

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Lucio Ely Ribeiro Silvério

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS SABERES DA
DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL
EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Florianópolis
2014

LUCIO ELY RIBEIRO SILVÉRIO

As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação
acadêmico-profissional em Ciências Biológicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Científica e Tecnológica. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sylvania Regina Pedrosa Maestrelli

Florianópolis - SC
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silvério, Lucio Ely Ribeiro

As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação acadêmico-profissional em Ciências Biológicas / Lucio Ely Ribeiro Silvério ; orientadora, Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli - Florianópolis, SC, 2014.

486 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Práticas pedagógicas. 3. Prática como componente curricular. 4. Estágio supervisionado. 5. Saberes da docência. I. Maestrelli, Sylvania Regina Pedrosa. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

“As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação
acadêmico-profissional em Ciências Biológicas”

Tese submetida ao Colegiado do Curso
de Doutorado em Educação Científica
e Tecnológica em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Doutor
em Educação Científica e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28 de março de 2014

Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli (Orientadora - CCB/UFSC)

Julio Emílio Diniz Pereira (Examinador - FE/UFMG)

Juliana Rezende Torres (Examinadora - UFSCar)


Nadir Castilho Delizoicov (Examinadora - CCHJ - UNOCHAPECÓ)


Adriana Mohr (Examinadora - CED/UFSC)

Suzani Cassiani (Examinadora - CED/UFSC)

Fábio Peres Gonçalves (Suplente - CED/UFSC)

Gisele de Souza Paula Pires (Suplente - CA/UFSC)


Carlos Alberto Marques
Coordenador do PPGECT


LUCIO ELY RIBEIRO SILVÉRIO
Florianópolis, Santa Catarina, 2014

Aos meus pais, Lucio Ely e Sirlei (in memoriam);

À minha irmã, Sandra (in memoriam);

Ao meu amor, Imara;

À Carolina e Mariana, nossas filhas.

AGRADECIMENTOS

À Professora Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli, orientadora que confiou e incentivou minha pesquisa nos caminhos da docência. Mais que uma orientação, reconheço sua dedicação especial em dividir comigo seu tempo e sua experiência como educadora.

Aos membros da Banca de Qualificação, Prof. Antônio Fernando Gouvea da Silva, Prof. Fábio Peres Gonçalves, Prof^a. Nadir Castilho Delizoicov, Prof. Leandro Belinaso por seus valiosos conselhos e considerações. Sua leitura e análise de meu trabalho ajudaram a encontrar caminhos para concretizar a pesquisa.

Aos examinadores deste trabalho, Prof. Júlio Emilio Diniz-Pereira, Prof^a. Juliana Rezende Torres, Prof^a. Adriana Mohr, Prof^a. Nadir Castilho Delizoicov e Prof^a. Suzani Cassiani Souza por sua colaboração e enriquecimento científico da pesquisa.

Ao Colégio de Aplicação e a meus colegas professores da escola, por viabilizarem meu afastamento para formação. Que a conclusão deste trabalho possa representar essa devolutiva e a busca por uma educação de qualidade e compromisso social.

Ao curso de Ciências Biológicas da UFSC onde me constituí professor, a seus professores e estudantes que me permitiram desenvolver esta pesquisa. Espero que ela possa contribuir para o aprimoramento do trabalho formativo dos novos colegas de profissão.

Às colegas Professoras do NUEG/UFSC, Nadir Ferrari e Vivian Leiser da Rosa pelo exemplo como profissionais e pelos tantos anos de dedicação ao curso de Biologia.

Aos colegas do Programa, em especial ao Leandro Duso, André Luis Franco da Rocha, Marilisa Bialvo Hoffman e Thaís Reinert pelos inúmeros momentos de reflexão, amadurecimento e alegria nas discussões epistemológicas.

À minha família, pela compreensão e pelo apoio nos momentos de cansaço e ausência. Amo vocês.

À Deus, por me dar capacidade de compreender meu papel no contexto social e o teor de minha responsabilidade profissional.
Seja tudo feito para glória de Deus.

Obrigado de coração a todos e todas!

Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.

Paulo Freire

(Conscientização: teoria e prática da libertação, 1979)

RESUMO

Esta tese tem como tema central os conhecimentos e os saberes produzidos nas práticas pedagógicas da formação de professores. Seu objetivo principal é investigar a constituição da prática como componente curricular e do estágio supervisionado como espaços para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos saberes pedagógicos na formação acadêmico-profissional de professores em Ciências Biológicas. Para viabilizá-lo, foram acompanhados o estágio supervisionado e as atividades de prática como componente curricular em algumas disciplinas do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina, durante o ano de 2012. O estudo se caracteriza como pesquisa de abordagem qualitativa, cujo tratamento teórico-metodológico utilizou a análise documental, o questionário e a entrevista semiestruturada para a coleta de dados, e a análise textual discursiva nos procedimentos analíticos. Dessa forma, a concepção curricular das práticas e dos saberes pedagógicos na formação de professores foi analisada, buscando identificar elementos da racionalidade pedagógica que fundamentam as ações dos licenciandos nas distintas situações de ensino que enfrentam nessa prática e sua integração ao campo profissional. Durante os períodos de acompanhamento e intervenção nas práticas pedagógicas foi possível desenvolver momentos de reflexividade na interação com os licenciandos envolvidos no estudo. Os resultados desse processo indicam que a formação no curso precisa evidenciar melhor a articulação entre as disciplinas de conteúdo biológico e as de conteúdo pedagógico e a concepção de prática e de estágio supervisionado que adota em seus princípios formativos. Alterações na configuração da prática como componente curricular também são sugeridas, associadas a uma transposição didática de caráter reflexivo e vinculadas às pesquisas sobre o ensino das diferentes especialidades da área biológica. É possível estruturar tais atividades fortalecendo parcerias com escolas e professores da Educação Básica e desenvolvendo projetos e/ou estudos sobre determinados aspectos da profissionalidade docente. A experiência do estágio supervisionado revelou que alguns dos

elementos inerentes ao desenvolvimento de uma racionalidade dos saberes pedagógicos que foram observados na pesquisa, como dialogicidade, flexibilidade, sensibilidade e alteridade, estão relacionados à concepção cultural do ser professor que o estagiário traz de sua escolarização e a forma como a subjetividade é considerada nesse processo. Problematizar as situações de ensino da prática docente permitiu evocar a consciência desses elementos. Neste campo, é preciso enfatizar a necessidade de integração institucional com as escolas cofomadoras, viabilizando parcerias de trabalho no estágio e na construção de pesquisas colaborativas com tais instituições. Por conta disso, propõe-se que as diversas situações de ensino da prática como componente curricular e do estágio supervisionado no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina, sejam organizadas a partir de uma ecologia das práticas pedagógicas que problematize e reflita criticamente os saberes pedagógicos, em contextos e interações com o ambiente escolar e com o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Palavras-chave: prática como componente curricular. Estágio supervisionado. Formação acadêmico-profissional de professores. Práticas pedagógicas. Saberes pedagógicos. Saberes docentes.

ABSTRACT

This thesis is focused on the knowledges and the teacher's knowledges produced in pedagogical practices in teacher education programs. Its main objective is to investigate the establishment of the practice as a curricular component and supervised training of teachers as spaces for the development of reflective capacity of pedagogical knowledge in academic and professional teacher training in Biological Sciences. To make it feasible, the supervised training of teachers and the practice activities as a curricular component were observed in some course disciplines of Biological Sciences, in the Federal University of Santa Catarina during the year 2012. The study is characterized as a qualitative research, its theoretical-methodological approach used document analysis, questionnaires and semi-structured interviews to collect data and discursive textual analysis in the analytical procedures. Thus, curriculum design of practices and pedagogical knowledges in teacher education was analyzed in order to identify elements of the pedagogical rationality that underlie actions of undergraduates in teaching situations of this practice and its integration into the professional field. During periods of monitoring and intervention in pedagogical practices it was possible to develop moments of reflexivity in the interaction with undergraduates involved in the study. The results of this process indicate that the coursework needs to more clearly show the linkages between specific and pedagogical disciplines and the design of supervised practice adopted in their formative principles. Changes in the configuration of the practice as a curricular component are also suggested, associated with a didactic transposition of reflexive nature and linked to researches on teaching the different Biological Sciences specialties. It is possible to structure these activities strengthening partnerships with schools and teachers of Basic Education and developing projects and/or studies on certain aspects of the teaching professionalism. The experience of supervised training of teachers revealed that some of the elements inherent in the development of a rationality of pedagogical knowledges that were

observed in the survey, as dialogicity, flexibility, sensibility and alterity, are related to the cultural conception of being a teacher that the student brings from his schooling and how subjectivity is considered in this process. Problematize the teaching situations of teacher's practice allowed to evoke the conscience of these elements. In this field, is very important to emphasize the need for institutional integration with partner schools, allowing partnerships to work on supervised training of teachers and in the construction of collaborative researches between these institutions. On account of this, it is proposed that the different situations of teaching practice as a curricular component and supervised training of teachers in the course of Biological Sciences, Federal University of Santa Catarina, must be arranged from an ecology of pedagogical practices, that problematizes and critically reflects on the pedagogical knowledge in contexts and interactions with the school environment and with the development of teaching professionalism.

Keywords: practice as a curricular component. Supervised training of teachers. Academic-professional teacher training. Pedagogical practices. Pedagogical knowledges. Teacher's knowledges.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimentos reflexivos críticos.....114

Figura 2 – Organização metodológica da pesquisa.....121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das categorias e unidades de análise do PP.....	128
Tabela 2 - Distribuição das categorias e unidades de análise do Relatório (CRC).....	134
Tabela 3 - Distribuição das disciplinas e carga horária de PCC (2012/1).....	140
Tabela 4 - Distribuição dos questionários de PCC nas disciplinas do curso.....	146
Tabela 5 - Distribuição das subcategorias e unidades de análise quanto ao papel da PCC.....	148
Tabela 6 - Distribuição das subcategorias e unidades de análise quanto ao potencial da PCC.....	153
Tabela 7 - Distribuição das subcategorias e unidades de análise quanto aos obstáculos à PCC.....	158
Tabela 8 - Distribuição das subcategorias e unidades de análise das entrevistas.....	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

PCC – Prática como componente curricular

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica

ATD – Análise Textual Discursiva

MEC – Ministério da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

PP – Projeto Pedagógico

CRC – Comissão de Reforma Curricular

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	25
2. FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES: SITUANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	37
2.1 OS PRINCÍPIOS FORMATIVOS E A PRODUÇÃO DO ENSINO.....	38
2.2 REFLEXIVIDADE, MEIOS E PROPÓSITOS NA FORMAÇÃO PARA O ENSINO.....	46
2.3 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A INTEGRAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO.....	55
2.4 CAMINHOS DA INTEGRAÇÃO: ARTICULAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	62
3. SABER PEDAGÓGICO, RACIONALIDADE E REFLEXIVIDADE NO ENSINO.....	79
3.1 OS SABERES PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA: REPERTÓRIO DE CONHECIMENTOS.....	81
3.2 A RAZÃO PEDAGÓGICA E A DIMENSÃO REFLEXIVA NO ENSINO.....	98
4. AS PRÁTICAS E OS SABERES PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DA FORMAÇÃO.....	119
4.1 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS FUNDAMENTOS NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSC.....	122
4.1.1 Análise do documento do Projeto Pedagógico do curso.....	126

4.1.2	Análise do Relatório Final da Comissão de Reforma Curricular (CRC) do curso.....	133
4.2	A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E SEU OBJETIVO NA FORMAÇÃO.....	137
4.2.1	Análise do questionário das atividades de prática como componente curricular (PCC).....	145
4.3	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SEUS SABERES PEDAGÓGICOS.....	163
4.3.1	Análise das entrevistas dos estagiários de Estágio Curricular Supervisionado.....	170
5.	OS SABERES DA PRÁTICA E A PRÁTICA DOS SABERES.....	201
5.1	PRINCÍPIOS FORMATIVOS E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CURSO.....	202
5.2	A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E SUAS DIMENSÕES FORMATIVAS.....	211
5.3	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS DIMENSÕES FORMATIVAS.....	222
5.4	UMA ECOLOGIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	240
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	253
	REFERÊNCIAS.....	263
	APÊNDICES.....	279
	ANEXOS.....	447

1. INTRODUÇÃO

Começo esse percurso tomando como referência o fragmento de texto da epígrafe de autoria do educador e mestre Paulo Freire, para anunciar a intenção com o qual busquei desenvolver este trabalho de pesquisa. Entendo que ele interpreta a perspectiva com a qual desejo admirar a prática docente, enquanto realidade objetivada a ser compreendida. Assim fazendo, esforço-me para torná-la práxis social. Escondida nessas palavras, algo que remete a possibilidade de conhecê-la melhor e comprometer-me com a dimensão coletiva desse trabalho humano. Compreender melhor a natureza do conhecimento docente e sua integração na interface universidade - escola é a intenção deste estudo.

Ao longo de minha experiência profissional de muitos anos como professor de Ciências e Biologia em escolas públicas e exercendo atualmente minhas atividades no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tive a oportunidade de vivenciar inúmeras dificuldades em integrar os conhecimentos da teoria biológica à prática pedagógica no ensino de jovens e adultos. Os questionamentos acerca de minha identidade profissional e as lacunas em minha formação foram se evidenciando ao longo do tempo, provocando inquietação e insatisfações que suscitaram perguntas.

Além do caráter pessoal da identidade profissional trago em igual dimensão, o compromisso e a corresponsabilidade na formação de novos professores que realizam seu estágio supervisionado no Colégio, que desde sua fundação (1961) vem servindo de campo de estágio para as diversas práticas docentes desenvolvidas nas licenciaturas da UFSC.

Essas dimensões de meu trabalho instigaram a compreender melhor minha profissão e colocar-me em movimento, em busca de respostas. Para tanto, em meus estudos de mestrado tomei minha prática docente como campo de investigação, problematizando aspectos didáticos e conhecimentos específicos do ensino e da aprendizagem de Biologia (Genética) no Ensino Médio. Encontrei algumas

respostas e evidências nesse campo e novas perguntas que substituíram certezas que haviam se cristalizado com o tempo.

Ao tentar compreender quais as dificuldades dos alunos em aprender conceitos científicos quando resolviam problemas de genética escolar, pude perceber aspectos da indissociável relação entre ensino e aprendizagem e como tais dificuldades não se sustentavam quando atribuídas a falta de interesse ou de estudo dos alunos. Isso me fez perceber que nenhum estudante aprende conceitos (científicos ou não) que sejam pouco ou quase nada significativos para ele. Ficou evidente a distância entre a disseminação de conceitos importantes no ensino de Biologia (neste particular caso, a genética), o tratamento didático que necessitavam e sua recontextualização na vida dos alunos.

As reflexões sobre esse processo indicaram a preponderância de fatores como o tipo de ensino que caracterizava esta prática, a relação do professor com o conhecimento e o contexto pedagógico que a condicionava. Muitas das dificuldades na aprendizagem dos alunos estavam localizadas na ação didática do professor em relação ao objeto de seu ensino, nos conhecimentos e práticas que dispunha para mediar esse conhecimento e na falta de reflexão sobre o impacto desse ensino na vida dos alunos. Assim, a pesquisa me deu oportunidade de perceber a não neutralidade das escolhas didáticas que o professor faz e suas consequências. Isso me fez pensar sobre a necessidade de construir um processo de transformação da minha prática para poder responder a novas questões que desafiavam meu jeito de ser professor. Por que procedia dessa maneira? Que fatores condicionaram minha ação? Certamente as respostas estavam ligadas às experiências acríicas que fui acumulando em minha prática docente e mantinham vínculos fortes com a formação que recebi.

Ao refletir sobre esse cotidiano, notei que situações como a que relatei não eram exclusividade das minhas aulas ou do meu jeito de ser professor e que outros colegas também enfrentavam semelhantes problemas e desafios. Assim, o processo de construção e transformação de uma concepção de ensino precisava ser um esforço permanente ao longo da carreira docente. Em função do meu papel como supervisor de estágio, comecei a entender que a docência se produz a partir da relação entre pessoas que desejam aprender e ensinar umas as outras no caminho contínuo da profissionalidade e que o estágio

representava uma oportunidade para produzir esse diálogo com a prática. Afinal, era preciso ajudar a formar novos professores que reflitam sobre seu papel social, sobre sua ação nesse espaço do estágio e que não iniciem sua docência baseados no modelo de ensino da transmissão unidirecional do conteúdo escolar.

Esse caminho percorrido me fez perceber que a dúvida e a incerteza são elementos intrínsecos da profissionalidade docente, por vezes inconsciente ou diluída entre os problemas da burocracia pedagógica. Ao desejar compreender um pouco melhor meus compromissos com os alunos e a escola e com o estágio que ajudava a orientar, passei a questionar como os estagiários percebiam essa prática? De que forma ela contribuiria para formar um professor mais consciente de seu papel social? Que tipo de professor estava ajudando a formar?

Em meio ao cotidiano das aulas na Educação Básica e da formação de novos professores, busco compreender melhor o problema em seu contexto e identificar suas variáveis. Um contexto que se manifesta no coletivo, mas que envolve o individual e o subjetivo. Feito de pequenas experiências pedagógicas que, quando refletidas, avaliadas e sistematizadas podem ajudar a compreender melhor a complexa realidade da prática docente. Um contexto de produção de alternativas viáveis no limite da sala de aula, da instituição escolar e universitária e que podem ajudar a qualificar o ensino na escola pública e a formação de novos professores.

Trazendo comigo as incertezas e o desejo de compreender melhor esta realidade, organizei este trabalho de investigação buscando na interface escola – universidade, ajudar a formação novos professores pela construção de uma prática pedagógica comprometida com valores morais e éticos e com a emancipação social. Mais do que sofisticar minhas dúvidas pessoais, esforço-me para que esta pesquisa possa colaborar com as mudanças necessárias para a formação de professores e a minha própria prática em sala de aula.

É por esse motivo que investiguei as práticas e os saberes pedagógicos da docência na formação acadêmico-profissional de professores em Ciências Biológicas. Nesse contexto, utilizo o termo formação acadêmico-profissional baseado em Diniz-Pereira (2008) para diferenciá-lo da ideia de

formação inicial, pois entendo que esta tarefa precisa ser assumida em parceria com as escolas, compartilhando responsabilidades para a preparação de novos profissionais da educação¹.

Acredito, também, que a adesão do professor (consciente ou não) a esta ou aquela forma de ensinar e o controle dos processos pedagógicos e conhecimentos envolvidos, implica não apenas o componente pessoal da escolha, mas também a força de uma conjuntura educacional mais ampla que se associa à política educacional e a estrutura curricular praticada na escola e nas instituições formadoras. A maneira como esse contexto influencia ou condiciona o caráter pessoal das escolhas didáticas que os futuros professores fazem e como mobilizam conhecimentos e práticas envolvidas no ensino de seus alunos, são elementos que dirigem meu olhar investigativo para a formação docente.

Ensinar é a atividade social do professor. Sob essa perspectiva, a sociedade espera que ele seja agente de mudança e favoreça o desenvolvimento crítico de crianças, jovens e adultos. No entanto, nas instituições que formam professores e na própria sociedade nem sempre se questionam as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas (CAMPELO, 2001). Na origem do problema de pesquisa a ser enfrentado neste trabalho aparecem questões relativas à constituição e integração de conhecimentos e práticas necessárias ao futuro professor, para que possa exercer sua função social de ensinar.

Ao ensinar, o professor mobiliza uma série de conhecimentos que transformam a docência em uma atividade humana intencionada e com inúmeras repercussões sociais. Nestes últimos trinta anos, esses conhecimentos têm sido associados à prática dos professores e passaram a ser denominados, em determinada perspectiva, de saberes docentes

¹ Diniz-Pereira (2008) discute a inadequação do termo “formação inicial” baseado na ideia de que a preparação do professor inicia-se muito antes dele ingressar no curso ou programa de formação, já que o licenciando conviveu durante muito tempo com esse profissional em sua escolarização. Esse aspecto da profissionalidade docente, inclusive, irá influenciar o modelo de professor que o estudante de licenciatura constrói durante sua formação. A ideia de “parceria” adotada na pesquisa também é referenciada nesse autor, compreendida como “iniciativas que se estabelecem entre indivíduos e/ou instituições e que tenham uma finalidade, um objetivo ou interesse comum” (p. 253).

ou saberes da docência. Nas pesquisas desse período, eles têm sido objeto de discussão por parte de um grande número de autores nacionais e estrangeiros, como capazes de explicar o fazer do professor (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; SAVIANI, 1996; TARDIF; GAUTHIER, 1996; PORLÁN ARIZA; RIVERO GARCIA; DEL POZO, 1997; GAUTHIER et al, 1998; PIMENTA, 1999).

O discurso sobre os saberes docentes passaram a ser incorporados na formação de professores no Brasil a partir da década de 1990 e influenciaram as tendências educacionais do país, fundamentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002a). No entanto, para Pimenta (2002) existe o risco de se associar o saber docente, exclusivamente, a uma racionalidade prática. Na perspectiva dessa autora, há necessidade da inserção da teoria como possibilidade de oferecer aos professores perspectivas de análise de sua realidade, considerando os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais estão inseridos. Dessa forma, eles teriam melhores condições de intervir e transformar sua prática e seu cotidiano, a partir de um processo de racionalidade crítica.

A prática docente e seus conhecimentos profissionais não são constituídos por um saber específico e uniforme, mas por vários saberes de diferentes origens. Esses conhecimentos e práticas devem oportunizar ao professor agir sobre uma realidade social construída, a partir da apreensão das contradições e de ações transformadoras dessa realidade, desenvolvendo uma reflexividade de caráter emancipatório (LIBÂNEO, 2002). O processo de constituição desses conhecimentos e práticas, sua articulação aos espaços e tempos no processo de aprender a ensinar e sua potencialização no contexto profissional são aspectos de interesse desta investigação.

Assim, partindo das experiências da minha própria prática e meu envolvimento com a formação de novos professores, busco construir alternativas à prática pedagógica docente nas relações entre o campo acadêmico (universidade) e o campo profissional (escola), permitindo compreender e intervir melhor neste aspecto da profissionalidade. Para tanto, tomei como referencial de análise da pesquisa, o espaço e o tempo para o

desenvolvimento da prática como componente curricular (PCC) e do estágio curricular supervisionado (ECS) no ensino de Biologia do curso de Ciências Biológicas da UFSC, em articulação com um de seus campos de estágio, o Colégio de Aplicação/UFSC.

Considero que a sistematização dessas atividades na formação, configura o quadro onde as práticas pedagógicas podem ser investigadas, permite compreender como o licenciando constitui saberes na sua preparação para docência e reflete sobre os desafios que enfrentará na construção de sua própria identidade profissional. Esse é o cenário para o qual proponho a seguinte questão de pesquisa: **por que as práticas pedagógicas são espaços fundamentais para construção dos saberes pedagógicos da docência na formação acadêmico-profissional de professores em Ciências Biológicas?**

Diante dessa questão, tracei como objetivo principal desse estudo:

- **investigar a constituição da prática como componente curricular e do estágio supervisionado como espaços para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos saberes pedagógicos na formação acadêmico-profissional de professores em Ciências Biológicas.**

Para alcançar esse objetivo, estabeleci objetivos específicos que direcionam e orientam a metodologia da pesquisa. Eles são os seguintes:

- estabelecer relação entre a concepção curricular das práticas e dos saberes pedagógicos da docência na formação acadêmico-profissional de professores no curso de Ciências Biológicas da UFSC;
- buscar evidências quanto à forma de integração das práticas pedagógicas acadêmicas com o campo profissional (escola) no curso;
- identificar elementos da racionalidade pedagógica que fundamentam as situações de ensino da prática como componente curricular e do estágio supervisionado na formação de professores no curso;

- possibilitar momentos reflexivos quanto aos saberes pedagógicos em situações de ensino da prática como componente curricular e do estágio supervisionado com os acadêmicos do curso;
- propor estratégias de aproximação das práticas pedagógicas ao campo profissional por meio de uma ecologia das práticas gestada na interação universidade – escola e no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos acadêmicos do curso.

Investigar esses espaços e tempos da prática pedagógica na formação do professor em sua interface com a profissionalidade pode ajudar a identificar que conhecimentos e práticas são priorizados neste processo e, por consequência, compreender como essa preparação pode interferir na maneira como ele atuará desta ou daquela forma nas escolas. Para tanto, é preciso conhecer e analisar sob que condições se constroem e comunicam tais saberes na relação institucional entre estudantes, formadores e professores da Educação Básica, para perceber as possibilidades nesse terreno.

Considerar as condições dessa prática é um dos elementos da tomada de consciência dos sujeitos quanto aos fatores históricos e circunstanciais que afetam sua formação. Essa consciência vai se construindo enquanto se desenvolve uma racionalidade pedagógica e suas possibilidades nessa preparação. Nesse sentido, esta investigação problematiza o processo de constituição, comunicação e integração de alguns conhecimentos docentes na formação em Ciências Biológicas, analisando-os na perspectiva da articulação das práticas pedagógicas no curso da UFSC e do desenvolvimento da dimensão reflexiva de seus licenciandos. Destaco, então, algumas características dos elementos da prática e dos saberes pedagógicos envolvidos na organização desta investigação.

