

**XIV COLOQUIO INTERNACIONAL DE
GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU****A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade**

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO E
INTERLOCUÇÃO COM A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
CONTRIBUIÇÕES AO PARFOR/UFRB/BRASIL****Neilton da Silva**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

neilton@ufrb.edu.br**Tatiana Polliana Pinto de Lima**

Universidade Estadual de Feira de Santana

tatylima@yahoo.com**Rosana Cardoso Barreto Almassy**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

rosana@ufrb.edu.br**Alexandre Américo Almassy Júnior**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

almassy@ufrb.edu.br**Resumo**

A formação de professores da Educação Básica tem sido compreendida como uma questão histórica, constituindo-se uma necessidade que carece de ser pensada no âmbito das políticas públicas brasileiras; e das responsabilidades dos atores sociais, das instituições e dos entes federados envolvidos no processo. Portanto, é relevante pensar a formação de licenciados na perspectiva das instituições de Educação Superior e, principalmente, do ponto de vista dos docentes universitários que mediam a formação de professores-cursistas, pelo fato destes estarem em efetivo exercício nas escolas públicas. Dessa forma, objetivou-se compreender as implicações dos docentes universitários na formação profissional dos professores-cursistas da Licenciatura em Ciências da Natureza do PARFOR/UFRB/Brasil. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo exploratória e documental, com uso de memoriais descritivos elaborados pelos formadores, como instrumento de coleta de dados, bem como dos princípios da análise de conteúdo temático. Conclui-se que os docentes universitários têm contribuído para a política de formação de professores, que a maioria desconhece os dilemas e as necessidades na escola básica, cabendo investir mais na experiência profissional dos professores-cursistas, para que seu aprendizado repercuta nos contextos de ensino em que atuam.

Palavras-chave: Política pública – Formação inicial – Docência universitária – Gestão Pedagógica - Tomada de decisão

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas de formação inicial de professores têm sido engendradas a partir de reivindicações dos vários setores da sociedade, sobretudo os mais implicados com a temática, a exemplos de pesquisadores, dos sujeitos que fazem parte da categoria e das organizações sindicais. Em decorrência das pressões protagonizadas pelos atores mencionados, em consonância com o regime de colaboração, expresso no art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96), os entes federados – União, Estados, Distrito Federal, Municípios, sob a coordenação do primeiro, são convocados para o debate já que são responsáveis ora pela implementação e acompanhamento, ora pela regulamentação e controle dos processos elegíveis nas políticas de formação.

De outrora à época atual, a formação de professores é vista como uma necessidade histórica, em função da ausência de investimentos efetivos nesse campo, cujo esvaziamento recai sobre a perda dos direitos, as frágeis condições de trabalho, a intensificação do trabalho docente, os parcos salários, o desprestígio da profissão, a pouca atratividade da carreira e as ínfimas recompensas. Além dessas problemáticas, a profissão é atravessada pelas mudanças estruturais pelas quais passa a sociedade contemporânea, ecoando também nos espaços formativos.

Para Gatti, Barretto e André (2011) investir na formação de professores é determinante para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública e um caminho profícuo para a profissionalização docente no contexto brasileiro, requerendo, portanto, pensa-las na direção das políticas de valorização de profissionais do magistério. Somado a essa constatação, a fragmentação do currículo tem sido um elemento bastante criticado, pois a formação recebida está longe de atender às suas necessidades de atuação.

Todavia, pensar a formação de professores em exercício no seio das políticas públicas de acesso à Educação Superior coloca as instituições e os docentes universitários diante de desafios sem precedentes, já que os convocam a refletirem sobre os contextos social, político, cultural, econômico, tecnológico e ambiental mais amplos, por incidirem fundamentalmente no debate sobre a educação e da formação inicial, estendendo-se à compreensão do conjunto de exigências que têm sido feitas aos professores dos diferentes níveis e modalidades de ensino da Escola Básica, por seu papel na formação dos cidadãos, sujeitos de direitos, cuja formação requerem deles um compromisso para que possam contribuir de maneira sólida.

Pelo exposto, é preciso reconhecer que a formação de professores tem recebido atenção ao longo dos últimos anos por parte da agenda educacional do governo atual. No entanto, a concepção de políticas e ou programas de formação de professores – inicial ou continuada – deve levar em conta o conhecimento produzido na área, o diagnóstico situacional da formação de profissionais, a definição de metas claras de formação, do financiamento, a perspectiva dos impactos que poderão ter, os atores envolvidos e seus níveis de responsabilidade e, por fim, as condições de funcionamento das propostas de formação, notadamente instituídas pelas instituições formadoras (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

De igual maneira, os docentes universitários têm sido convidados a contribuir com a formação de professores da Educação Básica, por serem eles os atores que mediam a formação, e as universidades públicas, os institutos federais e as universidades filantrópicas os espaços legalmente empoderados para conferirem esta formação. Sob a intenção de apontar caminhos para o aperfeiçoamento da política de formação no âmbito do Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR), com fulcro na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), objetivou-se nesse estudo compreender as implicações dos

docentes universitários na formação profissional dos professores-cursistas da Licenciatura em Ciências da Natureza do PARFOR/UFRB/Brasil.

A criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) é resultado da política de expansão e interiorização da Educação Superior, criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005 a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), cuja missão é

exercer de forma integrada e com qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando promover o desenvolvimento das ciências, letras, artes e a formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, propiciando valorizar as referências das culturas locais e dos aspectos específicos do ambiente físico e antrópico. (UFRB/PDI, 2009, p. 13).

A UFRB apresenta estrutura multicampi e oferece atualmente 40 cursos de graduação distribuídos nos Centros de Ensino localizados nas cidades da região. As unidades de ensino são assim denominadas: Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) em Cruz das Almas; o Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa; o Centro de Artes, Humanidades e Letras, em Cachoeira (CAHL) e o Centro de Ciências da Saúde (CCS) em Santo Antônio de Jesus, o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) em Santo Amaro e o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) em Feira de Santana.

