

COORDENADORES DE CURSO E OS SABERES DOCENTES: ALGUMAS PERCEPÇÕES

Ana Rita LEVANDOVSKIⁱ

Roberta Negrão de ARAÚJOⁱⁱ

Marinez Meneghello PASSOSⁱⁱⁱ

RESUMO

O resultado deste estudo é fruto de indagação a respeito da percepção de coordenadores de curso de Ciências Biológicas acerca do processo formativo curricular para a docência. O referencial teórico utilizado aborda os saberes docentes, sobretudo os saberes curriculares. Assim, o artigo traz a análise das entrevistas em que se buscou identificar expressões relacionadas aos saberes docentes na formação do licenciando. A coleta, realizada em uma universidade pública do Paraná, contou com a participação de três coordenadores pedagógicos. Os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo. A partir do *corpus* estabelecido foram identificadas cinco categorias emergentes. Considerando que os saberes docentes são compreendidos pelo conjunto de saberes decorrentes da formação acadêmica e de suas vivências no cotidiano profissional, observou-se a especificidade de cada curso, bem como as particularidades da gestão.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes; Formação de professores; Relação com o saber; Ciências Biológicas.

COURSE COORDINATORS AND TEACHER KNOWLEDGE: A FEW PERCEPTIONS

ABSTRACT

This investigation is the result of inquiries regarding the perceptions of coordinators of a Biological Sciences course about the curricular formative process for teaching. Thus, the article brings the analysis of the interviews in which it was sought to identify expressions related to the teaching knowledge in the training of the graduate. The data collection, carried out at a public university in Paraná, counted on the participation of three teachers who, at that time, exercised the function of pedagogical coordinators. The data were analyzed based on Content Analysis. Five emerging categories were identified from the established corpus. Considering that the teaching knowledge is understood by the set of knowledge resulting from academic training and their experiences in daily professional life, the specificity of each course was observed, as well as the particularities and subjectivities of management.

KEYWORDS: *Teacher Knowledge; Teacher Learning; Relationship with knowledge; Biological Sciences.*

i Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Campus Cornélio Procópio. E-mail: anarita@uenp.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6546-3597>.

ii Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Campus Cornélio Procópio. E-mail: robertanegrao@uenp.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3926-4746>.

iii Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora Sênior da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Professora Colaboradora Sênior da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Campus Cornélio Procópio. Com o apoio do CNPq. E-mail: marinez@uenp.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8856-5521>.

COORDINADORES DE CURSOS Y CONOCIMIENTOS DOCENTES: ALGUNAS PERCEPCIONES

RESUMEN

El resultado del estudio es el resultado de una pregunta sobre la percepción de los coordinadores de los cursos de Ciencias Biológicas sobre el proceso formativo curricular para la enseñanza. El marco teórico utilizado aborda el conocimiento de la enseñanza, especialmente el conocimiento curricular. Así, el artículo trae el análisis de las entrevistas en las que se buscó identificar expresiones relacionadas con el conocimiento docente en la formación del egresado. La colección, realizada en una universidad pública de Paraná, contó con la participación de tres coordinadores pedagógicos. Los datos se analizaron en función del Análisis de Contenido. Del corpus establecido, se identificaron cinco categorías emergentes. Considerando que el conocimiento docente se entiende por el conjunto de conocimientos resultantes de la formación académica y sus experiencias en la vida diaria profesional, se observó la especificidad de cada curso, así como las particularidades de la gestión.

PALABRAS CLAVE: *Conocimiento de la enseñanza; Formación de profesores; Relación con el conocimiento; Ciencias Biológicas.*

1 INTRODUÇÃO

Tendo como ponto de partida três cursos de graduação em Ciências Biológicas, este artigo apresenta o resultado de uma investigação que buscou identificar as percepções dos respectivos coordenadores de curso acerca do processo formativo curricular para a docência. Desse modo, conscientes da importância da gestão universitária e diante dos desafios da formação inicial de professores, elegemos como questão de pesquisa a seguinte indagação: Quais as percepções dos coordenadores de curso de Ciências Biológicas, no desempenho da função de gestores pedagógicos, que apontam para a formação de professores e o conjunto de saberes decorrentes desse processo formativo? Destacando que o enfoque se dá, neste momento, mais na percepção de saberes docentes pelos coordenadores do que, pontualmente, na formação para a gestão pedagógica universitária.

Comumente, associa-se a palavra administração ou gestão com chefia e/ou com o controle da ação de outro indivíduo. No entanto, ao aprofundar o conceito, chega-se à conclusão de que a administração está relacionada à mediação na busca de objetivos (PARO, 2010).

Os coordenadores são docentes efetivos da carreira universitária, eleitos por seus pares para a referida função. Vale destacar que, salvo raras exceções, estes não passam por processo formativo para assumir tal função. O mandato tem a duração de dois anos, sendo possível uma recondução pelo mesmo período. A eleição dos três coordenadores participantes aconteceu no mesmo período.

No contexto institucional, cabe aos coordenadores de colegiado a mediação e a liderança das ações pedagógicas a serem desempenhadas no curso, bem como a presidência das instâncias internas deste e, ainda, a representação do respectivo corpo docente em órgãos colegiados superiores, como na Câmara de Graduação e outras instâncias da universidade. No período da coleta de dados, os cursos investigados eram ofertados no formato presencial e, dos três, dois ofereciam habilitação em licenciatura e um em oferta simultânea das habilitações em licenciatura e em bacharelado, estruturados de maneira distinta, cada um apresentando suas especificidades.

Na continuidade deste artigo, inserimos algumas informações a respeito dos referenciais relacionados à prática e aos saberes docentes que assumimos para esse desenvolvimento investigativo, nossas escolhas metodológicas, os dados e sua interpretação, além dos resultados e conclusões que pudemos evidenciar.

2 A PRÁTICA DOCENTE E SUA DIVERSIDADE DE SABERES

Os saberes da formação profissional são saberes pedagógicos, elaborados por meio de relações estabelecidas entre a teoria e a prática educativa do docente. Consistem no resultado de articulações cognitivas relacionadas aos conhecimentos teóricos do profissional, muitas vezes adquiridos em cursos de formação acadêmica, com suas vivências no cotidiano escolar. Esses conhecimentos, uma vez incorporados à prática, transformam-se em habilidades pedagógicas, práticas científicas e em tecnologias da aprendizagem (TARDIF, 2014). Do mesmo modo, Nóvoa (2009) concorda com Tardif (2014) quando afirma que a prática escolar contribui para que o professor aprenda a ser professor e avance na profissão. Cabe a ele o registro destas e o diálogo com outros professores,

[...] compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (NÓVOA, 2009, p. 30).