A definição de prática pedagógica que adoto no interior da pesquisa se expressa como princípio geral da formação que se caracteriza pelo conjunto de ações desenvolvidas intencionalmente por profissionais da educação, dentro ou fora da escola, com propósito educativo e/ou formativo (informação

verbal)². Para Veiga (1992), ela pode ser entendida como uma prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto da prática social educativa. Assim, para o tratamento e análise da prática pedagógica na pesquisa consideramos que ela se materializa nos inúmeros processos e interações formativas que ocorrem no interior do curso de Ciências Biológicas da UFSC, mas especificamente naqueles representados pelo espaço onde se constrói a PCC e o ECS. Por isso, a análise dessa prática leva em conta o tempo e espaço de tais componentes curriculares, sem desconhecer outras experiências de prática pedagógica do curso, como aquelas desenvolvidas nas atividades de extensão e pesquisa e que não serão analisadas nesse conjunto. Da maneira como considerado na pesquisa, a PCC e o ECS são caracterizados enquanto componentes curriculares formativos no interior dos quais ocorrem experiências de prática pedagógica. Acredito ser necessário contextualizar brevemente esses dois espaços de formação onde se introduz a pesquisa.

A PCC foi incorporada nos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil a partir do ano de 2002, como uma forma de integrar a componente da prática ao currículo de formação de professores. Os legisladores, amparados nas pesquisas da área de formação de professores, buscavam romper o isolamento do estágio supervisionado como elemento de aproximação da realidade escolar nos cursos. A partir daquele ano, a PCC tornou-se obrigatória como atividade nos currículos dos cursos de licenciatura pela Resolução n^o 01/2002, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002a). A legislação delegou responsabilidade para que cada curso estruturasse e organizasse esse espaço e tempo acadêmicos, pois entende que a “prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2005). Também estabeleceu uma diferença entre seus objetivos e outros espaços formativos considerando:

[...] há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a

² Definição usada pelo Prof. Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG) na Conferência de abertura do II Simpósio de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas da UFSC, no dia 28/11/2013.

prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino.

[...] É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso. (BRASIL, 2001a, p.9).

Outro espaço privilegiado da prática pedagógica é o estágio supervisionado. Ele responde, em grande medida, pela relação mediadora entre teoria e prática na docência. Por isso, tem a potencialidade de promover uma reflexão mais ampla dos seus desafios no campo profissional e suas finalidades éticas e culturais. Segundo Fernandes e Silveira (2007), esse espaço deve nos inquietar para produzir novos sentidos, uma compreensão e uma intervenção neste processo formativo. Processos impregnados de ideologias e valores do campo científico e profissional que nem sempre são percebidos, mas revelados nos atos e nas escolhas que o professor faz.

Na dimensão curricular, a inserção da PCC desde o início do curso e do estágio supervisionado a partir da sua metade, exige uma investigação no contexto das políticas formativas, considerando a articulação necessária entre esses espaços e seu impacto na construção, comunicação e integração de saberes essenciais nessa fase da vida do futuro professor. Não se trata apenas de examinar a implantação de uma alteração curricular obrigatória (PCC) ou o desenvolvimento de uma disciplina (Estágio Curricular Supervisionado) em um curso de licenciatura, mas, sobretudo, entender quais as condições e possibilidades para que essa prática desenvolva nos licenciandos uma racionalidade pedagógica potencializadora desses saberes na formação de professores em Ciências Biológicas.

A premissa básica da investigação é que existem lacunas na formação que estão associadas a inconsistências e fragmentações na constituição de alguns dos conhecimentos da docência, que se manifestam nas situações de ensino da prática pedagógica. Franco (2008) argumenta que é preciso fazer

dialogar a lógica da prática com a lógica da formação, ressaltando que há uma prática que “forma, informa e transforma, simultaneamente, o sujeito e suas circunstâncias, e há uma prática que oprime, distorce e congela, especialmente o sujeito que nela se exercita e, nesse caso, este perde acesso às suas circunstâncias” (FRANCO, 2008, p. 109).

Nesse esforço de compreender as lógicas da prática na formação, se manifesta a possibilidade de desenvolver uma racionalidade pedagógica, entendida como o modo como o professor constrói e articula saberes em situações de ensino (THERRIEN; CARVALHO, 2009). Assim, os saberes docentes podem ser manifestos por meio dessa racionalidade que, por sua vez, se exercita a partir da dimensão reflexiva analítica. Diferente da racionalidade prática, a racionalidade pedagógica ultrapassa a subjetividade fechada sobre si mesma e a objetividade de uma razão ligada exclusivamente à prática, buscando dar sentido e direção à prática docente em seus diversos desafios, identificando tanto o espaço objetivo ocupado pelo conhecimento científico como reconhecendo o sujeito na individualidade de sua consciência crítica (THERRIEN, 2006).

Por meio da racionalidade pedagógica, a prática docente pode se estabelecer enquanto dinâmica de geração de saberes, de sentidos e significados que favorece o encontro dos sujeitos e constitui momentos e espaços de reflexividade emancipatória (THERRIEN, 2010). Por isso, o olhar interrogativo da pesquisa não deseja voltar-se para a descrição de metodologias ou estratégias de ensino nas Ciências Biológicas que correspondam ao como ensinar melhor, mas propor reflexões que permitam aos sujeitos envolvidos na formação, pensarem sobre aspectos que possibilitem uma organização mais relacional da prática pedagógica docente com seu campo profissional (escolas).

A expectativa é de que ao provocar a problematização de tais aspectos junto aos licenciandos, formadores do curso e professores supervisores do estágio na escola, aprofunde-se uma consciência crítica na constituição solidária dos conhecimentos necessários à profissionalidade do professor. O alcance de tais expectativas está, evidentemente, vinculado a um esforço sistemático e coletivo mais amplo de seus agentes. Contudo, os dados deste trabalho podem ajudar a identificar problemas e indicar alternativas de organização institucional que favoreçam uma formação de professores comprometida com os

desafios da mudança e da inovação, evidenciadas nas diversas pesquisas da área.

Dessa forma, para investigar a constituição da PCC e do ECS como espaços de desenvolvimento da capacidade reflexiva dos saberes pedagógicos na formação acadêmico-profissional de professores em Ciências Biológicas, organizei este estudo em quatro capítulos. Os dois primeiros compõem a fundamentação teórica do trabalho. O terceiro trata dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa e o último capítulo associa os conhecimentos que fundamentam o trabalho aos dados da realidade local investigada.

No primeiro Capítulo, denominado **“Formação acadêmico-profissional de professores: situando as práticas pedagógicas”**, apresento alguns modelos de formação cujos princípios orientam a maneira de organizar os projetos e as práticas pedagógicas nos currículos dos cursos de licenciatura. Estabeleço uma relação entre essa formação e as orientações legais da área, introduzindo a PCC e as alterações ligadas à perspectiva de estágio supervisionado, referenciado nessas normas. Por fim, discuto as conexões entre o campo acadêmico da formação (universidade) e o campo profissional (escola) e as possibilidades de integração nessa área. Aqui a ideia de integração é usada para caracterizar o conjunto de ações formativas que permitem intercambiar conhecimentos e práticas entre essas instâncias.

O segundo Capítulo, chamado **“Saber pedagógico, racionalidade e reflexividade no ensino”** explicita uma compreensão do papel desse saber, produzindo uma articulação entre a literatura sobre os saberes da docência, em particular o saber pedagógico, a racionalidade que o fundamenta e o desenvolvimento da reflexividade na formação de professores. Com isso, busco organizar um referencial que permita compreender melhor que saberes são esses e que associações estabelecem com o fenômeno que estudei, para problematizar concepções de saber pedagógico associada à racionalidade técnica nesse contexto. Encerro, considerando o modo como à dimensão reflexiva pode potencializar uma compreensão crítica desse saber desde a formação.

No terceiro Capítulo, intitulado **“As práticas e os saberes pedagógicos no cotidiano da formação”**, organizei

uma série de procedimentos metodológicos de investigação para acompanhar a estruturação das práticas pedagógicas na formação de professores em Ciências Biológicas na UFSC. Nessa parte estão descritos os elementos dessa metodologia e o contexto de investigação no curso, sua reestruturação curricular e a organização da PCC e do estágio supervisionado. Com auxílio da análise textual discursiva (ATD), os dados referentes à prática e aos saberes pedagógicos são sistematizados para permitir uma compreensão do fenômeno estudado.

O quarto Capítulo finaliza este estudo e se intitula “**Os saberes da prática e a prática dos saberes**”. Nele, associo a necessidade de articulação das práticas como componente curricular e do estágio supervisionado com a construção dos saberes pedagógicos, intermediada pela reflexividade como forma de desenvolver a racionalidade pedagógica. Para isso, considere os dados que recolhi junto ao curso, o intercâmbio de experiências com alunos e professores nas disciplinas que realizam PCC e as interações construídas no estágio supervisionado. Por fim, amparados nas análises da investigação proponho que as práticas pedagógicas sejam gestadas considerando a interação universidade – escola e o desenvolvimento desses saberes como caminho para a formação acadêmico-profissional no curso.

Acredito que o diálogo de saberes construído nesse espaço da prática pedagógica e durante o período em que a investigação se organizou e chegou a seu termo, possa alavancar um processo de multiformação, baseado na parceria universidade – escola, na reflexão coletiva e colaborativa e com os licenciandos mergulhados, desde o início da formação, em situações de mediação dos confrontos e desafios da prática pela significação das teorias.

2. FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES: SITUANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, desejamos discutir a formação de professores em Ciências Biológicas em sua relação com as características dos cursos de licenciatura que preparam tais profissionais, situando-a no contexto da profissionalidade docente³. Acreditamos que não há consistência em uma profissionalização que desconsidere a construção de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação durante a formação acadêmico-profissional. É nesta dimensão de aprendizagem da docência que se situam as práticas como componente curricular (PCC) e o estágio curricular supervisionado (ECS), como espaços fundamentais nos quais acontecem experiências que permitem compreender os conhecimentos pedagógicos, manifestos na constituição dos saberes da formação e na integração com a prática docente.

Se tomarmos a ideia de profissionalidade docente como apresentada em Contreras (2002, p. 74), enquanto “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”, ampliamos essa compreensão na direção de quais as qualidades da profissionalidade que implicam uma forma de conceber e viver o trabalho de professor, em sua relação com as condições de produção da docência no território da formação.

Latorre (2009) afirma que são escassos os estudos que aprofundam as articulações (ou desarticulações) entre o campo da formação e do exercício profissional, dificultando uma compreensão mais detalhada acerca das dificuldades e potencialidades de desenvolvimento da profissionalidade docente. Citando pesquisas recentes com formação de

³ Em conformidade com Gatti (2010), optamos por usar o termo profissionalidade docente, pois expressa melhor o contexto do presente trabalho quanto ao conjunto de características que buscamos compreender na formação e que envolve a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício da profissão. Desta forma, entendemos que o termo profissionalização docente, implica e diz respeito à obtenção de um espaço autônomo crescente, específico de sua profissionalidade e com valor claramente reconhecido pela sociedade.

professores realizadas em vários países, a autora constata que muitas investigações têm diagnosticado e comparado, de um lado, dificuldades e tensões dessa formação e, de outro lado, a falência na prática dos professores, como resultado da falta de condições de desempenho de suas atividades nas escolas e nos sistemas de ensino.

Para discutir tais fatores, apresentamos alguns dos distintos modelos de formação acadêmico-profissional descritos na literatura. Seus princípios formativos orientam uma determinada maneira de organizar os projetos pedagógicos e os currículos nos cursos de licenciatura. Na sequência, estabelecemos uma relação da formação com as orientações legais que atualmente normatizam este processo formativo em nosso país. Nesse aspecto, destacamos a introdução das PCC e as alterações no ECS, como forma de melhor articular a relação teoria e prática pedagógica nesta etapa da formação. Por fim, ao discutir as conexões entre a formação na universidade e nas escolas de Educação Básica, procuramos compor um cenário para compreensão das condições e possibilidades dessa integração no desenvolvimento do saber pedagógico na formação acadêmico-profissional de professores.

2.1 OS PRINCÍPIOS FORMATIVOS E A PRODUÇÃO DO ENSINO

As licenciaturas se configuram como cursos que, pela legislação vigente, tem por objetivo formar professores para a Educação Básica. Os problemas quanto a sua institucionalização, currículos e conteúdos formativos vêm sendo postos em questão há muitas décadas, como também, o impacto efetivo desses cursos na prática de professores iniciantes (DINIZ-PEREIRA, 2000; 2007; 2008; LATORRE, 2009; GATTI, 2010). No contexto educacional atual do país, tais cursos se encontram envolvidos em um processo formativo afetado por fatores diversos que vão desde as políticas educacionais públicas efetivadas, o financiamento dos cursos de formação e da educação básica, até as condições sociais do professorado, sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário

dos docentes da educação básica e as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA; AMARAL, 2010).

Em uma pesquisa abrangente que aborda a formação de professores no Brasil, Gatti (2010) discute as características e os problemas dos cursos que formam esses profissionais em âmbito nacional, analisando as características sócio-educacionais dos licenciandos e os projetos pedagógicos, currículos e ementas de disciplinas em cursos de licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Apresentamos alguns de seus dados relativos às licenciaturas em Ciências Biológicas, para ajudar a formar um panorama da formação de professores nessa área e auxiliar uma reflexão mais contextualizada sobre esse processo.

Segundo os dados da pesquisa de Gatti (2010), metade dos alunos que optam pela licenciatura o faz por desejar ser professor. No entanto, um grupo expressivo deles, procura essa modalidade para ter outra opção de trabalho, caso não consigam exercer outro tipo de atividade. Os jovens que cursam a licenciatura em Ciências Biológicas estão na faixa dos 18 aos 24 anos, predominantemente do sexo feminino e oriundos de escolas públicas. A pesquisa destaca que entre os materiais pedagógicos que os licenciandos utilizam em seu curso de formação sobressaem às apostilas, resumos e cópias de trechos de livros acadêmicos. Entre os instrumentos de avaliação mais usados pelos professores nos cursos, o destaque é o predomínio de provas escritas discursivas e trabalhos em grupo (GATTI, 2010).

Quanto ao aspecto curricular dos cursos de Ciências Biológicas, a pesquisa de Gatti (2010) analisou diversos projetos pedagógicos, o conjunto de disciplinas ofertadas e as ementas de 31 cursos de licenciatura de todo país, a partir de critérios previamente selecionados. Apresentamos aqui, algumas das conclusões relativas à dimensão curricular dos cursos analisados. Em sua avaliação:

- existe grande dissonância entre os projetos pedagógicos dos cursos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas;
- a carga horária dedicada à formação específica abrange aproximadamente 65% do curso, enquanto a carga horária para formação para docência fica em

torno de 10%. Horas dedicadas a atividades complementares, seminários ou atividades culturais não aparecem especificadas quanto aos objetivos a que se referem;

- poucas instituições especificam em que consistem os estágios supervisionados, de que forma são orientados e se existe ou não convênio com as escolas onde são realizados;
- a questão das práticas exigidas pelas Diretrizes Curriculares mostra-se problemática, pois se apresentam embutidas nas disciplinas dos cursos, sem a clara especificação de como são realizadas ou aparecem em separado na grade curricular, mas com ementas muito vagas;
- na maior parte dos ementários analisados não se observou articulação evidente entre disciplinas específicas e seus conteúdos (genética, zoologia, botânica, entre outros) e a formação pedagógica com os conteúdos para a docência. Um grupo considerável de matrizes curriculares apresenta disciplinas pouco específicas quanto a seus nomes e ementários muito vagos, com redundância de conteúdos em disciplinas distintas.

Nesse cenário, Gatti (2010) comenta que a grande dispersão de disciplinas, associada à ausência de um eixo formativo claro para a docência, pressupõe uma fragmentação na formação dos licenciandos e indica uma frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica. Segundo a autora, a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas. Ela precisa partir de seu “campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho com crianças e adolescentes” (GATTI, 2010, p. 1375).

Essa reflexão nos leva a questionar os princípios de formação que vem sendo praticado em nossos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. Como essa maneira de organizar a formação foi sendo incorporada na estrutura dos cursos? Como os preceitos legais regulam e direcionam essa

formação? Em que aspectos se distanciam os princípios formativos e a normatização legal da realidade histórica dos cursos de formação de professores nas Ciências Biológicas?

O papel do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa. Nessa perspectiva, associada às novas demandas sociais quanto ao papel da escola na contemporaneidade, a área de investigação “formação de professores” tem se tornado um espaço de produção de conhecimento importante e complexo para o desenvolvimento humano. De forma bastante genérica e abrangente, a formação de professores poderia ser definida, nas palavras de Marcelo García (1999, p. 26) como:

[...] área de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que [...] 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 intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Portanto, essa forma de conceber a formação implica em uma participação ativa do licenciando na construção de suas experiências de aprendizagem e de intervenção no ensino. Ela se torna uma verdadeira “ponte que permite a elaboração de teorias práticas sobre o ensino”, uma vez que nenhuma teoria isolada sobre ensino, o currículo, ou a escola tem potencial para orientar, guiar ou dirigir completamente a prática de ensino, exigindo convergência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 24).

Uma vez que desejamos compreender que princípios são priorizados na formação em âmbito local e suas repercussões nas práticas pedagógicas, precisamos considerar as distintas

orientações conceituais (perspectivas ou tradições) que marcam os diferentes modelos de formação descritos na literatura⁴.

Tardif (2002) salienta que nos últimos anos as reformas da formação e da profissão docente, propostas em diversos países tem oscilado entre três orientações, funcionando como modelos na produção do papel do professor como “tecnólogo do ensino” (orientação tecnológica), como “prático reflexivo” (orientação prática) e como “ator social” (reconstrução social).

Pérez Gómez (1998) propõe uma organização mais abrangente dessas orientações. Optamos por seguir essa configuração por considerar que ela articula de modo mais completo as diferentes opções conceituais de formação presentes em nosso país. Ela pode ser observada, também, em Marcelo Garcia (1999), com a inclusão de uma orientação conceitual a mais (personalista). Assim, distinguem-se quatro perspectivas básicas de formação: acadêmica; tecnológica; prática; e de reconstrução social.

No entanto, como alerta Marcelo García (1999), é bom lembrar que nenhuma orientação aqui apontada dá conta de explicar ou compreender na totalidade a complexidade dos programas de formação. Tais orientações expressam modos diferentes de conceber a prática educativa, mas que não se excluem mutuamente e podem coexistir no mesmo programa.

Na sequência, analisamos tais tradições de formação, naquilo que as caracteriza e diferencia, buscando elementos que nos permitam situar e compreender melhor os princípios formativos que estudamos localmente. Esta análise não diz respeito a sua origem e superação cronológica pelo modelo subsequente, uma vez que é possível perceber influências e efeitos de distintas tradições na organização dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e nas práticas pedagógicas levadas a cabo em tais programas.

A perspectiva de orientação acadêmica na formação de professores enfatiza o papel deste profissional como um especialista em uma área disciplinar, por meio do domínio do conteúdo. Privilegia processos de transmissão de conhecimentos

⁴ Uma orientação conceitual, segundo Feiman-Nemser (1990, citado por MARCELO GARCÍA, 1999) se caracteriza como um “conjunto de ideias acerca das metas de formação de professores e dos meios para alcançá-las”, incluindo uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria sobre o aprender a ensinar.

científicos centrados no domínio de conceitos e da estrutura disciplinar em que o licenciando se especializa. Assim, o ensino é concebido como transmissão dos conteúdos da cultura e a aprendizagem como acumulação de conhecimentos. A formação docente apoia-se na aquisição da investigação científica disciplinar ou da didática das disciplinas. O professor é visto como um intelectual à medida que adquire conhecimento proveniente de tais investigações e o conhecimento pedagógico relevante é aquele que está relacionado com o conteúdo da disciplina, seu modo de transmissão e apresentação. Não se dá relevância ao conhecimento que deriva da experiência prática do professor (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Na perspectiva de orientação tecnológica ou técnica, o ensino é uma ciência aplicada e o professor um técnico que domina e aplica o conhecimento científico de forma pragmática. Esta perspectiva surge como forma de dar ao ensino um status de ciência aplicada. A imagem do professor como um técnico se caracteriza por meio da racionalidade técnica⁵, sendo a atividade profissional instrumental e direcionada à resolução de problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científica. A racionalidade técnica produz a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os investigadores produzem conhecimento básico e aplicado do qual derivam as técnicas para o diagnóstico e resolução dos problemas na prática, reduzindo-a a mera atividade instrumental (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Diniz-Pereira (2008), citando diversas pesquisas correlatas, entende que o modelo de racionalidade técnica fundamenta três perspectivas formativas distintas: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, cuja intenção é treinar os professores para o desenvolvimento de habilidades específicas e observáveis; o modelo de transmissão, focado na transmissão do conteúdo científico e/ou pedagógico, sem importar as habilidades da prática de ensino; e o modelo acadêmico tradicional, onde o conhecimento disciplinar e/ou

⁵ Segundo Schön (2000) a racionalidade técnica, herdada do positivismo, prevaleceu ao longo do Século XX e nela fomos educados e socializados, em particular, os docentes. Através da racionalidade técnica os profissionais “solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2000, p. 12).

científico é suficiente para produzir o ensino, com os conhecimentos da prática aprendidos em serviço.

Na opinião de Pérez Gómez (1998), a concepção epistemológica que fundamenta a racionalidade técnica ou instrumental serviu de suporte para o desenvolvimento, ao longo de todo final do Século XX, da maior parte da investigação, da prática e da formação do profissional no âmbito educativo. A amplitude temporal e espacial da racionalidade técnica pode ser observada não só pela concepção dos processos de ensino, enquanto intervenção tecnológica e do professor como um técnico, mas também, sob a forma do paradigma processo-produto⁶ e no modelo de treinamento baseado nas competências.

A linha evolutiva dessa concepção de formação apresenta diversos movimentos mais ou menos alinhados a essa imagem. Segundo Marcelo García (1999), as competências aparecem associadas a diversos matizes quando o conceito se refere à docência, podendo ser compreendida como conduta, ação e destreza, domínio de conhecimento, como qualidade de uma pessoa ou comportamentos observáveis (MARCELO GARCÍA, 1999). Na opinião de Tardif (2002), essa orientação enfatiza o ensino estratégico e as ações se situam na busca pelo desempenho e eficácia no alcance dos objetivos escolares. Em relação aos formadores de professores, comenta que seu papel enquanto docente universitário consiste em produzir conhecimentos válidos acerca do ensino e da aprendizagem e elaborar esquemas de atividades profissionais a partir da pesquisa científica.

Os programas baseados em destrezas e competências têm se modificado ao longo do tempo, assumindo definições mais abertas como conjunto de conhecimentos, saber-fazer e atitudes a desenvolver no professor em situação de ensino ou ainda, associando-se a estudos nas quais as competências são empregadas com vista à tomada de decisões dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999).

A perspectiva prática nos modelos de formação de professores aparece associada, especialmente, à organização e

⁶ Este modelo de investigação busca estabelecer correlações entre os padrões observáveis de comportamento do professor, que podem ser entendidos como estilos de ensino (processo) e o rendimento acadêmico dos alunos (produto).

desenvolvimento das práticas de ensino, valorizando a experiência como fonte de conhecimento (MARCELO GARCÍA, 1999). Segundo Pérez Gómez (1998, p. 363), nesta perspectiva o ensino é caracterizado como uma atividade complexa, que se “desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados em grande parte sempre imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas”. Este autor comenta, também, que podemos pensar nela a partir de duas correntes bastante distintas: o enfoque tradicional e o que enfatiza a prática reflexiva.

Em uma perspectiva mais tradicional dessa orientação, a formação se pautará, a priori, na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Nessa concepção se aprende a ser professor pela observação e experiência. Marcelo García (1999) comenta que esse tipo de orientação é muito comum nos cursos de formação de professores atuais e que ela está associada à crença de que uma experiência de estágio bem sucedida está diretamente alicerçada no aprendizado do futuro professor, por meio da observação direta e do acompanhamento das ações de um professor experiente, que tem no seu “saber – fazer” a garantia do “saber – ensinar” o que faz. Assim, forma-se uma prática docente não refletida, intuitiva e fortemente rotineira que se restringe ao espaço privado da aula, isolado do restante dos colegas de profissão e de uma interação social com outros aspectos do universo docente.

Essa maneira de pensar e organizar a formação sofreu, em anos mais recentes, um processo evolutivo que ultrapassa a referência da prática pela prática, agregando enfoques que enfatizam a prática reflexiva e a pesquisa dessa prática nos processos de formação (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Esses enfoques, por sua vez, vêm sendo frequentemente utilizado por investigadores e formadores de professores e influenciaram as políticas e propostas de formação em vários países (inclusive o nosso), como elemento estruturador desses programas (SMITH, 1992; LIMA; GOMES, 2002). Sobre os aportes da reflexividade na prática docente, nos deteremos com um pouco mais de detalhes, buscando contextualizar este cenário na formação para compreendê-lo na atualidade.

2.2 REFLEXIVIDADE, MEIOS E PROPÓSITOS NA FORMAÇÃO PARA O ENSINO

As raízes da ideia de associar o ensino como atividade prática aos processos reflexivos têm referenciais que se formaram desde os escritos do início da década de 1900, com John Dewey (1989) e o princípio de aprender mediante a ação⁷, associando capacidades do professor para buscar e investigar sua ação com atitudes de abertura mental, responsabilidade e honestidade (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Donald Schön é um dos autores que mais se dedicou a discussão e difusão do conceito de profissional reflexivo, abordando a ideia a partir de estudos realizados com a profissão de arquiteto. No Brasil, com seus livros *The Reflective Practitioner* (SCHÖN, 1983) e *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem* (SCHÖN, 2000/1998) e sua participação no livro de António Nóvoa (1995) *Os professores e sua formação* com o capítulo *Formar professores como profissionais reflexivos* (1995), estendeu à formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática⁸, propondo conceitos fundadores da perspectiva do docente como um prático: conhecimento na ação; reflexão na ação; e reflexão sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação se caracteriza como o conhecimento implícito em cada ação do ser humano (conhecimento tácito). É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando-se um hábito. A reflexão na ação pode ser entendida como o pensamento sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que agimos (metaconhecimento na ação). Esse processo pode ser considerado como primeiro espaço de enfrentamento empírico dos esquemas teóricos e crenças implícitas com os quais o profissional se confronta ante uma realidade problemática e permite a criação de novas soluções e novos caminhos para a prática. A reflexão sobre a reflexão na ação (metareflexão) pode ser entendida com uma análise

⁷ Dewey (1989) definiu ação reflexiva como um ato que implica a consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências que implicam.

