

AS ESTRUTURAS QUE FORMAM O CAMPO DO CURRÍCULO PRESCRITO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES RIBEIRINHOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: CONSTRUÇÃO DO *HABITUS* PROFISSIONAL DOCENTE À LUZ DE BOURDIEU

*THE STRUCTURES THAT FORM THE FIELD OF THE PRESCRIBED
CURRICULUM OF THE INITIAL TRAINING OF RIVERLAND TEACHERS FOR
SCIENCE TEACHING: CONSTRUCTION OF THE PROFESSIONAL TEACHING
HABITUS IN THE LIGHT OF BOURDIEU*

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.vi.1635>

Edilene da Silva Souza

Doutoranda do curso de pós-graduação em Educação para Ciências e a Matemática-
(UEM), Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (UFAM), graduada em
Licenciatura em Química (UFAM).
edilenesouza40@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4054-5211>

Edson José Wartha

Doutor em Ensino de Ciências -USP, Professor Associado III do Departamento de
Química da Universidade Federal de Sergipe, Coordenador do projeto de Residência
Pedagógica (Química/UFS), Coordenador do Polo Acadêmico RENOEN/UFS.
ejwartha@academico.ufs.br
<https://orcid.org/0000-0003-4919-3504>

Resumo: Diante das novas adversidades, a diversidade e pluralidade cultural presente nos espaços educativos, pensando na formação acadêmica para a área de Ciências da Natureza, este artigo objetivou compreender como as estruturas que formam o campo do currículo prescrito do curso de formação inicial de professores de ciências e química influenciam na sua prática pedagógica, ancorado no aporte teórico bourdieusiano. Assim, mediante a análise documental, este trabalho analisa os Projetos Pedagógicos e as Matrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura de Ciências Naturais, Ciências Biológicas e Química de duas Instituições de Ensino Superior públicas, no estado do Amazonas, no que se refere ao capital cultural e *habitus* docentes advindos da sua formação inicial. Como resultado, estes cursos continuam a promover os saberes das disciplinas específicas, dando um poder maior dentro do currículo em relação às disciplinas pedagógicas e às disciplinas que deveriam levar saberes sobre o contexto regional de onde estão inseridos esses futuros professores desses cursos. Portanto, é nesse espaço acadêmico que o professor em formação, passa a se socializar e aprender a reconhecer valores, competências, habilidades que irão funcionar como estratégias e valores específicos para sua atuação como profissional docente.

Palavras-chave: Formação de professores; Campo; Capital cultural; *Habitus*; Ensino de Ciências.

Abstract: In view of the new adversities, the diversity and cultural plurality present in educational spaces, thinking about academic training for the area of Natural Sciences, this article aimed to understand how the structures that form the field of the prescribed curriculum of the initial training course for science and chemistry teachers influence their pedagogical practice, anchored in the bourdieusian theoretical. Thus, through documentary analysis, this work analyses the Pedagogical Projects and Curricular Matrices of the Licentiate Degree courses in Natural Sciences, Biological Sciences and Chemistry of two public Higher Education Institutions, in the state of Amazonas, about the cultural capital and teaching *habitus* arising from their initial training. As a result, these courses continue to promote the knowledge of specific disciplines, giving greater power within the curriculum in relation to the pedagogical disciplines and the disciplines that should bring knowledge about the regional context of where these future teachers of these courses are inserted. Therefore, it is in this academic space that the teacher in training begins to socialize and learn to recognize values, skills, and abilities that will function as specific strategies and values for their performance as a teaching professional. **Keywords:** Teacher training; Field; Cultural capital; *Habitus*; Science Teaching.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma das temáticas de um estudo mais amplo, uma tese de doutorado, do Programa de Pós-graduação de Educação para Ciências e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá-PR, que se encontra em andamento. a investigação tem como participantes professores de ciências e química que atuam em áreas ribeirinhas no interior do Amazonas, tendo como campo a formação de professores e o Ensino de Ciências, fundamenta-se nos estudos da Sociologia de Bourdieu (CAAE: 68979723.7.0000.0104, com número do parecer: 6.117.363), assim, nossa condução no artigo propõe discutir e compreender os elementos operantes nas ações pessoais, bem como profissionais a partir dos conceitos de campo, capital cultural e *habitus*.

Ao nos referirmos à formação inicial de professores, Imbernón (2011) destaca que está se caracteriza como processo de construção da significação da profissão docente, pois representa o princípio da socialização profissional, atribuindo o conhecimento básico ao futuro professor.

Nessa direção, Bourdieu (2013) aponta que os indivíduos, ao participarem de determinados grupos sociais, acabam por adquirir formas de pensar, práticas e gostos, mesmo que estas foram inculcadas de forma inconsciente. Para o autor, há uma relação direta entre as situações vivenciadas pelos agentes e seus futuros pressupostos teóricos e subjetivos, que acabam por influenciar na sua prática profissional e até no seu cotidiano, uma vez que relacionamos com alguma situação que presenciamos.

Para García (2013, p. 26), a formação de professores é concebida como:

A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores– em formação ou em exercício– se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nesse contexto, para o exercício da atuação docente, o professor em formação busca ressignificar seus conhecimentos, seus saberes sobre o currículo, sobre as disciplinas e exercita os seus saberes e experiências, visando com isso profissionalizar-se para humanização de si e do outro (Da Silva Souza et al., 2023).

Ao nos reportarmos sobre o currículo, no caso o currículo prescrito, Sacristán (2000, p.109) destaca que:

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e, demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.

O autor pontua, ainda, que o currículo envolve várias coisas ao mesmo tempo, como: ideias pedagógicas, estruturação e detalhamento de conteúdo de uma forma particular, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos estudantes; e isso implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente, portanto, “é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial” (Sacristán, 2000, p. 107).

Para Mizukami (2013), o processo formativo para docência é constituído de procedimentos que se desenvolvem ao longo da vida, sendo este um “momento formal em que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (p.27). Desse modo, a formação inicial deve proporcionar ao futuro professor conhecimentos no âmbito científico, cultural, contextual, além de pedagógico e pessoal, preparando-o para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade que lhe é conferida ao ato de ensinar (Da Silva Souza et al., 2023).

Assim, em se tratando dos saberes sobre ciências/química, estes começam a ser apropriados no cotidiano, na Educação Básica e, se aprofunda em específico na Universidade, sob diferentes formas, como no modo de aprendizagens ou nas experiências vivenciadas. Desse modo, para ensinar ciências é muitas vezes difícil, dependendo do contexto, pois envolve, além do conhecimento, metodologias, conhecer as características socioculturais do local, entre outros. Portanto, falar de Educação em Ciências, no cenário amazônico, é falar em uma educação que contemple as diferenças básicas que formam a cultura amazônica. Uma cultura caracterizada por diversos grupos sociais que vão desde indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros. São povos que entrelaçam suas histórias com o ambiente onde vivem, às margens dos rios, em meio às florestas, nas convivências com os animais e com os elementos que configuram e contribuem para a construção do ser amazônida. Portanto, no que tange ao trabalho docente, o uso dos conceitos de campo, capital cultural e *habitus*, torna-se significativo e ajuda a compreender os elementos que condicionam os saberes e as práticas pedagógicas dos professores na sua trajetória profissional, pois o professor, ao exercer sua profissão, precisa que seu conhecimento não se restrinja somente ao conteúdo a ser ministrado, pois os saberes docentes adquiridos pelo professor vão além da prática pedagógica, começando a ser moldados na formação inicial e se prolongando na formação continuada.