Tanto Nóvoa como Tardif reconhecem que há tipos diferentes de saberes presentes na atividade docente. Os saberes pedagógicos fundamentam a prática docente e, uma vez incorporados à rotina profissional dos professores, promovem a aprendizagem quanto ao saber-fazer e ao aprimoramento de técnicas para ser professor (TARDIF, 2014).

Os saberes disciplinares são sociais, definidos por uma tradição cultural e por grupos produtores do saber. São selecionados pela instituição de ensino formadora e que correspondem aos conteúdos das disciplinas acadêmicas, os quais compõem a matriz curricular de um determinado curso ou nível de ensino de formação. Tardif (2014) esclarece que estes saberes integram, igualmente, a prática docente, uma vez que constituem as diversas disciplinas ofertadas pela universidade nos cursos de formação profissional. De acordo com o autor, “[...] os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores” (TARDIF, 2014, p.38). Tardif e Lessard (2014, p. 207) afirmam que:

Os programas escolares também são instrumentos cognitivos úteis que permitem aos professores organizarem suas ações em função de objetivos [...]. Sem os programas, o ensino atual perderia sua unidade; além disso, cada professor teria que inventar integralmente seu planejamento, sua didática [...]. Os programas exercem, portanto, um papel importante, unificando a ação coletiva dos professores e orientando-a para conteúdos e objetivos comuns. Eles permitem atingir padrões comuns e gerais.

Os saberes curriculares estão relacionados aos programas ou planos escolares (objetivos, conteúdos, métodos), a partir dos quais a instituição formadora define e apresenta os saberes sociais que são determinados por uma cultura. São, portanto, produtos originários da tradição cultural, transmitidos pelos professores formadores, que ao longo dos anos tomam forma e adquirem conteúdos específicos na organização acadêmica (TARDIF, 2014).

O saber disciplinar e o saber curricular, que constituem a formação profissional do professor, “[...] não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem” (TARDIF, 2014, p. 40). Estes saberes sociais transmitidos pelos professores formadores fazem parte do projeto pedagógico do curso de formação do profissional, definido como modelo de uma educação erudita. Para Tardif (2014), são produtos originários da tradição cultural, transmitidos pelos professores formadores que ao longo dos anos tomam forma e adquirem conteúdos específicos na organização acadêmica.

Já os saberes experienciais ou práticos consistem em saberes específicos, provenientes do trabalho cotidiano e do conhecimento adquirido historicamente pelo profissional em suas vivências e que por estas são validados. São saberes “[...] necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”

(TARDIF, 2014, p. 48). São saberes práticos, não sistematizados, que constituem um conjunto de interpretações de eventos relacionados ao cotidiano escolar, que auxiliam e contribuem para a condução da prática profissional do professor. Contudo, como afirmam Gauthier *et al.* (2013, p. 24), um saber a ser valorizado no ensino “[...] não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas”. Os autores esclarecem que o exercício da docência não se respalda apenas nas experiências profissionais, o professor precisa “[...] possuir um *corpus* de conhecimentos que o ajudarão a ‘ler’ a realidade e a enfrentá-la” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 24).

Os saberes docentes são, então, resultado de uma formação profissional, das experiências e da prática do dia a dia da escola, dos currículos e das instituições de formação. Esse saber plural é essencialmente heterogêneo, decorrente das vivências pessoais e culturais, do histórico de vida escolar e da subjetividade do sujeito. Decorre, ainda, da produção e dos saberes pertinentes à formação recebida nas instituições de ensino, seja esta específica da área de formação de professores ou didático-pedagógica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados analisados foram coletados com três professores do Ensino Superior que exerciam a função de coordenadores pedagógicos de curso no momento da entrevista. O intuito foi buscar informações a respeito de suas percepções sobre o processo formativo curricular para a docência ao desempenharem a função de gestores de curso de Ciências Biológicas. Neste papel, assumiam ação administrativa relevante para o andamento do curso.

Deriva daí a importância da ação administrativa em seu sentido mais geral, porque ela é precisamente a mediação que possibilita ao trabalho se realizar da melhor forma possível. Isso significa que o problema de mediar a busca de fins é um problema que permeia toda a ação humana enquanto trabalho, seja este individual ou coletivo (PARO, 2010, p. 764).

Nos procedimentos analíticos, pelo cuidado ético de não revelar a identificação dos participantes, os coordenadores foram codificados com as letras DC (Docente Coordenador), seguidas de um numeral (1, 2 e 3) correspondente à ordem de agendamento das entrevistas, em que se respeitou a disponibilidade de cada docente. Também foi sinalizado o número das linhas

relativas à transcrição textual das entrevistas, por exemplo, L22-26, relatos pertencentes às linhas 22 a 26 da transcrição.

A entrevista conduz a uma conversa intencional que permite o pesquisador manter um relacionamento mais estreito com o entrevistado para perceber seu ponto de vista em relação ao objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), que nesta investigação diz respeito à questão dos saberes docentes subjacentes à formação de professores de Biologia. É importante ressaltar que a entrevista “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

O caráter ‘intencional’ das entrevistas apresenta-se como uma propriedade característica desse tipo de instrumento, motivo pelo qual foi elaborado um roteiro prévio de perguntas, pois, segundo Menton e Kendall (1946 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135):

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais [...] as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

Nesse sentido, as questões norteadoras foram: (1) Há quanto tempo você está na coordenação do curso? (2) Com relação às funções de um coordenador de curso, quais são aquelas que você desenvolve? (3) Com relação ao Projeto Pedagógico de seu curso, como ele foi elaborado? (4) No que tange ao Projeto Pedagógico, como ele tem sido implementado? As questões consideraram o que apregoa Paro (2010, p. 768) quando aponta que:

[...] contrariamente ao que se acha difundido no senso comum, a coordenação não precisa ser feita sempre a partir de um coordenador unipessoal que determine a conduta de grupos e pessoas. Esta tem sido a regra em nossa sociedade, [...]. Mas a coordenação pode também ser realizada coletivamente – em especial por aqueles mesmos que emprestam seu esforço para a realização dos objetivos da instituição, quer diretamente, quer por meio de conselhos e representante.

No transcorrer das entrevistas, outras perguntas surgiram pelo próprio andamento das explicações dos coordenadores. Entre elas, listamos: (a) Quais são as demandas trazidas pelos docentes do curso em relação ao ensino e à aprendizagem, nas disciplinas? (b) Como você acompanha a efetivação dos componentes curriculares estabelecidos no Projeto Pedagógico do curso? Assim, a partir dessas questões, e de outras específicas que surgiram da experiência interativa com cada coordenador, buscou-se compreender os saberes docentes subjacentes à formação de professores de Biologia.

A análise dos dados, após a transcrição das entrevistas, ocorreu segundo os procedimentos da Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2004, p. 27), que afirma “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” em que se utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo investigado.