⁸ Nesta concepção, a epistemologia da prática foi usada por Schön (2000) para fundamentar a valorização da “experiência” e da “reflexão na experiência”, baseado nos estudos de Dewey e o conhecimento tácito, conforme sua interpretação de Luria e Polanyi (PIMENTA, 2002).

realizada posteriormente sobre as características e processos de sua própria ação. Ela pode ser compreendida como um conhecimento de terceira ordem, que analisa os dois primeiros (conhecimento na ação e reflexão na ação) em relação à situação problemática e seu contexto (PÉREZ GÓMEZ, 1998; SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2002). Nenhum desses processos pode ser considerado independente ou suficiente para explicar por completo uma intervenção prática racional, existindo uma interação entre eles (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

O próprio conceito de reflexão na literatura acadêmica e na prática profissional está longe de ser unívoco, apresentando sentidos diversos e subsidiando práticas distintas e, muitas vezes, contraditórias. Poderíamos nos referir a reflexão como conhecimento analítico (PÉREZ GÓMEZ, 1998) ou, ainda, como meta-análise (ROLDÃO, 2007)⁹. De forma bastante genérica, Ross (1989) define a reflexão docente como uma maneira de pensar sobre as questões educacionais que diz respeito à capacidade de fazer escolhas racionais e assumir responsabilidade por tais escolhas. No entanto, a dispersão semântica do termo pode ser observada nos diversos entendimentos e associações do termo reflexão com a docência, como podem ser encontrados na literatura, por exemplo: formação de professores orientada para a indagação; reflexão-na-ação; professor como investigador; professor como sujeito que toma decisões; professor como profissional; professor como sujeito que resolve problemas, entre outras (MARCELO GARCÍA, 1999).

Embora os pensamentos originais de Schön (1983, 2000) que foram transpostos para o campo da educação permitiram o questionamento e a busca de superação do modelo de racionalidade técnica aplicada à área, vários autores analisaram criticamente a ideia do professor como um prático reflexivo por ele proposto. Em função das repercussões teóricas e práticas da perspectiva do professor reflexivo para os modelos de formação docente, julgamos conveniente comentar algumas das principais observações e análises decorrentes dessa proposição. Críticas a

⁹ No entendimento de Roldão (2007), meta-análise representa uma especificidade do conhecimento profissional docente, associada à capacidade de questionamento, postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva.

esse conceito e suas repercussões na formação de professores foram construídas a partir dos anos 1980 por diversos pesquisadores estrangeiros e nacionais (VAN MANEN, 1977; GRIMMETT, 1989; LISTON; ZEICHNER, 1993, 2008; GIROUX, 1997; PÉREZ GÓMEZ, 1998; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002; LIBÂNEO, 2002; DUARTE, 2003; PIMENTA; LIMA, 2008).

Duarte (2003) assevera que os estudos de Schön no campo da formação de professores estão organizados em torno de uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e constrói uma pedagogia que, igualmente, desvaloriza o saber escolar, em especial quando considera a diferença entre o conhecimento tácito e o conhecimento escolar. Nesse sentido, Duarte (2003) estabelece uma crítica aos pressupostos epistemológicos hegemônicos que fundamentam a noção do prático reflexivo no campo dos estudos sobre a formação de professores.

Pimenta (2002), fundamentada nas críticas à epistemologia da prática reflexiva de Schön (1983, 2000), sustenta o perigo de se considerar que o saber docente depende exclusivamente da prática, ressaltando a necessidade da inserção da teoria como a possibilidade de fornecer aos sujeitos perspectivas de análise para a compreensão dos problemas provenientes da atividade profissional. Compreender seu próprio trabalho docente, vinculado aos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, pode permitir a intervenção do professor e a transformação de sua prática, por meio de um processo crítico reflexivo.

Nessa mesma direção, Libâneo (2002), afirma que a reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias possibilita melhoria das práticas de ensino, ajudando o professor a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática, aprimorando sua ação. Com base em suas concepções de reflexividade, caracteriza e diferencia o professor reflexivo e o professor crítico reflexivo sob alguns aspectos. O primeiro age em uma realidade pronta e acabada, faz apreensão prática do real e apresenta reflexividade cognitiva e mimética. O segundo age numa realidade social construída e preocupa-se com a apreensão das contradições, tem atitudes e ações críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação busca a apreensão teórico/prática do real e apresenta reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório.

Outra crítica importante ao modelo proposto por Schön refere-se à reflexão isolada do professor sobre sua prática. Liston e Zeichner (1993) consideram o enfoque original do trabalho de Schön como reducionista e limitante, pois ignora o contexto institucional e pressupõe uma reflexão individual. Segundo Pimenta (2006), Schön centrou-se em práticas individuais, não sendo seu objetivo elaborar mudança institucional e social. Desse modo, a aplicabilidade da reflexão é dirigida ao profissional de forma individual e para mudanças que podem ser imediatas, não sendo possível alterar situações para além da sala de aula.

Para Pimenta e Lima (2008), nesse tipo de reflexão onde o professor reflete sozinho como protagonista nos processos de mudança e inovação, pode ocorrer à supervalorização da dimensão individual do trabalho. Esse tipo de reflexão pode levar ao praticismo e a hegemonia autoritária, onde a prática é suficiente para a construção do saber docente e a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução de problemas da prática. A apropriação indiscriminada e acrítica da perspectiva da reflexão, sem a compreensão das origens e contextos nos quais foi concebida, potencializa seu uso como um modismo pedagógico.

Contreras (2002) considera que o professor acaba limitando sua ação e reflexão à aula e suas circunstâncias imediatas, submetendo-se às rotinas didáticas e à sua experiência, sem ver os condicionantes estruturais do seu trabalho e da sua cultura. Ao avaliar o trabalho de Schön, Contreras (2002, p. 140) afirma que:

não é fácil determinar se Schön realmente está ou não propondo um modelo de mudança. Embora, em princípio, pareça mais interessado em apresentar um modelo alternativo de descrição da prática profissional, a partir da análise levada a cabo sobre casos concretos no exercício profissional em diferentes campos, é evidente que sua posição não se limita a descrever uma realidade.

Ao analisar o trabalho de Schön (1983) e colocá-lo no contexto da formação de professores, Grimmert (1989) considera três perspectivas diferentes nas quais a reflexão se relaciona

com o conhecimento e a prática: como instrumento para mediatizar a ação; como processo de deliberação entre visões diferentes de ensino; como reconstrução da experiência. Uma perspectiva de formação de professores que adota a reflexão no processo educacional pelos princípios da reconstrução é aquela que Pérez Gómez (1998) denomina de reconstrução social. Marcelo García (1999) trata essa orientação, denominando-a de social-reconstrucionista. Ela agrupa posições que concebem o ensino como “uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 373), com valores de intencionalidade traduzidos em princípios de procedimentos que se realizam ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva da reflexão na prática para a reconstrução social o professor reflete criticamente sobre sua prática cotidiana, para compreender tanto as características dos processos de ensino e aprendizagem quanto o contexto em que o ensino ocorre, buscando o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva de formação agrupam-se posições que compreendem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social impregnada de caráter ético e na qual os valores que dirigem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios que se realizam ao longo do tempo (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Embora com matizes distintos, são considerados nessa perspectiva os modelos de formação que enfatizam o enfoque de crítica e reconstrução social, o enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão (MARCELO GARCÍA, 1999).

Como já apontaram Smith (1992), Zeichner (1993) e Pimenta (2002), o problema atual em relação ao termo reflexão é que está sendo utilizado de forma generalizada, desconsiderando seus distintos referenciais epistemológicos. Tendo em conta sua experiência no tratamento do tema na formação docente, Zeichner (1993) argumenta que em meio à explosão de interesse em relação à ideia dos professores como profissionais reflexivos, existem grandes diferenças entre os que abraçaram o slogan reflexivo, quanto à concepção de ensino, aprendizagem, educação escolar e sociedade. O autor apresenta o que na sua avaliação, consiste em quatro aspectos (vieses)

que tem minado o potencial da reflexão para o desenvolvimento dos professores:

- a) viés reprodutivista: uso do conceito para ajudar os professores a reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e negação quanto ao juízo dos professores sobre tais práticas;
- b) viés tecnicista: usado para dirigir e limitar a essência da reflexão para questões técnicas dos métodos de ensino, ignorando as análises dos propósitos para os quais eles são direcionados;
- c) viés individualista: ênfase na reflexão dos professores sobre seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual a atividade acontece;
- d) viés personalista: ênfase no foco sobre a reflexão que os professores fazem sobre si mesmo e seu trabalho, desconsiderando a reflexão como prática social e coletiva (ZEICHNER, 1993).

Em um seminário proferido no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Zeichner (2008) ao tratar sobre a prática reflexiva como conceito estruturante na formação docente, procurou responder até que ponto esse aspecto da formação tem resultado no desenvolvimento real dos professores. Em sua opinião, mesmo com toda retórica em torno dos esforços para se prepararem professores mais reflexivos e analíticos sobre seus trabalhos, a contribuição nesse desenvolvimento foi insuficiente, criando uma ilusão de desenvolvimento profissional que manteve, de formas mais sutis, a posição de subserviência do professor. Ao elencar os motivos, Zeichner (2008, p. 541) comenta que a reflexão foi utilizada para ajudar os professores a refletir sobre seu ensino de forma descontextualizada, tendo como objetivo “reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados”. Em outras palavras, a teoria ainda é vista como propriedade das universidades e a prática, das escolas. A visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica ainda é ignorada ou pouco percebida no contexto.

Na opinião de Perrenoud (2002) tudo isso não deve ser motivo para abandonar uma formação voltada para a profissionalização, a reflexividade e o envolvimento crítico, embora as chances de tais coisas se concretizarem em curto prazo sejam pequenas. De qualquer forma, esses referenciais podem contribuir na orientação das reformas da formação inicial e continuada postas em práticas em diversos países, no sentido de preparar para o futuro.

Esse autor argumenta que é um erro acreditar que tais ideais formativos já estejam garantidos nos países economicamente mais fortes. Nestes, os progressos são muito lentos, pois suas sociedades estão hiperescolarizadas, seus sistemas educativos são burocratizados e parte do corpo docente adotou uma visão bastante conservadora da profissão. Nos outros países, os desafios do crescimento demográfico e da escolarização em massa exigem uma estratégia de prática reflexiva e de envolvimento crítico. Entretanto, alerta Perrenoud (2002), a profissionalização, a prática reflexiva e o envolvimento crítico ajudam a superar o saber-fazer profissional tradicional, desde que estes últimos tenham sido adquiridos com competência na formação e de que hajam condições materiais para tal¹⁰.

Como via alternativa para o trabalho de desenvolvimento da reflexão, Zeichner (2008) destaca algo que se aproxima do objetivo da pesquisa que concebemos. Nas palavras de Zeichner (2008, p. 544):

Não é inevitável que os esforços para fomentar a reflexão docente reforcem e fortaleçam a posição subserviente dos professores.

[...] Um exemplo desse trabalho está focado na ajuda aos licenciandos para compreenderem as razões e as racionalidades que estão subjacentes às

¹⁰ A noção de competência adotada na atual legislação brasileira sobre a formação inicial coincide com a ideia manifesta por esse autor. É possível verificar isto no Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a, p. 24) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, onde a competência é definida pela "capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho".

diferentes escolhas que são feitas nas salas de aula em que realizam seus estágios, encorajando seus professores-tutores a falar sobre o que eles fazem e gostariam de fazer e de como eles adaptaram suas práticas de ensino para ir ao encontro das necessidades de seus alunos.

[...] Mesmo quando os estagiários não são capazes de agir de acordo com os resultados de suas análises, eles atingem um nível de consciência que os ajuda a enxergar possibilidades, a ver que o que é não é inevitável e isso reflete visões muito particulares.

Sabemos que mesmo antes de iniciar sua formação nos cursos de licenciatura, o futuro professor experimenta diferentes manifestações dos saberes da docência e começa a dar forma à sua futura identidade profissional (PIMENTA, 1999; LATORRE, 2009). Contudo, diferentes estudos apontam que os modelos de formação praticados na maior parte dos cursos de licenciatura possuem diversos problemas, produzindo reflexos no modo como os futuros docentes são formados e, conseqüentemente, trabalham em sala de aula (MARCELO GARCÍA, 1999; PIMENTA, 2002; LONGUINI, 2004; GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2007, 2008; LATORRE, 2009; LEITE, 2011). Ainda é muito comum que os cursos de licenciatura estejam organizados segundo uma orientação acadêmica, na qual as disciplinas de conteúdo específico estão simplesmente justapostas às disciplinas pedagógicas e cada disciplina prioriza suas próprias questões acadêmicas, sem reportar-se às demais e sem a preocupação com a realidade em que o futuro professor irá atuar (MARCELO GARCÍA, 1999; LEITE, 2011).

Os programas de formação não podem tratar do estudo sobre as teorias da educação, ensino e aprendizagem de forma abreviada, sem contato com a literatura e a pesquisa sobre o tema e sem associação com a prática docente, gerando a ideia de que as disciplinas pedagógicas são inúteis e as questões da educação, desinteressantes (LIPPE; BASTOS, 2007). Por outro lado, a formação docente não pode ser reduzida ao domínio de conteúdos e técnicas a serem utilizadas em futuras práticas pedagógicas, transformando os professores em meros

executores de tarefas (BAPTISTA, 2003). Essa visão tecnicista ou aplicacionista, porém, continua implícita no discurso de muitos pesquisadores universitários e também nas próprias reformas educacionais recentes, que têm seu fundamento em saberes especializados que, muitas vezes, são inacessíveis ao professor (DINIZ-PEREIRA, 1999; CONTRERAS, 2002).

A forte influência da concepção tecnicista na formação, expressa na construção de currículos fragmentados e na aplicabilidade de métodos de ensino e competências pedagógicas, aliada à crença mais geral na infalibilidade do conhecimento especializado, pode criar entre os futuros professores a expectativa de que alguma disciplina de graduação mostrará a receita de como lecionar na Educação Básica (PIMENTA, 1999). Porém, na prática, essa expectativa não é correspondida ou a receita apresentada se mostra ineficaz e com isso muitos licenciandos acabam se frustrando.

Leite (2011) considera que os cursos de licenciatura que desenvolvem currículos com conteúdos e práticas de estágio distanciados da realidade das escolas e assumindo uma perspectiva burocrática e cartorial, não dão conta de problematizar as contradições presentes na prática social de ensinar. Tais cursos pouco contribuem para construção de uma identidade profissional que busque a autonomia e emancipação do professor. Muitas vezes, esses programas de formação por não tomarem a prática pedagógica como eixo articulador de seus currículos, acabam por construir uma imagem de professor alicerçada na experiência individual e impossibilitam a articulação de novos saberes em novas práticas. A autora entende que é preciso substituir este modelo por outro de base reflexiva e de caráter ético.

Na perspectiva de Gonçalves (2004), a formação docente desejada hoje deve aliar características de um professor reflexivo e pesquisador. Para outros autores, tais como Schön (2000), Zeichner (1993) e Alarcão (1996), a reflexão sobre a prática constitui importante estratégia para a construção de saberes profissionais, uma vez que, “possibilita integração entre a teoria e a prática e desafia a reconsideração dos saberes científicos com vista à apresentação pedagógica” (ALARCÃO, 1996, p. 154). Leite (2011) comenta que a prática reflexiva influenciou a produção dos referenciais legais que tratam da formação de professores, preconizando que essa preparação deve

desenvolver processos reflexivos sobre a teoria e a realidade sócio-educacional em que os licenciados irão atuar. Nas palavras de Leite (2011, p. 57):

é preciso assumir que a formação inicial de professores em cursos de licenciatura padece de uma ausência de fundamentação teórica bem trabalhada e de reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas mais articuladas para cumprir sua tarefa de constituir os saberes docentes necessários à superação da dicotomia teoria e prática e do distanciamento hoje existente entre a formação inicial e o cotidiano escolar.

Mas de que maneira se espera que tais princípios sejam incorporados a formação? Como a legislação nacional que regula a área, entende que deva ser constituída a integração teoria-prática no percurso dessa formação? Ao trazer tais questões para nossa discussão, queremos colocar o foco sobre as orientações oficiais que normatizam os princípios formativos de nossos cursos de licenciatura e fornecer subsídios para uma compreensão do papel das práticas pedagógicas (prática como componente curricular e do estágio supervisionado) na constituição dessa integração na realidade investigada.

2.3 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A INTEGRAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO

Ao realizarmos uma análise da legislação mais recente sobre a formação de professores que trata da prática pedagógica, destacamos o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a) e o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b), seguidos, respectivamente, da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a) e da Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b), que reconhecem o curso de licenciatura como espaço apropriado para a formação de professores, fundamentam e estabelecem os princípios norteadores desses cursos no país. Destacamos também, o Parecer CNE/CP nº 5/2006 (BRASIL, 2006) e o Parecer CNE/CP nº 9/2007 (BRASIL, 2007), que

tratam da reorganização da carga horária dos cursos de formação de professores para a educação básica.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a) junto com a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a) tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs), normatizando as exigências relativas à formação desses profissionais. Estes importantes documentos apresentam os conhecimentos e as competências necessárias para o desenvolvimento profissional, discutem a organização institucional da formação de professores e as diretrizes para a estruturação da matriz curricular dos cursos de licenciatura. Cabe a cada instituição a responsabilidade pela construção de seu projeto pedagógico, de modo a incorporar tais orientações em sua matriz curricular. Com a aprovação das DCNs, a licenciatura ganhou funcionalidade, integralidade e um currículo próprio em relação ao bacharelado, com um projeto pedagógico específico que permitiria superar o antigo “modelo 3+1” de formação de professores¹¹ (LEITE, 2011). No entanto, parece haver uma distância considerável entre o espírito da lei e seus efeitos práticos, pois a superação de tal concepção na formação sofreu mudanças pouco significativas nos últimos anos (DINIZ-PEREIRA, 2000).

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b) e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b) definem a duração e a carga horária mínima prevista para o curso de formação de professores, determinando o mínimo de 2.800 horas a serem desenvolvidas em não menos que três anos, com duzentos dias letivos cada. De maneira inusitada, essa última Resolução institui um novo espaço para articulação teoria-prática na formação docente, denominado prática como componente curricular, destinando uma carga horária específica para a atividade. Da carga horária mínima dos cursos, 1.800 são destinadas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, quatrocentas horas para a PCC vivenciada ao longo do curso e quatrocentas horas de ECS a partir da segunda metade do curso, além de duzentas horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. Dessa forma, os cursos de

¹¹ De forma geral, o “modelo 3+1” nas licenciaturas organizava o currículo a partir de uma base de conhecimentos específicos (idênticos ao bacharelado), deixando para o último ano a formação em educação (conhecimentos pedagógicos).

licenciatura passam a contar com, no mínimo, oitocentas horas destinadas às práticas pedagógicas, contempladas em seus respectivos projetos pedagógicos.

Todo esse entendimento legal no campo da formação de professores simbolizava o esforço dos órgãos educacionais em procurar superar a forma tradicional como se efetivou essa preparação em nosso país, representando a oportunidade de analisar e rever práticas estabelecidas e propor processos formativos apoiados em uma relação não dissociativa entre teoria e prática. No espírito da lei, a prática não podia ficar reduzida ao espaço isolado do estágio, desarticulado do restante do curso. Presente desde o início do curso, ela devia permear toda a formação como preocupação dos diferentes componentes curriculares e não somente das disciplinas pedagógicas.

Essa concepção deveria propiciar ao licenciando uma compreensão mais esclarecida do ambiente educacional e do contexto escolar. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b), o planejamento de diferentes atividades voltadas para esse objetivo na perspectiva das PCC, pode incluir o contato dos estudantes com a comunidade escolar, trabalhos em instâncias como secretarias de educação, sindicatos, ONGs, Conselho Tutelar, etc. Ao propiciar esse movimento constante entre aspectos da realidade educacional e a teoria que a explica, na produção de significados para as ações de gestão escolar, administração e resolução de situações-problema comuns neste ambiente, o futuro professor poderá construir conhecimentos e saberes em sua ação profissional.

Ainda no âmbito das mudanças da legislação educacional que buscam uma relação orgânica entre teoria e prática, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b) prevê a realização do estágio curricular a partir da segunda metade do curso, especificando seu lócus nas escolas de Educação Básica e sua avaliação conjunta pela instituição formadora e a escola, campo de estágio. Entendido como tempo de aprendizagem do seu ofício, o estágio coloca o futuro professor no ambiente onde ocorre a atividade pedagógica, proporcionando-lhe o conhecimento da situação real do trabalho e das necessidades do ambiente institucional escolar. Esse tempo pressupõe uma relação direta entre alguém que já é um profissional da área (supervisor) e um aluno estagiário, caracterizando um processo

complexo de troca de experiências e conhecimentos, que permite a constante reconstrução dos saberes docentes de ambos.

Ao analisar a carga horária destinada à prática pedagógica (PCC e ECS) nos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Leite (2011) considera que se for trabalhada e assumida efetivamente pelas instituições, pode produzir experiências que permitem superar a forma como tradicionalmente se realiza o estágio na formação de professores. Nesse sentido, seria necessário que as práticas pedagógicas fossem organizadas como unidades de sentido, ou seja, que se tornem significativas na construção da identidade profissional do professor e dos saberes necessários para atuar na escola pública contemporânea (LEITE, 2011, p. 64).

No entanto, o que poderia ser considerado como avanço na política de formação, subitamente se vê ofuscado pela aprovação do Parecer CNE/CP nº 5/2006 (BRASIL, 2006) que, acrescido do Projeto de Resolução CNE/CP nº 9/2007 (BRASIL, 2007), prevê novas regras referentes à carga horária da formação de professores para os cursos de licenciatura. Esse Parecer reafirma a carga horária mínima de 2.800 horas, mas diminuem para trezentas horas o tempo de realização do estágio supervisionado. Em paralelo, propõe a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b) que determinava às quatrocentas horas de prática como componente curricular e outras quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado. Todavia, estes documentos aguardam homologação pelo Ministro da Educação desde sua formulação.

Com a homologação desses documentos, a carga horária estabelecida para o estágio supervisionado em todos os cursos de formação para a educação básica poderá ser reduzida de quatrocentos para trezentas horas. Além disso, ao suprimir a prática como componente curricular que deveria estar presente desde o início do curso, permeando as disciplinas e objetivando uma aproximação do futuro professor ao ambiente educacional e ao contexto escolar, a articulação teoria-prática nos cursos de licenciatura será afetada. Estranhamente, sem que tenha havido da parte do Ministério da Educação nenhum estudo que avaliasse os reflexos da distribuição da carga horária dos cursos nos moldes exigidos pela Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b), tais alterações foram propostas e aguardam definição, provocando insegurança institucional (LEITE, 2011).

Questionamos quanto às justificativas ou possíveis benefícios que tal alteração poderia representar para a formação nas licenciaturas.

Não se trata apenas de uma mera alteração de carga horária na organização curricular dos cursos de licenciatura, mas de explicitar as concepções político-pedagógicas de membros do Conselho Nacional de Educação. Assim, em um olhar retrospectivo, Diniz-Pereira (1999) já argumentava que as convicções expressas nas regulamentações oficiais provindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do ano de 1996, tinham suas raízes no modelo da racionalidade prática. Na opinião de Mazzeu (2011), os pressupostos dessa racionalidade para atuação docente em uma realidade singular, mutável e complexa no ambiente escolar, demandam soluções práticas, imediatas e criativas aos problemas do cotidiano escolar. Nesse sentido, o discurso oficial das DCNs adota como modelo de formação a profissionalização pautada no princípio da produção de competências para a resolução de situações-problema e em um saber-fazer que “privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediaticidade do cotidiano escolar” (MAZZEU, 2011, p. 154).

Mazzeu (2011), ao criticar a concepção de formação expressa nas DCNs, assevera que a articulação entre teoria e prática na formação de professores pretendida pelo documento se dá pela subsunção da teoria em função da prática e pelo desenvolvimento de competências, atribuindo a ela um caráter instrumental. Conforme a perspectiva histórico-crítica de formação docente¹², a preparação dos professores preconizada pela ótica oficial impossibilita o desenvolvimento da reflexão crítica e efetiva sobre a realidade educacional (MAZZEU, 2011). Uma avaliação como essa nos levou a pensar quais as condições necessárias para o desenvolvimento da dimensão crítica da reflexividade durante a formação acadêmico-profissional, levando em consideração os atuais princípios formativos consagrados na legislação para a área. Acreditamos que esse processo envolve a articulação da PCC com

¹² Segundo Mazzeu (2011), a pedagogia histórico-crítica tem como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, que considera a reflexão filosófica como imprescindível para a compreensão da prática educativa no interior da prática social.

experiências de estágio supervisionado que consigam superar os limites que a racionalidade prática impõe a essa formação.