O professor que vai atuar em áreas ribeirinhas tem uma formação inicial totalmente urbanocêntrica, pois apesar de terem estudado em Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no município onde a demanda pela atuação em áreas rurais ribeirinhas é grande, acabam por não oferecer uma formação para professores que sejam voltadas para esse contexto. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2014, p.26) afirmam que “toda ação pedagógica é uma violência simbólica, por um poder arbitrário”, advinda de uma cultura de um grupo ou classe imposta a outro grupo ou classe, e esta imposição “oculta”, acaba por disfarçar as relações de força que estão na base de seu poder.

Nesse sentido, a formação inicial para professores que ensinam ciências (ciências e química) tem uma formação voltada para um campo disciplinar, onde as disciplinas são centradas em conhecimentos específicos e/ou científicos, conhecimentos de áreas afins, conhecimentos pedagógicos e conhecimento integrador e conhecimento político e, muitas vezes, esses professores não têm um aporte teórico metodológico e prático, que possam

de alguma forma contribuir para uma formação que lhe subsidiem esse contexto tão diverso.

Os professores que trabalham em escolas ribeirinhas carregam consigo uma herança cultural que é transmitida pela família, pelo ambiente onde vivem e isso pode, de alguma maneira, contribuir para a formação de um *habitus*, que ao pensar na formação desses professores para o ensino de ciências, ao incorporar determinados costumes e vivências que estes já trazem, pode auxiliar na estruturação de seu fazer docente, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas, o que pode melhorar a qualidade da educação no estado do Amazonas. Assim, ao analisar o currículo prescrito dos cursos de formação inicial dos professores participantes da pesquisa, buscamos compreender como as estruturas que formam o campo do currículo do curso influenciaram na sua prática pedagógica. Desse modo, a partir dos conceitos de campo, capital cultural e *habitus*, podemos analisar elementos presentes na composição do saber fazer dos professores ribeirinhos, que atuam no ensino de ciências e química. Ao dialogar com essas perspectivas, significa ter compreensão de aspectos da formação docente tendo como referência a ideia de como esse profissional se desenvolve enquanto professor ribeirinho, pois esse desenvolvimento profissional é único, porque é um professor que atua em zonas com especificidades distintas no estado do Amazonas. Nesse sentido, ao investigar como capital cultural e o *habitus* no desenvolvimento profissional, a formação do professor é analisada em uma perspectiva ampliada e processual, considerando-se a presença de diferentes elementos, entre eles os culturais, associados ao meio social que cercam seu trabalho docente, visto que, o *habitus* docente faz parte do “conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática pedagógica do professor em sala de aula (Baldino; Donencio, 2014, p.268).

Portanto, o professor, como agente de sua prática, pode formar seu *habitus* professoral a partir da sua formação inicial, no processo do seu fazer docente, das suas expectativas quanto à docência e ainda, de suas experiências e de suas representações, constituindo desse modo sua identidade profissional docente.

O CAMPO, CAPITAL CULTURAL E *HABITUS* NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU

Para Bourdieu (2023, p.25), quando se fala de campo, deve-se pensar “o mundo social como um espaço cujos diferentes elementos não podem ser pensados fora da sua

posição nesse espaço”. Portanto, Bourdieu pontua que o espaço social será definido como o universo das relações dentro das quais toda posição social vai ser determinada. Assim, para o autor, campo é um espaço social que possui estrutura própria relativamente autônoma em relação a outros campos, sendo este definido, como um espaço de manifestação de poder entre dominados e dominantes, é um lugar de lutas entre os agentes que fazem parte deste, buscando alcançar determinadas posições.

Nesse contexto, Bourdieu (2004) aponta que os campos, apesar de serem lugares de relações de forças, não se orientam totalmente ao acaso. Portanto, o campo resulta de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo, criando o seu próprio objeto que pode ter várias nuances e o seu princípio de compreensão, podendo ser caracterizado pelo local que o agente faz parte, que não são estruturas fixas (Thomson, 2018). Nessa perspectiva, para investigar e compreender as ações dos agentes, é imprescindível entender o meio em que está inserido e todo seu contexto, ou seja, o espaço social que condiciona as ações dos indivíduos.

O conceito de capital cultural na concepção de Bourdieu é utilizado de diversas formas, servindo para indicar as maneiras em que a cultura atua e reflete sobre as condições de vida dos indivíduos, que compreende os conhecimentos, as habilidades, as informações, entre outros, correspondendo ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e/ou transmitidas pela família, e pelas instituições escolares. Podendo existir em 3 estados, o incorporado, o objetivado e o institucionalizado (Bonnewitz, 2003).

Assim, Nogueira (2017a, p. 104-105) aponta que, para Bourdieu, o capital cultural:

a) Em seu estado incorporado, apresenta-se como disposições ou predisposições duradouras que se estranham no corpo de uma pessoa, tornando-se suas propriedades físicas (ex.: posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, preferências estéticas, competências intelectuais etc.); b) Em seu estado objetivado, configura-se como a posse de bens materiais que representam a cultura dominante (ex.: livros, obras de arte e toda sorte de objetos armazenados em bibliotecas, museus, laboratórios, galerias de artes etc.); c) Em seu estado institucionalizado, manifesta-se como atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas (ex.: o diploma e todo tipo de certificados escolares).

Bourdieu aponta que o capital, no seu estado incorporado, é essencial porque está ligado ao corpo, onde o agente estiver estará com ele, e é dele que se formam as disposições que vão se traduzir em *habitus*.

O *Habitus*, para Bourdieu (1983), configura-se enquanto um conjunto de esquemas sociais que permite ao agente conceber e adaptar práticas culturais e sociais a situações renovadas sem explicitar os princípios dispostos em sua totalidade e a apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo que o estimulam. Então, Bourdieu define *habitus* como:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, e coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um regente. [...] O *habitus* está no princípio de encadeamento de “ações” que são objetivamente organizadas como estratégias sem serem de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica (o que suporia, por exemplo, que elas fossem apreendidas como estratégia entre outras possíveis) (Bourdieu, 1983, p.61).

Nesse contexto, o *habitus* é considerado um sistema de disposição aberto que vai estar exposto a novas experiências, sendo afetado por elas, e as estruturas direcionam as ações dos agentes sociais, que por sua vez são construídos durante os processos de socialização nos diferentes espaços sociais nos quais este agente está ou esteve inserido, seja familiar, escolar ou profissional.