Na direção da missão institucional, em suas metas, se insere a formação de profissionais que atendam às necessidades da sociedade. Neste sentido, uma das formas de cumprir com esta finalidade é o oferecimento de uma formação profissional de qualidade no âmbito técnico e educacional, a qual passa pela responsabilidade de formar professores licenciados para atuarem na Educação Básica, o que passou a fazê-lo através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com a oferta de cursos de primeira licenciatura, tendo em vista a ausência de formação de professores que se encontram em exercício, contrariando a LDBEN vigente no país.

A assunção desse compromisso da UFRB justifica-se pelos déficits de formação de professores. De acordo com as publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1997) e baseando-se nos escritos de Cruz e Monteiro (2013) no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2013, o Brasil tem 1.389.706 docentes atuando no Ensino Fundamental e, desta totalidade, 1.057.355 possuem curso superior completo. Dentre os docentes que atuam no Ensino Fundamental, somente 424.674 estão alocados na Região Nordeste, sendo que 249.196 lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental. No Estado da Bahia, 87% dos professores que atuam nesta etapa da Educação Básica não possuem curso superior completo e cerca de 50% dos professores deste estado não possuem formação superior completa. No entanto, a situação se agrava com a identificação de professores que atuam nas redes sem formação adequada, como bacharéis e tecnólogos, ou mesmo em desvio de função (lecionando em áreas diferentes da sua formação).

Nesse sentido, a adesão ao PARFOR pela UFRB, ocorreu em 2009.2, com a oferta de licenciatura em Matemática, em 2010.1 passou a ofertar o curso de licenciatura em Ciências da Natureza e em 2010.2, teve início o curso de Licenciatura em Pedagogia. Tais cursos estão vinculados ao CFP da UFRB e tiveram seus projetos pedagógicos elaborados segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Do total de 09 turmas, contadas no do início da implantação do Programa na UFRB até o presente, 5 turmas já integralizaram os seus cursos e colaram grau; e, não houve a

oferta de novas turmas, nem de Ciências Naturais e nem de Matemática. Atualmente só se encontra em funcionamento a Licenciatura em pedagogia.

No tocante ao curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, recorte dessa pesquisa, as 2 únicas turmas foram fundidas em virtude da alta taxa de evasão que acometeu este curso quando do seu início. Todos os cursos são presenciais com 20% de sua carga horária sendo ministrada com o auxílio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-Moodle). O egresso desse curso estará apto para atuar na segunda etapa do Ensino Fundamental (terceiro e quarto ciclos), considerando não só os saberes específicos em Ciências, mas também a formação pedagógica que ocorrerá em estreita relação com as disciplinas específicas e com a realidade local.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (2009), fundamentado principal lei da educação (1996), no Parecer do CNE/CP 9/2001, na Resolução CNE/CP 01/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Ciências Naturais.

A proposta desse curso no PARFOR/UFRB, visa formar professores de Ciências Naturais que atuarão na Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental) capazes de agir de forma crítica e criativa na identificação e resolução de problemas no âmbito educacional, considerando seus aspectos tecnológicos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e multiculturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade. Para tanto a estrutura Curricular do Curso compreende um regime de matrícula modular (06 módulos) com tempo mínimo de integralização de três anos.

A Carga horária total do curso (3.124 horas) compreende componentes obrigatórios (2.720 horas), além do estágio supervisionado (400 horas) e das atividades complementares (200 horas). Do total de 37 componentes obrigatórios (incluindo estágio supervisionado e TCC) pelo menos 16 componentes não possuem pré-requisitos, tentando valorizar a autonomia discente, ainda que a dinâmica do curso (encontros presenciais mensais) dificulte tal possibilidade. Incentiva-se a condução de uma prática dialógica de valorização das culturas locais, respeitando-se as atividades básicas necessárias à formação de um profissional crítico, pesquisador e consciente da importância de seu constante processo de formação. Nesta estrutura atuaram no curso ao longo dos quatro anos, trinta e nove docentes (professores-formadores), alguns da própria UFRB e outros, professores colaboradores, sem vínculo empregatício com a instituição, mas com ligações com outras instituições de ensino superior. Destes, quatorze eram doutores, dezoito mestres (muitos já cursando o doutorado) e sete especialistas. Todos com vasta experiência no ensino superior e grande parte com experiência na educação básica.

As tessituras dessa investigação parte da noção de que a docência universitária é uma ação complexa e que precisa ser aprendida, a fim de qualificar o ensino (CUNHA, 2010). Do ponto de vista da atuação do docente do ensino superior à formação de professores em exercício na Educação Básica, o dilema está situado no silenciamento do tema, haja vista não haver um espaço apropriado para a formação desse profissional, e o fato da legislação se mostrar dispersa em relação a sua efetividade. Nesse movimento dar relevo à formação de professores da Educação Básica, articulando-a ao cenário atual da docência universitária, além de desafiador, consiste numa tarefa árdua que demanda esforços imensos, pois formar professores em exercício implica considerar os saberes necessários à prática do ensino (FREIRE, 1996), cuja reflexão sobre a sua ação é um passo importante para superar os desafios colocados para o enfrentamento dos profissionais da docência.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

As políticas de formação de professores da Educação Básica vêm se constituindo um objeto de investigação bastante estudado, especialmente, na última década do século XX. Tais investidas na temática tem relação com as reformas educacionais operadas na sociedade, com reflexo nas reivindicações e críticas acirradas por parte representantes da categoria à lógica neoliberal (FIOR, 1997). Portanto, a tensão envolvida no acerca dos argumentos em torno desse objeto, é sempre motivos para críticas, pois nessa trama estão em jogo múltiplos interesses, e projetos societários antagônicos com e pensares sobre a educação, a qualidade do ensino e formação orientados em princípios emancipatórios ou reprodutivistas.