Na perspectiva de Jordão (2005), vivemos um período de transição em que coexistem distintos paradigmas de formação no que se refere às práticas pedagógicas nos cursos de Ciências Biológicas. A autora afirma que este cenário suscita problemas sérios a serem enfrentados e elenca alguns deles:

- a) pouca articulação entre os diferentes tipos de saberes docentes;
- b) resistências e falta de infraestrutura nas escolas;
- c) falta de sentido do estágio para os licenciandos;
- d) cursos de licenciatura ainda pautados na racionalidade técnica;
- e) predominância do uso de metodologias tradicionais na licenciatura;
- f) falta de propostas inovadoras de ensino de Ciências e Biologia nas escolas básicas.

Nos cursos de licenciatura ainda existe, segundo André e Almeida (2009), uma expectativa de que as mudanças ultrapassem as alterações de carga horária e reorganização disciplinar. Espera-se que as instituições constituam projetos de formação que explicitem a concepção de formação que subsidiará as escolhas que se faz de um universo mais amplo de possibilidades, tanto no que diz respeito às intenções como às práticas (ANDRÉ; ALMEIDA, 2009).

Em nossa percepção, os programas de formação precisam reunir esforços para gerar condições de produção de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento da autonomia e profissionalidade do professor. Para tanto, o caminho passa pela constituição de saberes da docência e de uma racionalidade pedagógica, que possam ser edificados a partir de uma reflexividade de caráter emancipatório e não ancorando a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais, como encaminha as DCNs para formação na área. Na perspectiva de Nóvoa (2009), a própria ideia de competência como guia dessa formação deveria ser substituída por outro conceito, associado à perspectiva de disposição (ou pré-disposição)¹³. Ao sugerir esse conceito, o autor afirma a

¹³ Na perspectiva de Nóvoa (2009), o conceito de “disposição” explica melhor o trabalho docente na sociedade contemporânea que o de “competência”. Esta última,

necessidade de se romper com o debate sobre as competências na formação docente para adotar um conceito mais líquido e menos sólido, que pretende olhar, preferencialmente, para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

De acordo com o ponto de vista de Saviani (2009), um dos problemas históricos da formação de professores é o dilema que resulta do embate entre dois modelos formativos contrapostos: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e outro baseado no preparo pedagógico-didático. O autor considera a dificuldade de articular esses dois modelos, quando se compreende que a formação se esgota na cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos e que a formação pedagógico-didática virá como decorrência desse domínio, sendo adquirida na própria prática docente ou por meio de treinamento em serviço. Assim, ele conclui que é necessário recuperar na formação a indissociabilidade entre sua forma e sua função, preparando o licenciando para considerar o ato docente como um fenômeno concreto, tal qual ele se apresenta efetivamente no interior das escolas.

Nessa perspectiva, uma formação impregnada pela prática como componente curricular, desde o começo do curso, pode auxiliar o futuro professor a se aproximar do ambiente educativo e do contexto escolar concreto. No entanto, para que a PCC possa se constituir a partir de experiências significativas de integração teoria-prática na formação, ela precisa ser concebida a partir de uma organização curricular que ajude a superar a visão aplicacionista da teoria e a visão ativista da prática. Precisa igualmente, lidar com as dificuldades inerentes à compreensão e seguimento do princípio da indissociabilidade teoria-prática (DINIZ-PEREIRA, 2011). Como nos alerta Diniz-Pereira (2011), embora a legislação prescreva um aumento na carga horária teórico-prática nas licenciaturas, isto não garante que elas conseguirão traduzir em propostas eficazes tal princípio. Nossa

desde sua introdução no cenário educacional, por volta dos anos de 1990, nunca conseguiu se libertar de uma interpretação comportamentalista, associada a um caráter técnico e instrumental do ensino. O conceito de disposição acentua uma (pré)disposição do trabalho docente que não é natural mas construída, a partir de uma posição pública com forte sentido cultural, “numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*” (NÓVOA, 2009, p. 12).

preocupação, nesse sentido, está associada à qualidade das atividades de PCC e sua consolidação no projeto pedagógico dos cursos, de tal maneira que os obstáculos possam ser reconhecidos e compreendidos racionalmente, com vistas à produção de condições de construção desse princípio.

Concordamos com uma concepção mais ampla de prática, como manifesta no Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b, p. 9) que entende a prática como “o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria”. Como também se expressa no Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a, p. 18), quando trata das questões a serem enfrentadas pela formação de professores:

uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante os estágios, nos em que se exercita a atividade profissional.

Entre as alterações propostas pelas DCNs para formação de professores, em nossa opinião, duas determinações afetaram diretamente o processo de formação de docentes da Educação Básica. A realização do ECS a partir da metade do curso de licenciatura e a inclusão das PCC, desde o início e ao longo do curso. Assim, na Seção seguinte queremos discutir essa inserção das PCC e do ECS no contexto da formação de professores para compreender, nesse espaço formativo, suas características e as condições de produção de uma articulação que favoreça a integração com os espaços escolares.

2.4 CAMINHOS DA INTEGRAÇÃO: ARTICULAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A possibilidade de articulação da PCC ao estágio está diretamente ligada à compreensão de sua criação a partir do

espírito da lei que a instituiu. Assim, transcrevemos parte do Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b, p. 9) para tornar claro esta compreensão:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...] ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica.

Como se pode depreender do Parecer, o objetivo da PCC está relacionado com a transposição de um componente sobre o ensino e a aprendizagem (seja do conhecimento específico ou pedagógico) para uma análise ou reflexão na situação de ensino e aprendizagem. Assim, esse princípio como ponto de apoio da atividade formativa, pode ajudar o futuro professor a compreender os distintos modos de realizar a atividade acadêmico-científica. A PCC pode (e talvez, deva!) ajudar a promover uma articulação horizontal (relação entre disciplinas) e vertical (relação entre fases) no âmbito do currículo dos cursos de licenciatura. Pode ser entendida como estratégia para a problematização de questões pertinentes ao campo da educação e a área de ensino, oriundas do contato direto e/ou indireto com o espaço escolar e educacional e com o espaço das vivências e experiências acadêmicas ou profissionalizantes. Pode servir, também, para viabilizar a integração entre os diferentes aportes teóricos da investigação científica e os diversos campos de conhecimento sobre ensino.

Um equívoco que ocorreu quando a PCC foi instituída é que muitas instituições a confundiam e davam a ela o mesmo sentido ou concepção da prática de ensino, que até então vinha sendo vinculada à questão do estágio supervisionado. Porém, o Parecer CNE/CES nº 15/2005 (BRASIL, 2005, p. 3), tentou corrigir algumas dessas distorções, assinalando que a PCC é o “conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”. O mesmo Parecer complementa que tais atividades “podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de

disciplinas ou de outras atividades formativas”. Assim, como podemos interpretar a partir do Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b), que a prática de ensino deve se concretizar no projeto pedagógico do curso de licenciatura, como expressão associada a outro componente curricular obrigatório que é o estágio supervisionado. No entanto, a caracterização da PCC enquanto elemento de integração ao campo profissional parecia não estar completamente clara na cabeça dos próprios legisladores que a desenharam, o que se manifestou nas inúmeras dificuldades de implantação desse elemento à formação nos cursos de licenciatura no país (DINIZ-PEREIRA, 2011).

A partir da elaboração de seu projeto pedagógico, os cursos de licenciatura no país configuraram as atividades de PCC em seus currículos de distintas maneiras e compreensões. Apresentamos, então, alguns estudos e reflexões que demonstram a diversidade de organizações e entendimentos acerca dessa atividade na formação acadêmico-profissional.

Santos e Lisovski (2011) realizaram um levantamento em anais de eventos científicos relacionados à área de educação do país no período de 2002 a 2010, buscando trabalhos que permitissem investigar como os cursos de licenciatura organizaram e implantaram as atividades relacionadas à PCC. Para a coleta de informações foi elaborado um roteiro que buscava identificar: quais as disciplinas envolvidas; se havia relação das atividades com os estágios curriculares; como se distribuíam na matriz curricular e quais atividades eram desenvolvidas. Dentre os sessenta e seis trabalhos selecionados, originários de vinte e uma instituições diferentes, somente vinte e três deles responderam adequadamente as questões da pesquisa. Portanto, considerando o período desse levantamento poucos foram os trabalhos apresentados nos três eventos científicos analisados que abordavam o tema PCC nas condições da pesquisa (ANPED, ENDIPE e ENPEC)¹⁴.

Segundo esse estudo, nas instituições que organizam a PCC em disciplinas é possível encontrar quatro situações: a

¹⁴ ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação realiza uma reunião anual de seus pesquisadores. O ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino é realizado a cada dois anos. O ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências também é realizado a cada dois anos.

atividade é integrada nas disciplinas pedagógicas do curso; ela é trabalhada nas disciplinas específicas; é realizada tanto nas disciplinas pedagógicas como nas específicas; ou na matriz curricular dos cursos foram criadas disciplinas próprias, chamadas genericamente de “prática de ensino”. Como conclusão, as autoras afirmam que um número reduzido dessas instituições articula a atividade nas disciplinas da matriz curricular com os estágios supervisionados. Seria necessário que os cursos de licenciatura consolidem seus projetos pedagógicos nessa articulação e distribuam a responsabilidade pela formação pedagógica dos futuros professores com todos os formadores e não apenas com os professores das áreas pedagógicas.

Terrazzan et al (2008), analisando as descrições e justificativas relativas à PCC, ao estágio supervisionado e formação pedagógica, contidas nos projetos pedagógicos de três cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria/RS (Ciências Biológicas, Química e Física), relataram que não havia um padrão quanto às formas de organização de cada um desses componentes curriculares nos respectivos projetos. A carga horária dedicada à atividade de PCC apresentava-se distribuída de forma distinta nos três cursos, com disciplinas que desenvolvem somente aulas práticas e, outras vezes, entre disciplinas que desenvolvem tanto aulas teóricas como práticas. Os autores constataram que, embora o perfil profissional desejado pelos cursos busque a formação da identidade profissional, a maneira como os componentes curriculares estão organizados parece dificultar a concretização de boa parte das características desse perfil.

Na investigação de Rezende (2009) no curso de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), verificou-se que a PCC era um instrumento eficaz de aprendizagem da docência e proporcionava boa articulação entre teoria e prática no percurso formativo, quando suas atividades eram inovadoras e de caráter interdisciplinar. Já a pesquisa de Santos (2011), junto aos diversos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Centro-Oeste no Paraná (UNICENTRO/PR), mostra que a carga horária de PCC vem sendo respeitada, mas não há um controle pedagógico de como estas atividades são desenvolvidas pelos professores nos cursos nessas instituições. O estágio supervisionado tem valorizado a

observação, participação e regência de classe, embora sem preocupação investigativa.

Em outro estudo, Silva e Duso (2011) abordaram a questão das PCC sob o ponto de vista dos estudantes e sua compreensão sobre o tema. O trabalho foi realizado no curso de Ciências Biológicas da UFSC, durante o período dos seminários de avaliação curricular nos anos de 2007 e 2010. A partir dos debates realizados sobre a PCC nos seminários e das respostas obtidas através dos questionários, foi possível evidenciar dificuldades na delimitação do tempo para a realização da atividade em algumas disciplinas e uma repetição de propostas, além do pouco contato com o ambiente escolar no desenvolvimento das mesmas. Nesse mesmo curso, Silvério, Torres e Maestrelli (2013) compuseram um panorama dessas atividades a partir de uma pesquisa que tomou como base a análise dos planos de ensino de disciplinas com carga horária de PCC, observação participante e um questionário aplicado com seus estudantes. A ideia foi compreender como se estruturam tais atividades no curso e quais as percepções de seus estudantes sobre esse assunto. Como conclusão, a pesquisa aponta a necessidade de uma articulação curricular e metodológica mais aprofundada na execução das atividades, de tal forma que seu impacto na formação reflita o compromisso com a construção da identidade docente no curso.

Em maior ou menor grau de relação, os resultados das investigações que citamos se associam a dificuldades na compreensão, inserção e papel das PCC no processo formativo. Em alguns casos, dizem respeito à organização institucional, em outros à vinculação com o projeto pedagógico das instituições. Neste sentido, Diniz-Pereira (2011) publicou um artigo que pode ajudar a contextualizar melhor o propósito da PCC e discutir aspectos intrínsecos a sua concretização nas instituições de ensino superior.

No artigo, o autor analisa a criação e inserção da expressão “prática como componente curricular” na atual legislação educacional brasileira, seguido de uma discussão sobre as origens das dificuldades de se compreender e seguir o princípio da indissociabilidade teoria-prática na formação docente, aspecto pretendido na implantação das PCC. Por fim, apresenta as possibilidades de inovações curriculares que podem ser oportunizadas a partir da integração teoria-prática,

discutidas na perspectiva do “movimento pela profissionalização do trabalho docente”¹⁵. Marcados por traços culturais que tendem a dissociar teoria e prática pedagógica, os programas de formação de nosso país podem se beneficiar das experiências já acumuladas em outros locais quanto às práticas pedagógicas, onde se construiu estratégias de formação a partir da aproximação entre as instituições universitárias e as escolas de Educação Básica.

Outro importante elemento no movimento de integração das práticas pedagógicas no espaço formativo é o estágio supervisionado. Sua articulação com as atividades de PCC precisa ser examinada quanto a seu potencial para fomentar experiências significativas de docência na formação acadêmico-profissional. Por isso, procuramos refletir brevemente sobre três aspectos relacionados ao estágio que interferem diretamente nessa integração: a necessidade de transformar os princípios de formação associados ao estágio; a experiência construída na perspectiva do estagiário e seu o contexto; e a componente institucional, com as possíveis conexões entre a atividade e seu campo profissional.

Por período razoável de tempo da história curricular da formação de professores no Brasil, o estágio se desenvolveu no último ano ou semestre letivo dos cursos de licenciatura, o que imprimiu nele a imagem de momento exclusivo da prática. Por essa razão, costuma-se identificar o estágio como a parte mais prática do curso em contraposição às demais disciplinas ministradas durante os três primeiros anos do curso, que são consideradas como a parte mais teórica.

A concepção de prática que fundamentou por um longo período a formação profissional, entendida como instrumentalização da técnica para o desenvolvimento de habilidades, desvinculada do conhecimento científico e da complexidade das situações cotidianas do exercício profissional, é responsável pela redução da atividade de estágio à prática e

¹⁵ Segundo Diniz-Pereira (2011, p. 213), o movimento pela profissionalização do trabalho docente se constituiu na década de 1980, nos Estados Unidos e Canadá. Depois, se espalhou por diversos outros países, inclusive, latino-americanos. Entre seus princípios estão: “conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica”.

ao como fazer, às técnicas e ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe (PIMENTA; LIMA, 2008). Nessa linha de pensamento, a prática acaba assumindo papel secundário na formação de professores, que se manifesta na forma como estão estruturados os currículos de grande parte dos cursos de licenciatura no país (KIST et al., 2006). Como consequência desta estruturação enviesada, a teoria distancia-se dos problemas reais da sala de aula e da realidade escolar do Ensino Básico, evidenciando a ausência do trabalho pedagógico como eixo articulador da relação teoria/prática nos cursos de formação.

Esta concepção de estágio, orientado segundo a racionalidade técnica, teve seu espaço reduzido a partir dos anos 1990, quando a dicotomia entre teoria e prática ganhou força nas pesquisas em didática e formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2008). A partir do desenvolvimento do professor como profissional reflexivo e da valorização dos saberes da prática, as pesquisas passaram a investir esforços na busca de estratégias que superassem o modelo de formação baseado na racionalidade técnica. Assim, o estágio começou a ganhar novo significado, como caminho para a compreensão dos processos de constituição do saber-fazer docente no local de trabalho, a escola (PIMENTA, 2006).

Os textos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) que orientam a formação de professores também procuraram incorporar essas mudanças. A análise desses textos mostra que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) trouxe avanços em relação à legislação anterior, no sentido de reconceituar a prática e ampliar sua valorização na formação de professores. Tendo em vista esta nova concepção de prática, o Conselho Nacional de Educação (CNE) determinou que a carga horária do estágio na formação de professores fosse de, no mínimo, quatrocentas horas. Essa experiência passa a ser compreendida como o tempo de aprendizagem de uma profissão ou ofício, que requer um período de permanência no ambiente institucional de trabalho e demanda uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido e experiente e um aluno estagiário. Seu objetivo é estabelecer a relação entre a teoria e a prática social, oferecendo aos licenciandos a oportunidade de vivenciar situações reais de trabalho, tanto nas salas de aula como em outros espaços e tempos escolares.

Resgatando-se a perspectiva histórica de inserção do estágio curricular nos programas de formação, percebe-se que desde sua instituição nos anos de 1960, ele foi considerado como espaço da prática por excelência, ou seja, o lócus no qual os licenciandos desenvolvem atividades no seu futuro campo de trabalho. Durante sua realização, o futuro professor experimenta mais fortemente os efeitos práticos daquilo que as Diretrizes Curriculares denominam de simetria invertida. Ela pode ser entendida como aquele momento no qual o licenciando se prepara para ser professor, mas vive o papel de aluno e enquanto realiza seu estágio docência, experimenta o papel de professor, tendo que transitar entre esses dois papéis de forma coerente e integrada. Neste período, os conflitos e dificuldades que o estagiário enfrenta ao realizar a experiência, bem como a maneira como reflete e resolve as questões que decorrem dela, são decisivos na qualidade do estágio que realiza e na construção de sua profissionalidade.

Beach e Pearson (1998) descrevem quatro tipos de conflitos comuns que se estabelecem quando o estagiário realiza sua experiência no estágio. Estes conflitos estão:

- a) relacionados ao currículo e a instrução, pelo fato dos alunos não conseguirem executar na aula seus planos de ensino;
- b) imersos em relações interpessoais, construídas com os alunos e outros agentes da escola;
- c) marcados por aspectos pessoais do estagiário, derivados das ambiguidades entre o ser professor e o ser aluno (simetria invertida);
- d) associados ao contexto institucional, relativos às divergências entre o que aprendem na universidade e o que vivenciam nas escolas.

Associamos boa parte desses conflitos a sua origem na cultura pessoal do estagiário e em suas crenças pedagógicas, incorporadas ao longo de toda sua trajetória escolar. Beach e Pearson (1998) comentam que ao vivenciar esses conflitos, o futuro professor pode assumir diferentes estratégias, que vão da negação e afastamento do conflito à sua consideração e posterior revisão das crenças que lhes deram origem. Uma forma

de ajudá-lo a enfrentar esses desafios é fazê-lo reconhecer a relação existente entre a situação problemática e suas próprias crenças e posições, o que pode ser feito através de dinâmicas pedagógicas de incentivo à reflexão. Ao rever suas crenças de forma racional, pode começar a transformá-la em saber pedagógico.

Mas para isso, acreditamos que o papel do professor supervisor é fundamental. Nesse sentido, como condição para uma aprendizagem qualificada do estagiário, o professor supervisor (coformador) precisa perceber a influência de sua ação pedagógica para o estágio, os limites dessa ação reflexiva e, em que medida se requer dele uma intervenção na situação vivida. Esse complexo processo precisa ser construído por um trabalho coletivo e de planejamento estratégico, assumido numa perspectiva de coformação entre escola e universidade.

Outro aspecto constituinte da experiência de simetria invertida é a relação que se estabelece entre o professor da escola (supervisor), o professor de estágio e os estagiários. Essa relação, implícita no contexto maior, apresenta-se muito conflituosa para a formação de professores, de tal forma que Zeichner (2010, p. 484) citando estudos de outros autores, classifica a falta de conexão entre a formação na universidade e o campo da prática nas escolas, como sendo o “calcanhar de Aquiles da formação de professores”.

A partir da LDBEN e da instituição das DCNs para formação de professores, a experiência do estágio nas escolas de Educação Básica requer um novo tipo de relação entre os entes envolvidos, numa perspectiva de colaboração. Em nosso ponto de vista, a universidade precisa criar mecanismos de aproximação que superem o entendimento da escola como um local para depositar e aplicar conhecimentos que não dizem respeito a sua realidade. Precisa reconhecê-la como instituição capaz de produzir conhecimentos pertinentes e importantes à formação docente. A escola, de sua parte, precisa assumir uma corresponsabilidade nessa formação, prevendo em seu projeto pedagógico uma participação conjunta e de caráter recíproco com a universidade, enquanto instituição originalmente formadora. Ao se perceber como instituição corresponsável pela formação de novos professores, a escola pode e deve receber da universidade alguma modalidade de formação para seus próprios professores, fomentando o desenvolvimento de trabalhos e

pesquisas colaborativas. Dessa forma, a escola também contribui com os cursos de licenciatura e assume um papel de instituição coformadora na constituição de uma identidade docente, fundamentada no princípio da profissionalidade.

Todavia, alguns dos distanciamentos entre a universidade e a escola, aprofundados pelo paradigma da racionalidade técnica, continuam a se manifestar nas experiências de estágio. Neste sentido, Pimenta e Lima (2008) comentam que o desenvolvimento da capacidade crítica nos licenciandos apenas pela experiência da observação da escola, traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam ao registro dos problemas da escola e de seus profissionais, configurando-se como um criticismo vazio. Rótulos para a escola e seus professores, tais como autoritário e tradicional, foram gerados a partir desse tipo de relação, resultando em conflitos e afastamentos em relação à escola.

Ferreira, Vilela e Selles (2003) fizeram uma análise de estudos e relatos de experiências sobre o estágio supervisionado em Ciências Biológicas, publicados em eventos da área de prática de ensino e identificaram iniciativas que visavam à superação de modelos baseados na racionalidade técnica. Entretanto, algumas dessas iniciativas, embora apoiadas em reflexões atualizadas, foram realizadas desconsiderando o contexto no qual a ação docente se constituiu, a escola. Em alguns trabalhos, a compreensão do contexto escolar se limitava ao entendimento das concepções alternativas dos alunos ou ao levantamento de temas que os interessavam. Outros apontaram lacunas nas escolas quanto a aspectos físicos e materiais ou na formação de seus professores. Tais lacunas eram, então, tomadas como referência pelo docente da universidade para a organização de estratégias formativas, muitas de caráter normativo, desconsiderando as possíveis conexões com os saberes experienciais mobilizados pelos professores em exercício na escola. Por isso, as autoras argumentam que os vínculos dos programas de formação com o paradigma da racionalidade técnica ainda são fortes e difíceis de serem superados.

Relatos de situações de imersão do licenciando na realidade escolar, fato que os aproxima dos desafios cotidianos do professor, ainda são raros (PIRES, 2010). A pesquisa

bibliográfica realizada por Pires (2010)¹⁶ analisou a cooperação entre as instituições de nível superior e as escolas de Educação Básica, selecionando 66 trabalhos com essa característica, com predominância das disciplinas de Ciências e Biologia. A autora constatou que muitos dos trabalhos apresentados nos eventos pesquisados fundamentaram-se explicitamente nas concepções de professor crítico-reflexivo. Nesses trabalhos, aspectos do cotidiano da sala de aula fomentaram a investigação-ação como metodologia a ser desenvolvida durante o estágio, com vistas à possibilidade de superação da dissociação entre a teoria, a prática e à formação do professor. Nesse sentido, a aproximação do licenciando ao espaço escolar tornou-se essencial para compreensão das necessidades próprias deste tipo de formação. Em outro aspecto dessa análise, a autora pode constatar que diferentes relações se estabeleceram entre as instituições e os profissionais envolvidos e que, considerando certas aproximações nas concepções teóricas que fundamentaram as propostas em torno da reflexão crítica, os diferentes caminhos metodológicos propiciaram uma variedade de práticas distintas, com relação à coparticipação das unidades formadoras (universidades e escolas) e, conseqüentemente, maior envolvimento e compartilhamento de saberes entre seus profissionais.

Assim, com inúmeras indicações quanto à necessidade de uma aproximação efetiva da escola com a universidade no campo da formação de professores, com vistas a um trabalho coletivo e integrado nesse aspecto, as políticas públicas e os órgãos gestores da educação precisam garantir recursos financeiros e humanos para que tais experiências sejam viabilizadas. É preciso que as pesquisas universitárias da área deixem de colocar o foco de suas questões na busca por soluções para o cotidiano escolar, sem incluir o professor que lá trabalha como coparticipante desse processo (ZEICHNER, 2010). Desse modo, conhecimentos e saberes que podem ser

¹⁶ Como fonte de pesquisa a autora utilizou: Revista Brasileira de Educação / ANPED, publicadas no período compreendido entre maio de 1998 a abril de 2008; Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC / ABRAPEC, publicadas entre setembro de 2001 a abril de 2008; Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias do vol.2, n.3 (2003) ao vol.7, n.1 (2008); Anais do V ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (2005); Anais dos XIII e XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2006 e 2008).

valorizados na formação docente não são iluminados pelos saberes experienciais daqueles que convivem com essa realidade.

Nesse aspecto, chamam atenção os modelos de formação alternativa que preconizam a aproximação (e a imersão) do estágio à vida escolar, encontradas em experiências realizadas no exterior. Guardadas as devidas diferenças culturais, sociais e históricas, que aspectos dessas experiências fariam sentido em nossa realidade? De que forma isso poderia colaborar para a integração dos conhecimentos docentes no processo de formação do licenciando?

Tardif (2002, p. 280) comenta sobre a necessidade de uma rede de formadores, criada pela parceria entre universidade e escolas. As escolas tornam-se, diz ele, “lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica”. Ele cita como exemplo desses ambientes, as iniciativas encontradas em escolas do Canadá (Quebec), onde uma rede de colaboração profissional universidade – escola foi implantada a partir dos anos de 1990.