Setton (2002. p.69) corrobora que o agente social da atualidade pode conceber novos hábitos, quando este é compreendido “como um sistema flexível de disposições”, e não apenas visto como um acúmulo de disposições passadas incorporadas provenientes de instituições sociais tradicionais, mas sim de um “sistema de esquemas em construção, em constantes adaptações aos estímulos do mundo moderno”. Logo, o *habitus* é visto de uma maneira processual, o qual são incorporados à relação entre indivíduos e sociedade, onde os dois estão sempre em processos de transformação. Portanto, o *habitus* e o capital cultural se desenvolvem nos espaços sociais onde os agentes estão inseridos, sendo esse o espaço onde ocorrem tanto o fortalecimento do *habitus* quanto a apropriação dos capitais, e compreender as ações dos indivíduos requer uma análise cuidadosa do ambiente em que estão inseridos, pois é nesse meio que suas práticas e relações ganham significado.

Assim, Bourdieu (2008) destaca que há uma relação estabelecida entre agentes (professores de ciências e química), seus *habitus* e as forças do campo. Esta relação se objetiva em uma trajetória, que o autor descreve como uma “série posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo agente ou grupo, num espaço próprio em devir e

submetido a transformações incessantes” (p.81). Portanto, toda trajetória social deve ser entendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde são manifestas as disposições do *habitus* e as posições ocupadas dentro do campo, provenientes das diferentes formas do capital cultural.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho fundamentou-se na abordagem qualitativa por considerarmos apropriada para a obtenção de informações a respeito das questões que foram propostas no referido estudo, foi desenvolvido com dez professores, sendo que 7 ministram aulas na disciplina de ciências e 3 a de química, em escolas públicas de áreas rurais ribeirinhas, no interior do estado do Amazonas, assim, foram analisadas o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a Matriz Curricular dos cursos de formação inicial desses professores, sendo que, dentre esses professores: um tem graduação em Licenciatura Ciências Naturais, quatro em Ciências Biológicas e cinco em Química, portanto, justificando a escolha dos cursos para a análise. Esses cursos são ofertados por duas IES públicas, uma na esfera federal e outra estadual (Universidade Federal do Amazonas-UFAM e Universidade Estadual do Amazonas-UEA). Esses cursos foram identificados nesse trabalho como: Curso-01- CN, para o Curso de Ciências Naturais da UFAM; Curso-02-CB- para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAM e Curso-03-CB- para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEA; Curso-04-QUI- Licenciatura em Química da UFAM e Curso-05-QUI da UEA.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a análise documental, essa técnica de coleta de dados consiste numa abordagem de dados qualitativos. Assim, Bardin (2011, p. 51) define análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência”. A autora pontua que o tratamento das informações contidas nos documentos tem o propósito de dar forma conveniente e representar de maneira diferente a informação, “por intermédio de procedimentos de transformação”, facilitando ao observador obter o máximo de informação e essas terem também o máximo de pertinência (p. 51).

Elaboramos um protocolo prévio quanto aos aspectos pertinentes para a análise dos documentos. Nesse sentido, abordaremos os PPCs fazendo uma análise em seus

aspectos gerais: espaço de formação docente, concepção metodológica, perfil do profissional a ser formado, área de atuação, objetivo geral e específicos do curso e organização curricular. Vale ressaltar que os documentos foram disponibilizados pelas coordenações dos cursos e estão nos sites das instituições. Esses documentos analisados são as versões mais recentes desses cursos: Curso-01-CN (versão 2012), Curso-02-CB; (versão 2012); Curso-03-CB (versão 2019); Curso-04-QUI (versão 2016); Curso-05-QUI (versão 2020).

A descrição e discussão dos dados estão baseadas na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), indicando que a utilização desta prevê três fases fundamentais: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise desses PPCs buscou elucidar as seguintes questões: espaço de formação docente, concepção metodológica, perfil do profissional a ser formado, área de atuação, objetivo geral e específicos do curso e organização curricular, além da identidade do curso e construção de saberes desses cursos para o professor atuante em escolas rurais ribeirinhas, para, desse modo, compreender como as estruturas que formam o campo do currículo do curso de formação inicial desses professores influenciaram na sua prática pedagógica.

Fizemos uma busca junto aos cursos dessas Licenciaturas dos PPCs mais antigos até o mais atualizado e percebemos que houve algumas reformulações no currículo desses cursos e, por conseguinte, a atualização desses PPCs, onde estes já possuem uma elaboração bem mais clara do perfil do profissional a ser formado e algumas mudanças nas suas grades curriculares, visto que, a maioria dos professores possuem graduação há pelo menos 20 anos, e esses cursos não tinham toda essa estrutura que os PPCs atuais agora têm, alguns somente tinham uma matriz curricular que praticamente era a mesma dos cursos de bacharelado, o que diferenciava era disciplinas pedagógicas que eram oferecidas por esses cursos, no modelo 3+1, vale ressaltar que todos os cursos de graduação citados funcionam na modalidade presencial e regular. Assim, procuramos fazer um breve histórico desses cursos, para nos situarmos na construção, reformulação e implementação desses documentos, para dessa forma atingir os objetivos propostos para a análise deles, nos dando elementos para esta pesquisa. Importante mencionar que os

PPCs desses cursos correspondem à última reformulação e estão vigentes e implementados nos cursos investigados. Esse breve histórico, em relação à criação dos cursos investigados e, de onde estão localizadas essas universidades, se fez necessário para termos um olhar no lugar da formação inicial desses professores que trabalham em escolas ribeirinhas, de onde os PPCs oferecidos pelos cursos são padronizados para um público que depois de formados vão trabalhar com um alunado diverso pelo contexto diverso que o Amazonas possui, sendo que esses PPCs utilizados nesses cursos, em sua maioria, seguem a mesma estrutura curricular dos cursos da capital.

Perante o exposto, é pertinente mencionar que, Bourdieu (2013, p.70), considera que “o campo universitário reproduz na sua estrutura o campo de poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura”. O autor pontua ainda que, no e pôr o seu funcionamento como espaço de diferentes entre posições e disposições de seus ocupantes, acontece a reprodução do espaço das diferentes posições que são constitutivas do campo do poder, entre a fração dominada e a fração dominante. Assim, é nesse espaço social que se trava uma luta para se estabelecer o domínio legítimo da verdade acadêmica ou universitária, constituindo um local de relações que delegam gerir e produzir as produções consagradas e legitimadas. Portanto, os agentes procuram legitimar suas posições dentro do campo universitário, por meio do acúmulo de capital, que possui valor dentro dele, que é o capital científico (Bourdieu, 2013).

Como todo campo tem conflitos e lutas para legitimar as posições dos agentes, o entendimento desse espaço social e as suas relações de poder no campo universitário nos permite perceber as diferentes estratégias que marcam as orientações e possibilidades da construção do currículo dentro do universo acadêmico.