Para entender o contexto histórico de formação de professores é preciso um distanciamento do objeto para que possamos situá-lo no espaço e no tempo. Nesse sentido, em finais do século XIX e princípios do século XX o professor era o responsável direto pela sua formação, quanto ao custeio. Não havia cursos custeados pelo governo ou mesmo políticas governamentais de formação. O que imperava eram os professores leigos. Contudo, o soldo (salário) recebido não era dos mais favoráveis, visto que os direitos do professor enquanto profissional da educação ainda não estavam garantidos por lei. Na minoria das capitais de províncias havia o Curso Normal que objetivava promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar os administradores escolares destas escolas e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação na infância.

Segundo Saviani (2005), a primeira escola normal tratava-se de uma escola simples, dirigida por um diretor que era também o professor, com um currículo básico restrito ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica. Mas, o Decreto-lei 8530 de 2 de janeiro de 1946 a dividiu em:

- Curso de 1º. Ciclo – formava regentes de ensino primário, com duração de 4 anos. Funcionava em instituições nomeadas de Escolhas Normais Regionais.
- Curso de 2º. Ciclo ou de formação de professor primário, com 3 anos de duração. Funcionava nos estabelecimentos chamados de Escolas Normais.

Havia também os Institutos de Educação os quais ofereciam os dois ciclos: Jardim da Infância e Escola Primária anexos e os cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares. Posteriormente surgiram os Cursos Pedagógicos (1961), que possuía por fundamentos: formar o pessoal docente necessário às escolas primárias e de educação infantil; habilitar os administradores escolares das escolas primárias e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação na infância. Estes cursos começam a ser considerados como um ramo do ensino secundário. Em 1971, com a reforma do ensino de primeiro e segundo graus impetrada pela Ditadura Militar surge o curso Magistério, habilitação em nível de segundo grau, o qual após as mudanças ocorridas passou a ser profissionalizante. Possuía duas modalidades básicas de curso: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série, e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. A partir daí a responsabilidade do ensino era do professor especialista.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) o ensino profissionalizante no 2º Grau deixa de existir oficialmente, o curso Magistério entra em declínio e surge novamente o Curso Normal. Não possuía mais as mesmas características do Curso Normal implantado no século XIX. Por força de lei passa a ser ofertado nos Institutos

Superiores de Educação. Possuía duração de 3 anos e com 2.800 horas de carga horária e tornou-se uma alternativa mais barata à época do que o curso de Pedagogia.

Quanto à formação dos professores especialistas podemos assinalar como marco a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, fundada pelo Decreto Lei n. 1190 de 1939, cujo objetivo era a formação de bacharéis e do educador para o ensino secundário. Antes desta, o que existia eram cursos isolados, dispersos e em pequeno número. A Faculdade Nacional era estruturada em quatro seções fundamentais, quais sejam: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Havia uma seção especial denominada de Curso de Didática. Ao longo de três anos formava-se o bacharel em Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, História, Geografia, Letras, Ciências Sociais ou Pedagogia. Com mais um ano (seção especial) formava-se o licenciado. Esta organização foi seguida por todas as demais faculdades de filosofia e letras e ficou ao longo de décadas conhecida como formação 3+1.

Ainda assim, os professores eram em sua maioria leigos, visto que estes cursos, institutos e faculdades eram em número reduzido e, portanto, insuficientes para suprir as necessidades de formação dos sujeitos interessados em ser docentes. Muitos, diga-se de passagem, por falta de opção ou pelo fato de ser professor, durante muito tempo, passou a ser considerado muito mais como missão, do que como profissão. A grande concentração de professores “formados” estavam lotados nas regiões e cidades onde havia a existência destes cursos. Não é por acaso que atualmente os cursos voltados para a formação de professores em exercício no Brasil, prioritariamente os de primeira licenciatura, concentram um maior número de professores-professores-cursistas nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Estas regiões historicamente negligenciadas na educação de uma forma geral, na valorização dos professores, na estrutura das escolas, na formação de seus docentes, entre outros.

Inegavelmente, a valorização dos professores passa pelo respeito para com a sua formação. E essa valorização está expressa nas bases legais que orientam e regulam a educação no país, em como apontam os responsáveis pelo provimento dessa formação, com vistas à atenção aos profissionais do ensino que desempenham uma atividade de valor, para a qual precisam que sua formação seja sólida. O reconhecimento dessa valorização está ratificado na Constituição Federal de 1988, no seu art. 206, inciso V e, apoiada nesse documento maior, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a qual também advoga por esta valorização.

De acordo com a LDBEN nº. 9.394/96, Título VI, que trata dos Profissionais da Educação, especialmente nos Art. 61, 62 e 67, se pode observar os aspectos que estão preconizados para a formação inicial e a continuada. Os aspectos pontuados nos artigos mencionados versam sobre os seguintes: a necessidade da formação de professor garantir a relação teoria-prática, exigência da formação em nível de graduação (licenciatura) para os professores da educação básica, importância da formação contínua em exercício nos diferentes níveis e modalidades de ensino, promoção da valorização dos profissionais da educação no que diz respeito aos estatutos e planos de carreira voltados ao magistério, além de outras exigências necessárias a atuação profissional no campo da docência.

Assim, a partir de então várias políticas de formação e valorização de docentes em exercício ou de futuros docentes foram pensadas e efetivadas principalmente após o Governo de Luís Inácio Lula da Silva. Mas, se por um lado pensa-se na formação e na valorização deste profissional da educação, por outro lado, não pode-se esquecer que aquelas também estão entremeadas do pensamento de que ao qualificar o professor, a qualidade na educação, medida através de diversos índices, tais com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) também melhorará. Isto somente reitera o pensamento comum de que o “

maior problema” das escolas públicas brasileiras é a ausência da formação do docente. Pensamento simplista para um fenômeno complexo.

Ao assim pensar, aspectos sociais, econômicos e culturais são desconsiderados e pensa-se a escola e a educação como fenômenos desconexos da sociedade na qual estão inseridos. Segundo Pereira (1999, p. 3)

É importante também não esquecer, quando se discute a questão da formação docente, as atuais condições da educação brasileira. Isso porque são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar. Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são conseqüência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira.