Diniz-Pereira (2008) relata sua experiência na Universidade de Wisconsin em Madison/USA (UW-Madison), na qual o contato direto com a realidade da escola infantil e fundamental inicia-se desde o primeiro semestre e se estende por quatro semestres consecutivos, com os estudantes tendo a opção de participar de uma experiência diferenciada de estágio e prática de ensino nas chamadas escolas de desenvolvimento profissional (Professional Development Schools - PDS). Ao longo dos quatro semestres, o estagiário observa e analisa a realidade escolar, as condições socioeconômicas e culturais dos alunos e discute aspectos do ensino e da aprendizagem de diferentes áreas específicas do conhecimento escolar, integrando reflexões demandadas de tais disciplinas à realidade de sala de aula que estão vivendo. Os estudantes desse programa trabalham acompanhados de um professor-tutor da escola e supervisores da universidade (em geral, estudantes de doutorado). No último semestre, os estagiários estendem sua permanência nas escolas por meio da prática de ensino, atividade de 640 horas onde ocorre a observação das atividades de sala de aula, auxílio ao professor-tutor e a regência de classe. As escolas de

desenvolvimento profissional se constituem em espaços diferenciados para realização dos estágios e da prática de ensino, pois nessas situações é possível trabalhar as dimensões da formação profissional docente de forma integrada.

A questão da integração do estágio supervisionado à realidade da escola e as relações de colaboração que devem ser construídas entre a formação universitária e as escolas como campo de formação profissional têm ocupado boa parcela de tempo e esforço dos formadores de professores, implicados na elaboração de projetos pedagógicos nos cursos de licenciatura ou diretamente no trabalho com tais tarefas na formação acadêmico-profissional (ZEICHNER, 1992, 2010; PIMENTA, 2006; DINIZ-PEREIRA, 2007, 2008; PIMENTA; LIMA, 2008; DIAS-DA-SILVA, 2008; PIRES, 2010; DINIZ-PEREIRA; AMARAL, 2010; LEITE, 2011). Para Pimenta (1999), o processo formativo só pode ser construído a partir da aquisição da experiência pelos licenciandos, tomando a prática existente como referência para a formação e refletir-se nela. Considera que o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer enquanto elaboração teórica, a não ser a partir do próprio fazer. Nesse sentido, as experiências de integração das PCC e do estágio ao ambiente escolar, ao cotidiano da escola e à sala de aula, se tornam prioridade no quadro de significações possíveis que a prática ocupa na vida do futuro professor.

Zeichner (2010), em um de seus artigos, trata diretamente da questão das dificuldades de aproximação e estruturação de um trabalho formativo entre a universidade e as escolas campo de estágio, que considera um problema perene. Baseado em sua longa experiência como formador, ele elenca algumas das dificuldades que encontra para realizar essa atividade. Embora devamos considerar as diferentes realidades formativas entre os EUA e nosso país, muitas delas são vividas aqui. São dificuldades de natureza organizacional e estrutural da universidade e das escolas: manutenção de professores efetivos na tutoria e supervisão, desconexão entre o estágio e o restante do currículo formativo dos licenciandos, falta de professores regentes capacitados e dispostos a assumir este trabalho, entre outras. Existem problemas de natureza política e social, como a falta de recursos e financiamento para os programas de formação, falta de uma política formativa clara e de parcerias entre os órgãos gestores da educação nas diversas esferas de

competência, o baixo reconhecimento acadêmico e social quanto ao grau de dificuldade dessa tarefa formativa, etc.

Esse artigo de Zeichner (2010) trata, exatamente, de duas frentes de interesse em nossa pesquisa: a articulação curricular das práticas pedagógicas formativas e a integração dessas práticas ao ambiente e à realidade escolar. Por isso, queremos explorar um pouco mais as ideias do autor para compor o cenário onde se instaura nossa investigação.

Ao tratar das dificuldades relacionadas à integração entre a formação na universidade e as experiências de campo, Zeichner (2010) comenta que, mesmo com o aumento das parcerias entre universidade-escola, a hegemonia sobre a construção e disseminação do conhecimento continua nas universidades, enquanto as escolas permanecem na posição de espaços da prática. Com base em pesquisas que reconhecem parcerias frutíferas na área, como por exemplo, com as escolas de desenvolvimento profissional, o autor considera que é grande a desconexão entre o que é ensinado ao estudante na licenciatura e sua oportunidade de aprendizagem a partir da prática nessas escolas. Experiências de imersão mais prolongada dos estudantes nos estágios podem se constituir em mecanismos nos quais se efetiva a aprendizagem docente, para além das visitas esporádicas e descontextualizadas as escolas, nas quais os futuros professores demonstram ou aplicam rotinas previamente estruturadas e aprendidas.

A partir desse contexto, Zeichner (2010) começa a situar algumas experiências descritas na literatura que podem reforçar as conexões entre universidade-escola. Entre elas, destaca o argumento de alguns formadores quanto ao objetivo central da formação acadêmico-profissional de professores voltada para experiências de inserção (clínica) dos estagiários. Tais estratégias incluiriam a criação de escolas de aplicação nas faculdades ou universidades (laboratory schools), onde se poderiam demonstrar e praticar (nós diríamos, construir colaborativamente) abordagens de ensino sob a orientação dos docentes e técnicos da universidade.

Na impossibilidade de criação de tais escolas, os formadores criaram espaços acadêmicos nas universidades, como os laboratórios de ensino. Nelas, habilidades e práticas de ensino específicas são detalhadas e ensinadas, com objetivo de

modelar as práticas que eles esperam que seus estudantes usem em sala de aula. Existem, também, experiências ligadas à criação nas universidades de Centros Pedagógicos, que congregariam os diversos programas de formação de professores nessas instituições. Tais centros se constituiriam espaços para tratamento de características essenciais à formação: “a educação geral e livre; o estudo da prática educativa e o exercício orientado da arte, da ciência e da habilidade do ensinar” (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Por fim, o artigo de Zeichner (2010) busca refletir sobre a formação de professores a partir de um paradigma diferente do tradicional, superando a desconexão entre o campo de formação e a organização institucional hegemônica de produção do conhecimento nessa área. Reconhece novos tipos de colaboração formativa, a criação de novos papéis para os formadores e a aproximação necessária do conhecimento acadêmico-científico ao profissional e àquele que emana das comunidades, onde as escolas e universidades se situam. Para tanto, lança mão do conceito de terceiro espaço¹⁷, para discutir as várias e possíveis formas de superação das fronteiras construídas entre a universidade e a escola, nos atuais programas de formação de professores nos Estados Unidos e propõe a criação de novos espaços híbridos, onde a relação entre o conhecimento acadêmico e o profissional se estabeleça de forma menos hierárquica e fragmentada.

A perspectiva enunciada por Zeichner (2010) nos remete a pensar em nossa realidade local, na situação em que identificamos nosso problema de pesquisa e nas possibilidades de, compreendendo o contexto e as características formativas dos nossos programas, vislumbrar caminhos que nos permitam trabalhar na transformação desta realidade.

Quando iniciamos este Capítulo, elencamos uma série de considerações advindas da pesquisa de Gatti (2010) quanto à dimensão curricular nos cursos de licenciatura. Elas indicavam uma ausência nos projetos pedagógicos de um eixo central explícito para formação, associado a grande dispersão na

¹⁷ O uso que Zeichner (2010, p. 487) faz do termo o “terceiro espaço” (ou terceira cultura) na perspectiva educacional, “diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores”.

quantidade e no tipo de disciplinas ofertadas. Assim, suas conclusões apontavam para a fragmentação curricular e, por consequência, uma fragilidade nos processos de formação para o magistério. As normatizações legais, em especial o Parecer CNE/CP nº 9/2001 que serviu de referência para as DCNs, enfatizam que a formação deve preconizar o conjunto de competências necessárias à atuação profissional e tomá-las como norteadoras da proposta pedagógica, do currículo, da avaliação, da organização institucional e da gestão da formação (BRASIL, 2001). Baseados nesse princípio, os documentos oficiais prescreveram a inserção da prática como componente curricular ao longo de todo o curso de formação e o estágio supervisionado, a partir da primeira metade do curso.

Decorre daí, toda uma reestruturação dos cursos de licenciatura no país para constituir projetos pedagógicos próprios, que sistematizassem essa perspectiva de formação, articulando teoria e prática pedagógica como elementos fundamentais da mesma. O discurso oficial, marcado por uma linguagem que define padrões e significados, deixa claro que o tipo de conhecimento a ser produzido deve ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais na formação. No entanto, ele não se compromete com a criação de condições de produção desse conhecimento e nem dessa perspectiva de prática na formação acadêmico-profissional.

Acreditamos que uma reflexão quanto ao tipo de conhecimento que fundamenta a formação torna-se necessária para compreender melhor os problemas que Gatti (2010) nos relata, a articulação da PCC com o estágio e a questão da integração com o campo profissional docente. Nesse sentido, no capítulo seguinte explicitamos a compreensão do conhecimento como fundamento dos saberes da docência, em especial dos saberes pedagógicos. Destacamos também, a ideia de que o desenvolvimento da dimensão reflexiva de caráter emancipatório da prática docente pode intermediar a construção de uma racionalidade pedagógica na formação acadêmico-profissional de professores.

3. SABER PEDAGÓGICO, RACIONALIDADE E REFLEXIVIDADE NO ENSINO

Nas últimas duas décadas, as reformas educativas preconizadas pelos documentos oficiais que vêm sendo empreendidas em nosso país, tomaram por base a noção de profissionalização da atividade docente como pré-condição para o exercício da cidadania desde a escola. A razão dessa centralidade na profissionalização e no desenvolvimento de competências¹⁸ profissionais está na compreensão de que só os saberes não bastam, em especial, para uma mudança na formação pautada apenas no saber fazer tradicional (PERRENOUD, 1999a). A matriz curricular dos cursos de licenciatura, segundo as DCNs para formação de professores da Educação Básica, “exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso” (BRASIL, 2001a, p. 41). Em outro ponto, o mesmo documento afirma que “são as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares.” (BRASIL, 2001a).

Conforme a pesquisa de Gatti (2010), a organização curricular dos cursos de Ciências Biológicas em nosso país foi construída a partir de projetos pedagógicos poucos expressivos e carentes de um eixo formativo claro para a docência, além de apresentar pouca articulação entre as disciplinas do curso. Neste sentido, se a orientação oficial preconiza a construção de currículos de formação baseados em competências profissionais, tudo indica que os cursos de licenciatura não se estruturam seguindo tais princípios e, se o fizessem, acabariam reforçando o caráter instrumental e técnico da prática docente.

¹⁸ Uma das formas de compreender a competência é como capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, informações, etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Construir uma competência significa aprender a identificar e encontrar os conhecimentos pertinentes. Assim, algumas vezes, a competência pode ser associada a um *savoir-faire* (saber-fazer).

Entendemos que a produção de competências, enquanto processo de aprendizagem da docência, não pode substituir a construção de saberes, fundamentada no domínio e produção de conhecimentos e no desenvolvimento de uma dimensão reflexiva da prática de caráter emancipatório (PIMENTA, 2002; GHEDIN, 2002). Falar em competências em vez de saberes profissionais “desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo ‘posto de trabalho’” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 133). Implica em construir currículos de formação que preparem “peritos” ou “experts” para ensinar, formados no domínio de certas habilidades e capacidades cognitivas de resolver problemas práticos. Nesse sentido, a perspectiva dos saberes profissionais como princípio formativo deveria ser aprofundada nos documentos de referência das DCNs para formação de professores, pois revelaria uma preocupação de caráter mais epistêmico e um interesse pelos conteúdos e métodos associados ao processo de constituição da profissionalidade docente¹⁹.

Para entender as circunstâncias de produção dos saberes profissionais da docência em articulação com as práticas pedagógicas, julgamos necessário explicitar uma compreensão do papel desses saberes neste contexto. Dessa forma, a ideia geral deste capítulo é produzir uma articulação entre a literatura sobre os saberes da docência, em particular o saber pedagógico, a racionalidade que o fundamenta e o desenvolvimento da reflexividade na formação de professores. Com isso, buscamos organizar um referencial que permita compreender melhor que saberes são esses e que associações estabelecem com o fenômeno que estudamos, para problematizar concepções de saber pedagógico associada à racionalidade técnica nesse contexto. Por fim, considerar de que modo a dimensão reflexiva pode potencializar uma compreensão desse saber desde a formação.

Iniciamos compondo um cenário das concepções quanto ao saber docente e suas tipologias no campo internacional e em nosso país. Nesse terreno, identificamos a assunção do saber

¹⁹ Para Gatti (2010), a profissionalidade diz respeito ao conjunto de características de uma profissão que reúne a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício da profissão.

pedagógico e suas propriedades. Na sequência, procuramos criar uma associação entre saber e racionalidade pedagógica (THERRIEN, 2006), identificando nesta, uma maneira de pensar o ensino em perspectiva distinta da racionalidade técnica. Terminamos o capítulo estabelecendo uma relação entre esses elementos e a dimensão emancipatória da reflexividade para produção de novos conhecimentos pedagógicos na formação acadêmico-profissional em Ciências Biológicas.

3.1 OS SABERES PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA: REPERTÓRIO DE CONHECIMENTOS

Trabalhar na transformação das escolas com suas práticas e culturas tradicionais, burocráticas e socialmente excludentes, implica não só, mas também, transformar as ações docentes. Mudanças que só se efetivarão na medida em que o professor, desde sua formação, amplie sua consciência sobre as circunstâncias de sua própria ação, seu papel na sala de aula e na escola como um todo. Esta percepção do próprio fazer deve ser oportunizada pelo compromisso formativo que se produz nos cursos de licenciatura. Esse espaço de aprendizagem, nos quais se tecem relações interpessoais e se edificam conhecimentos e práticas sistematizadas, devem oportunizar também, uma aproximação ao modo de pensar o fenômeno educativo e o ofício de professor.

No entanto, Dias e André (2009) avaliam que, mesmo com inúmeros estudos destacando a necessidade de incorporação da componente prática, de saberes orientadores dessa ação e dos processos reflexivos, grande parte da formação nas licenciaturas permanece marcada pelo paradigma racionalista cartesiano e positivista²⁰. Para esses autores, no interior de muitas instituições universitárias existem formadores que consideram que uma prática pedagógica efetivada na

²⁰ Na perspectiva de Dias e André (2009), a formação ainda está estruturada a partir de uma racionalidade científica matemática e instrumental, que produz teorias a serem aplicadas nos programas de formação. O compromisso de profissionalização docente, nesta perspectiva, considera a escola como local de observação acrítica da prática e aplicação de metodologias de ensino.

precariedade estrutural das escolas, só irá contribuir para formação de professores com perfil conservador e que se limitam a reproduzir modelos de ensino praticados por professores mais experientes (escolas).

Dessa forma, o papel da universidade não implica profissionalizar o estudante no contexto do trabalho, mas dotá-lo de instrumentos técnicos e teóricos que poderão ser aplicados mais tarde nesse campo. Compete a instituição a tarefa de oportunizar o contato com discursos e teorias associadas ao ofício, garantida em muitas horas de disciplinas “teóricas” na grade curricular do curso, enquanto o exercício da prática e da profissionalização de seus graduandos fica restrito ao final do curso e aos momentos do estágio supervisionado. Refém dessa perspectiva de formação, o estudante de licenciatura ao ter que lidar com atividades da prática pedagógica realizadas no espaço das PCC e do ECS, se preocupa em desenvolver materiais, jogos ou artefatos para tornar a dinâmica da aula diferente da tradicional, sem realizar uma análise crítica quanto aos objetivos e consequências de tais aplicações na vida dos alunos ou refletir sobre a validade dessa atividade para sua formação docente. A PCC e o estágio passam a ser vistos como espaços de aplicação de recursos e métodos didáticos e/ou desenvolvimento de materiais pedagógicos (SILVA; DUSO, 2011). Em outras palavras, como espaço articulador da racionalidade instrumental e técnica.

Não obstante essa forma de tratar a relação do ensino universitário com a profissionalização esteja relacionada a uma concepção tecnicista de formação, ainda frequente em nossos cursos de licenciatura, a valorização dos conhecimentos próprios da prática docente começou a ganhar força na produção do ensino acadêmico a partir da influência do movimento pela profissionalização do trabalho docente²¹ e pela instituição das orientações legais para formação na área (PIMENTA, 2002;

²¹ Movimento que sustentou as reformas da formação acadêmico-profissional de professores da Educação Básica nos Estados Unidos e Canadá, que começou na década de 1980 e depois se espalhou por vários países da Europa e latino-americanos. Entre seus princípios estão: “conceber o ensino como atividade profissional apoiada em sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica” (DINIZ-PEREIRA, 2011).

DINIZ-PEREIRA, 2011; LEITE, 2011). Tais conhecimentos reconhecem a experiência profissional do professor da Educação Básica e a tomam como possibilidade na construção do conhecimento como experiência refletida e sistematizada ou saber docente.

Na perspectiva de Ghedin (2009), a emergência do saber docente foi fundamental para marcar uma transição nos princípios formativos, caracterizando esse processo social no contexto de sua profissionalidade. Na opinião do autor, é preciso enfrentar os problemas que surgiram da associação do conceito com a profissionalidade. Tais dificuldades estão ligadas, em outras coisas, à tendência de associar a profissionalidade, exclusivamente, a uma prática implícita no conceito de saber que leva em conta a experiência pessoal, dissociando os fundamentos teóricos que iluminam, inspiram e direcionam essa prática. Dessa forma, as políticas públicas e as instâncias de formação não devem esperar que só a experiência do professor na prática ou o desenvolvimento de competências sejam suficientes para caracterizar a formação e dar conta dos aspectos de sua profissionalidade.

Nesse contexto, identificamos o saber docente como resultado de um processo social gestado nas transformações do conhecimento no campo educacional. Entendemos o saber docente como experiência refletida e sistematizada e, portanto, um conhecimento reelaborado a partir da prática que é atravessada por uma teoria (GHEDIN, 2009). O saber é tratado aqui como uma forma de conhecimento reelaborado na prática profissional de formar-se permanentemente e que, portanto, não é dado espontaneamente e naturalizado, mas construído a partir do próprio processo formativo intencional. Saber que, assim, se revela complexo, como conhecimento que constrói a experiência docente a partir do trabalho de análise e contextualização das informações pela inteligência, produzindo novas formas de progresso e desenvolvimento. Elaborado no nível da consciência e intermediado pela reflexividade, pode produzir novas formas de existência e humanização (PIMENTA, 1999). Portanto, conhecer significa estar consciente do poder que tal conhecimento detém para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (PIMENTA, 1999).

Em situação de ensino, o professor organiza o conhecimento em suas formas preliminares para atender as necessidades práticas imediatas de sua ação profissional (AZZI, 1999). Nesse processo é que se insere o saber docente que, na concepção de Tardif (2002, p. 36), se define como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Embora esteja associado a uma prática, isto não significa que o saber profissional dos professores seja espontâneo, superficial ou sem teoria e que não possa ser sistematizado por meio das diferentes experiências e interações reflexivas que se estabelecem no campo da ação docente.

Nos últimos anos, os discursos no campo da pedagogia vêm tratando as concepções de competência, saber e conhecimento de forma entrelaçada para explicar o fenômeno educativo, usando-as muitas vezes, como sinônimo e complemento uma da outra, mas é preciso ressaltar que se trata de noções distintas do mesmo fenômeno. Concordamos com a ideia e o posicionamento assumido por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 134) quando dizem:

O termo “competência” também significa teoria e prática para fazer algo, conhecimento em situação – o que é necessário para qualquer trabalhador (e também para o professor). Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre o que se faz. Conhecer implica visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz, para além da situação; consciência das origens, dos porquês e das finalidades. Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização dos conhecimentos em situação, mediante o qual o professor constrói conhecimento. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as das instituições) coletivamente consideradas e contextualizadas como objeto de análise,

problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. Os saberes são mais amplos, permitem que se critiquem, avaliem e superem as competências.

Embora compreendamos que se possa fazer uso da ideia de saber docente em um contexto mais amplo, nosso entendimento trata de uma noção específica e operatória do termo, distanciando-se de outras concepções mais extremas que consideram que “tudo é saber”. Nesse sentido, expressões como *Knowledge base* em inglês, *savoir* e/ou *connaissance* em francês, representam definições que, muitas vezes, dizem respeito à mesma temática, mas que exploram categorias distintas como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas e representações dos professores. Muitas vezes, tais termos se sobrepõem quando abordam o mesmo fenômeno, gerando uma diversidade de sentidos e uma pluralidade epistemológica (BORGES, 2001; ALVES, 2007). Tardif (2002) chama atenção para as dificuldades de trabalhar com uma noção muito aberta de saber docente, contestando que determinadas pesquisas consideram que os hábitos, emoções, intuição, opiniões, personalidade e qualquer representação cotidiana dos professores se caracterizam como saberes. Por isso, é importante situar e diferenciar alguns elementos nessa área de investigação e seus diferentes pressupostos epistemológicos, para compreender como a polissemia quanto ao significado do termo foi se estabelecendo na área.

A concepção de saber docente que fundamenta as distintas investigações na área de ensino se manifesta pela proposição de distintas tipologias que procuram caracterizar, descrever ou especificar aspectos da prática docente ou do ensino que buscam conhecer. Além de apresentar a grande diversidade investigativa da área, as tipologias sobre os saberes docentes permitem perceber a origem da polissemia associada ao termo. Em nosso caso, destacamos estudos de origem norteamericana que buscam propor tipologias do saber associadas às ideias do movimento pela profissionalização do trabalho docente, entre as décadas de 1980 e 1990. Nesse contexto, destacam-se os trabalhos de Shulman (1986), Gauthier et al (1998) e Tardif et

al (1991). No contexto brasileiro, enfatizamos trabalhos que utilizam a noção de saber docente em diferentes perspectivas de reflexão na área. Entre eles, Caldeira (1995), Freire (1996), Pimenta (1996, 1999), Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998), Guimarães (2001), Therrien (2006), Aroeira (2009).

Tomando referenciais da América do Norte, Borges (2001) sistematizou uma análise das principais tendências investigativas sobre o tema do ensino e dos saberes dos docentes, a partir da produção dos trabalhos de Lee Shulman (1986), Daniel Martin (1992) e Clermont Gauthier et al. (1998). A autora destaca a dificuldade de se organizar uma síntese referente ao assunto, uma vez que as abordagens teórico-metodológicas se apresentam muito diversificadas. De forma geral, ela identificou quatro abordagens distintas:

- a) abordando a estruturação mental dos saberes (psicocognitiva);
- b) evidenciando a relação subjetiva que os docentes estabelecem com seu trabalho e como essa relação intervém na formação dos saberes e no exercício da prática (subjetivo-interpretativa);
- c) investigando como os conhecimentos ligados ao ensino, aos conteúdos disciplinares, aos programas escolares e ao currículo repercutem na ação docente e na forma como os professores estruturam tais conhecimentos (curricular);
- d) assenta-se sobre a ideia de que os professores são produtores de saberes e que existe um saber que emerge da prática (profissional).

Segundo a autora, na perspectiva curricular estariam os trabalhos de Shulman (1987) e na perspectiva profissional, os trabalhos de Schön (1983, 1995, 2000), Zeichner (1992) e Tardif et al. (1991).

Com os trabalhos de Gauthier e seus colaboradores (1998), a pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino busca enfrentar dois obstáculos históricos: de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício (ALMEIDA; BIAJONE, 2007). O primeiro diz respeito à docência enquanto profissão, como atividade que é exercida sem revelar os saberes que lhes são inerentes. O segundo obstáculo está associado aos conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos, sem considerar as condições concretas do exercício do magistério.

Gauthier et al (1998) ao defender a docência enquanto um ofício feito de saberes, implementa esforços para a produção de uma teoria geral da pedagogia (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

A tipologia de Gauthier et al (1998) abrange vários saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática. Entre eles estão:

- a) o saber disciplinar, que se refere ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado;
- b) o saber curricular, associado à transformação da disciplina em programa de ensino;
- c) o saber das ciências da educação, diz respeito ao saber profissional específico;
- d) o saber da tradição pedagógica, referente ao saber de dar aulas;
- e) o saber da experiência, que diz respeito aos julgamentos privados que respondem pela elaboração, ao longo do tempo, de um conjunto de normas de conduta confirmadas pela ação;
- f) os saberes da ação pedagógica, que correspondem ao saber experiencial tornado público e testado.

Outro autor que tem contribuído para o entendimento dos saberes docentes no campo educacional é Lee Shulman. Junto com seus colaboradores, dedicam-se a investigar a mobilização dos saberes envolvidos no ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores. Para classificar os conhecimentos necessários aos professores, Shulman (1986) identificou três categorias de conhecimento que devem compor seu desenvolvimento cognitivo: o conhecimento sobre a matéria ensinada (subject matter content knowledge); o conhecimento curricular (curricular knowledge) e o conhecimento pedagógico (ou didático) da matéria (pedagogical content Knowledge).

Uma contribuição importante no campo dos saberes docentes que resulta dos trabalhos de Shulman e seus colaboradores diz respeito ao modelo que busca explicar como os professores constroem conhecimentos sobre o ensino durante os processos formativos e do exercício profissional: o modelo de raciocínio pedagógico (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987).

Mizukami (2004) ao expor as linhas mestres desse modelo, comenta que ele serve para retratar como os

conhecimentos são mobilizados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. O modelo é concebido a partir de seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. De forma genérica, são processos incorporados à prática docente por meio do raciocínio pedagógico, envolvendo desde a compreensão da estrutura e das ideias relacionadas à área específica de ensino, para criar condições de aprendizado nos alunos. Passa depois pela criação de um plano, um conjunto de estratégias para uma aula, uma unidade ou um curso, a organização e gestão da classe (instrução), o processo de avaliação do desempenho e da compreensão, dúvidas e equívocos dos alunos. Envolve o processo reflexivo que implica a revisão e análise crítica do desempenho do professor, fundamentando suas explicações em evidências para alcançar uma nova compreensão do ensino, enriquecida pelos propósitos e pelo conteúdo, pelos alunos e pelo próprio professor e por outros conhecimentos de base para o ensino (MIZUKAMI, 2004).

campo dos saberes docentes, sendo de sua autoria o primeiro artigo produzido no país sobre o tema (1991). Na tipologia de Tardif (2002), o trabalho docente está relacionado a uma variedade de saberes postos em prática que se configuram como:

- a) saberes pessoais;
- b) saberes provenientes da formação escolar anterior;
- c) saberes da formação profissional;
- d) saberes disciplinares;
- e) saberes curriculares;
- f) saberes experienciais.