Sabemos que é na formação inicial do profissional para a atuação docente, o ser professor, que este busca adquirir conhecimentos teóricos, habilidades e competências práticas e pedagógicas, através dos saberes disciplinares, experienciando através dos estágios oferecidos no contexto real, uma preparação para sua atuação na sala de aula, sendo que, a formação inicial, deve ir além do conteúdo da disciplina que este pretende lecionar, mas deve subsidiar aspectos relacionados à didática, metodologias de ensino, gestão de sala de aula, avaliação, diversidade cultural e inclusão.

Nesse sentido, identificar o ponto de partida do *habitus* inicial, o seu percurso na universidade, as modificações e a incorporação de um novo *habitus* do professor

participante da pesquisa, se faz necessário saber como essas estruturas foram se formando durante o curso de formação, tendo como passo inicial ver como o currículo prescrito desses cursos são feitos e que subsídios podem dar para esse professor ribeirinho para a formação de sua prática pedagógica.

Assim, Bourdieu (1996; 2006) pontua que é importante analisar a trajetória de vida dos agentes, para que possamos fazer uma análise crítica dos processos sociais. Desta forma, ele ressalta que:

Ela conduz à construção da noção de trajetória como série de posições ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço ele mesmo em devir e submetido a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e suficiente em si mesma de eventos sucessivos sem outra ligação que a associação a um “sujeito” cuja constância é apenas aquela de um nome próprio é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, ou seja, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. Os acontecimentos biográficos se definem como *colocações e deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado (Bourdieu, 1996, p. 81-82; 2006, p. 189-190).

Portanto, ao analisarmos os PPCs dos cursos de formação inicial dos professores participantes, nos dará subsídios para entendermos as estruturas que formam seu *habitus* professoral, pois é na universidade que começamos a desenvolver nosso saber fazer docente.

De acordo com os PPCs dos cursos, as configurações curriculares dos cursos de Ciências Naturais, Ciências Biológicas e Química estão de acordo com as DCNs que são: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química; Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Desse modo, a maioria dos PPCs atendem ao disposto na Lei Nº 9.394/96, ao Parecer Nº: CNE/CES 1.301/2001, Parecer CNE/CES Nº: 1.303/2001, ao parecer CNE/CP Nº 28/2001, às Resoluções CNE/CP Nº 1 e 2/2002 e CNE/CES Nº 8/2002, Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, Resolução CNE/CP 02/2019, que estabelecem

as Diretrizes para formação de professores da Educação Básica ao nível superior, e ainda, estabeleceram a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de graduação plena para o Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, Ciências Biológicas e Química. Vale pontuar que, dos cinco cursos analisado, três deles não tiveram reformulação atual, sendo que a última atualização desses cursos foi em 2012 (Curso-01- CN; Curso-02- CB), e o outro em 2016 (Curso-O4-QUI), logo não atendem às Resoluções mais atuais, mas encontram-se em processo de reformulação, segundo a coordenação desses cursos, para que possam adquirir as novas configurações e atender todas as normativas legais que estruturam e organizam os cursos de formação de professores e os cursos de graduação de um modo geral, vistos que nesse interim tivemos várias mudanças nas leis de políticas educacionais e novas reformas no sistema educacional. Dessa forma, esses cursos estão sempre em constantes adequações às novas legislações e melhorias na formação dos profissionais para estes cursos, frente aos novos desafios que a sociedade atual enfrenta.

As orientações das DCNs para os cursos de Ciências Biológicas (Brasil, 2001a, p.7), Química (Brasil, 2001b, p.9) e Ciências Naturais (o curso de Ciências Naturais é pautado no Parecer Nº 9, de 2001), para a formulação dos PPCs dos cursos tanto em nível de Licenciatura como bacharelado devem deixar evidente:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) a estrutura do curso;
- d) os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- e) os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação.

Ao analisarmos os PPCs do curso, podemos observar que eles contêm essas informações e estão em consonância com as DCNs para os cursos de Ciências Biológicas, Química e Ciências Naturais. Essas informações, contidas nos PPCs dos Cursos analisados, nos possibilitam conhecer a identidade teórico documental do curso, os aspectos considerados fundamentais, as expectativas esperadas para o profissional a ser formado, no que concerne em termos de competências, habilidades e conhecimentos do profissional para a docência, bem como os delineamentos específicos relacionados às Ciências Naturais, Ciências Biológicas e à Química.

Nessa direção, Tardif (2014) enfatiza que os saberes adquiridos na formação inicial possuem uma forte relação com os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que

a instituição qualifica e apresenta aos futuros professores e pelos quais eles devem aprender e aplicar no seu fazer como docente.

É importante lembrar que o PPC de um curso de licenciatura ou bacharelado é o documento oficial da instituição que expressa a identidade do curso. Assim, ao examinar os PPCs visando buscar as características que permitissem fazer inferência sobre a Identidade dos Cursos, os quais têm como categorias de análise: o perfil profissional e o campo de atuação profissional, essas categorias foram criadas *a priori*. Ao elencarmos essa categoria, queremos saber se realmente os cursos deixam claro que o profissional a ser formado está realmente preparado para exercer a docência, visto que alguns cursos ainda possuem características ambíguas na formação, com características de formação para o bacharelado. Dessa forma, ao considerarmos que o PPC do curso, deve ter clareza acerca do profissional que se deseja formar e contribuir para a construção da sua identidade, nesses documentos devem estar presentes intencionalidades, posicionamentos acerca da sociedade, do indivíduo, da educação, onde devem ser observadas as configurações das necessidades locais, sociais, políticas, sendo sempre um processo de permanente de reflexão, criticidade, discussão e organização (Veiga, 2004, Farias, 2011).

Nessa direção, o Curso-04-QUI, deixa evidente que o Curso de Licenciatura em Química “deixa de ser um apêndice do Curso de Bacharelado, pois a opção passa a ser no vestibular, com projeto pedagógico e estrutura curricular próprios”, o que é importante para a formação do profissional, pois este, passa a ter bases mais voltadas para o fazer na sala de aula (UFAM, 2016, p. 5). Também, é importante destacar que o PPC desse Curso, resulta de discussões no Departamento de Química e no Colegiado do Curso de Química (UFAM, 2016, p.4).

O Curso-03-CB também evidencia que o documento é “o resultado do trabalho coletivo elaborado pelos segmentos docente, discente e técnico-administrativo da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas” (UEA, 2020, p. 6).

Nesse contexto, Alves e Borges (2024, p. 3) exemplificam os PPCs dos cursos de formação inicial, como:

Currículo prescrito, pois são instrumentos que apresentam em seu corpus as concepções, objetivos, matriz curricular, carga horária das disciplinas, organização didática, dentre outros princípios pedagógicos, acadêmicos e administrativos dos cursos de graduação. A construção desse documento deve ser uma atividade coletiva na qual professores apresentam a sua profissão a serviço da comunidade acadêmica e escolar, tendo ciência do que se quer alcançar e sob quais concepções de ensino se pautar.