Ao avançar na análise do *corpus* – as respostas dos entrevistados – Bardin (2004) recomenda uma classificação de unidades de significação por categorias, “[...] induzindo uma ordem suplementar reveladora de uma estrutura interna” do material em estudo (BARDIN, 2004, p. 51). Para Moraes e Galiuzzi (2011), a categorização constitui-se por um movimento de síntese, que teve a unitarização dos registros do *corpus* realizada anteriormente, podendo ser organizado, tanto de forma objetiva e dedutiva quanto de forma indutiva e subjetiva. Detalham ainda que esses procedimentos analíticos podem ser compreendidos “[...] como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12).

São desses movimentos – unitarização, categorização, reorganização e elaboração de uma comunicação do que se evidencia do *corpus* em análise – que surgem possibilidades de conclusões e de teorizações a respeito do fenômeno investigado. Nesta pesquisa, foram evidenciadas cinco categorias que retratam as percepções dos entrevistados a respeito da formação para a docência.

Na continuidade são apontados esclarecimentos sobre esses procedimentos de análise, bem como fragmentos que justificam as constatações. Cabe lembrar que, em virtude da limitação de página para a apresentação de um artigo, não foi possível inserir as entrevistas em sua completude, optou-se pelos exemplos de relatos relacionados a cada categoria. Contudo, para a emergência das categorias as entrevistas foram integralmente interpretadas.

4 O SABER DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DADOS E RESULTADOS

Na análise, foram evidenciadas cinco categorias emergentes, partindo da perspectiva indutiva de conformação categorial, conforme explicitado por Moraes e Galiuzzi (2011). Desta forma, mediante os processos de comparação e contraste de unidades de análise, é possível reunir fragmentos textuais por proximidade semântica, gerando categorias emergentes que, no

caso desta investigação, retrataram as percepções dos entrevistados a respeito da formação curricular para a docência.

Após o delineamento das categorias, são apresentadas reflexões a partir dos excertos, com base no referencial adotado. O Quadro 1 apresenta as cinco categorias emergentes na análise das entrevistas, juntamente com os critérios adotados para a justificção dos excertos em cada uma delas.

Quadro 1 – Categorias emergentes

Categorias	Descrição das categorias
1. Gestão do curso	Experiências desenvolvidas a partir das atividades relacionadas ao gerenciamento do curso.
2. Projeto Pedagógico de curso	Opiniões e intervenções dos coordenadores no que diz respeito ao Projeto Pedagógico.
3. Corpo docente	Reflexões sobre as atividades dos professores formadores quanto às demandas do curso.
4. Corpo discente	Observações em relação aos estudantes matriculados.
5. Formação para a docência	Visão dos coordenadores quanto à formação para a docência.

Fonte: Levandovski (2019).

Os períodos linguísticos foram acomodados em frases, pois em momentos de conversa nem sempre os depoentes fazem pausas efetivas. Por isso, durante a transcrição tomou-se o cuidado de observar as colocações realizadas e as pausas.

Para a descrição dos dados e sua análise optou-se por trazer essas informações de acordo com a seguinte estrutura: as categorias uma a uma, organizadas em quadros, contendo alguns excertos textuais classificados (e julgados por representativos). Logo na sequência de cada quadro, foram feitas reflexões de acordo com os relatos e o contexto relativo à categoria, agregando teóricos que corroboraram com nossas inferências registradas.

Categoria 1 – Gestão do Curso: Nesta, foram acomodadas percepções dos três coordenadores com relação às ações de gerenciamento do curso de graduação em Ciências Biológicas.

Quadro 2 – Gestão do Curso (Categoria 1)

Docentes coordenadores	Falas dos coordenadores
DC1	Independentemente dessa condição, de eu não ter uma experiência prévia, de seguir bastante a forma como era conduzida a gestão antes de eu assumir a coordenação, eu sempre tive e pretendo continuar tendo uma visão nesse tipo de organização, que é o colegiado. Bastante democrática. DC1(L15-18)
DC2	É assim, porque o curso é assim. Ele tem essa cara. Então não temos, por iniciativa minha, alguma coisa que seja feita pensando em um público só [licenciatura ou bacharelado] ¹ . Pelo contrário, procuramos fazer as coisas misturadas para que tenhamos os dois perfis dentro do curso. Então, o aluno opta se ele vai participar ou não de tal atividade, mas procuramos fazer essas atividades bem misturadas. DC2(L99-102)
DC3	Eu tenho que administrar tudo que é o lado acadêmico. Eu tenho que receber e distribuir todas as pautas dos professores. Eu tenho que fiscalizar se o professor está colocando nota em edital, ou se não está. Aliás, somos o único curso que coloca nota em edital aqui. A Universidade obriga isso em regimento. Somos elogiados sempre pela Direção de Centro. Então eu cobro isso dos professores. DC3(L01-05)

Fonte: Levandovski (2019).

Ferreira *et al.* (2012) considera que o termo gestão se refere ao ato de gerir, à maneira de administrar e de tomar decisões. O modo com que ocorre a gestão escolar influencia diretamente na sociedade, uma vez que intervém nas condições que propiciam oportunidades sociais, ocasionando uma forma de organização que conduz a um caráter excludente ou inclusivo. Dessa maneira, a gestão universitária, dependendo da perspectiva que assume, pode favorecer na construção de um caminho de participação e democracia, visando melhorar a qualidade do ensino público.

DC1 relatou experiências de gerenciamento e mostrou predominância nas tarefas relativas à gestão do curso, como os compromissos administrativos com a instituição universitária. Relatou, em alguns momentos, que não se sentia preparado para exercer a coordenação e que estava se dedicando para atender às demandas priorizando sua qualidade organizacional, em cumprimento aos regulamentos institucionais. Revelou que assumiu, inicialmente, em um mandato-tampão e que sempre que necessário recorria ao ex-coordenador de curso, segundo ele, com mais experiência de gestão, para buscar orientações quanto aos procedimentos referentes às funções afetas à coordenação.

Verificou-se, pela fala de DC1, uma busca por administrar o curso com base em uma organização colegiada democrática. O entrevistado demonstrou considerar o conhecimento

coletivo dos docentes e recorrer à experiência da coordenação anterior. Nesse sentido, Souza (2001) chama atenção para o que se considera gestão democrática,

[...] processo político através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Este processo, sustentado no diálogo e na alteridade, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2001, p. 97).