Todos eles dizem respeito a conhecimentos e práticas plurais e heterogêneas identificadas no agir docente. Os professores, segundo esse ponto de vista, são sujeitos do conhecimento que associam tais conhecimentos a exigência de uma racionalidade prática, que pertence muito mais ao “campo da argumentação e do julgamento do que ao campo da cognição e da informação” (TARDIF, 2002, p.186).

Tardif (2002) argumenta que o saber dos professores deve ser localizado em um contexto mais amplo do estudo da profissão, sua história recente e sua situação dentro da escola e da sociedade. Neste sentido, ele comenta sobre os riscos de

polarizar a discussão sobre a natureza do saber pela via do que chama de “mentalismo” e de outro lado, pela via do “sociologismo”. O primeiro consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais como representações, crenças, processamento de informações, etc. Em termos filosóficos, ele considera o mentalismo uma forma de subjetivismo²², pois tende a reduzir o conhecimento a representações mentais, cuja sede é a atividade do pensamento individual determinada pela atividade cerebral. De outro lado, está o perigo do sociologismo, que, segundo esse autor, tende a eliminar totalmente a contribuição dos sujeitos na produção do saber, assumindo-o como uma construção social em si mesmo, determinada por mecanismos sociais que seriam externos à escola e a sala de aula, como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição da cultura dominante e a reprodução da ordem simbólica.

Dessa forma, o saber dos professores dependeria, por uma parte, das condições concretas e reais nas quais se realiza seu trabalho e, por outra, da própria personalidade e experiência profissional dos professores, nas interações contínuas entre o que eles são (emoções, cognição, expectativas, história de vida pessoal) e o que fazem. Ser e agir não como polos separados, mas como resultados dinâmicos das interações reais dos processos de trabalho escolar. Tardif (2002) aponta a necessidade de aprofundar as pesquisas que abordam o tema, buscando construir uma epistemologia da prática profissional²³, referindo-se a ela como o estudo do “conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255).

Do trabalho de Tardif e seus colaboradores, chama atenção seu esforço em categorizar e analisar a natureza dos saberes docentes, especialmente pela pluralidade e heterogeneidade destes. No trabalho de Gauthier (1998), o

²² De acordo com Hessen (2003), o subjetivismo enquanto possibilidade de conhecimento restringe a validade da verdade ao sujeito que conhece e que julga, não existindo uma verdade geral ou absoluta.

²³ Segundo o autor (p. 256), sua finalidade seria “revelar esses saberes e compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes as suas atividades de trabalho”.

esforço em constituir um repertório dos saberes, a partir de investigações que valorizavam o conhecimento do professor e sua interação com os alunos. Tanto um autor quanto outro destacam a necessidade de buscar uma validação científica nesse campo de conhecimento sobre a docência, para além da possibilidade de fazer uma simples compilação de tais conhecimentos (DINIZ-PEREIRA, 2010).

Segundo Puentes, Aquino e Neto (2009), o que leva os pesquisadores a terem tanto interesse em analisar, categorizar e sistematizar os saberes da docência é que esse esforço se justifica pela busca de caracterizar a profissão de professor, enquanto detentora de um saber próprio e específico, intrínseco à sua natureza e objetivos, o que seria um reconhecimento do seu status profissional. Para esses autores, as distintas classificações e tipologias sobre o tema, em vez de melhorar a compreensão sobre o assunto, aumentaram sua complexidade e o tornaram menos inteligíveis. Na análise que fizeram quanto aos conhecimentos, saberes ou competências necessárias ao exercício da docência, os autores perceberam que as investigações tratam os significados conceituais desses termos de forma muito semelhante, usando-os como sinônimos. A profissionalização da docência, tratada a partir de tais referenciais, se compõe de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Muitos estudos brasileiros vinculam a constituição dos saberes docentes ao tema da profissionalização dos professores, em sua relação com a prática social. Caldeira (1995) ressalta os saberes pela importância da relação com prática docente como processo informal, dinâmico, complexo e carregado de valores. A concepção de Freire (1996) não se limita ao cenário específico dos estudos sobre os saberes docentes, pois sua preocupação é mais ampla e diz respeito ao ato de ensinar em uma perspectiva libertadora e de transformação social. No entanto, ele alerta que é preciso discutir a constituição de tais saberes desde a formação, como conteúdos obrigatórios à organização programática do curso. Ele comenta que o licenciando deve assumir-se como produtor do saber e conscientizar-se que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção no cenário educativo.

Pimenta (1996) estabelece uma relação entre os saberes profissionais e o campo educacional, à pedagogia e a didática. A autora propõe, tratando do tema, uma tipologia que considera os saberes da experiência, os saberes das áreas do conhecimento e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999). Mais tarde, ela acrescentou um quarto saber: os saberes didáticos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998, p. 309), discutem a especificidade e a complexidade dos saberes docentes. Com base em vários estudos internacionais, procuram entender o “modo como estes são apropriados/aplicados e elaborados/reelaborados no contexto de uma prática docente reflexiva crítica”. Segundo os autores, a articulação teoria-prática poderá contribuir para formar o professor em um processo contínuo e coletivo, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica. Guimarães (2001) argumenta que a constituição da profissão docente e seu processo de profissionalização não dependem somente de saberes profissionais. No entanto, estes têm papel de fundamentar e justificar a profissão e podem potencializar a resistência contra a desvalorização profissional.

Na perspectiva de Therrien (2006), o professor é visto como um profissional do saber. Estes constituem a essência do trabalho do professor, sendo múltiplos e complexos. São fundamentados em uma racionalidade própria que dirige sua prática cotidiana, marcada pela formação no curso que preparou sua profissionalidade. Segundo o autor, os saberes “proporcionam condições de leitura do mundo”, são saberes da vida profissional (disciplinares, curriculares), da formação pedagógica (processos de ensino-aprendizagem, teorias e metodologias, políticas educacionais) e saberes construídos em sua experiência pessoal e profissional (THERRIEN, 2006, p. 74). Já em Aroeira (2009) o estágio na licenciatura é analisado em sua relação com os saberes pedagógicos. Seus estudos indicam que os saberes produzidos pelos futuros professores, a partir da integração universidade–escola são processuais, temporais e constantemente transformados durante o estágio.

Esse breve panorama sobre as investigações na área de formação de professores, profissionalização e os saberes profissionais, mostram que nos últimos trinta anos de trabalho, os

pesquisadores vêm incorporando a temática como campo de estudo em nosso país, a partir de concepções e orientações variadas (ARCE, 2001; FREITAS, 2002; MAZZEU, 2009), mas principalmente em associação com estudos da didática e do currículo (PIMENTA, 1999; NUNES, 2001; BORGES, 2001; ALMEIDA; BIAJONE, 2007). Todavia, como demonstra Alves (2007), existem divergências entre os pesquisadores brasileiros quanto à receptividade do campo e quanto à maneira como são abordados na formação de professores. Alguns investigadores assumiram este enfoque muito rapidamente, enquanto outros o refutaram superficialmente. Segundo Alves (2007), os enfoques, conceitos e termos associados a esta orientação teórica, como o de professor reflexivo, professor pesquisador e a epistemologia da prática, entre outros, tem sido alvo de intensas discussões e análises, quanto a seu potencial formativo. As divergências podem ser contextualizadas a partir de três dimensões: a epistemológica, a econômico/política e a profissional.

Epistemologicamente, existem embates no campo da constituição da epistemologia da prática e quanto ao conceito de professor reflexivo, enquanto influência pragmática da pós-modernidade²⁴ e quanto ao processo de reflexão como introspecção e associação com o tecnicismo. No viés econômico/político, como consequência das mudanças no ideário capitalista e a assunção do neoliberalismo econômico e social. Na dimensão profissional, o deslocamento da perspectiva de formação profissional de caráter sócio histórico, orientada pela constituição da consciência crítica e pela noção de trabalho docente, em função da noção de prática reflexiva, uma vez que essa prática teria se institucionalizado (ALVES, 2007).

Assim, Alves (2007) considera a existência de duas lógicas de entendimento dos investigadores na área, aqueles que percebem os saberes docentes como uma ideologia, no sentido de mascarar a realidade e os que percebem nele potencial para contribuir com a profissão docente e com a educação escolar. Como conclusão, enfatiza três aspectos decorrentes dessa discussão:

²⁴ As críticas mais comuns à pós-modernidade residem em sua suposta desvalorização da razão humana. Constitui-se em um movimento sócio cultural típico das sociedades pós-industriais baseadas na informação.

- a) é preciso considerar as críticas aos estudos sobre os saberes docentes, pois no momento em que se coloca o protagonismo no professor, corre-se o risco de fomentar uma formação profissional ainda mais alienada;
- b) é imprescindível que as discussões sobre esse aspecto da formação se caracterizem pelo rigor argumentativo para evitar generalizações indevidas, tomando uma parte do fenômeno como verdade absoluta;
- c) é fundamental que a tradição teórica crítica da educação brasileira produza um diálogo possível com as novas teorias que aqui chegam, avaliando-as em seu potencial de responder nossas perguntas e formular outras (ALVES, 2007).

Saviani (1996) considera que a noção de saber docente interessa enquanto implica o trabalho educativo, pelo qual os saberes são definidos a partir das necessidades formativas desse fenômeno social, emergindo como resultado do processo de aprendizagem. Dessa forma, não são os saberes docentes que determinam como deve ser a formação de professor, mas sim, as necessidades formativas implicadas no processo educativo que determinam os saberes adequados à constituição do fenômeno.

Na mesma direção, Houssaye (1994) nos alerta para o cuidado que os programas precisam dispensar no tratamento e natureza do conhecimento na formação pedagógica. No momento de fundamentar a prática docente, os cursos incorrem naquilo que ele denomina como as “cinco ilusões da formação”. Para explicar isso, o autor usa as expressões saber-fazer e fazer-saber para associar teoria/prática e prática/teoria nesse contexto. Na visão de Houssaye (1994), os cursos com seus currículos fragmentados precisam ser criteriosos com um conhecimento que é frágil e problemático, evitando incorrer na “ilusão do saber pedagógico”, ou seja, produzir processos de ensino em que se confunde esse saber com o conhecimento específico (disciplinar); na “ilusão do saber didático” da formação, considerando que entender como fazer-saber um conhecimento disciplinar seja suficiente para deduzir o saber-fazer desse conhecimento; na “ilusão do saber das ciências da educação”,

como se compreender como funciona a situação educativa fosse suficiente para esclarecer o saber-fazer e suas causas; na “ilusão do saber pesquisar”, como se compreender por meio de instrumentos qualitativos e quantitativos fosse suficiente para considerar que o fazer-saber é uma boa forma de descobrir o saber-fazer, limitando a experiência à experimentação; e por último, a própria “ilusão do saber-fazer” da formação, considerando que compreender como se faz, seja suficiente para qualificar o fazer-saber.

Ao criticar a fragmentação de saberes na formação de professores, Houssaye (1994) propõe que se busque construir os saberes a partir de necessidades reais dos futuros docentes, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. Assim, assevera Pimenta (1999, p. 25), “considerar a prática social como ponto de partida e de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes da formação de professores”.

A nosso ver, as inúmeras pesquisas têm indicado que existe um potencial a ser aprofundado na relação que os saberes da docência estabelecem com o desenvolvimento da profissionalidade na área, mediada pelo processo de reflexão. Queremos então, deixar mais claro a forma como nos apropriamos desse construto teórico, desde a formação acadêmica à sua constituição profissional.

Na concepção de saber docente que explicitamos estão presentes premissas ontológicas e epistemológicas que associadas, nos ajudam a pensar o fenômeno educativo investigado. Como já mencionamos, consideramos o saber docente como conhecimento reelaborado, resultado da experiência sistematizada e refletida, a partir do trabalho e da construção da profissionalidade do professor. São, portanto, saberes processuais e, por isso, temporais e sujeitos a constantes transformações ao longo da sua constituição histórica. Isso não significa que seja espontâneo e superficial ou atóxico e que não existam obstáculos a sua produção e sistematização desde a formação. Ao olhar para o processo formativo, compartilhamos a expectativa de Pimenta (1999, p. 18), entendendo que a licenciatura precisa desenvolver nos licenciandos “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

Na perspectiva de Pimenta (1999), considerar os saberes da experiência constitui o primeiro passo na mediação do processo de construção da identidade dos futuros professores. Experiência que percebe, primeiramente, os conhecimentos que os alunos da licenciatura trazem para o curso sobre o que é ser professor. Conhecimento tomado como totalidade que supera o nível da informação, mas que trabalhando a partir dessa, procura analisá-la e contextualizá-la. Conhecimento que se associa em um nível mais complexo à inteligência e a consciência ou sabedoria²⁵ (PIMENTA, 1999). Discutir, refletir e levar à prática os conhecimentos específicos que os estudantes adquirem em sua formação constitui o passo seguinte na produção da profissionalidade dos professores. É nesse contexto que os saberes pedagógicos adquirem materialidade e identidade própria, diferenciando-se dos outros saberes, mas interagindo constantemente com eles.

Consideramos os saberes profissionais como um imenso repertório de conhecimentos que o professor produz, transforma e adapta em sua práxis cotidiana²⁶, a partir dos significados e configurações que aprendeu, também, em sua trajetória de formação. Os saberes pedagógicos dizem respeito à relação entre o trabalho do professor e a gestão da classe. Configuram o processo de ensino enquanto prática social e a compreensão de como lidar com situações da prática escolar frente às necessidades do sujeito (aluno) real que vive em sociedade. É na vivência e reflexão dos contextos reais onde se processa o ensino que se pode criar entendimentos da escola como espaço formativo e de produção de conhecimento, onde aprender e ensinar ocorrem simultaneamente (LIMA, 2009). Dessa maneira, fomos buscar em Azzi (1999, p. 43) uma definição para o saber pedagógico que nos acompanha nesse desafio:

Saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação

²⁵ A autora considera que a “inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização” (PIMENTA, 1999, p. 22).

²⁶ Para Ghedin (2002), a práxis é um movimento operacionalizado, simultaneamente, pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz no seu interior a inseparabilidade entre teoria e prática.

docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Franco (2008) complementa essa ideia considerando os saberes pedagógicos como estruturantes da identidade do conhecimento profissional, que vão se constituindo nos caminhos da prática, envolvendo o diálogo e a reflexividade. Em sua concepção eles são:

Construções cognitivas, realizadas pelos professores a partir de sua prática cotidiana, que é significada, inicialmente, por conhecimentos pedagógicos prévios, que se organizam sob forma de concepções e pressupostos, sobre os sentidos de ser e de estar professor. (FRANCO, 2008, p. 121).

Na perspectiva de Tardif (2002, p. 37), esse saber se apresenta como conjunto de “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa” e que “conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação da atividade educativa”. Para Shulman (1986), ele está na base de conhecimentos do professor (conhecimento pedagógico da matéria ou conteúdo) e se relaciona ao raciocínio pedagógico que o profissional deve desenvolver em sua prática. Para Gauthier (1998), esse aspecto está presente no saber da tradição pedagógica. Tomando a prática dos professores como referência para sua formação e refletindo-se nela, os estudantes de licenciatura poderão adquirir conhecimentos sobre a educação e sobre a pedagogia, mas só podem falar em saber pedagógico, a partir do instante em que se envolvam com a prática docente, pois é na ação que se desenvolve tal saber (PIMENTA, 1999).

Nesse sentido, nossa investigação considerou o saber pedagógico como configurado em Pimenta (1999), Azzi (1999) e Franco (2008) para compreender sua produção a partir do cenário da formação acadêmico-profissional. Embora a demarcação entre os diferentes tipos de saberes docentes e suas fronteiras possa variar conforme o autor de referência,

entendemos que o saber pedagógico caracteriza melhor o fenômeno que investigamos do que os saberes da experiência. Estes últimos parecem estar associados à prática do professor já como um profissional formado (experiência prática), enquanto os primeiros dizem respeito à constituição e apropriação desse conhecimento prático no processo formativo que tem na inexperiência dos aprendizes um dos fatores intrínsecos ao fenômeno. Assim, os saberes pedagógicos se associam mais proximamente aos fundamentos teórico-práticos construídos a partir das Ciências da Educação.

Como espaço de aprendizagem da docência, as situações de ensino geradas na prática pedagógica materializam determinadas concepções desse saber, por meio da maneira como os futuros professores enfrentam as situações-problemas em sua ação didática. Definir o problema e como enfrentá-lo na situação didática é algo que deve se desenvolver desde a formação. Consiste em entender, simultaneamente, o contexto no qual a situação se insere, a complexidade de fatores coincidentes e a singularidade da situação didática que se enfrenta (CONTRERAS, 2002).

Não se trata, portanto, de simplesmente observar e identificar comportamentos ou atitudes esperadas, consideradas como saber consagrado na condução das situações de ensino, mas de problematizar o modo como as concepções são geradas no processo de formação. Essas concepções estão assentadas em certas exigências de racionalidade, que explicam e fundamentam a ação. Por isso, é importante compreender o contexto e as interações humanas recorrentes da manifestação dessas racionalidades diretivas da prática, expressa nas atividades de PCC e de estágio durante a formação dos futuros professores. A força que os saberes pedagógicos produzem na organização dos conhecimentos, seus pressupostos e finalidades nessa etapa da aprendizagem docente, terá repercussão direta na profissionalidade e, portanto, na maneira de desenvolver o processo ensino-aprendizagem depois da formação acadêmica.

Os saberes pedagógicos devem se constituir a partir de uma prática impregnada de teoria, sobretudo se for mobilizado no contexto dos problemas que essa prática suscita, enfrentando as diferentes situações e desafios que demandam do ambiente escolar. Esse é o cenário que nos impulsiona a considerar o

papel articulador que as práticas como componente curricular e o estágio supervisionado devem oferecer para a formação. As situações de ensino organizadas nesses ambientes se estruturam como momento privilegiado que permite identificar as distintas concepções em que tais saberes são produzidos. Permitem problematizar os conteúdos acadêmicos e sua intencionalidade no ato de ensinar, as estratégias didáticas e o enfrentamento das situações de ensino complexas por sujeitos reais, em condições de aprendizagem da docência. Dessa forma, é importante considerar certas exigências de racionalidade que condicionam determinadas manifestações desses saberes no contexto e nas interações humanas ocorridas na PCC e no estágio e como elas podem ser problematizadas por meio da reflexividade. Queremos, então, tratar com maior detalhe desse aspecto na seção seguinte.

3.2 A RAZÃO PEDAGÓGICA E A DIMENSÃO REFLEXIVA NO ENSINO

A escola e a universidade se constituem para os futuros e atuais profissionais, espaços e tempos de aprendizagem que marcam sua compreensão do mundo e da vida, por meio da assimilação de uma racionalidade que dirige e condiciona essa compreensão. De maneira geral, poderíamos caracterizar a racionalidade como o “modo como cada sujeito, grupo, ou comunidade articula seus saberes e conhecimentos para a compreensão de um fenômeno, do mundo, da vida ou para justificar o seu modo de agir, seus objetivos e meios para alcançá-los” (THERRIEN, 2010, p. 318).

Como mencionamos em nosso primeiro capítulo, a formação docente em nosso país é profundamente marcada pela racionalidade técnica e seus efeitos na prática profissional (FERREIRA; VILELA; SELLES, 2003; JORDÃO, 2005; PIMENTA; LIMA, 2008). A ideia básica desse modelo de racionalidade consiste na solução instrumental de problemas pela aplicação de um conhecimento teórico e técnico, proveniente da pesquisa científica (CONTRERAS, 2002). Nesse ponto de vista, o conhecimento pedagógico relevante é aquele que indica quais os meios (método de ensino) mais eficazes de

conseguir alcançar objetivos predefinidos. Os professores, como experts do ensino, não dispõem dos conhecimentos para elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação. Configura-se uma separação hierárquica entre pesquisadores e técnicos, supondo uma dependência dos segundos em relação aos primeiros. Os professores assumem uma relação de dependência frente ao conhecimento que não elaboram e, conseqüentemente, não discutem sua finalidade.

Na atualidade, as orientações normativas oficiais para formação de professores enfatizam uma racionalidade prática como pressuposto para a profissionalização nessa área. Seus fundamentos consideram a atuação docente em uma realidade singular, mutável e complexa no ambiente escolar, demandando soluções práticas, imediatas e criativas aos problemas do cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, a natureza do saber pedagógico determina algumas exigências de racionalidade que justifiquem a maneira de agir do professor dessa ou daquela forma nas práticas docentes.

Tardif (2002) considera o saber como um construto social produzido pela racionalidade concreta dos professores em suas decisões. Produto, também, de racionalizações e motivações, enquanto fonte de seus julgamentos e escolhas. Como ele mesmo menciona, a racionalidade que defende difere daquela que considera o ensino como aplicação de técnicas científicas, baseada em uma racionalidade exclusivamente aplicacionista ou técnica. Seu enfoque associa o saber docente a uma racionalidade concebida em função da realidade dos atores sociais envolvidos em atividades provisórias e que se apoiam em saberes lacunares, provisórios, imperfeitos e limitados por poderes, normas, etc. Por isso, sua defesa de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores. Racionalidade aberta, temporária, instável, alimentada por saberes lacunares e humanos, baseados na experiência e na vida (TARDIF, 2002). Em outras palavras, uma racionalidade prática onde o professor é considerado um profissional “dotado de razão e cujos saberes são regidos por certas exigências de racionalidade que lhe permitem emitir juízos diante das

condições contingentes de seu trabalho” (TARDIF, 2002, p. 217)²⁷.

Para este autor, a associação entre os saberes e a racionalidade pode fornecer pistas para a pesquisa nesse campo de estudos, pois permite analisar a capacidade desses profissionais para apresentar uma ordem qualquer de razões para justificar seus discursos e ações na prática.

Saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional é ser capaz de responder às perguntas “por que você diz isso?” e “por que você faz isso?”, oferecendo razões, motivos, justificativas susceptíveis de servir de validação para o discurso ou a ação. Nessa perspectiva, não basta fazer bem alguma coisa para falar de “saber-fazer”: é preciso que o ator saiba por que faz as coisas de uma certa maneira. Nessa perspectiva, não basta dizer bem alguma coisa para saber do que se fala (TARDIF, 2002, p. 198).

A constituição dessa racionalidade prática, na perspectiva de Tardif, enquanto compreensão das razões para a atuação profissional tem consequências intelectuais importantes para a pesquisa nesse campo. Elas dizem respeito a uma racionalidade não normativa, ou seja, que não determina conteúdos racionais, restringindo-se a evidenciar uma capacidade formal. Dessa forma, o autor circunscreve a noção de saber ao domínio da racionalidade quando diz que “chamaremos de ‘saber’

²⁷ Tardif (2002) constrói uma imagem do professor como sujeito do conhecimento e ator competente, colocando a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre o ensino e a escola. Ele tece uma crítica aos modelos de pesquisa que consideram os professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (visão tecnicista) e, também, àqueles que os consideram como agentes sociais cuja atividade é determinada, exclusivamente, por forças ou mecanismos sociológicos.

Os trabalhos que levam em conta a subjetividade dos professores são desenvolvidos a partir de três grandes orientações técnicas: uma que considera a “cognição” ou o “pensamento dos professores”; outra que diz respeito à “vida dos professores”, baseados na fenomenologia existencial, nas histórias de vida, nos estudos sobre as crenças e a “voz dos professores”; e uma terceira orientação teórica que se baseia na “sociologia dos atores” e da “sociologia da ação”, com enfoques no simbolismo interacionista, etnometodologia, estudo da linguagem, da comunicação, os saberes sociais, bem como correntes de inspiração neomarxista, pós-modernista ou pós-estruturalista (TARDIF, 2002).

unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade” (TARDIF, 2002, p. 199). Para ele, não se impõe um modelo preconcebido do que é racional, delegando ao professor a decisão sobre o que considera racional nesse contexto de justificativa, pois o que é racional não pode ser decidido a priori e, portanto, as exigências de racionalidade que guiam as ações e os discursos do professor são expressas em sua linguagem e pela práxis, ou seja, “elas dependem das razões dos atores e dos locutores, e do contexto no qual eles falam e agem” (TARDIF, 2002, p. 200).

O acesso a essa racionalidade na pesquisa sobre os saberes se dá por aquilo que Tardif (2002) chama de “atitude argumentativa”, ou seja, se questionamos o professor acerca de suas próprias ações e discursos, pedindo que as explique e que nos diga o porquê de agir ou pensar dessa forma ou daquela, ele será levado a explicitar por meio de suas razões de agir e pensar, os saberes nos quais se apoia para orientar sua prática. O professor como ator social, dotado de razão e de saberes, dirigido por uma racionalidade que lhe permite emitir juízos diante de condições próprias de seu trabalho, evidencia também, as limitações da consciência intencional entre o que o pensa e o que realmente faz e da sua capacidade de julgamento ou de racionalização da ação. Tudo isso não se produz mecanicamente, mas exige desses profissionais uma reflexividade que Tardif (2002) associa a capacidade linguística de mostrar e retomar os procedimentos e as regras da ação, de modificá-los e adaptá-los às numerosas circunstâncias concretas das situações sociais.