Nesse sentido, Bourdieu (2013) aponta que podemos considerar o campo universitário como um espaço de lutas e conflitos travados pelos agentes que nele se inserem. Assim, para Bourdieu, as diferentes estruturas hierárquicas ocupadas pelos professores dentro do campo universitário se retratam na forma de como é construído o PPC dos cursos, pois, bem distante de ser um espaço neutro de relacionar conteúdos importantes para a formação docente, “a construção do PPC e da matriz curricular podem ser considerados um espaço de lutas e conflitos que buscam legitimar a posição dos agentes dentro do campo universitário” (Volkman, 2017, p. 63).

Bourdieu (2013, p. 70) destaca que:

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria da seleção e inculcação contribui para reproduzir a estrutura. É na verdade no e por seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições [...] que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do poder.

Dessa forma, a construção e/ou reformulação dos PPCs para esses cursos demanda tempo e trabalho coletivo de toda uma equipe, dotadas de convicções e ideias diferentes que, de algum modo, chegam a um consenso, pautados em documentos oficiais que dão subsídios para sua construção e/reformulação.

Ao retomar a análise dos PPCs, buscando características que mostrassem a identidade do curso para fazermos inferências onde pudéssemos situarmos no que concerne aos profissionais que esses cursos formam e os locais de atuação, para que, desse modo, fosse possível observar, se as formações oferecidas por esses cursos trazem, de algum modo, uma formação que contemple o contexto diverso que o Amazonas possui, principalmente no que diz respeito a escolas rurais ribeirinhas. Nos textos apresentados nos PPCs dos cursos, percebemos uma certa similaridade com a redação do perfil das DCNs para estes cursos, trazendo também como base as DCNs para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena, onde descrevem as características que valorizam essenciais para os sujeitos a serem formados, em termos das competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo do curso.

Nesse sentido, Garcia (2013, p.19) pontua que “a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”. O autor sinaliza, ainda, que a formação também pode ser compreendida como um processo de

evolução e de estruturação da pessoa, juntamente com o duplo efeito de um crescimento da maturidade interna de possibilidades de aprendizagem e experiências do sujeito.

Assim, ao observarmos o quadro 1, na categoria de análise Perfil profissional e Campo de Atuação Profissional, em busca pela Identidade dos Cursos evidenciou a consolidação de um currículo que busca formar profissionais aptos a ministrar aulas tanto ao nível de Ensino Fundamental nos Anos Finais como no Ensino Médio, nas disciplinas de Ciências, Biologia e Química, ou seja, podemos inferir que todos os cursos de Licenciaturas são unânimes em dizer que vão formar professores de Ciências Naturais, Biologia e Química que atuam principalmente na Educação Básica, também, é exposto nos textos dos PPCs que esses profissionais formados, podem atuar no Ensino Superior.

Quadro 1: Categorias de Análise para Identidade do Curso

Categorias de análise	Unidades de significados
Perfil profissional	Curso- 01-CN: [...] será apto a ministrar disciplinas relacionadas às áreas de Ciências no Ensino Fundamental, intervir no contexto escolar e propor soluções às problemáticas encontradas na escola e no ensino de Ciências (UFAM, 2012a, p.12).
	Curso-02- CB: [...]ter consciência da realidade em que vai atuar e da necessidade de se tornar agente transformador dessa realidade, na busca da melhoria da qualidade de vida da população humana, assumindo a sua responsabilidade na preservação da biodiversidade como patrimônio da humanidade; [...] estará apto a ministrar disciplinas relacionadas às áreas de Ciências Biológicas no Ensino Médio, intervir no contexto escolar e propor soluções às problemáticas encontradas na escola e no ensino de Biologia (UFAM, 2012b, p.25).
	Curso-03- CB: [...] é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Ciências Naturais e Biologia e em atividades correlatas ao profissional da área. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos das Ciências Biológicas, sobre seu desenvolvimento histórico, filosófico, social, político, econômico, estético e cultural, afirmando suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transformação do conhecimento biológico em saber escolar (UEA, 2020, p.39).
	Curso-04-QUI: Contempla uma formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdo dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e médio (UFAM,2016, p.20); ter capacidade de disseminar e difundir e/ou utilizar o conhecimento relevante para a comunidade (UFAM,2016, p.23).
	Curso-05-QUI: Visa formar profissionais capazes de vincular os conhecimentos teóricos e acadêmicos com a experiência extraescolar, o trabalho e as práticas sociais que compõe a realidade regional, [...]considerando a realidade amazônica. Devem ser capazes de dialogar com os saberes escolares, acadêmicos e tradicionais ao mesmo tempo em que dialogam com as evoluções tecnológicas do mundo moderno. Tais conhecimentos são baseados em uma formação científica e profissional

	consolidada, que tem como referência a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (UEA, 2019, p.39)
Campo de atuação profissional	Curso- 01-CN: [...] poderá exercer a docência no Ensino Fundamental e no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), nas modalidades presencial e Ensino a Distância (EAD), gerir cursos nas áreas das Ciências, ser pesquisador ou técnico de nível superior junto a entidades públicas e privadas de planejamento e desenvolvimento socioambiental. Seus locais de trabalho serão instituições de ensino, secretarias de planejamento e agências de desenvolvimento social e instituições privadas (UFAM, 2012a, p.12).
	Curso-02- CB: [...] poderá exercer a docência no Ensino Médio e Superior, nas modalidades presencial e Ensino a Distância (EAD), atuar em projetos de Educação Ambiental e outras atividades de ensino na área das Ciências Biológicas. [...] poderá ser pesquisador ou técnico de nível superior em instituições públicas e privadas, desde que seu currículo atenda às exigências institucionais (UFAM, 2012b, p.23).
	Curso-03- CB: [...] como professor, em instituições de ensino que oferecem cursos de nível Fundamental e Médio; e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e/ou à distância. [...], atua em espaços de educação não-formal, como feiras de divulgação científica, museus, zoológicos, parques e unidades de conservação; podem ainda, por vezes, atuar também em empresas que demandam sua formação específica; em instituições que desenvolvam pesquisas educacionais; e de forma autônoma e em empresa própria ou prestando consultoria (UEA, 2020, p 42).
	Curso-04-QUI: [...] será à docência na Educação Básica e Superior, no ensino presencial, à distância e em espaços de ensino não-formais, bem como gerir cursos nas áreas das Ciências, ser pesquisador ou técnico nível superior junto a entidades públicas e privadas de planejamento e desenvolvimento socioambiental. Seu espaço de atuação está nas escolas públicas estaduais e municipais, nas secretarias de educação, nas Instituições Privadas de Ensino, em ONGs, nas Universidades Públicas e Privadas e em áreas emergentes do campo educacional (UFAM,2016, p.).
	Curso-05-QUI: Está apto a exercer a docência no Ensino Médio. [...]A diversidade de experiência e conhecimento acumulado ao longo do curso permite a esse profissional atuar em diferentes segmentos do mercado de trabalho (UEA, 2019, p.39-40)

Fonte: PPCs dos Cursos. Elaborado pelos autores (2024)

Nesse sentido, Garcia (2013) aponta que os programas de formação de professores devem ter, explícito ou implícito, o modelo de professor que querem formar, seja este como um professor especialista em uma disciplina, como técnico, como pessoa, como prático ou crítico.