A posição de DC1, no âmbito de sua gestão, pode ser retomada a partir das reflexões de Shulman (2005), uma vez que o autor, ao discutir fundamentos para uma reforma do ensino na década de 1980, elencou como um dos conhecimentos necessários à docência, justamente, o conhecimento do contexto educacional. Segundo ele, compete ao professor conhecer sobre: o funcionamento do ambiente de trabalho; a gestão e os subsídios financeiros que promovem o sistema escolar; sua cultura e a comunidade participante e atingida por ele. Isto porque recordamos que o coordenador em comento é, também, docente formador que ocupa a função da coordenação. Aqui se observa a preocupação de DC1 com sua aprendizagem no que diz respeito à gestão do curso, daquilo que ele faz e de como faz, no caso, optando pela instância democrática da decisão colegiada.

Foi possível observar que DC1 aprendeu e desenvolveu um modo de gestão, conduzindo o curso de modo a ponderar o cumprimento das regras institucionais mediante apoio em decisões colegiadas democráticas, revelando sua preocupação com os contextos administrativo e universitário. Tal posicionamento, mesmo sem DC1 dominar a fundamentação teórica, vai ao encontro do que manifesta Ferreira “O interesse da direção pelo cumprimento das atividades relacionadas ao alcance dos objetivos da escola, fundamenta-se no pressuposto de que o poder do gestor é resultado de sua posição frente às resoluções dos problemas diários da escola” (2006, p. 38). Neste caso, em específico, da universidade.

DC2 iniciou esclarecendo que o curso estava estruturado com dupla modalidade, bacharelado e licenciatura, e que a formação acadêmica acontecia de maneira simultânea. Contudo, observava que nos últimos anos a licenciatura vinha sendo mais valorizada, por programas governamentais, e reconhecia que havia a necessidade de uma readequação curricular. Manifestou sua preocupação com a manutenção da qualidade do curso, independentemente de sua reestruturação em um “novo formato”. Revelou receber e buscar apoio na Comissão Executiva para atender às demandas gerenciais. A fala de DC2 corrobora

com Gimeno Sacristán (2013), quando o pesquisador afirma que o currículo não é instrumento pedagógico neutro, tampouco universal ou estanque. Para este autor, o currículo implica tomadas de decisões que podem afetar a formação acadêmica dos estudantes e que, geralmente, reproduz os interesses e padrões sociais. Assim, foi observada uma sensibilidade de DC2 para com o contexto formativo em Ciências Biológicas frente ao desenho curricular de seu curso. Conforme evidenciado no Quadro 2, DC2 comentou que a simultaneidade na organização do curso, que ora atendia à licenciatura, ora ao bacharelado, era uma característica histórica, já instituída. Afirmou que o curso trabalhava com essas duas frentes e que não identificava iniciativas na coordenação que atendiam com especificidade a formação nas modalidades distintas. Pelo contrário, os procedimentos pedagógicos eram unificados.

Tais constatações remetem ao que Tardif (2014) destacou sobre a natureza do ensino, quando afirmou que é fundamental considerar a subjetividade dos atores em ação cotidiana no ambiente de formação, apontando o professor como “[...] um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer proveniente de sua atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2014, p. 230). Considera-se que, em se tratando de um curso de dupla modalidade, a possibilidade de o estudante optar por atividades de seu interesse, ofertadas no curso, contribui para o exercício da sua autonomia e na definição da área que pretende atuar futuramente na profissão.

Com relação às manifestações de DC3, indicou que suas ações na coordenação estavam relacionadas à gestão acadêmica do curso. Afirmou que trabalhava diretamente com os docentes para o cumprimento da carga horária do curso, prevista na matriz curricular, e no atendimento às normas institucionais. Comentou que gerenciava o curso de forma a atender às demandas com eficiência nos resultados e na qualidade do ensino. Mais uma vez, é possível identificar o que aponta Ferreira (2006) no que tange à gestão, ao afirmar que esta deve interessar-se pelas relações humanas e, também, pelo bom desenvolvimento das atividades propostas para atingir os objetivos.

Demonstrou exercer a autoridade no colegiado e buscar apoio para a gestão do curso nos docentes. DC3 afirmou que, no exercício da função como coordenador, administrava as demandas acadêmicas, sempre presentes no seu cotidiano profissional, dando encaminhamento aos procedimentos de ordem burocrática, entre eles, recebendo as pautas em que os docentes registravam as aulas ministradas e a frequência dos estudantes. Os apontamentos de DC3

remetem aos objetivos curriculares de um curso de formação e ao que nos colocam Tardif e Lessard (2014, p. 207) quando afirmam que:

[...] também são instrumentos cognitivos úteis que permitem aos professores organizarem sua ação em função de objetivos, de expectativas, de sequência, de cronologia etc. Sem os programas, o ensino atual perderia sua unidade; além disso, cada professor teria que inventar integralmente o seu planejamento, sua didática, seus objetivos etc., a cada vez.

A emergência dessa categoria e sua presença nos relatos dos depoentes tornou possível inferir que a formação do docente se constitui de ações intencionais, planejadas e organizadas que atendem a uma cronologia hierárquica de atividades acadêmicas de natureza obrigatória, articuladas com a matriz curricular e, conseqüentemente, com o projeto pedagógico do curso.

Categoria 2 – Projeto Pedagógico de Curso (PPC): Os entrevistados foram sucintos em suas falas e relataram intervenções nos respectivos projetos. Todavia, como o PPC foi externado em seus depoimentos, nós o configuramos por categoria.

Quadro 3 – Projeto Pedagógico de Curso (Categoria 2)

Docentes coordenadores	Falas dos coordenadores
DC1	Deixe-me falar um pouco do que eu faço de fato. Então, além dessas funções ou dessas representações que eu assumo, eu tenho tentado coordenar atualmente a renovação do nosso PPC, à luz dos novos anseios, do novo regulamento. [...] Então, o PPC é difícil. DC1(L61-64,70 ⁱⁱ)
DC2	Mas o nosso curso, até sair essa resolução 02/2015 da licenciatura, ele atendia a tudo. A todos os decretos, a todas as regulamentações relacionadas à licenciatura, ele atende. Ele tem a área, a de estágio adequada, a carga horária de estágio adequada. O estágio é realizado com supervisão completa. Não é aquele estágio que aluno realiza na sua cidade de origem, traz um papel aqui e o coordenador do curso valida. Não é assim. Aqui tem um professor que acompanha, por isso é que temos esse colegiado. DC2(L134-139)
DC3	Do nosso PPC, na verdade já começamos uma readequação faz três anos, pois sofremos com o CRBio ⁱⁱⁱ . Ele sempre nega. Sempre mandamos para uma análise prévia deles, antes de passarmos pelos Órgãos Superiores aqui da universidade. DC3(L129-131)

Fonte: Levandovski (2019).