Ao analisar em perspectiva sua concepção de saber docente, Tardif (2002) a considera flexível e restritiva, ao mesmo tempo. De um lado, não impõem um juízo prematuro sobre as exigências de racionalidade ao professor, apoiando o que eles próprios consideram como racional e de outro, se recusa a considerar como saberes atos e pensamentos sem racionalidade. Ou seja, seu enfoque sobre o saber é discursivo, argumentativo e de comunicação e não representacional, mentalista ou computacional (TARDIF, 2002). Por isso, tal concepção está intimamente ligada, no pensamento do autor, a sua representação de professor enquanto ator racional e cujos

saberes dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu trabalho no ambiente escolar. Em seu ponto de vista, esse caráter específico e localizado dos saberes docentes depende de fatores muito concretos. A saber:

- a) são adquiridos na formação universitária;
- b) são acompanhados de uma socialização profissional e de uma experiência da área;
- c) são utilizados em uma instituição – a escola;
- d) são mobilizados no contexto do ensino.

Nesse contexto específico de aquisição e utilização do saber dos professores no ensino, sua ação profissional estaria estruturada por duas séries de condicionantes: a transmissão da matéria (tempo, organização da sequência de conteúdos, objetivos, aprendizagens, avaliação, etc.); e a gestão das interações com os alunos (disciplina na classe, gestão das ações dos alunos, motivação da turma, etc.). O trabalho do professor consiste em fazer essas duas condicionantes convergirem e colaborarem entre si. Na opinião de Tardif (2002), a transmissão da matéria e gestão das interações constitui o âmago da profissão docente. É precisamente na convergência dessas condicionantes que o professor deve exercer seu julgamento profissional e tomar decisões, pensar e agir em função de certas exigências de racionalidade, ou seja, manifestar sua razão pedagógica.

A busca pela compreensão quanto à natureza do saber pedagógico de nossa pesquisa encontra paralelos em aspectos do trabalho de Tardif (2002). Sua perspectiva de investigação da razão pedagógica como objeto de pesquisa pode ajudar a localizar o fenômeno que estudamos e sua interpretação no campo dos saberes da docência.

É por isso que o estudo dos conteúdos transmitidos, a maneira como o professor os compreende, os organiza, os apresenta, os diz, em suma, utiliza-os para “interatuar” com os alunos faz parte integrante da pesquisa sobre os saberes do professor. Da mesma maneira, o modo como os alunos “interatuam” com os saberes disciplinares e curriculares por intermédio da ação do professor constitui um objeto da pesquisa nesse campo (TARDIF, 2002, p. 220).

Outro autor que faz referência a uma compreensão da racionalidade associada aos saberes da docência no campo da pedagogia é Jacques Therrien (2006, 2010). Para esse autor, o contexto escolar é propício a uma racionalidade pedagógica, fundante da práxis educativa e com potencial de gerar sentidos e significados em direção a novas configurações de saberes. Essa racionalidade pedagógica pode ser definida como “concepção ou conjunto de saberes que o professor constrói e articula continuamente acerca das categorias centrais do seu trabalho docente”, em outras palavras, se refere ao modo como o professor constrói saberes em situação de ensino (THERRIEN; CARVALHO, 2009, p. 130). Trata-se de uma racionalidade “comunicativa, situada, histórica e científica, atenta as múltiplas vozes e faces da humanidade contemporânea” (THERRIEN, 2010, p. 319).

Efetivamente, os professores precisam transformar o conteúdo de ensino e adequá-lo aos seus alunos, ao contexto em que se dá o ensino e às restrições espaço-temporais, curriculares e institucionais em que se situa. Esta é uma das “categorias centrais” de seu trabalho. A transformação pedagógica do conteúdo que ensina na sala de aula ou em outros ambientes educacionais qualifica o professor como produtor de um saber pedagógico. Por meio da racionalidade pedagógica, a prática docente pode se estabelecer enquanto dinâmica de geração de saberes, de sentidos e de significados que favorece o encontro de sujeitos (alunos, professores e comunidade escolar) e constitui momentos e espaços de reflexividade crítica e transformadora (THERRIEN, 2010). Ao problematizar a racionalidade do fazer pedagógico dominante nas instituições de ensino, o autor define algumas categorias teóricas que caracterizam esse campo e permitem uma melhor compreensão dos elementos para a construção da racionalidade pedagógica que deve perpassar a ação docente.

As circunstâncias que condicionam essa maneira de conceber os saberes e o âmago do trabalho do professor envolvem a dualidade objetividade – subjetividade (razão instrumental e razão comunicativa) e a relação teoria – prática (racionalidade técnica e racionalidade prática), como ícones que desde a formação acadêmica se constituem elementos intrínsecos da profissionalidade docente. Therrien (2006)

considera que o aspecto pragmático do trabalho docente e seus resultados são decorrentes de decisões pedagógicas apoiadas em objetivos, teorias, experiências e circunstâncias, bem como de uma racionalidade presente na prática cotidiana que é fruto da formação na escola que nos preparou para a vida profissional. Nesse sentido, sua visão do trabalho docente se aproxima da concepção de Tardif (2002), pois o compreende como “processo educativo de instrução e formação humana, pela mediação e interação entre professor e alunos, com base em conteúdos de ensino” (THERRIEN, 2006, p. 74). O professor “transforma pedagogicamente a matéria” por meio de tais interações e da racionalidade, construindo saberes localizados na busca pelo entendimento intersubjetivo.

Reproduzimos a seguir, um fragmento da ideia deste autor que consideramos importante para completar e caracterizar melhor a associação que se estabelece entre a racionalidade pedagógica e o saber docente.

O desafio da gestão pedagógica e da transformação pedagógica da matéria em situações reais de prática e de tomada de decisão na sala de aula e em outros espaços educativos obriga o professor a gerar ou produzir saberes. Efetivamente, cabe a ele articular, adequada e criativamente, seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com outros sujeitos, alunos, na ecologia da classe ou em diferentes contextos de trabalho. Por isso, a práxis pedagógica faz do educador um sujeito hermenêutico, porque vivencia o desafio de produzir sentidos. Mediador de saberes, sua prática é reflexiva e transformadora (THERRIEN, 2006, p. 76).

No que concerne à compreensão da racionalidade em sua associação com o saber pedagógico, resta-nos ainda considerar a necessidade de examinar a questão do caráter ético e moral associado a esses elementos e o reconhecimento das diferenças sociais em relação as finalidade que o ensino deve cumprir.

Na perspectiva de Tardif (2002) a tomada de decisão ou a reflexão dos professores sobre as exigências de uma dada

situação de ensino e o que é adequado fazer durante a ação, não pode ser determinada por nenhuma outra instância alheia aos que a praticam, ou seja, deve ser decidido pelos práticos. A prática educativa, pelos argumentos que se deduz da racionalidade prática, não pode ser a realização de valores educativos formulados por agentes institucionais externos à própria ação. No entanto, isso representa um problema quanto ao direito da comunidade intervir sobre um assunto que tem caráter público e legítimo interesse social, como é a educação. A questão que se coloca não é a falta de confiança na responsabilidade dos professores, mas o reconhecimento das diferenças sociais em relação aos fins que o ensino deve cumprir. Delegar exclusividade ao profissional quanto às decisões educativas, justificando sua necessidade de autonomia, é resolver de modo unilateral o que é plural (CONTRERAS, 2002)²⁸. O debate público sobre os fins do ensino e sua organização não pode, todavia, marginalizar a participação dos professores, pelo contrário, a tomada de decisão e o juízo profissional autônomo precisam se realizar no contexto dos elementos que intervêm na reflexão, considerando que ela também contém o conflito ideológico ou a contradição de interesses que se desenvolve publicamente.

Desta forma, ao estabelecer interações entre a prática reflexiva no ensino e a participação nos contextos sociais que afetam a sua atuação, os professores estendem sua tomada de decisão à situação social mais ampla, contribuindo para que se gere um diálogo social e público mais reflexivo (CONTRERAS, 2002).

Na perspectiva de Therrien (2006), o professor enquanto construtor e mediador de saberes precisa considerar a dimensão ética e moral de seu trabalho. O ensino, enquanto prática social requer a coordenação entre planos de ação que englobam diferentes sujeitos (professores, alunos, pais, diretores, etc.), com distintas concepções de mundo e da ideologia que o sustenta. Portanto, a autonomia docente na gestão e transformação pedagógica da matéria deve ser regulada pela

²⁸ Na perspectiva de Contreras (2002, p. 204) a autonomia docente é compreendida como a “independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e sociedade”.

postura ética e moral que o processo de interação/comunicação/dialogicidade fundante da aprendizagem preconiza, como possibilidade para emancipação humana. O saber ensinar está “intimamente relacionado à construção de uma autonomia para a ação atenta, refletida, crítica e ética” (THERRIEN, 2006, p. 76).

A racionalidade pedagógica, como prática reflexiva que procura ultrapassar a subjetividade de uma consciência fechada sobre si mesma e a objetividade de uma razão externa ao sujeito, busca dar sentido e direção a prática do professor em seus diversos desafios, identificando tanto o espaço objetivo ocupado pelo conhecimento científico, como reconhecendo o sujeito na individualidade de sua consciência crítica (THERRIEN, 2006). Uma vez que tal racionalidade expressa o modo como o professor articula seus saberes e conhecimentos em situações de ensino, a forma de justificar esse modo de agir, seus objetivos e meios para alcançá-los se constitui por intermédio da reflexividade. Considerando que toda ação docente é revestida de intencionalidade e que, muitas vezes, tais atitudes são inconscientes, é preciso evocar esta reflexividade específica. O acesso a essa dimensão na formação e no trabalho docente não se faz de forma direta, já que não se trata de um processo naturalizado na prática formativa e profissional.

Em nossa investigação, procuramos traçar uma aproximação possível entre a racionalidade que orienta o saber pedagógico e o desenvolvimento da dimensão reflexiva crítica ou emancipadora. Essa associação se mostra, a nosso ver, como uma possibilidade de problematizar determinada concepção do saber pedagógico que se vai elaborando durante a formação.

No entendimento de Perrenoud (2002), a reflexividade no ensino trata de questões que merecem maior aprofundamento investigativo, para que se exponham seus limites e possibilidades, pois se de um lado se levanta a questão da polissemia e do conseqüente esvaziamento da reflexividade ao não especificar o que se reflete e nem como o profissional o faz, de outro se apresenta como um desafio responder a tais questões. Em nosso país, grande parte dos trabalhos nessa perspectiva se volta para a prática do professor já formado e profissional e poucos tomam como objeto de investigação o fenômeno em sua relação com a formação acadêmica, especialmente se considerarmos a dimensão crítica ou

emancipadora da reflexividade (PIMENTA, 2002; LISITA, 2006; AROEIRA, 2009; SIQUEIRA, 2009).

Zeichner (2008) nos desafia a pensar que a busca por uma prática reflexiva docente em consonância com o desenvolvimento da cidadania e justiça social pode ser atravessada por uma compreensão crítica do meio e das racionalidades implícitas no ato de ensinar. Como exercício de construção dos conhecimentos inerentes à profissão, os professores precisam não somente dominar o conteúdo científico específico que ensinam, mas também, como transformá-lo e associá-lo ao que o estudante já sabe, desenvolvendo com ele uma compreensão mais elaborada sobre o mundo. Os professores precisam aprender sobre seus estudantes (o que eles sabem e podem fazer) e sobre a cultura na qual estão inseridos. Precisam explicitar conceitos complexos, orientar discussões e debates, avaliar a aprendizagem, etc. Além do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico, eles precisam saber tomar decisões com maior nível de consciência quanto às escolhas político-pedagógicas que fazem e suas consequências, de tal forma que não limitem a vida de seus alunos, tanto do ponto de vista ético como moral (ZEICHNER, 2008). É nessa concepção de desenvolvimento do aprendizado da docência que se insere a dimensão reflexiva que advogamos, alicerçando a construção do saber pedagógico pertinente ao ato de ensinar. Dimensão reflexiva da prática que promove a emancipação social, enquanto conhecimento analítico transformador dessa própria prática e que se vai aprendendo ao longo de um processo de formação permanente (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Dessa forma, assumimos com Pérez Gómez (1998, p. 369) que a reflexão na prática docente é uma forma de conhecimento (analítico) com seus pressupostos, mas também com seus limites:

é importante afirmar desde o princípio que a reflexão não é meramente um processo psicológico individual, que pode ser estudado desde esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores,

intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação.

Tratar de compreender a inserção dos processos reflexivos durante a aprendizagem da docência é como transitar em um terreno pantanoso, tendo consciência de que em alguns pontos o terreno será mais “fluido” e menos consistente do que em outros, e, portanto, se apresentará mais propenso a escorregadelas e desequilíbrios. No ponto de vista de Zeichner (1993), a reflexão enquanto processo de aprender a ensinar se estende por toda a carreira do professor e independente do que fazemos nos programas de formação e do modo como fazemos, só podemos preparar os professores para começar a ensinar.

Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento pessoal (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Entre as circunstâncias que precisam ser consideradas para o desenvolvimento dessa concepção de reflexividade, destacamos três aspectos a serem discutidos. O primeiro se relaciona à profissionalização docente. O segundo diz respeito ao papel do formador de professores e o terceiro refere à predisposição do estudante em aceitar esse processo e suas consequências durante a formação.

No que se refere à profissionalização, a reflexividade poderia representar a possibilidade de acesso ao status de profissão plena, aspecto que ainda não é atribuído socialmente aos professores e nem é reivindicado por todos aqueles que exercem a profissão (PERRENOUD, 2002). Essa condição é relativamente importante se considerarmos que em nosso país, grande parte dos profissionais que exercem o magistério não tem

formação específica para tal. Assim, a argumentação em prol de uma prática reflexiva não pode ser universalizada, mas deve considerar a realidade de cada profissão, o trabalho prescrito e sua possível autonomia, bem como a concepção social de responsabilidade atribuída a ela e o controle da profissão. Na educação essa ligação passa por ampliar as bases científicas da prática, de forma a não mistificá-la. Passa, também, pelo desenvolvimento de programas que articulem racionalidade pedagógica e prática reflexiva como duas faces da mesma moeda (PERRENOUD, 2002).

O segundo aspecto se insere na relação entre os estudantes de licenciatura e seus formadores, na forma como estruturam seu trabalho, suas pesquisas e seus interesses acadêmicos. Assim, é preciso problematizar o fato de que alguns formadores ao trabalhar com os futuros professores desejam que eles tratem de temas, desenvolvam pesquisas e projetos que sejam de sua área de conhecimento e interesse, ou seja, que eles dominem muito bem. Essa tensão entre o que interessa ao formador e o que seria útil e necessário para o futuro professor naquela fase de sua profissionalidade parece passar despercebida no contexto da formação (ZEICHNER, 2010). Esta é uma das situações que ocupa lugar estratégico nas condições de formação da capacidade reflexiva dos alunos e, portanto, na construção de seu próprio saber pedagógico.

A formação de bons professores, segundo Perrenoud (2002), tem a ver com a formação de pessoas capazes de evoluir e de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de suas ações. Sob o ponto de vista de Perrenoud (2002, p. 17), a formação deve preparar o futuro professor para “refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação”. A formação deve tratar de atitudes, hábitos, saber-fazer, métodos e posturas reflexivas, criar ambientes de análise de práticas e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula, cuidando para que tais experiências não se aglutinem somente no estágio supervisionado. Assim, é preciso compreender como tais circunstâncias afetam os futuros professores na construção de

determinada prática reflexiva, uma vez que tais motivações e procedimentos não ocorrem de forma espontânea.

Em um terceiro aspecto a ser considerado na formação reflexiva, ressalta-se que para que a reflexão aconteça é necessário que haja uma predisposição do sujeito em querer refletir sobre suas ações. Goodman (1984) afirma que há necessidade de pelo menos três características a serem desenvolvidas nos estudantes que podem potencializar a reflexão na formação de professores. Eles envolvem:

- a) abertura ou disposição (openminded): desejar ouvir várias ideias e não somente uma, dar atenção a elas e reconhecer a possibilidade de erro, mesmo em posicionamentos consagrados;
- b) ser responsável (responsibility): ter o desejo de sintetizar ideias distintas e aplicar seus conhecimentos em determinada direção;
- c) ser sincero (wholehearted): para enfrentar seus medos frente ao novo e frente ao próprio erro.

Considerando que muito do que o estudante aprende acerca da docência é resultado da força de um modelo idealizado de professor e de um processo de aprendizagem por imitação, sua ação se torna reflexo dessas circunstâncias e ele não questiona por que faz desse jeito e não de outro. Nessa situação, basta simplesmente ligar o “piloto automático” no modo dar aula e seguir uma forma internalizada de conduta na ação. Isto nos leva a pensar que ao motivar o futuro professor a refletir de forma situada sobre uma prática pedagógica construída no curso, ele terá oportunidade de tomar consciência sobre suas atitudes, valores, crenças e escolhas. Em consequência, à medida que desafia suas certezas pedagógicas nesse ambiente reflexivo, ele corre o risco de desorganizar a maneira como pensa que a prática (ação) se estrutura. Acreditamos que a tomada de consciência do licenciando sobre a maneira como pensa ou age quando realiza uma prática pedagógica não esteja ligada exclusivamente à capacidade explicativa de seus atos ou à carga cognitiva que ele dispõe para explicá-los, mas consideramos que esses são fatores que contribuem para desenvolver essa capacidade.

Na realidade, a distância entre o que desejamos como sucesso educativo, nossa maneira de organizar os conhecimentos e a ação efetiva, não é garantia para a tomada de

consciência e para mudança em nossa maneira de agir. Certo é que toda prática pedagógica envolve interações humanas complexas, expressas muitas vezes em poder, crueldade, tolerância, paciência, altruísmo, relação com o saber e diversas outras questões e que tais interações não deixam os envolvidos imunes. Por isso, é importante que se desenvolva, desde o início da formação acadêmica, uma postura reflexiva crítica que pressupõe um desejo pessoal de cumprir eticamente seu papel profissional e um elevado nível de compromisso social. Nesse sentido, a noção de consciência profissional passa a ser um esforço contínuo de entendimento do modo como aceitamos, compreendemos e enfrentamos os obstáculos existentes. A reflexão passa a ser conhecimento analítico que nos ajuda a pensar como podemos ser melhores, enquanto compreendemos com mais clareza como agir e transformar nossas práticas.

Nessa direção, Kincheloe (1997) enfatiza a importância da conscientização dos professores para saberem descrever o que acontece em sua sala de aula e, também, o porquê de agirem de determinadas maneiras. Segundo o autor, o professor só muda sua ação quando consegue ver, de forma clara, a maneira como atua. É por meio desse processo de conscientização que se poderá evitar que o professor continue repetindo o que aprendeu por assimilação inconsciente ou por imitação. Grimmett (1989) nos ajuda a pensar sobre isso, destacando três maneiras distintas de entender a reflexividade como processo de evocação da consciência em sua relação com a prática docente. Segundo o autor, a reflexão pode servir como instrumento para mediatizar a ação, como processo de deliberação entre visões diferentes de ensino e como reconstrução da experiência. Não são dimensões excludentes, de forma que é possível uma interação entre formas distintas de envolvimento reflexivo.

Na primeira, a reflexão ajuda o professor a imitar as práticas de ensino que a pesquisa empírica em educação considera apropriada e eficaz. A reflexão assume caráter instrumental para compreensão dos métodos e propostas de intervenção elaborada por especialistas externos, com o conhecimento teórico dirigindo a prática. Como processo de deliberação, a reflexão implica considerar o fenômeno educativo em seu contexto e as consequências relativas à escolha de

determinada conduta pedagógica. Aqui o conhecimento não dirige a prática (ação), mas informa e orienta. Como reconstrução da experiência (ou reorganização), a reflexão conduz a reinterpretação pessoal das situações nas quais se produz a prática, favorece a tomada de consciência das formas como se estrutura o conhecimento e suas estratégias de atuação e permite analisar criticamente as razões, emoções e interesses pessoais e coletivos inerentes aos princípios e formas dominantes de conceber o ensino (GRIMMETT, 1989).

Ser crítico nesta perspectiva da práxis educativa exige condições formativas e estruturais que favoreçam momentos de reflexão coletiva e individual sobre a ação pedagógica e sobre sua relação ética e moral com os contextos institucionais, sociais, políticos e econômicos em que se insere essa prática. No entanto, devido às circunstâncias e condições associadas à formação, a reflexividade se direciona, via de regra, ao “que ensinar” e ao “como ensinar” (metodologia) o conteúdo escolar, reforçando uma racionalidade técnica e esquecendo a dimensão do “por que” (sentido) e do “para que ensinar” (finalidade) tais conteúdos.

Dessa forma, ao se comprometer com o valor moral que a educação tem para seus alunos, o professor deve se perguntar sobre o sentido do que faz e procurar construir um conhecimento crítico próprio, questionando as tutelas sociais externas impostas ao ensino e usar sua inteligência para a compreensão e transformação dessa prática social (SMITH, 1989; GIROUX, 1997).

Giroux (1997) discute a importância de abordar as finalidades sociais da educação como maneira de preparar os futuros professores a pensarem criticamente, questionando sua visão de sociedade, de escola e de ensino. Como possibilidade de aprenderem a afirmar suas próprias experiências e a compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade justa. Ele percebe os professores como intelectuais críticos na sociedade, com obrigação de tornar problemáticos os pressupostos que sustentam os discursos e valores das práticas sociais e acadêmicas, visando à formação de cidadãos igualmente críticos e ativos (GIROUX, 1997).

Na opinião de Contreras (2002), o caráter programático da obra de Giroux dá indícios de como deveria ser a situação dos

professores como intelectuais, mas não como os professores que estão presos aos limites de suas salas de aula poderiam chegar a construir semelhante posição crítica em relação à sua profissão, por meio das experiências concretas associadas à prática docente. Para isso é necessário que o professor tenha consciência de suas ações e das finalidades dessa ação, ou seja, desenvolva a dimensão crítica ou emancipadora da sua reflexividade.

Uma das formas de acessar a consciência e evocar a racionalidade pedagógica dos futuros professores, preparando-os para uma prática docente comprometida com a transformação social é apresentada por Smith (1989). Nesse sentido, o autor comenta que se os professores buscam compreender a natureza do seu trabalho e transformá-lo, precisam desenvolver formas críticas de ação em relação ao seu ensino. Tais formas podem ser caracterizadas por um número sequencial de movimentos ou etapas, ligadas a questões que desenvolvem a dimensão emancipadora da reflexividade e incluem:

- a) descrever: o que estou fazendo?
- b) informar: que significado tem o que faço?
- c) confrontar: como cheguei a ser ou agir desta maneira?
- d) reconstruir: como poderia fazer as coisas de um modo diferente?

Na sequência, comentamos um pouco cada momento desses. O descrever tem como objetivo exercitar o professor a relatar fatos concretos de sua ação docente, para que possa perceber o implícito em suas ações em sala de aula. A partir daí, será possível informar sobre as ações descritas, permitindo que o profissional tenha uma consciência mais clara do que ocorre na prática.

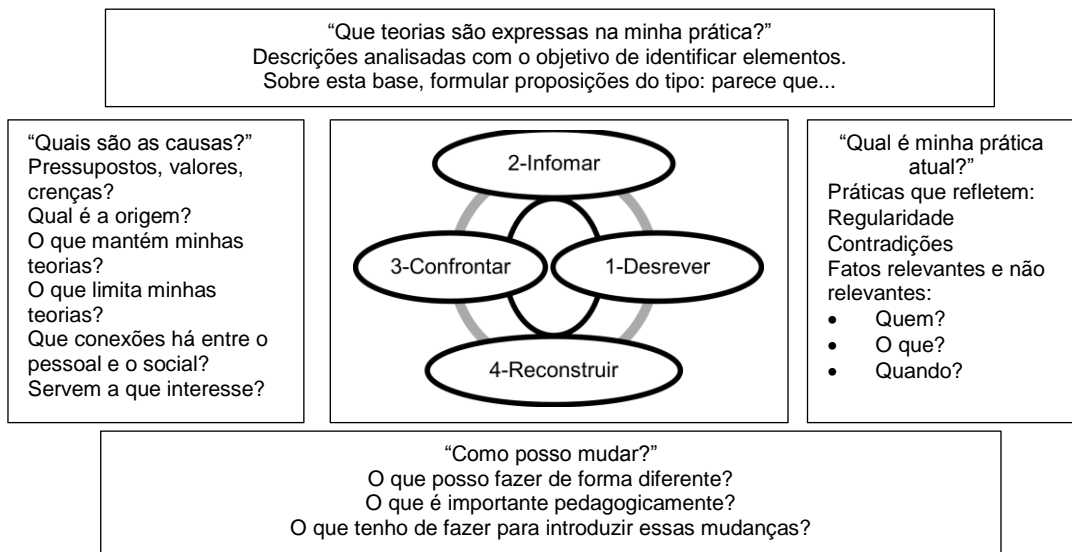
O movimento do informar está vinculado às teorias que embasam as ações na sala de aula, ou seja, oportunizar que se manifestem as teorias pedagógicas que explicam ou tem relação com aquela prática (a teoria por detrás da ação). Nesse momento, usam-se expressões explicativas e vocabulário técnico para se discutir as teorias de ensino-aprendizagem. Ao questionar o significado daquilo que faço, o movimento permite que se tenha clareza do papel do professor e dos alunos e também do foco da prática, que vai além do conteúdo a ser

trabalhado e das visões de ensino-aprendizagem. A partir daí, tem-se a oportunidade de perceber se a ação em sala de aula corresponde ao que realmente se quer fazer. Assim, são abertos os caminhos para o confronto, que é o movimento subsequente a este.