Portanto, torna-se necessário ter consciência do tipo de professor que se quer formar para atuar na realidade em que vivem. Desse modo, observamos que somente os casos: Curso-02-CB, Curso-03-CB, Curso-04-QUI e Curso-05-QUI deixam evidente que estão formando professores para atuarem na realidade e no contexto em que vivem, ou seja, considerando a realidade e a diversidade do contexto amazônico. Assim, o Curso-04-QUI, no que diz respeito à competência profissional, destaca que este deve “ter

capacidade de disseminar e difundir e/ou utilizar o conhecimento relevante para a comunidade”, como destacado no Quadro 1 (UFAM, 2016, p.23).

Neste contexto, Vasconcelos (2010, p. 59) destaca que “o currículo, enquanto campo de luta em torno da significação e da identidade, é capaz de movimentar a realidade com a qual se trabalha, seja ela urbana, rural, ribeirinha, indígena”, visto que é a partir deste que temos uma importante concepção para entender a necessidade de se desenvolver posturas pedagógicas eticamente comprometidas com espaços escolares diversificados.

Vale pontuar que o PPC do Curso-02-CB traz, em seu texto, que compete ao licenciando desse curso “conhecer bem a Região Amazônica, seus problemas e perspectivas de desenvolvimento, e de estarem atentos para a responsabilidade que têm com a região” (UFAM, 2012, p.27).

Nessa direção, é importante salientar que nos cursos de formação inicial para professores, além da habilitação legal, espera-se que esses cursos formem professores que produzam e mobilizem saberes necessários para a realização da prática docente. Assim, Pimenta (2012) evidencia que, para se ter uma boa formação inicial, torna-se necessário mobilizar conhecimentos da teoria da educação e da didática à compreensão do ensino e da realidade social, além do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre seu próprio fazer, para poder construir sua identidade profissional como docente.

Seguindo esse contexto, Pimenta e Lima (2012) apontam que é no processo da formação inicial que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar, sendo que cursos de formação exercem um importante papel na construção ou no fortalecimento da identidade profissional docente.

Quando analisamos o campo de atuação profissional dos cursos investigados podemos evidenciar que todos os cursos deixam claro que além da atuação como professor nas etapas do Ensino Fundamental-Anos finais e Médio, bem como em todas as modalidades de ensino da Educação Básica, estes também podem atuar em diferentes segmentos do mercado de trabalho, tendo em vista os conhecimentos que são adquiridos ao longo desses cursos de formação, como por exemplo, a complementação para o bacharelado, que vão fornecer subsídios para atuarem em outras frentes no mercado de trabalho, além da docência.

Vale salientar que os cursos de Licenciaturas têm como diretrizes formar profissionais para o exercício da docência. Assim, as DCNs para a formação inicial em

nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015, p.3), no seu artigo 2º, parágrafo 1º, entendem à docência como:

Ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Nesse sentido, as novas DCNs para Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024, p.2), no seu artigo 2º, parágrafo 1º, reformula o mesmo e compreende o exercício da docência como:

§ 2º Ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações.

Logo, os cursos de Licenciaturas são destinados a preparar e desenvolver profissionais para exercer as funções do magistério da Educação Básica, oferecendo uma sólida formação para que esses profissionais tenham a competência e a habilidade de atuarem em locais com realidades diversas, sendo que esta formação inicial constitui um processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria da qualidade cultural e social da educação (Brasil, 2015).

Diante disto, é atribuída à educação uma dimensão de realização tanto pessoal como individual, assim, a educação torna-se o meio, que faz as pessoas iguais e diferentes, de acordo com a apropriação da cultura que funciona como capital cultural (Bourdieu, 2023).

Nesse sentido, vale destacar que as DCNs para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, têm um entendimento por educação, pontuando que “todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura” (Brasil, 2015, p.4). Assim, há um elo de conexão entre a educação, o capital cultural e social e o currículo.

Nessa direção, Praxedes (2015, p.21) argumenta que, para Bourdieu, “a educação é um elemento de diferenciação e hierarquização dos membros de uma sociedade, uma vez que possibilita a acumulação de uma quantidade de capital cultural que se combinará com a posse do capital econômico para possibilitar a ocupação de uma posição no espaço social”. Destacando, que as instituições de ensino, acabam por contribuir para a reprodução do capital cultural, e por reproduzir a estrutura do espaço social (Bourdieu, 1996).

No caso do currículo, o que vai determinar a escolha das disciplinas e dos conteúdos do curso é que a formação profissional deve atender às necessidades do mercado, predominando o arbitrário cultural¹ dominante. Desse modo, os participantes dessa pesquisa, que são professores ribeirinhos, foram frutos de um campo de formação profissional, sob a ação de um currículo que, geralmente, é produzido para quem atua em áreas urbanas, deixando muitas vezes, de adquirirem um capital cultural, para somar aos saberes que já possuem, constituído ao longo da sua vivência, que podem ser importantes para desenvolver uma prática pedagógica que possa auxiliar na melhoria da qualidade da educação nas escolas das comunidades rurais onde atuam, mas acabam na sua maioria reproduzindo o que é proposto nas instituições de ensino.

Assim, é importante rever os pressupostos ligados aos cursos de formação para o profissional docente que vai atuar não só em áreas urbanas, mas principalmente em áreas rurais, revendo os impactos que essa formação tem na prática pedagógica deles, já que é na prática que reflete a atitude pedagógica que o professor absorve como suporte nas teorias, concepções e conceitos, formulados e reformulados no período da sua formação profissional, que consideramos como aquisição de capital cultural, no período de formação (Bourdieu, 2014).

Em relação à configuração curricular dos cursos de Licenciaturas investigados, apresentam uma carga horária corrente: o Curso-01-CN de 2.915 horas; o Curso-02-CB de 3.320 horas; Curso-03-CB é de 3.890 horas. Caso o aluno escolha fazer o Estágio em Biologia, que é facultativo, são acrescentadas mais 360 horas, resultando numa carga horária total de 4.250; Curso-04-QUI é de 3.215 horas; Curso-05-QUI é de 3.485 horas.

¹“Arbitrário cultural” é o termo utilizado por Bourdieu para designar o fenômeno social que consiste em erigir a cultura particular de uma determinada classe social (a “classe dominante”) em cultura universal. [...] Em uma formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa senão o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é ignorado em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante” (Nogueira, 2017b, p. 36).