DC1 considera o PPC um instrumento de difícil compreensão, por exigir conhecimento de legislação e sua adequação implicava um trabalho coletivo entre os pares. Evidencia-se, com isso, a fragilidade de conhecimentos de gestão. Revelou, ainda, que suas participações nos conselhos superiores da universidade e na câmara de graduação contribuíram para que compreendesse e conhecesse melhor as propostas curriculares institucionais e a legislação em

vigor. Contudo, revelou que a maior dificuldade encontrada consistia em envolver o corpo docente nas discussões sobre o tema (PPC), quando pautava o assunto no colegiado. Tal contexto ratifica o pensamento de Ferreira (2006, p. 29) quando afirma que a excelência da escola, neste caso, do colegiado de curso, “[...] está intimamente relacionada ao tipo de gestão e às relações interpessoais entre os membros da equipe”.

Segundo o depoente, os docentes geralmente ocupavam-se com outras atividades, entre elas: ensino, pesquisa ou extensão, não dispo, segundo ele, de tempo hábil para discussões tidas como administrativas. Além disso, entre os professores havia aqueles que trabalhavam em outras instituições, sem carga horária para atender a essas demandas. Na fala do DC1, foi possível perceber que o PPC trouxe desafios para sua gestão, retomando a afirmação sobre as dificuldades de compreensão pelo fato de exigir conhecimentos específicos e a necessidade de determinado aprofundamento em estudos sobre currículos.

Já DC2 relatou, como observado no Quadro 3, que o curso atendia à legislação de maneira plena, exceto quanto à resolução recente (BRASIL, 2015), ainda, em fase de implantação. Segundo ele, o curso estava adequado para os padrões de legalidade nacional e estadual de uma licenciatura, enaltecendo em sua fala que o estágio era realizado com supervisão real pelos docentes responsáveis, não sendo possível realizá-lo em outro espaço que não sendo o de alcance do supervisor.

DC3 comentou que havia estudos para modificações na estrutura curricular do curso e que era uma prática do colegiado, antes de submeter uma nova proposta pedagógica às instâncias internas deliberativas da universidade, enviar ao Conselho Regional de Biologia (CRBio) para apreciação desse órgão.

Vale ressaltar que os cursos de Ciências Biológicas apresentam uma característica curricular própria em relação aos demais. As Diretrizes Curriculares Nacionais que os fundamentam permitem a formação em Licenciatura e em Bacharelado. Isso porque, na esfera do CFBio, há Resoluções e Normas que legitimavam as atividades curriculares desenvolvidas, do ponto de vista dos conteúdos e carga horária, sem distinção entre licenciatura e bacharelado. O que significa dizer que o licenciado poderia atuar como Biólogo em atividades técnicas, mediante registro profissional, quando comprovadas as exigências estabelecidas pelo referido Conselho. Tal posicionamento, por parte do CFBio, por um lado democratiza a atuação do Biólogo, reconhecendo sua formação indistintamente da habilitação, mas por outro influencia

diretamente a organização curricular das licenciaturas em Ciências Biológicas, promovendo uma concentração de componentes curriculares considerados duros⁴, em detrimento dos de natureza pedagógica ou voltados às questões de ensino. Essa condição pode impactar na configuração e na concepção formativa do curso, que vai se afastando de questões relacionadas ao ensino e aproximando-se da formação em disciplinas próprias do bacharelado, mesmo em cursos de licenciatura.

Categoria 3 – Corpo Docente: Nesta categoria, os coordenadores manifestaram-se sobre as atividades dos professores formadores quanto às demandas do curso.

Quadro 4 – Corpo Docente (Categoria 3)

Docentes coordenadores	Falas dos coordenadores
DC1	Aqui, por outro lado, tem uma proximidade maior entre os docentes e os alunos de um modo geral. Isso eu também percebi. E fez com que eu também me aproximasse, não só pelo exercício da docência, mas pelo perfil dos meus colegas e do Centro, dos assuntos que são pertinentes à licenciatura. DC3(L187-191)
DC2	Porque nós temos um colegiado para absorver o estágio. Então o professor da área acompanha o aluno do começo ao fim do seu estágio de docência. Não tem rodízio, não tem participação do coordenador. Não é uma ação minha. É uma ação do professor da área. DC2(L55-57)
DC3	O L. trouxe uma abordagem de ensino bem diferenciada do que somos acostumados, da visão de uma pessoa que é da área dura. Nós, o restante do colegiado, a gente vem de uma formação que era da educação. Até aprender a falar que o L. não trabalha com educação, trabalha com ensino, deu muito trabalho para nós. Achamos que é aquela coisa de sala de aula, mas não, ele traz as abordagens de uma forma diferenciada. DC3(L75-80)

Fonte: Levandovski (2019).

DC1 relatou que, como em todo curso de formação de professores, há desafios a serem superados pelo corpo docente. Neste, especificamente, por ser ofertado no período noturno, o perfil era de jovens que já atuavam no mercado de trabalho e, por isso, dispunham de pouco tempo para o estudo. Muitos residiam em outros municípios e o deslocamento para a universidade exigia investimento de tempo e de “energia” para a viagem. Entretanto, afirmou que as dificuldades dos estudantes eram compreendidas pelo corpo docente. DC1 complementou que os docentes estavam receptivos e sensíveis às demandas acadêmicas, por isso procuravam manter uma relação de proximidade com os estudantes, fato que demonstrava um vínculo entre docentes e estudantes e que chamava sua atenção. Destacou que a convivência com os colegas do curso provocou influências

perceptíveis no seu comportamento profissional, reconhecendo que os perfis dos docentes da universidade não correspondiam com aquele em que foi formado.

Tardif (2014, p. 49), ao tratar dos saberes experienciais, explica que estes estão enraizados no contexto do ensino que se desenvolve por intermédio de “[...] múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor”. Tais condicionantes relacionam-se a situações concretas do dia a dia do docente “[...] e exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações, mais ou menos, transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus*” (TARDIF, 2014, p. 49). Hábitos adquiridos *na e pela* prática que contribuem para o enfrentamento e para a superação de desafios pertinentes à profissão.

DC2, no que diz respeito a esta categoria, esclareceu que o corpo docente do curso tinha peculiaridades da dupla modalidade, afirmando sobre a existência de uma cultura de engajamento com a pesquisa, exigindo a permanência em período integral na universidade. Todavia, esclareceu que o colegiado estava sempre atento à formação de professores e que uma das prioridades era o acompanhamento do estágio da docência. No Quadro 4, observa-se o breve registro de DC2 sobre o funcionamento do estágio, assinalando que a quantidade de docentes permitiu que a supervisão de estágio acontecesse, de fato. Esclareceu que havia professores específicos para as áreas e que estes acompanhavam os estudantes do início ao fim de seus estágios. Destacou que no PPC o Estágio Supervisionado Obrigatório acontecia em duas etapas: Ensino Fundamental (anos finais) e Médio, e era desenvolvido no município em que o Campus estava localizado, preferencialmente, em escolas públicas. Acrescentou, ainda, que tal componente curricular estava sob a responsabilidade direta do docente, que não havia interferência da coordenação no desenvolvimento disciplinar.