Inseridos neste contexto de políticas de valorização do magistério temos os seguintes programas e planos: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Pró-licenciatura; o Programa Universidade para Todos (ProUNI); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica; o Programa Pró-Letramento e o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II); Curso de Especialização em Educação Infantil e Programa Proinfantil e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Todos direta ou indiretamente influenciaram a expansão dos cursos de licenciatura, principalmente no interior do Brasil, a formação e qualificação dos docentes e gestores em nível de graduação ou especialização, bem como o fomento à iniciação à docência com o objetivo de melhorar o desempenho dos futuros docentes na educação básica (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

O PARFOR, pauta principal dessa reflexão, foi implantado, no Brasil, pelo Ministério da Educação (MEC), no início de 2009 a partir do Decreto 6.755, executado e acompanhado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja operacionalização se dá por via do sistema de colaboração estabelecida entre as Secretarias de Educação das esferas federal, estadual e municipal, as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, com o intermédio dos Fóruns de Formação de Professores (FORPROF), instituídos nas regiões do país, com o apoio do MEC/CAPES.

Em razão da crescente demanda educacional e a perseguição de níveis qualitativos para o ensino, o MEC, através da Lei nº 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007, altera a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que passa a assumir a coordenação, além das demandas processuais da pós-graduação de formação de professores, assessorando MEC na construção de políticas e atividades de suporte para formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme apontam Gatti, Barretto e André (2011) em seus estudos. Ao reiterar que a formação deva ser destinada exclusivamente para professores em exercício, é oportuno registrar, segundo a CAPES que os cursos e critérios dispensados são os seguintes: I. Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; II. Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; III. Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

Afora os numerosos expedientes que regulam e controlam a dinâmica de funcionamento do PARFOR, além das intenções de grupos sociais e representantes do

governo, é preciso considerar que o investimento nessa, e em outras políticas formação de professores é tardio, bem como os dilemas enfrentados na educação passa pela negligência na formação, resultado de silenciamentos, ausências de ações efetivas em prol da formação e do alijamento dos professores (em todos os níveis e modalidades) no que concerne a minimização dos seus direitos e escamoteamento dos movimentos de fortalecimento da classe.

Diante deste contexto, a educação tem sido hoje uma das prioridades do governo federal. O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PDE) juntamente com os Planos de Ações Articuladas (PAR) dos municípios e o Plano Nacional de Educação (2011-2020) aprovado em 2014, têm desenvolvido ações e metodologias visando assegurar a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para todos os professores que atuam na educação básica e valorizar a profissão docente para atrair os jovens tão distantes das licenciaturas de forma geral. Assim, desde 2007, com a adesão ao PDE, os Estados e municípios elaboraram seus PAR a partir de suas prioridades e necessidades.

Ainda assim, os desafios na formação de professores em exercício são inúmeros. Dentre eles podemos destacar: professores que atuam na docência em uma jornada de 40 horas semanais e precisam ainda cursar uma licenciatura sem afastamento de suas atividades docentes, os currículos que ainda não pensam nas especificidades da formação em exercício em um contexto de tecnologias, multirreferencialidade, pluralidade cultural, mudanças na relação professor-aluno, que não consideram os saberes constituídos pelos docentes, a excessividade de disciplinas curriculares a serem cursadas em tempo curto, professores-formadores que ainda acreditam serem os saberes específicos mais importantes que os saberes profissionais e os docentes, etc...

Para Gatti (2011, p. 128)

há pontos específicos relativos a essa ação política que devem ser considerados para seu aperfeiçoamento, como aspectos de gestão financeira; aspectos administrativos; clareza nas responsabilidades a ser compartilhadas pelas instituições envolvidas; melhor comunicação entre essas entidades e clareza de papéis e demandas; melhor equacionamento dos currículos, com vocação de licenciatura e não de bacharelado, como é o proposto no Programa e especialmente em face das características dos professores-alunos; melhor preparação ou eleição dos professores que serão formadores e que necessitam de visão mais concreta sobre a educação básica – os seus objetivos, o alunado, os conteúdos, as necessidades didáticas, as condições das escolas; e trabalho mais intenso para evitar as desistências.

Contudo, apesar de talvez neste momento estar havendo um furacão de debates sobre formação de professores no Brasil, vários investimentos, pesquisas inúmeras, fóruns de debates e participação de diversos entes federados, não é suficiente pensar em políticas e no regime de colaboração, se os docentes universitários vinculados às instituições formadoras – sejam eles efetivos ou admitidos via edital - desconhecerem o contexto que justifica essa formação, bem como se não compreendem o perfil de professores-cursistas com os quais tem contato, de maneira a contribuir efetivamente com esta formação inicial, sem perder de vista a experiência acumulada dos professores-cursistas.

3 CONTRIBUTOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS

A formação de professores de Ciências Naturais numa perspectiva ampliada encontra repercussão na reflexão acerca da prática pedagógica historicamente marcadas pela

racionalidade técnica, da transmissão do conhecimento e da ênfase na memorização (CARVALHO, GIL PERES, 2011), capazes de cercear o pensamento criativo, de esvaziar os processos de mediação docente e de instigar o pensamento dos alunos em torno dos problemas cotidianos vivenciados pelos professores e pelos alunos, que poderiam ser explicados à partir do conhecimento científico em diálogo com o senso comum.

Contudo, um dos maiores problemas dessa lógica é a secundarização da dimensão político-social, fatalmente presente nos atos de ensinar e aprender, quer seja na universidade, quer seja na Educação Básica. Afinal, de acordo com Freire (1996) não há docência sem discência, e esse processo de mediação se nutre da relação de troca, de descobertas em comunhão a partir do diálogo em sujeitos desejosos de pensar a sua realidade e de intervir sobre ela, transformando-a e transformando-se.

Corroborando Gatti (2009) o compromisso com uma formação de professores com perspectiva ampliada requer a consideração de certos princípios e pressupostos, quais sejam:

- 1) Que o fato educacional é cultural;
- 2) Que o papel do professor é absolutamente central,
- 3) Que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno,
- 4) Que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos;
- 5) Que as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos.