Portanto, apesar desses cursos terem suas matrizes curriculares ancoradas em DCNs para formação inicial anteriores, as cargas horárias desses cursos estão dentro da atual Resolução CNE/CP nº 4/2024, publicada em 3 de junho de 2024, (DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica). A norma atualiza outros regulamentos, de 2019 e de 2015, bem como estabelece, entre outros pontos, que cursos de licenciatura terão, no mínimo, duração de quatro anos, com 3.200 horas de carga horária, onde pelo menos a metade, que condiz a 1.600 horas, deve ser realizada de forma presencial (Brasil, 2024).

Ao analisarmos a matriz curricular, para observarmos como está configurada a estrutura curricular dos cursos investigados, percebemos que as disciplinas, que são contempladas nos cursos, apresentam uma sólida formação no que diz respeito aos conhecimentos específicos básicos para a formação do profissional na área. Os conhecimentos pedagógicos ainda se encontram muito estruturados nas disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, ficando evidente que as disciplinas de conteúdos específicos da área (Curso-01-CN,54%; Curso-02-B,61%; Curso-03-CB,49%; Curso-04-QUI, 47%; Curso-05-QUI, 71%) sobrepõem-se às disciplinas de conteúdos pedagógicos (Curso-01- CN,13%; Curso-02CB,9%; Curso-03- CB,33%; Curso-04-QUI, 17%; Curso-05-QUI, 12%), mesmo se levarmos em consideração que algumas disciplinas ofertadas no início do curso, abordam de alguma forma conteúdos voltados de questões pedagógicas.

Nossa análise em relação de como estão configuradas as estruturas curriculares das disciplinas, procuramos dentro das disciplinas ofertadas pelo curso e, em suas ementas, buscar se existe alguma, que oferece um arcabouço teórico metodológico para professores que vão trabalhar nas zonas rurais ribeirinhas, assim, encontramos no Curso-04-QUI a disciplina Problemas Educacionais da Região Amazônica, no Curso-05-QUI, uma disciplina chamada Saberes Tradicionais e Educação Química na Amazônia, e no Curso-01-CN a disciplina Problemas Educacionais da Região Amazônica, Biomas e Ecossistemas Amazônicos, Climatologia Amazônica e Hidrografia da Amazônia que nos remete ao contexto em que os professores formados nesses cursos, terão a possibilidade de adquirir uma base mínima de saberes, no ambiente onde vão atuar.

Percebemos, no entanto, que os cursos analisados deixam uma lacuna aberta, em termos de disciplinas, que devam retratar mais o contexto regional, para que tenhamos,

realmente, professores que saibam como intervir nas mais diversas realidades encontradas no nosso Estado. Portanto, não queremos, aqui, fazer oposição à grande quantidade de disciplinas científicas específicas para cada curso, aqui analisado, mas que deveriam trazer dentro das mesmas, subsídios para que esses profissionais pudessem ter um olhar mais clínico para os diferentes contextos da sua atuação, ou implementar disciplinas que sejam voltadas para especificidades locais de onde esses cursos são oferecidos.

Nesse sentido, Nogueira e Nogueira (2002, p.33) destacam que os “conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes. O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado à sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural”.

Nesse sentido, as universidades direcionam seus currículos de forma que a “cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas”, em outras palavras, separa os que têm a cultura em seu sentido incorporado e os que têm acesso apenas pelo ofício ou transmitida por contato social com seus semelhantes (Bourdieu, 2013, p. 221).

Fica muito evidente que os PPCs dos cursos analisados oferecem uma vasta formação para os conteúdos específicos, que são relevantes para a formação de todo profissional, mas que há uma grande lacuna em relação a conteúdos que fazem uma conexão com o contexto local onde esses cursos são realizados. Também é visível nos cursos que os conteúdos pedagógicos, apesar de serem oferecidos em algumas disciplinas, articulam-se com os saberes profissionais, o que acaba por fundamentar o saber fazer e ensinar do professor (Tardif, 2014). Portanto, é notória a predominância no currículo da formação disciplinar específica, como falado anteriormente, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento. Assim, há um predomínio dos conteúdos biológicos e químicos, o que não é muito coerente para cursos que têm foco voltado para a licenciatura e que, apesar de todos os PPCs afirmarem em seus objetivos formar profissionais para o exercício da docência, as estruturas curriculares desses cursos são muito próximas à formação de bacharéis, pelo alto índice de disciplinas específicas.

Nesse contexto, ao falarmos de cursos na área de Ciências da Natureza, Ferraro (2019) corrobora, ao considerar o currículo como território de disputa, que no caso aqui tem o cerne as disciplinas de cunho específico e disciplinas de cunho pedagógico. Ao

colocar esse currículo, enquanto campo de práticas pedagógicas para o ensino de Ciências pontua que devemos considerar dois pontos:

O primeiro deles é a ciência enquanto produtora de conhecimento científico, orientada pelo “rigorismo” de um método e sustentada por um estatuto epistemológico. É esse fazer ciência que se expressa no interior do campo científico e empodera seus agentes para que continuem produzindo de acordo com um regramento específico, normalizando, assim, suas condutas. O segundo elemento diz respeito à postura do professor de ciências em sua relação com o campo científico originário, mas imerso em um campo correlato a ele: o campo pedagógico, mais especificamente do ensino de ciências (Ferraro, 2019, p. 111).

O autor destaca que os cursos de licenciaturas, ao colocarem o currículo enquanto campo de disputa, direcionam os futuros professores ao duplo identitário (pesquisador/professor), onde o discurso das ciências (disciplinas específicas) entra em conflito com o discurso pedagógico (disciplinas pedagógicas), o que leva a percepção do futuro professor a uma confusão sobre como ensinar ciências.

Destarte, Imbernón (2011, p. 68) argumenta que a “formação inicial deve fornecer bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”, para dessa forma oferecer ao futuro professor conhecimentos nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógicos e pessoal, para que este possa ter subsídios para assumir a prática educativa em toda sua complexidade. Assim, o autor destaca ainda, que o professor deve perceber desde a sua formação inicial a importância de as disciplinas conversarem entre si, estabelecendo assim uma ligação dialógica que resulta numa construção interdisciplinar do conhecimento. E esta percepção deverá estar intrínseca ao trabalho a ser desenvolvido no ambiente escolar, sob uma visão flexível diante das realidades educativas.

Nesse contexto, Assis Junior, Eleutério e Souza (2023, p.3) afirmam que a formação inicial na perspectiva multicultural possibilita ao professor a ser formado para “conduzir mudanças significativas no currículo, na prática docente, nas metodologias de ensino assim como, estimula o licenciando a olhar com outras lentes para o seu contexto para que a posteriori, possa relacionar o conhecimento adquirido na academia com seus saberes e suas práticas, com suas experiências e vivências diárias”.