DC3 relatou que os docentes do curso que coordenava sempre tiveram um perfil voltado, de certa forma, para o bacharelado, preterindo a licenciatura. Porém, com a renovação do corpo docente, novos profissionais passaram a fazer parte do colegiado e trouxeram inovações para o curso. DC3 atribuiu a um docente, em especial, a mudança de visão e de comportamento dos demais docentes em relação ao exercício da profissão de professor. Segundo ele, anteriormente, os docentes exerciam suas funções apenas na perspectiva de bacharéis. Devido à manifestação de DC3, houve uma nova interpretação do que é, de fato, o processo de ensinar. Segundo o depoente, o primeiro desafio do corpo docente foi o de definir com clareza os conceitos de Educação e de Ensino. Em

seu entendimento, os conceitos eram sinônimos e, à Educação estava atrelada uma rotina de uma sala de aula tradicional em que se privilegiavam atividades teóricas em prejuízo às atividades práticas.

A mudança dessa compreensão foi descrita por DC3 (Quadro 4), ao declarar a resistência dos docentes da área de Ciências Biológicas ao modelo que se limita a transmitir conteúdos teóricos sem que haja atividades em situações práticas. Acrescentou que os docentes são também pesquisadores, que iam a campo para coletar dados, que desenvolviam experimentos em seus laboratórios e, portanto, utilizavam atividades práticas como parte de sua rotina de trabalho.

Nesse sentido, Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013) esclarecem que o saber curricular é o que organiza os programas de ensino, e que norteiam a formação do estudante. Este saber social, selecionado pela instituição, corresponde aos saberes produzidos pelas ciências e, uma vez incorporados aos programas, formam um *corpus* de saberes culturais a serem transmitidos ao aprendiz e que necessitam ser compreendidos pelos docentes formadores e implementados na formação dos estudantes.

Pela fala do DC3, considerando Gauthier *et al.* (2013), é possível identificar que, entre os vários saberes mobilizados pelo professor no exercício da docência, o saber da tradição pedagógica corresponde às representações da educação escolar que o professor construiu em sua trajetória de vida. Como afirmam, trata-se do saber estabelecido antes mesmo de o professor frequentar uma instituição de formação para a docência e que serve de modelo para direcionar o seu comportamento. Esse “[...] saber será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 32).

Categoria 4 – Corpo Discente: Os entrevistados fizeram observações acerca das características dos estudantes do curso.

Quadro 5 – Corpo Discente (Categoria 4)

Docentes coordenadores	Falas dos coordenadores
DC1	Mas isso envolve o momento que costuma ter participação em massa dos alunos. Dependemos deles. Os alunos nos ajudam bastante, mais até do que deveriam. Participam muito e são momentos importantes. DC1(L235-238)
DC2	Essa duração em um curso de cinco anos integral corresponde a cinco anos sem poder trabalhar. Morando aqui. Porque no município A ^{iv} , nossos alunos são diferentes dos alunos do município B e do município C, que vão de ônibus para a universidade. Aqui eles têm que morar aqui. DC2(L26-29)
DC3	E os nossos alunos, quer queiram, quer não queiram, são diferenciados dos alunos do município A. Eles são alunos que geralmente vêm de cidades muito pequenas. De

	ensino bem diferenciado de alunos que têm a condição de fazer um curso integral. Os nossos aqui trabalham o dia inteiro, muitos moram no sítio. DC3(L175-178)
--	---

Fonte: Levandovski (2019).

DC1 retomou as dificuldades encontradas em um curso ofertado no período noturno e com uma clientela que dispõe de pouco tempo para os estudos. No entanto, relata que os estudantes demonstravam características colaborativas e que contribuíram com as demandas do colegiado, ilustrando sua colocação com a organização de eventos de extensão. DC1 comentou sobre os momentos que envolveram a organização do evento extensionista, em que os estudantes participaram intensivamente. Percebe-se que assumiu que essa colaboração foi essencial, destacando a dependência do corpo docente quanto ao apoio estudantil que em alguns eventos extrapolou o limite esperado. Tardif (2014, p. 49-50), ao tratar dos saberes experienciais, lembra que o docente raramente atua sozinho, uma vez que o profissional:

[...] se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Desta forma, pode-se observar que a interação entre o corpo docente e discente contribuiu para a compreensão de fatores que estavam relacionados aos sujeitos envolvidos no processo de formação. Naquele contexto de ensino, o saber em questão não estava vinculado a um conhecimento específico da área de formação do docente. Trata-se, segundo Tardif (2014), de um saber-fazer e um saber-ser que estava relacionado à interação entre pessoas que faziam parte de um contexto educacional que tinha por resultado o desenvolvimento pessoal e a formação profissional.

DC2 esclareceu que, por ser um curso de oferta em período integral, os discentes eram impedidos de trabalhar em função da total dedicação à proposta, diferença substancial em relação às exigências discentes relativas aos dois outros cursos oferecidos pela instituição. Relatou ainda que, em decorrência do formato do curso, os estudantes precisavam morar no município do campus, o que não acontecia com os outros cursos ofertados apenas no período noturno. Esses destaques e os demais observados durante toda a entrevista levaram a inferir que DC2 apresentava uma dissonância em suas declarações. Ao mesmo tempo em que considerava a oferta em período integral um diferencial que exigia do estudante mais dedicação em sua

formação, tal exigência fazia com que esta modalidade atraísse menos candidatos para o vestibular.

DC3 posicionou-se similarmente a DC1 e DC2, quando comentou a respeito dos discentes. Em acordo com DC1, relatou que havia limites para considerar em um curso de licenciatura noturno, ratificando que a maioria dos estudantes estava inserida no mercado de trabalho, fato que levava a se dedicar de maneira insuficiente aos estudos. E que também existia outro agravante: a residência em outros municípios que não os da sede do curso, algo relativizado enquanto a modalidade de curso integral.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2014) abordam a docência como um trabalho flexível e esclarecem que a organização escolar não é autônoma. Entretanto, está inserida num contexto social amplo, diversificado e que essa heterogeneidade reflete no interior da instituição. Tal cenário passa a integrar a instituição por intermédio dos estudantes, dos funcionários e também dos professores devido à “[...] carga de suas múltiplas pertencas sociais: origem socioeconômica, capital cultural, sexo, identidade linguística e ética etc. [...] é uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 44). Pode-se aferir que a realidade não é diferente no contexto universitário. A diversidade social está igualmente presente e as atividades acadêmicas são fortemente influenciadas pela interação social que acontece e se desenvolve no espaço acadêmico.