No tocante a formação inicial de professores de Ciências Naturais, em exercício nas escolas básicas, a valorização dos saberes da experiência é fundamental para fazer com que o profissional seja provocado a pensar sobre a sua profissão – no percurso da ação de ensinar –, a cultura e a história de vida de ensinantes e aprendentes, a colocação dos saberes específicos e dos saberes pedagógicos na mesma ordem de importância, o estabelecimento da relação teoria-prática e da valorização da pesquisa no ensino como estratégia oportunizadora da ação pedagógica inovadora (FREIRE, 1996, DEMO, 1996, TARDIF, 2008, CARVALHO, 2011).

Do ponto de vista do ensino de Ciências Naturais é imprescindível que o professor da Educação Básica tenha assegurado os domínios conceituais da sua área de formação (SELLES; FERREIRA, 2009), sem perder de vista que o bom professor necessita, além disso, possuir repertórios didáticos pedagógicos no sentido de garantir a aprendizagem dos alunos – crianças ou adolescentes – em processo de formação. Para Malucelli (2007, p. 116) as discussões sobre a formação inicial de professores de Ciências,

não podem ser pensadas sem referência a uma política mais ampla, na qual educação e professor recebam outro tratamento. Reitera-se, então, a necessidade de não se dissociar a reflexão sobre currículo e sobre formação do professor da luta pela transformação das circunstâncias, que vêm impedindo que ideias e teorias já formuladas se materializem nas salas de aula de nossas Escolas e Universidades.

Para tanto, reconhecer as necessidades formativas e buscar contemplá-las no horizonte da formação inicial, é fundamental, na medida em que os professores poderão se sentirem estimulados

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

9) adquirir formação necessária para associar ensino e pesquisa didática. (CARVALHO, GIL PERES, 2011, p. 12).

Na mesma direção dos autores citados, Bizzo (2009) argumenta que é importante que o professor de Ciências Naturais assuma a prática cotidiana como um campo a ser indagado, atualizar-se constantemente no sua área de formação, trabalhar de formas diversificadas com os estudantes, encontrar possibilidades de aplicação para os conhecimentos ensinados, utilizar as tecnologias no ensino de conteúdos científicos de modo apropriado e coerente e favorecer a reconstrução de saberes. É nesse processo que a docência universitária pode contribuir com a formação de professores inicial de professores em exercício na perspectiva da licenciatura. A contribuição imediata tem origem na imersão no cotidiano da escola, problematizando e pensando na multiplicidade de relações que podem ser estabelecidas entre a Escola e a Universidade (LÜDKE, 2009).

Assim como os professores da escola básica, o ofício do docente universitário também exige saberes e competências pedagógicas necessárias à sua atuação (MASETTO, 2003, TARDIF, 2008). Esses desdobramentos são estruturantes para a construção da identidade do professor da Educação Básica, estendendo-se ao desenvolvimento da sua autonomia e, conseqüentemente, ao processo de profissionalização (CONTRERAS, 2002).

Contudo, a docência universitária precisa ser aprendida, pois o ato de ensinar precisa de profundidade científico-pedagógica, que capacite os docentes do ensino superior ora para pensarem sobre os dilemas da universidade, ora para as tensões e problemas da escola (VEIGA, 2006, LÜDKE, 2009). E nesse movimento, defendemos à luz de Ramalho; Nunez; Gauthier (2004) a adesão de modelos formativos emergentes, atrelados à reflexão, à crítica e à pesquisa como princípios fundantes para a formação de professores da Educação Básica.

4 PERCEPÇÕES DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DO PARFOR/UFRB/BRASIL SOBRE SEUS PROCESSO DE ENSINAGEM E AS PERSPECTIVAS DE TRANSPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS PROFESSORES-CURSISTAS

A opção pela pesquisa aqui socializada é de natureza qualitativa, por entendermos a sua pertinência em face do objeto, o qual toma a experiência como expressão de valor, na medida em que, por meio da reflexão sobre a ação, não apenas o pesquisador se forma no processo de pesquisar, mas todos os que se permitem conhecer a experiência e se por a pensar sobre as suas repercussões. Contrária ao modelo positivista, adotamos a pesquisa qualitativa em função dos seus princípios, haja vista ser

concebida como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e-ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Essa “compreensão”, por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa. (GARNICA, 1997, p. 111)

Quanto ao tipo, o estudo reúne características das pesquisas exploratória e documental, principalmente pelo fato de que os dados foram obtidos das respostas dos professores-formadores do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza a questões específicas integrantes de memorial descritivo que os docentes elaboraram ao término de cada componente curricular ministrado. Foram analisados 75 memoriais descritivos relacionados a 35 componentes curriculares ofertados para diferentes turmas, nos semestres letivos compreendidos entre os anos de 2010 e 2013. Os resultados das investidas nos memoriais descritivos foram posteriormente analisados criticamente, com a intenção de que os resultados

possam dar alguma pista no tocante aos aspectos de gestão pedagógica e administrativa do Programa.

Por questões éticas, optamos por não identificar os professores-formadores e, portanto, preferimos considerar a nomenclatura dos componentes curriculares do curso de licenciatura como forma de nomeá-los, apenas nos excertos consideradas na análise qualitativa. Outrossim, o material analisado possibilitou a definição de certas categorias, com seus núcleos de sentidos; o que tornou possível a análise de conteúdos. As categorias analisadas foram (I) *Olhares do professores-formadores sobre o seu processo de medição na formação do professor em exercício*; e (II) *Êxitos dos professores-cursistas e eventuais transposições do repertório construído na Educação Básica, percebidos pelos professores-formadores*.

A provocação da experiência dos professores-formadores a partir dos pontos de indagação (currículo, planejamento, mediação pedagógica, processo de ensinagem, uso do AVA-Moodle, dificuldades e facilidades de trabalhar no PARFOR, dinâmica de funcionamento do Programa na UFRB, entre outros) apresentadas nos memoriais de componentes curriculares, instiga a postura crítica e analítica acerca do processo de ensinagem e sistema de mediação empreendidos junto aos professores-cursistas, sintonizando-os a reelaborarem o pensamento no tocante as suas vivências profissionais. Para o recorte aqui apresentado, admitimos os aspectos expressos nas categorias elucidadas.