Portanto, a formação para a docência depende muito dos percursos educativos que são construídos no processo da formação, das relações entre os saberes do cotidiano, que se encontram no centro da identidade pessoal e cultural desse profissional a ser formado, e dos conhecimentos científicos adquiridos. Dessa forma, espera-se um ensino que

prepare para a busca autônoma, a produção e divulgação do conhecimento, propiciando uma visão das possibilidades presentes e futuras da profissão docente, tendo como modelo um professor que seja visto como um profissional que dialogue com sua própria prática, sua cultura profissional que é própria na atuação no exercício da docência (Marandino, 2003).

Nessa direção, Silva (2005, p.158) pontua que é “por isso que se acredita que *habitus* e experiência sejam duas noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes”. Diante desse contexto, entende-se que a formação de professores ocupa papel significativo para o desenvolvimento do *habitus* profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo, prescrito nos PPCs dos cursos analisados, reflete que a seleção da grade curricular acaba por ser um produto de forças entre grupos sociais. Portanto, a cultura escolar não é uma cultura neutra, é, antes, uma cultura de classe, sendo que a cultura da classe dominante prevalece sobre a da classe menos favorecida, onde estes passam a legitimar e validar os conhecimentos postos pela classe dominante (Bourdieu; Passeron, 2014). Assim, o currículo prescrito é o que podemos chamar de processo de seleção cultural, onde se evidenciam que a organização curriculares dos cursos investigados continuam a promover os saberes das disciplinas específicas, dando um poder maior dentro do currículo em relação disciplinas pedagógicas e também as disciplinas que deveriam levar saberes sobre o contexto regional de onde estão inseridos esses futuros professores desses cursos, que para Bourdieu (2004), quando se trata de campo, há sempre um jogo de poder, aqui nesse jogo, este de forças entre o *habitus* adquirido no campo científico, voltadas para a formação científica e o *habitus* do campo pedagógico, frente a formação pedagógica, refletindo, muitas vezes, uma formação ao qual o professor a ser formado para o ensino de Ciências, não se identifica com a profissão, porque há uma certa divisão, trazendo diferenças na formação de uma dimensão instrutiva para o exercício do campo científico como pesquisador na área, que para o campo pedagógico como professor para ensinar as Ciências (Química, Biologia e Ciências), onde apesar de terem configurações semelhantes pelo tipo de formação recebida, mas com atribuições diferentes devido aos campos (Ferraro, 2019). Portanto, é

nesse espaço acadêmico que o professor em formação passa a se socializar e aprender a reconhecer valores, competências, habilidades que irão funcionar como estratégias e valores específicos para sua atuação como profissional docente.

É pertinente pontuar, que a padronização do currículo pelas IES, que segue os mesmos moldes de uma formação voltada para os centros urbana, se faz de modo arbitrário, denotando uma violência simbólica, considero que, as IES, que têm Campi nos municípios do interior do Amazonas, que possuem uma diversidade cultural diversificada, formadas pelos contextos das florestas e rios, tem que estarem atentas as especificidades desse local, procurando oferecer disciplinas que dê suporte teórico metodológico para esses contextos, porque o que percebemos é o distanciamento desses futuros professores de sua origem e uma inculcação para o capital cultural proveniente da cultura padronizadas pelas disciplinas oferecidas nos cursos de formação inicial. Assim, as diferentes dimensões de atuação docente são consideradas, tanto no âmbito institucional como no social, tendo como ponto central a prática pedagógica docente como uma prática social inserida nas relações culturais e sociais. Portanto, a análise dos PPCs dos cursos e das matrizes curriculares foram importantes para entendermos como esses documentos são relevantes para a construção do *habitus* docente profissional a ser formado, refletindo no seu fazer diário da sala de aula. Dessa forma, as experiências, os saberes e os conhecimentos incorporados como legítimos ao longo de sua trajetória constituem seu *habitus* docente, onde seu modo de ser, pensar, agir no espaço social em que está inserido reflete no seu saber e fazer docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. H. B.; BORGES, F. A. Formação inicial de pedagogas(os): análise dos projetos pedagógicos de cursos paranaenses sob a perspectiva inclusiva. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6388150, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6388. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6388>. Acesso em: 6 nov. 2024.

ASSIS JUNIOR, P. C. de.; ELEUTÉRIO, C. M. S.; SOUZA, R. H. de. Cultura da mandioca: contribuições para o redesenho da formação de professores de química na Amazônia. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Brasil, v. 11, n. 1, p. e23054, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/15065> . Acesso em: 1 maio. 2024.

BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 263–281, 2015. DOI: 10.5216/rp.v25i1.38563. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/38563>. Acesso em: 21 jan. 2024.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro- São Paulo: Ed. 70, 2011.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Patrícia Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Papyrus editora, 1996.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J.; PORTELLI, A. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Papyrus editora, 2008.

BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. 2.ed. Florianópolis: Educação da UFSC, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria prática do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. 17.ed.-Petrópolis: Vozes, 2023, p.119-132.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 1.301/2001. **Diretrizes Curriculares para o curso de Ciências Biológicas**, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdf/CESI1301.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 1.303/2001, aprovado em 6 de novembro de 2001b - **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301Quimica.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Brasília, 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, maio. 2024.

DA SILVA SOUZA, E.; MATIAS DE SOUZA, V. de F.; AQUINO DE FARIAS, S. Da identidade profissional, saberes docentes e princípios formativos na licenciatura em Ciências Biológicas: um foco no PARFOR. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, 2023.

Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6234>. Acesso em: 29 maio. 2023

FARIAS, S. A. de. **Formação inicial de professores de química na região norte: análise das diferentes concepções das IES públicas e de professores e estudantes do ensino médio**. 2011. 203f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FERRARO, J. L. S. Pierre Bourdieu para pensar a educação em ciências: uma abordagem sócio-epistemológica. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 25, n. 49, 2019.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores- Para uma Mudança Educativa**. Porto Editora, edição reformulada, 2013.

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

MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: Questões atuais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 168–193, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6544> . Acesso em: 12 mar. 2024

MIZUKAMI, M.G.N. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In GATTI, B.A.(Org). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NOGUEIRA, M.A. Capital Cultural. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, p.103-106, 2017a.

NOGUEIRA, M.A. Arbitrário Cultural In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, p.36-38, 2017b.

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e Atividade Docente**. (org.). – 8. ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.M.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. 7.ed. São Paulo:Cortez,2012.

PRAXEDES, W. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Loyola, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de Educação**, p. 60-70, 2002.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, 2005. p. 152-153.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

THOMSON, P. Campo. In: GRENFELL, M. (Ed.). **Pierre Bourdieu: Conceitos fundamentais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018. p. 95-114.

UEA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas**. Manaus: UEA, 2020.

UEA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP. Parintins: Amazonas, 2019.

UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais**. Manaus: UFAM, 2012a.

UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas**. Manaus: UFAM, 2012b.

UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Química**. Manaus: UFAM, 2016.

VASCONCELOS, M. E. de O. **Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

VOLKMAN, E. **Licenciatura em matemática e a preparação para a docência: o que dizem os licenciandos**. 2017.201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.