Categoria 5 – Formação para a Docência: Esta última categoria justifica-se pela emergência em função dos comentários que revelaram as percepções dos depoentes a respeito da formação docente no curso que coordenavam. Para esta, em específico, foram apresentados excertos de DC1 e DC3, pois entre as manifestações de DC2 não foram identificados excertos pertinentes.

Quadro 6 – Formação para a Docência (Categoria 5)

Docentes coordenadores	Falas dos coordenadores
DC1	Entre o viés conteudista da Biologia e o pedagógico, tem um perfil muito claro que eu demorei a entender. Se pegar desde o período que eu iniciei aqui minhas atividades, depois de cinco anos, eu aqui como efetivo, que eu passei a perceber a diferença de fato de um curso de Ciências Biológicas de licenciatura para outro de bacharel. Então, isso fez com que eu aproximasse o meu entendimento com as nossas necessidades e, por sua vez, que eu fosse capaz de valorizar mais essas disciplinas dentro do currículo que antes, pela minha cegueira, cegueira pedagógica, pela formação. E vejo que todas as dificuldades e falta de disponibilidade dos nossos alunos, eles têm um contato muito maior com essa realidade, com esse conteúdo

Ana Rita LEVANDOVSKI, Roberta Negrão de ARAÚJO, Marinez Meneghello PASSOS
Coordenadores de curso e os saberes docentes: algumas percepções

	pedagógico de outras disciplinas da licenciatura do que eu tive. Um acesso muito maior, uma discussão, uma valoração muito maior. DC1(L198-208)
DC3	Muitos alunos hoje, que você nunca imaginava que iam querer seguir a área do ensino, hoje se espelham nele [L ⁵ .] e desejam trabalhar na docência. Já que é um curso de licenciatura, como vamos negar essa oferta para o aluno? Nunca. Tem que deixar deslanchar mesmo. Então ele [L.] conseguiu trazer essa abordagem [pedagógica]. DC3(L80-84)

Fonte: Levandovski (2019).

O relato de DC1 destaca que ao assumir a função docente não tinha clareza do que seria a formação para a docência, atribuindo essa deficiência à sua formação como bacharel. Reafirmou que foi conhecendo o PPC, sua estrutura e importância para a organização de um curso que, pouco a pouco, passou a valorizar a formação docente em Biologia. Nesse sentido, revelou ter aprendido mais sobre o que de fato é um curso de licenciatura em Ciências Biológicas a partir do conhecimento e de seu contato com o PPC, mostrando a importância deste documento nesse processo. No mesmo sentido, Moreira (2014) e Gimeno Sacristán (2013) defendem que o currículo corresponde às experiências pedagógicas de aperfeiçoamento da prática docente, em um movimento de construção e de reconstrução do conhecimento entre docentes e estudantes, como visto em DC1 para a questão da formação para a docência.

DC1 afirmou que somente após cinco anos no exercício da função administrativa, conseguiu perceber a diferença de uma formação inicial, com enfoque nas disciplinas específicas das áreas biológicas, de uma formação que valorizasse as questões pedagógicas. Em sua segunda manifestação, reconheceu que naquela ocasião compreendia, com maior clareza, o que era necessário para o exercício da docência, identificando-se como docente e defendendo a importância das disciplinas pedagógicas no currículo. Explicitou, ainda, que no curso por ele coordenado havia um contato maior com os conteúdos e com as disciplinas pedagógicas formadoras para a docência, diferentemente da formação por ele recebida, enaltecendo que tal acesso sinalizava para uma discussão e valorização maior da docência.

Para Gauthier *et al.* (2013), o saber disciplinar está relacionado ao conhecimento do professor quanto aos conteúdos curriculares a serem transmitidos aos seus alunos. Esses conteúdos, relativos à cultura, são produzidos por estudiosos de diversas áreas do conhecimento científico, sem a participação do professor. Como afirmam, “[...] o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 29). Destacam que, para ensinar, o professor precisa conhecer o conteúdo, uma

vez que se ensina aquilo que se sabe. E, ainda, baseado em pesquisas, afirmam que o domínio desse conhecimento influencia diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Todavia, a partir dos esclarecimentos de Tardif (2014), tem-se que o domínio do conteúdo (saber disciplinar) é condição essencial para uma boa atuação docente, mas não se traduz como condição suficiente. Aqui a discussão se amplia para outros saberes, como no caso dos saberes da formação pedagógica, justamente esses percebidos e evidenciados por DC1. Como afirma Tardif (2014, p.37):

[...] é, sobretudo, no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação [...]. Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.

Portanto, com base em Tardif (2014), foi possível compreender o destaque de DC1 quanto à dimensão pedagógica da formação docente em Ciências Biológicas, como mais um ponto por ele valorizado e aprendido em seu percurso como coordenador.

DC3, referindo-se à renovação do colegiado, mais especificamente às mudanças de concepção da Área de Ensino, afirmou que houve mudança no perfil acadêmico. Segundo ele, tal fato relacionava-se à intervenção deste professor L., o que levou muitos acadêmicos a optarem pela docência. Em um exercício de autoquestionamento, afirmou que seria arbitrário negar essa formação justamente em um curso de licenciatura e concluiu sua fala ressaltando que a formação nas áreas pedagógicas precisava avançar no curso. Por fim, lembrou as contribuições de L., que trouxeram uma abordagem pedagógica e voltada para o ensino.

Para Gauthier *et al.* (2013), a formação para a docência permite adquirir determinados conhecimentos que trazem informações acerca do ofício e da educação de forma mais ampla. Identificado pelo pesquisador como o saber das ciências da educação, ele é adquirido tanto em cursos de formação do professor como também com a prática profissional. São saberes que estão indiretamente relacionados ao ensino em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar a indagação que norteou esta pesquisa: Quais as percepções dos coordenadores de curso, no desempenho da função de gestores pedagógicos em Ciências

Biológicas, que apontam para a formação de professores e o conjunto de saberes decorrentes desse processo formativo? Considera-se que os saberes docentes são compreendidos como um conjunto de saberes decorrentes da formação acadêmica e de suas vivências no cotidiano profissional. Assim, observou-se nas falas dos três coordenadores, a especificidade de cada curso, como ainda as particularidades de cada gestão.

Na primeira categoria – Gestão de Curso – o DC1 demonstrou que o curso que coordenava tinha sido um espaço de aprendizagem e de descobertas. Revelou sua dedicação aos compromissos administrativos com a instituição e ao colegiado em uma perspectiva democrática e participativa. DC2 esclareceu que o curso estava estruturado em duas modalidades: licenciatura e bacharelado. Contudo, observou que a licenciatura vinha ganhando espaço e sendo valorizada no meio educacional. DC2 reconheceu que o curso precisava ser readequado para atender, com mais especificidade, à formação do licenciado. Por sua vez, DC3 demonstrou estar preocupado com demandas acadêmicas e com os procedimentos burocráticos junto ao corpo docente. Relatou ser cuidadoso com o cumprimento das normas institucionais e no atendimento aos programas curriculares de ensino, no que diz respeito aos conteúdos trabalhados pelo docente. Além disso, demonstrou estar atento ao cumprimento da carga horária das disciplinas. Diante do exposto, resumidamente neste momento e com maior propriedade durante a elaboração do artigo, compreende-se que os três coordenadores, cada um a seu modo, estavam comprometidos com a formação acadêmica ao apresentarem ações intencionais e planejadas.