(I) Olhares do professores-formadores sobre o seu processo de medição na formação do professor em exercício

Ao aprender os escritos dos professores-formadores nos memoriais, sobre as suas percepções mais gerais acerca da política de formação de professores, a maioria mencionou que a política é importante, já que propicia aos professores-cursistas, já professores em exercício, a se formarem de fato e a melhorarem a sua prática nas escolas em que trabalham. As demais opiniões oscilaram com os argumentos de que a política de formação funcionaria melhor se os professores-cursistas recebessem maior apoio de seus municípios e escolas vinculadas, a fim de ficarem abertos para aprender, uma vez que estariam livres de preocupação nas semanas presenciais de curso. Já outros, uma minoria, assinalou que a política é interessante, mas os professores-cursistas possuem muitas lacunas formativas, especialmente, de leitura, de escrita e de raciocínio lógico; e que essas limitações prejudicam a compreensão de certos conteúdos que são muito densos.

As narrativas de parte dos professores-formadores giraram em torno da sua participação do ponto de vista burocrático, isto é, suas participações nas reuniões de colegiado, nas comissões existentes, no cumprimento do plano de curso elaborado, no cumprimento dos horários e da estruturação do componente curricular.

Contudo, a maioria elencou certos aspectos importantes no tocante aos aspectos facilitadores e dificultadores da ação pedagógica.

Quadro 1- Aspectos facilitadores da ensinagem e dificultadores da mediação com os professores-cursistas

Aspectos facilitadores do processo de ensinagem do professor-formador	Aspectos dificultadores da mediação entre o professor-formador-cursista - conhecimento
Aproximação com a turma, dialogicidade com a mesma, atitude proativa e colaborativa com os professores-	Falta de tempo dos professores-cursistas para realizar as atividades e leituras de textos propostas

professores-cursistas.	
Diversidade de atividades e avaliações, bem como a ludicidade das aulas.	Dificuldades de aprendizagem em áreas básicas (leitura, escrita, aritmética, comunicação verbal).
O trabalho com os conteúdos de forma significativa, promovendo uma melhor articulação entre teoria e prática.	Reclamação dos professores-cursistas sobre a sua rotina de trabalho e no âmbito da família.
Realização de aulas práticas	Ausência de hábito de estudos.

Fonte: Dados extraídos dos memoriais de componentes curriculares do curso de LCN (2014).

Mediante o contato com os escritos nos memoriais dos professores-formadores, observamos que eles se esforçaram no processo formativo dos professores-cursistas do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, em maior ou menos intensidade. Aqueles professores-formadores que não conseguiam promover ações de ensino mais dinâmicas, devia-se a sua formação em bacharelado, ou mesmo a iniciação a docência no Ensino Superior.

A valorização de situações problemas e da diversificação dos recursos didáticos, a exemplos do uso do projetor de slides e de aulas expositivas, também foram consideradas atitudes didáticas pertinentes no âmbito do PARFOR/UFRB pelos professores-formadores, e, segundo eles, recebidas positivamente pelos professores-cursistas. Destarte, consideramos a narrativa do professor-formador abaixo

Acredito que a abordagem teórica por meio de slides do power point em determinados momentos tornou-se enfadonha e desinteressante [...] Os professores-cursistas mostraram mais interesse nos conteúdos expostos no quadro com relação àqueles apresentados em data-show. [...] A aplicação de situações problemas atraiu a atenção e participação dos alunos, os quais apresentaram diversas estratégias para solucionar as questões apresentadas [...] O uso de materiais concretos, jogos e cruzadinhas tornou as aulas mais lúdicas, atraentes e participativas (Fundamentos da Matemática – 2010.1, MEMORIAL DESCRITIVO LCN, 2014, COMUNICAÇÃO ESCRITA).

Para Carvalho e Gil Peres (2011) é importante que o professor-formador de professores de Ciências Naturais pensem em diversificadas formas ensinar, pois as estratégias aproximam o professor em exercício do seu contexto laborativo. Nesse raciocínio, também é válido recuperar Freire (1996) e Ramalho; Nunez; Gauthier (2004), ao defenderem que a reflexão embasada na crítica e a viabilidade da pesquisa podem favorecer um ensino e uma aprendizagem prazerosos, na medida em que seus resultados tem relação direta com a vida dos sujeitos implicados.

Numerosos professores-formadores, de diversos semestres, evidenciaram certos pontos que precisariam ser melhorados no curso de LCN/PARFOR/UFRB, com reflexos em vários componentes curriculares. Vejamos quais são eles:

1. O trabalho com a extensão e a pesquisa, com o objetivo de promover a melhoria da educação brasileira.
2. Elaborar o plano considerando as especificidades de cada turma. A heterogeneidade existente.
3. Um melhor treinamento e conhecimento sobre as potencialidades do Ambiente Virtual de Aprendizagem promovido pela Plataforma Moodle.
4. O uso dos laboratórios.

As sugestões colocadas sugerem que os professores-formadores mostraram-se instigados a inovarem as suas ações de ensino, especialmente em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem-Moodle, já que não tinham tantas experiências, mas por consideraram a

interface e seus recursos, importantes no processo de ensinagem. Um número expressivo de professores-formadores chegaram a mencionar que a experiência no Programa tem sido muito positiva, pois o processo de ensino orientado pela coordenação do curso (contextualizado, vinculado à prática social do cursista, etc) teria motivado a pensar em melhorar o ensino nos demais cursos de graduação regulares nos quais dão aula na universidade.

Nesse sentido, corroboramos Masetto (2003) ao se referir sobre as competências pedagógicas do docente universitário, e a evocação das competências para a ensinagem tem relação com a capacidade do professor-formador em pensar sua ação para transformar outros contextos de sua atuação. E para proceder a essa contribuição na formação do professor em exercício de Ciências Naturais, conforme aponta Bizzo (2009), o professor-formador precisa ter clareza do processo de mediação que exerce.

Porém, a crítica contundente a forma como a política funciona no PARFOR/UFRB, que pode ser feita de acordo com o primeiro apontamento de um dos professores-formadores é que a dinâmica de semanas presenciais nos cursos e as demais no campo de atuação profissional, não permite que os professores-cursistas vivam a universidade do ponto de vista das rotinas acadêmicas. Nesse sentido, o processo formativo dos professores-cursistas fica restrito a sua participação na sala de aula. Assim, a oportunidade de viver outras experiências, que articulem ensino com pesquisa, por exemplo, dependeria do alcance e da sensibilidade do professor-formador.

Na direção da promoção da relação teoria-prática, um professor-formador, se posicionou assim:

Um dos pontos que acho que deve ser mais explorado é a questão do uso dos laboratórios, melhorar de alguma forma as aulas práticas, acho que além da construção dos modelos didáticos para que os alunos possam usar em suas respectivas escolas elas deveriam ter um tempo a mais para explorar a anatomia e características dos indivíduos de cada grupo em espécimes conservados em laboratório. Estas questões levantadas ficaram um pouco de lado no semestre de 2010.2 por causa da infraestrutura dos laboratórios ofertados que eram pequenos e não comportavam todos os alunos, sendo necessário a fragmentação da turma e mesmo assim não tinha equipamentos para todos. (Professora de Biodiversidade e Classificação dos Seres Vivos – 2010.2, MEMORIAL DESCRITIVO LCN, 2014, COMUNICAÇÃO ESCRITA).

Percebemos uma maior preocupação com os aspectos práticos do planejamento, do domínio do ambiente virtual de aprendizagem, do uso dos laboratórios, quando acima são valorizados em suas falas a diversidade metodológica, a aproximação com a turma (no sentido do ser amigo, ser acessível). A partir das contribuições de Freire (1996) e Tardif (2008), os saberes da ação pedagógica e os saberes disciplinares se tornam para estes professores-formadores hierarquicamente os mais importantes no seu processo de ensinagem, esquecendo-se dos saberes experienciais e dos saberes profissionais. Esquecem-se de que estão trabalhando com professores igualmente, que constroem e reconstróem os saberes escolares.

De um modo geral, identificamos que aproximadamente 73% professores-formadores encontraram dificuldades para evocar os saberes da experiência dos professores-cursistas, contextualizando-as no processo de ensinagem. Desse modo, o processo de ensinagem se distancia cotidiano do trabalho dos professores cursistas na escola básica (VEIGA, 2006, LÜDKE, 2009). No entanto, esse movimento implicaria o reconhecimento do espaço de trabalho ou mesmo que os professores-formadores já tivessem uma experiência anterior na Educação Básica como professor, a fim de que as aproximações pudessem ser feitas com maior nível de apropriação.

(II) Êxitos dos professores-cursistas e eventuais transposições do repertório construído na Educação Básica, percebidos pelos professores-formadores.

Apesar de não termos a oportunidade de recolher informações dos professores-cursistas sobre esse aspecto, nem tampouco observações em suas aulas para fazermos pudéssemos uma triangulação de fontes objetivando promover uma melhor compreensão do fenômeno, não é demérito ouvirmos apenas os professores formadores, uma vez que essa iniciativa autoriza-os a pensarem no tipo de contribuições que deram à formação dos estudantes do curso de licenciatura de Ciências da Natureza do PARFOR/UFRB.

Baseado nesse esforço, os professores-formadores apontaram que, as evidências de aprendizagens dos professores-cursistas, com vistas à repercussão do aprendizado destes na sua prática pedagógica, no cotidiano das escolas nas quais estão vinculados será satisfatório sem sombra de dúvidas. Contudo, quando se considerou que parte da turma havia aprendido os conteúdos, as falas giraram em torno sempre de uma concepção reprodutivista deste; e não da produção de saberes escolares.

Contrariando a alguma concepções ampliadas presentes na seção anterior, aqui os professores-formadores, depositaram as fichas na transposição didática, de uma aplicação do que fora aprendido na universidade. O pensamento corrente foi: se eles aprenderam, e forem buscar outras fontes e referências poderão transmitir para os alunos da educação básica o conteúdo trabalhado nos componentes curriculares diversos.

Não obstante a isso, foi unânime o reconhecimento de que ao longo da formação a grande maioria dos professores-cursistas tiveram um crescimento observável, com reflexo na melhoria da postura, com o cuidado da fundamentação da prática a partir da dimensão científica, já que antes a ênfase ao senso comum era notória. Além disso, certas dificuldades de leitura e escrita foram minimizadas, requerendo continuamente um investimento no sentido de superar as lacunas gestadas a muito na sua formação. Para ilustrar parte desse argumento, destacamos um argumento expressivo de um professor-formador, quando menciona que

Acredito que o componente curricular Estágio Supervisionado II mudou a maneira de olhar o Estágio para estes professores-cursistas, pois atuou com a intervenção, ou seja, elas saíram do papel de meros observadores, do Estágio I, e passam a atuar de uma maneira mais efetiva. A contribuição deste componente foi extremamente positiva e acho que os professores-cursistas vão aplicar todo o aprendizado em sua vida profissional [...] As intervenções realizadas para a aprendizagem dos professores-cursistas, a exemplo das diferentes formas de levantamento do conhecimento prévio e busca de informações, os debates realizados, a análise de vídeos, etc, também servirão como modelo, favorecendo uma melhor transposição didática do conhecimento. (Estágio Supervisionado, 2012.1, MEMORIAL DESCRITIVO LCN, 2014, COMUNICAÇÃO ESCRITA).

Do ponto de vista da capacidade de planejar as ações pedagógicas para o ensino de Ciências Naturais, que antes era imprecisa e abstrata de um raciocínio elaborado a partir dos elementos do currículo e da didática, os professores-formadores acreditam que as turmas do curso em questão, no âmbito do PARFOR/UFRB, se desenvolveram a contento, embora não seja possível generalizar, uma vez que a consistência da formação é proporcional ao esforço feito por cada um para tal consecução.