Com relação à segunda categoria – Projeto Pedagógico de Curso – os coordenadores reconheceram o documento como um instrumento norteador da formação acadêmica. Perceberam que os cursos precisavam ser repensados e seus projetos pedagógicos readequados para atender à legislação que definia novas diretrizes curriculares para os cursos de formação inicial de docente. Observaram que nas propostas que concebiam os cursos havia a necessidade de uma formação que atendesse à licenciatura, mais focada nas questões pedagógicas e do ensino. DC1 considerou que a compreensão do PPC exigia conhecimento na área da legislação e que sua participação, em conselhos superiores na universidade, tinha contribuído com esclarecimentos relativos à legislação referente à licenciatura e às propostas curriculares em nível nacional e institucional.

No que diz respeito à terceira categoria – Corpo Docente – DC1 e DC3 destacaram as dificuldades enfrentadas por um curso ofertado no período noturno, focando nos desafios a serem superados pelos estudantes que nem sempre moravam no município em que o curso era ofertado. Revelaram ainda que a maioria dos acadêmicos eram trabalhadores com tempo reduzido para dedicação ao curso. Contudo, DC1 relatou que havia compreensão por parte dos docentes quanto às dificuldades dos estudantes e que percebia, em seus colegas, um perfil acolhedor que, segundo ele, era “próprio da licenciatura”. DC3 enalteceu um professor, que motivou mudanças significativas no curso. Já DC2 esclareceu que estes tinham uma tradição de envolvimento e engajamento com a pesquisa, o que exigia dedicação maior ao curso. Lembrou que se tratava de um curso de dupla modalidade em período integral e, portanto, com um corpo docente robusto que conseguia atender ao estágio da licenciatura com supervisão real e com acompanhamento, de fato, por professores especialistas da área. Afirmou, portanto, que o colegiado estava sempre atento à formação de professores, por isso a importância de que os estágios fossem desenvolvidos com a presença constante dos professores especialistas.

A quarta categoria – Corpo Discente – trouxe as manifestações de DC1 e DC3, justificando que os estudantes dispunham de pouco tempo para o curso por já estarem no mercado de trabalho, além de residirem em outra cidade, o que não acontecia com os estudantes coordenados por DC2.

Na última categoria – Formação para a Docência – DC1 e DC3 percebiam, na ocasião, nos respectivos cursos que coordenavam, a valorização das disciplinas pedagógicas no currículo para a formação de docentes; todavia, DC3 relatou que no seu caso ele observava um crescimento do interesse de estudantes pela docência, contudo, era uma percepção.

Pelas entrevistas, foi possível evidenciar a preocupação dos então coordenadores com as deficiências dos cursos sob suas tutelas. Por outro lado, percebeu-se contradição entre o discurso dos depoentes e o expresso nos documentos. Os envolvidos apontaram a fragilidade no que se refere à perspectiva pedagógica, fator imprescindível para a formação dos saberes docentes dos futuros professores, egressos da licenciatura em Ciências Biológicas.

Por fim, destaca-se que os coordenadores dos cursos mostraram que são sujeitos que aprendem. Eles aprendem mais sobre seus cursos pelo fato de estarem, justamente, em uma posição de gestores. Essa gestão, ao que foi possível levantar, está fortemente relacionada àquilo que consta e é preconizado nos Projetos Pedagógicos de Curso, seus documentos norteadores legais, seja dentro ou fora das Instituições de ensino. Todavia, embora tenham

registrado aprendizagens a partir da função, estas não foram suficientes para que a gestão do curso acontecesse de forma satisfatória. Faz-se necessário, portanto, que a instituição de ensino promova alternativas de capacitação docente de coordenadores de curso, considerando a formação para a função de gestão pedagógica a ser exercida. Somente desta forma, a responsabilidade do saber docente para a gestão universitária deixará de recair exclusiva e individualmente no sujeito coordenador e em suas experiências pessoais de exercício da função e passará a assumir, institucionalmente, uma responsabilidade compartilhada, democrática e coletiva. Ainda que o exercício da função aconteça por períodos determinados, e considerando um significativo revezamento entre os pares, uma formação docente específica associada às experiências pessoais do docente em função, pode, em efeito disseminador, contribuir de modo significativo na ampliação de saberes docentes nos cursos de graduação em licenciatura.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 mar. 2018.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação**: ressignificando os conceitos e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto *et al.* Gestão da educação e formação de professores: experiências de uma escola estadual do Paraná. Seminário de Pesquisa Em Educação Da Região Sul, 9., 2012. **Anais** [...]. 19 p. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2536/504>. Acesso em: 13 jan. 2021.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? *In*: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

LEVANDOVSKI, Ana Rita. **A Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: uma análise do Projeto Pedagógico de Curso a partir da Matriz do Saber. Defesa.** 2019. 217 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

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

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais.** 18. ed. Campinas: Papirus, 2014. p. 09-28.

NÓVOA, Antonio. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana.** Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, Angelo Ricardo. **A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e o programa de descentralização financeira em Curitiba – PR.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, a. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15244/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

NOTAS:

¹ Estas inserções entre colchetes nas transcrições das falas foram inseridas por nós para complementar algumas omissões, que para o processo de entrevista estavam subentendidas.

² Neste caso temos um período de frases que vai das linhas 61-64 e é retomado na linha 70.

³ Conselho Regional de Biologia (CRBio) – Os Conselhos Profissionais são instituições governamentais criadas com o intuito de defender e disciplinar o exercício de profissões legalmente regulamentadas. O Conselho Regional de Biologia da 7ª Região – CRBio-07 é um órgão subordinado ao Conselho Federal de Biologia com jurisdição no estado do Paraná. Foi criado em 11 de junho de 2005, com sede na cidade de Curitiba – PR.

⁴ Neste artigo entende-se por componentes curriculares “duros” (também conhecidos como “puros”) aqueles voltados estritamente ao conhecimento biológico, sem relação com a dimensão pedagógica ou de outra natureza.

⁵ Inicial do docente.

⁶ A fim de manter no anonimato os nomes dos três municípios em que se encontram as universidades investigadas, optou-se por nominá-los de municípios A, B e C.

Recebido em: 30/06/2020

Aprovado em: 29/01/2021