Ao serem indagados sobre os domínios conceituais dos professores cursistas, os professores-formadores alguns possuem sérias lacunas de conteúdo específico, cuja superação demandará uma busca constante, a fim de irem superando-as aos poucos. Eles defenderam ainda que esses domínios são importantes, inclusive, para analisar o livro didático que

escolhem para trabalhar no início de cada ano. Além disso, o professor formador abaixo, infere que

[...] faz-se necessário o trabalho sistemático com esses alunos acerca de abordagens metodológicas que garantam a construção de uma aprendizagem significativa pelos alunos da Educação Básica, pois muitos deles se mostravam presos a ações de transmissão do conteúdo e memorização apenas. (Conquista do Ambiente Terrestre 2010.2, MEMORIAL DESCRITIVO LCN, 2014, COMUNICAÇÃO ESCRITA).

Por entendermos que os professores-formadores estavam em contato direto com os professores-cursistas, imaginamos que eles teriam condições de perceber o nível de apreensões e, portanto, seriam capazes de argumentar com propriedade sobre o assunto. Ademais, suas contribuições, poderão servir, sem sombra de dúvidas para a tomada de decisão na gestão acadêmica do PARFOR/UFRB, visando futuras ofertas de turmas.

5 CONCLUSÃO

As ações dos professores-formadores – docentes universitários – orientadas à formação inicial dos professores-cursistas da Licenciatura em Ciências da Natureza do PARFOR/UFRB/Brasil ocorreu de maneira satisfatória, ainda que certas lacunas precisem ser revistas com a finalidade de novas ofertas de turmas no Programa. Assim sendo, o sistema de melhoria carece perpassar pelas dimensões curricular e pedagógica, a seleção do corpo docente e as especificidades da formação ensejada para o público-alvo, dadas as suas especificidades, já que se trata de professores em exercício.

Na tentativa de responder ao objetivo de pesquisa procuramos dar vez e voz aos professores-formadores, os quais foram unânimes ao reconhecerem que a trajetória de formação dos professores-cursistas se deu num crescente, cuja evolução foi percebida através das situações de aprendizagem oportunizadas no percurso da ação. A maioria dos docentes universitários, sobretudo aqueles com formação inicial nos moldes do bacharelado, mencionou que assim como para os professores-cursistas, ter participado do Programa na condição de formador foi gratificante, pois permitiu que eles compreendessem os dilemas da das escolas públicas municipais, embora sentissem certas dificuldades de articular os conteúdos ensinados com a realidade profissional; e tenham feito esforços nessa direção. Afora estas constatações, os professores-formadores assinalaram que o aprendizado dos professores-cursistas, observado durante os semestres, lhes possibilitariam a aplicação dos saberes docentes no cotidiano da sala de aula em que atuam, significando que a formação recebida possuiu algum sentido.

Desta forma, apontamos algumas recomendações em caráter de sugestão para o aprimoramento da política, no sentido da tomada de decisão no processo de gestão e organização do trabalho pedagógico, quais sejam: à coordenação pedagógica do curso seria oportuno problematizar junto aos professores-formadores as especificidades dos professores-cursistas, de modo que a sua formação acadêmica faça sentido, e que as aprendizagens conquistadas suscitem uma reflexão sobre a prática, bem como a revisão e aprimoramento da identidade profissional docente, mesmo que já possuam muitos anos na profissão; que seja identificado e considerado o tempo de experiência do professor-formador, sobretudo no que concerne à mediação pedagógica com professores em exercício, o que propiciaria a aproximação com a realidade prática dos professores-cursistas; orientação aos professores-formadores no tocante à valorização da experiência dos professores-cursistas no seu processo de ensinagem, de modo que a trajetória de formação do cursista contemple as situações problemas do cotidiano da sua profissão, nos níveis ou modalidades de estudo em que

trabalham e que sejam socializadas informações sobre a dinâmica de funcionamento do PARFOR, já que cada instituição formadora tem autonomia para pensar o currículo e sua dinâmica de funcionamento.

Por fim, defendemos que a formação inicial de professores precisa ser encarada com seriedade, tanto pelos entes federados, quando pelas instituições formadoras no âmbito das políticas voltadas ao atendimento das demandas nesse campo. E na linha de raciocínio empreendida nessa investigação, com recorte para o ensino superior, entende-se que a conjugação de esforços para formar docentes universitários – professores-formadores do PARFOR/UFRB - também é um investimento que precisa ser agendado e compartilhado, afinal, a qualificação desse profissional reflete diretamente na qualidade do ensino superior na perspectiva dos professores da Educação Básica e, portanto, o compromisso deve ser de todos.

REFERÊNCIAS

- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 1. Ed. São Paulo: Biruta, 2009.
- BRASIL. 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: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: _____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.
- CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013**. São Paulo: Editora Moderna, 2013.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- FIORI, J. L. Neoliberalismo e políticas públicas; globalização e democracia; o novo papel do Estado frente à globalização. In: FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997, p. 201-239.
- FREIRE, p. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP. ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.
- GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008.
- LIMA, Tatiana P. P. de; ALMASSY, Rosana C. B.; SILVA, Neilton; ALMASSY JÚNIOR, Alexandre A. O programa nacional de formação de professores (PARFOR) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB): um caleidoscópio de olhares. In: Anais do XIII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Buenos Aires, Argentina, 2013.

- LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teóricometodológicas. **Contrapontos** – Volume 9 nº 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009.
- MALUCELLI, Vera Maria Brito. Formação dos professores de Ciências e Biologia: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. **Estud. Biol.** 2007 jan/mar;29(66):113-116.
- MORORÓ, L. P. A Formação de Professores em Serviço: o PARFOR na Bahia. In: **XVI ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP. Campinas, 2012.
- PEREIRA, Júlio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez. 99.
- RAMALHO, B. L.; NUNEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. CAP 1.
- SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Saberes docentes e disciplinas escolares na formação de professores de Ciências e Biologia. In: SELLES, S. E.(Orgs.). **Ensino de Biologia: histórias, saberes e práticas formativas**. – Uberlândia: EDFU, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2009.