O confrontar está ligado ao fato de submeter suas ações ao questionamento em relação às teorias formais de ensino-aprendizagem que as embasam. As visões e ações adotadas na ação docente são percebidas não como meras preferências pessoais, mas como normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas. Nesse movimento é possível observar as inconsistências da prática.

O reconstruir permite perceber que as práticas não são imutáveis e que a transformação é um processo saudável, que deve fazer parte da vida do profissional reflexivo crítico, consciente de suas ações. O movimento do reconstruir é de extrema relevância porque é a partir dele que se percebem as propostas de transformação, pois é o momento de integração entre o novo e o conhecido. A Figura 1 resume estes movimentos:

Figura 1: movimentos reflexivos críticos



Fonte: Adaptado de Smith, 1989.

Dessa forma, essa perspectiva de reflexão busca valorizar a capacidade crítica da reflexividade, entendendo que ela contém uma orientação que envolve uma opção moral concreta, articulada em torno da ideia de emancipação individual e social. Desejamos propor uma atitude reflexiva que permita confrontar o modo como às práticas pedagógicas estão instituídas e como condicionam a forma pela qual os futuros professores interpretam o sentido do ensino e sua finalidade. A reflexividade crítica pressupõe a problematização das ações nas situações de ensino da prática pedagógica, permitindo que se construam novos significados para elas.

Nesse sentido, a experiência reflexiva que procuramos realizar na pesquisa buscou desenvolver uma abordagem que permitisse acesso à racionalidade pedagógica dos licenciandos pelo caminho da investigação de suas ações em situação de ensino. No espaço das PCC e do ECS onde situamos as práticas pedagógicas, buscamos desenvolver processos metodológicos que ajudassem a criar esse ambiente reflexivo. Por isso, entendemos que esse ambiente teve dupla finalidade: metodológica e formativa.

Na dimensão metodológica, esse ambiente reflexivo favoreceu a problematização de aspectos da racionalidade técnica e da concepção de saber pedagógico produzido nas atividades de PCC e nas experiências do estágio supervisionado. Na dimensão formativa, o ambiente reflexivo favoreceu o envolvimento qualitativo gerado nas trocas de experiências humanas compartilhadas e que implicaram em aprender a cooperar e trabalhar no coletivo; aprender a viver a escola como uma comunidade educativa; aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela; e aprender a dialogar com a sociedade (PERRENOUD, 1999b).

Acreditamos que experiências que carregam essas finalidades tem o potencial de permitir extrapolar a pura reflexividade individual e tecnicista, possibilitando ao futuro professor pensar na relação moral e ética de sua prática no estágio curricular ou nas atividades formativas de PCC, em termos de escolher e definir as finalidades e objetivos deste ou daquele procedimento didático ou ainda, de optar por organizar conteúdos e metodologias para o ensino. Ao exercitar essa

dinâmica desde a formação inicial, o estudante vai se familiarizando com a razão pedagógica e tomando consciência, com a ajuda de seus colegas, dos formadores universitários e das escolas, dos inúmeros saberes pedagógicos necessários à docência.

Considerando que o processo reflexivo não é linear e não se esgota na formação dos futuros professores, mas deverá se estender em sua prática docente como formação permanente, é preciso considerar a existência de níveis distintos no seu desenvolvimento. Pensando nisso, Max Van Manen (1977) propôs que a relação reflexiva seja entendida como transformação ou evolução de, pelo menos, três níveis distintos neste processo: o técnico, o prático e o crítico ou emancipatório.

Van Manen (1977) compreende o nível técnico ou de reflexão técnica como aquele que se relaciona ao conhecimento técnico e a teoria, isto é, aquele em que o conhecimento científico é utilizado como garantia para todas as explicações. Nesse nível de reflexão não há uma ligação clara com uma prática situada, o mais importante é o conhecimento teórico que o professor traz. A reflexividade nessa perspectiva tem como objetivo exclusivo a solução de problemas instrumentais, a partir da seleção de meios técnicos. Assim, o professor é visto como um aplicador de técnicas aprendidas. Gimeno Sacristán e Perez Gómez (1998) argumentam que o problema com relação à perspectiva técnica de intervenção em sala de aula é sua incapacidade para enfrentar a natureza dos fenômenos educativos, pois diferentemente da realidade física, a realidade social não se enquadra em esquemas fixos preestabelecidos. A realidade da sala de aula é sempre complexa, incerta, mutante, singular e carregada de juízos de valor.

No nível de reflexão prática, o professor coloca seu foco no conhecimento prático e seu objetivo é verificar quais conhecimentos e suposições, geralmente baseados no senso comum, podem facilitar a redução dos seus problemas de ação prática. O professor nesse nível de reflexão está, normalmente, em busca de receitas e soluções para seus problemas do cotidiano, sem muito interesse pelos aspectos teóricos que envolvem a sua ação, ou seja, seu interesse está centrado em examinar a prática pela prática.

No nível mais alto de reflexão, Van Manen (1977) considera que a escolha educacional é baseada em um

compromisso de valor dos envolvidos no processo curricular. Esse é o nível que o autor denomina como crítico ou emancipatório. A prática, nessa perspectiva, refere-se ao processo de análise e clarificação das experiências individuais e culturais, significados, preconceitos e concepções, com objetivo de orientar ações práticas. Seu objetivo está na compreensão interpretativa tanto da natureza quanto da qualidade da experiência educacional. O professor inserido nesse processo é um profissional que tem como foco de reflexão a reconstrução de sua prática, baseado em interesses sociais e políticos.

A ideia com a qual trabalhamos é de que a dimensão crítica da reflexividade pode ser um elemento problematizador na constituição do saber pedagógico e que deve ser desenvolvida desde a formação docente, como condição de constituição do conhecimento situado e da autonomia profissional. Para tanto, é preciso que consideremos a influência sobre os estudantes de licenciatura de outros elementos implícitos em sua formação, como a força do contexto histórico e institucional nesse processo, os motivos e circunstâncias que interferem na escolha profissional pela docência e as experiências significativas realizadas durante esse período. Tais elementos participam ativamente, embora nem sempre percebidos, na construção de determinada perspectiva de prática de ensino e no caráter de profissionalidade que esse professor vai incorporando desde sua formação acadêmica.

Procurando considerar tais fatores, elaboramos o capítulo seguinte para explicitar o caminho teórico-metodológico que orientou nossa associação entre o saber pedagógico, a racionalidade e a reflexividade nessa etapa da formação docente.

4. AS PRÁTICAS E OS SABERES PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DA FORMAÇÃO

No início de nosso estudo, definimos as práticas pedagógicas como conjunto de ações orientadas por objetivos, finalidades e conhecimentos que tenham propósito educativo e/ou formativo. Compreendemos que tais experiências se dão, não exclusivamente, no espaço das PCC e do ECS na formação de professores. Consideramos, também, que os saberes pedagógicos devem ser constituídos a partir de uma prática impregnada de teoria, sobretudo se for mobilizado no contexto dos problemas que essa prática suscita, enfrentando as diferentes situações e desafios que demandam do ambiente escolar. Ao colocar tais premissas, entendemos que tanto a PCC como o estágio se caracterizam como espaços privilegiados na construção de tais saberes.

Para compreender melhor essa possibilidade organizamos uma série de procedimentos metodológicos de investigação, acompanhando a formação de professores em Ciências Biológicas na UFSC. Dessa forma, as escolhas metodológicas que fizemos tinham como propósito reunir elementos que pudessem ajudar a compreender por que as práticas pedagógicas são fundamentais na construção dos saberes pedagógicos. A composição desses elementos e sua potencialidade como recurso estratégico para alcançar essa compreensão são o objetivo deste Capítulo que iniciamos.

Para tanto, começamos contando um pouco da história do curso de Ciências Biológicas da UFSC, onde desenvolvemos esta investigação. Em especial, situamos a formação de professores e discutimos as peculiaridades desse processo localmente. Aqui um olhar investigativo é dirigido ao Projeto Pedagógico (PP) e ao Relatório Final da Comissão de Reforma Curricular (CRC) que organizou o atual currículo do curso. Nesta parte, descrevemos todo o procedimento de análise desses documentos e seus fundamentos.

Uma nova seção trata de apresentar a PCC no curso, seus objetivos e sua formatação. Nessa parte descrevemos os momentos de observação participante nas disciplinas que realizaram essa atividade e procedemos à análise do

questionário das atividades de PCC. A última seção diz respeito às experiências com o estágio supervisionado. Aqui a disciplina de ECS é apresentada, junto com o procedimento de observação participante que nela realizamos. Também descrevemos os principais episódios vividos nesse contexto, o acompanhamento do estágio realizado no Colégio de Aplicação/UFSC e a análise das entrevistas com os estagiários.

Esse conjunto de procedimentos visa estabelecer, no quadro da realidade local onde se insere esta investigação, uma compreensão das distintas situações de ensino que compõe a prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e que usou como recursos na obtenção de dados a análise documental, a observação participante, questionários e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram recolhidos durante o primeiro e o segundo semestres do ano de 2012. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética na Pesquisa com seres humanos (CEP) através do parecer consubstanciado de número 34.570.

Como forma de organizar os dados e sua análise, estruturamos o desenho metodológico da pesquisa para ser representado pela relação entre três dimensões do trabalho que se interligam e que vão do geral para o específico (dimensão macro, intermediária e micro). Cada segmento metodológico objetiva tratar de um determinado aspecto da pesquisa.

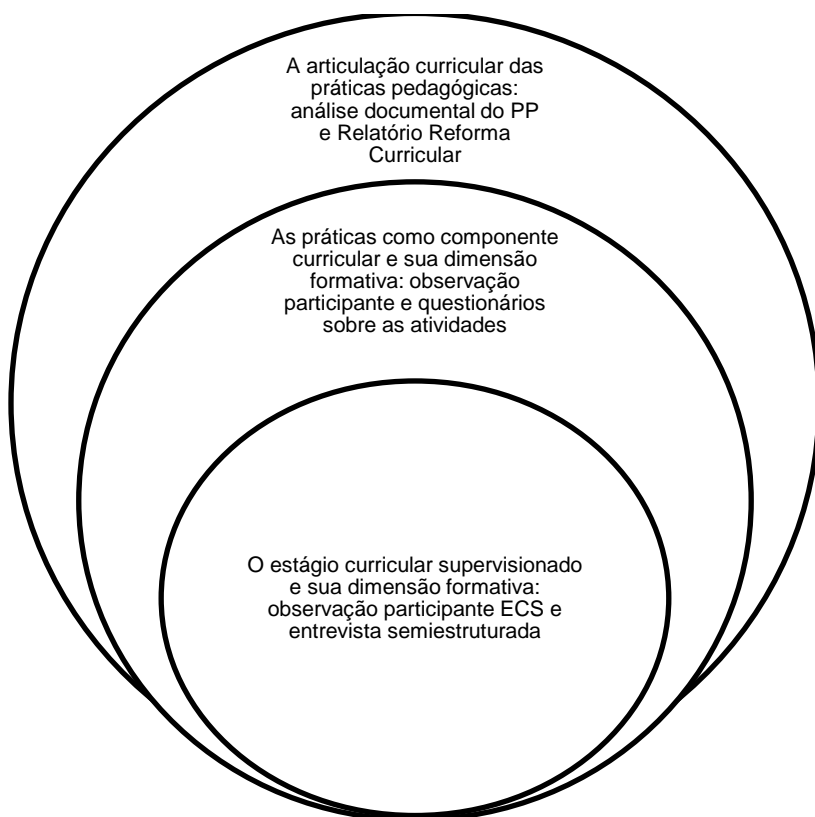
Na dimensão macro buscamos compreender a articulação da prática pedagógica na estruturação curricular do curso, por intermédio da análise documental de seu Projeto Pedagógico e do Relatório Final da Comissão de Reforma Curricular. Esta reorganização curricular ocorreu em função da legislação vigente (DCN para Formação de Professores da Educação Básica) e se deu a partir do ano de 2006.

Na dimensão intermediária do trabalho, tratamos da introdução, organização e objetivos da PCC como elemento da formação acadêmica que busca uma aproximação ao contexto escolar. A coleta de dados se deu por meio da observação participante (VIANNA, 2007) em algumas disciplinas do curso e aplicação de questionário aos acadêmicos que realizaram essas atividades.

Na dimensão micro, investigamos a construção do saber pedagógico e sua racionalidade na formação. A coleta de dados se deu por meio da observação participante na disciplina de

Estágio Curricular Supervisionado em Ciências e Biologia (ECS), do acompanhamento do estágio e de entrevistas com dois acadêmicos da disciplina (estagiários). O tratamento de todos os dados obtidos nos instrumentos de coleta foi baseado em recursos da análise textual discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007). A figura 2 pode dar uma ideia da organização metodológica de tais dimensões e suas abordagens de recolha de dados. Nela, o círculo maior representa a dimensão macro da pesquisa, seguido da dimensão intermediária e da dimensão micro.

Figura 2: organização metodológica da pesquisa



Fonte: próprio autor

Dessa forma, procuramos compreender a prática pedagógica e seu saber partindo do contexto mais abrangente da formação no curso em seus fundamentos, passando a investigar como se articulam ao longo das diferentes fases por meio das atividades de PCC, até alcançar a inserção no campo profissional por intermédio do estágio curricular supervisionado. Para estabelecer o caminho metodológico que adotamos, optamos por descrever as diferentes situações que compuseram o cenário da pesquisa no curso de Ciências Biológicas da UFSC e seus elementos analíticos. Na sequência, destacamos cada um destes aspectos e seus procedimentos de análise.

4.1 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS FUNDAMENTOS NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSC

O curso de Graduação em Ciências Biológicas da UFSC é um dos cursos dessa natureza ministrados em escolas de Ensino Superior em Santa Catarina, sendo o único a oferecer a entrada única para as habilitações Bacharelado e Licenciatura em instituição pública e gratuita no Estado. Institucionalmente, o curso está vinculado ao Centro de Ciências Biológicas (CCB), embora mantenha articulações com outros Centros de Ensino da universidade. Criado em 1978 para substituir a antiga modalidade Licenciatura Curta em Ciências, mais recentemente passou por duas reformas curriculares nos anos de 1993 e 2006.

A reforma curricular de 1993 instituiu o ingresso único no curso e foi permitido ao aluno de uma modalidade cursar disciplinas da outra. Assim, era possível concluir o bacharelado e a licenciatura em apenas uma matrícula no curso. Em 2006, iniciou-se a implantação de um novo currículo em função das exigências legais das Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas. Esta última reforma vem orientando o modelo curricular seguido atualmente no curso. O curso diurno tem entrada única no vestibular para as modalidades Bacharelado e Licenciatura, com currículo comum do primeiro ao quarto semestre. A partir do quinto semestre o aluno escolhe cursar uma modalidade ou outra do curso. No ano de 2010 foi implantado o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no turno noturno e que funciona com Projeto Pedagógico próprio e com grade curricular distinta do diurno.

O curso de Ciências Biológicas tem por objetivo fornecer conhecimento dos conceitos e fenômenos biológicos em suas diversas áreas de atuação, possibilitar o desenvolvimento de uma postura ético-profissional coerente e responsável e estimular a atitude crítica e reflexiva sobre os conhecimentos biológicos e suas implicações sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2005).

O Projeto Pedagógico (PP) atual do curso determina que, tanto na licenciatura como no bacharelado, os alunos devem desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) depois de terem experimentado uma série de atividades em disciplinas que visam prepará-lo para essa conclusão. São disciplinas denominadas: Vivência em Pesquisa I e II; Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Todavia, os trabalhos desenvolvidos não são, obrigatoriamente, na sua área de habilitação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2005).

Além disso, compõe sua matriz curricular uma série de atividades científico-culturais e de extensão, realizadas por meio de participação em programas de iniciação à pesquisa, iniciação à docência, programas de extensão comunitária e estágios não obrigatórios. O currículo do curso prevê uma carga horária total de 4.806 h/a distribuídas em no mínimo oito semestres letivos e no máximo quatorze semestres para conclusão. Dessa carga horária, 270 h/a são de disciplinas optativas para a licenciatura, sendo que 72 h/a são de livre escolha dos estudantes dentre as disciplinas oferecidas pela UFSC, considerando os pré-requisitos necessários.

Em 2010, o Ministério da Educação separou administrativamente o curso de Ciências Biológicas: Bacharelado, desmembrando-o do curso de Ciências Biológicas: Licenciatura. Dessa maneira, a UFSC passou a ter dois cursos de Ciências Biológicas no turno diurno: Licenciatura e Bacharelado. Buscando manter a entrada única para os dois cursos, a coordenação do curso consultou o Ministério da Educação e iniciou um processo de organização de Projetos Pedagógicos específicos para cada curso. Na argumentação do Colegiado do Curso, a entrada única para ambas as modalidades de formação permite aos discentes conhecerem de forma conjunta as possibilidades de atuação tanto do bacharelado como do

licenciado, bem como os fundamentos da profissionalização para as diversas áreas de atuação. Ao final do núcleo básico do currículo, o aluno deve optar por seguir o currículo do bacharelado ou da licenciatura, cujos Projetos Pedagógicos são individuais e característicos para cada uma das áreas de formação. A grade curricular do curso com as respectivas disciplinas e carga horárias pode ser observada no Anexo 1.

Como os Projetos Pedagógicos específicos de cada habilitação ainda estão em fase final de elaboração e aprovação, para análise documental tomamos como referência o Projeto Pedagógico proposto pela Comissão de Reforma Curricular (CRC) de 2006 e aprovado pelo Colegiado do curso e que está em vigência (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2005). Este projeto busca uma formação ampla e generalista ao egresso do curso, seja ele bacharel ou licenciando, considerando a ideia de que todo biólogo é um educador e a necessidade de competência no que diz respeito aos conteúdos específicos das Ciências Biológicas, aliada a um profundo conhecimento da área educacional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2005). O outro material da análise documental é o Relatório Final de Atividades da Comissão de Reforma Curricular (CRC). O Projeto Pedagógico do curso faz parte do referido relatório da CRC e pode ser observado no Anexo 2.

Ao reunir tais documentos, pretendemos analisar as orientações oficiais do curso de Ciências Biológicas para formação de seus profissionais. Em particular, compreender a concepção curricular que orienta a prática pedagógica na constituição dos saberes pedagógicos que os acadêmicos começam a produzir por influência não exclusiva, mas norteadora, desse Projeto. O tratamento dos dados desses documentos foi realizado com o auxílio metodológico da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Para deixar mais claro a forma como procedemos usando esse recurso, descrevemos brevemente seus passos fundamentais.

Segundo o procedimento da ATD, o material passa por um ciclo de operações de análise nos quais a “unitarização” constitui o primeiro passo no caminho. Os critérios de escolha do material e recorte do que necessita ser lido deve ter relação direta com os objetivos da pesquisa. Daí o processo se orienta em direção à construção de categorias analíticas dessas

unidades de sentido. A partir da leitura e interpretação analítica do material atingida no processo de fragmentação (unitarização) dos textos, é possível a emergência de novas compreensões que se constituem na organização de um novo material textual da análise, denominado metatexto. As etapas deste ciclo operam em um sistema que vai da análise para a síntese, da unitarização ou desmontagem do corpus da pesquisa, sua interpretação e reconfiguração em categorias analíticas, até a produção da síntese final ou metatexto.

Unitarizar um texto significa desmontá-lo, transformando-o em unidades elementares, correspondentes a elementos que indicam os sentidos e significados importantes para a finalidade da pesquisa. A partir daí, tais unidades são codificadas, isto é, organizadas em um sistema de códigos representados por números, letras alfabéticas ou combinação deles. Esse sistema forma um conjunto de indicadores que permite relacionar as unidades e categorias construídas com os textos dos quais se originaram, ou seja, voltar aos textos originais. As unidades de análise ou sentido precisam ser significativas na sua relação com os temas estudados, contribuindo para sua compreensão e conferindo validade e pertinência metodológica ao estudo (MORAES; GALIAZZI, 2007). Essa validade também pode ser referida às teorias que sustentam a pesquisa e que adotadas “a priori” podem ser efetivamente um balizador na delimitação das unidades (MORAES; GALIAZZI, 2007). O critério que adotamos para a desconstrução do “corpus” da pesquisa (Projeto Pedagógico, relatório da reforma curricular, questionários e entrevistas) foi à semântica dos textos analisados. Nesse sentido, operamos no domínio dos significados das palavras e das frases direcionadas ao tema que os textos possibilitam construir. A desconstrução do texto (unitarização), como processo hermenêutico, é o caminho para uma categorização ou classificação dessas unidades de análise.

Para cada documento que analisamos, buscamos referências que servissem de orientação para a investigação quanto aos princípios e perspectivas das práticas pedagógicas se constituírem espaço de formação da capacidade reflexiva dos saberes pedagógicos da profissionalidade docente. Dessa forma, no Projeto Pedagógico interessava identificar aspectos do perfil profissional a ser formado no curso, a concepção de prática

pedagógica e de prática como componente curricular expressa por esse documento. No Relatório da Reforma Curricular, compreender os objetivos e motivações das mudanças introduzidas na reforma e seus obstáculos. Nessa perspectiva, considerando que buscamos informações bastante específicas em nossos documentos e entendendo que essas se constituem numa compreensão mais profunda acerca do fenômeno que analisamos, propomos que tais características sejam referências para a composição de nossas categorias de análise documental.

Na análise do questionário da PCC e das entrevistas com os estagiários, interessava compreender como os estudantes percebiam a prática pedagógica nessas diferentes situações e associá-las aos aspectos referidos na literatura. Por isso, a categorização dessa parte levou em conta a literatura sobre o assunto e as respostas que obtivemos dos estudantes por meio desses instrumentos.

As unidades de análise do material foram compostas por enunciados extraídos do próprio documento considerado (PP, relatório da reforma, questionário e entrevistas) e codificadas com letras e números específicos para cada caso. Ao final de cada análise foi produzido um metatexto, buscando relacionar os sentidos compreendidos a partir da análise feita. As respectivas análises são apresentadas na sequência.

4.1.1 Análise do documento do Projeto Pedagógico do curso

Ao ler e analisar o Projeto Pedagógico do curso em vigor, buscamos identificar as concepções do perfil profissional desejado para o egresso do curso, os princípios que devem orientar a prática pedagógica formativa e a noção de prática como componente curricular, implícita no documento. A busca por essas características em especial surgiu da interpretação dos documentos legais que orientaram e implantaram as DCN da área de formação de professores. Por conta desses documentos, os programas de formação docente devem, como um dos eixos de organização de sua matriz curricular, contemplar a articulação teoria e prática (BRASIL, 2002a). Preveem também, que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”. Ela “não poderá ficar reduzida a

um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” e deverá ocorrer no “interior das áreas ou disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação” (BRASIL, 2002a, p. 5).

Em função destes condicionantes legais, consideramos que o perfil profissional, os princípios fundadores da prática pedagógica e da prática como componente curricular fossem tomados como elementos para análise do PP. Assim, essas características centrais foram consideradas categorias de análise *a priori* desse documento. Identificamos como “unidades de análise” os enunciados (ou fragmentos textuais) referentes a essas categorias que se expressaram no texto do documento do PP. A partir da unitarização dos enunciados e composição das categorias de análise, elaboramos um texto interpretativo (metatexto) de exprime nossa compreensão acerca do material analisado.

A distribuição das unidades de análise (fragmentos do texto) em cada categoria usada para codificação do Projeto Pedagógico pode ser observada na Tabela 1. Usamos este tipo de apresentação das unidades para dar uma visão de sua distribuição nas categorias consideradas. A redação completa de cada fragmento de texto considerado como unidade de análise do PP pode ser vista no Apêndice 1. Essas unidades de análise estão representadas por um sistema de codificação formado por letras maiúsculas que indicam o tipo de documento analisado, números que fazem referência à categoria de análise e letras minúsculas que dizem respeito à unidade de análise. Assim, por exemplo, “PP2j” significa que o enunciado foi recolhido do documento de Projeto Pedagógico (PP), na categoria “concepção de prática pedagógica” (2) e corresponde ao fragmento “j” do texto. Os fragmentos que representam as unidades de análise aparecem em nosso texto com redação em *itálico e negrito*, seguidos da devida codificação para diferenciar do restante de nosso texto.

Tabela 1: distribuição das categorias e unidades de análise do PP

Categorias	Unidades de análise
(1) Perfil Profissional	PP1a
	PP1b
	PP1c
	PP1d
	PP1e
(2) Concepção de prática pedagógica	PP2a
	PP2b
	PP2c
	PP2d
	PP2e
	PP2f
	PP2g
	PP2h
(3) Concepção de prática como componente curricular	PP3a
	PP3b
	PP3c
	PP3d
	PP3e

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas

Ao analisar o Projeto Pedagógico (PP) do curso encontramos uma descrição das características desejadas no perfil profissional de seus egressos. Segundo esta indicação, ele **deve ser dotado de uma visão profunda, multidisciplinar e integrada das Ciências Biológicas** (PP1a), **ético, socialmente responsável e capacitado a agir** (PP1c). Também deve ser:

fundamentalmente um educador (PP1b) e *obrigatoriamente usar seus conhecimentos, suas habilidades e sua experiência como instrumento permanentes para assegurar a defesa do bem comum e garantir a manutenção da qualidade de vida* (PP1d).

Notamos aqui a ideia de um “dever” associado a “obrigações” de ordem moral e ética, esperadas na prática profissional de qualquer ofício. Entre as características que o curso espera de seus egressos, encontramos referências de que

o profissional nele formado (biólogo) deve se preparar para uma formação holística e generalista. Isso aparece quando se afirma que o

Biólogo deve estar apto a desenvolver seu trabalho e a orientar o seu aperfeiçoamento profissional em atenção às necessidades da sociedade, direcionando sua atuação para áreas como as de ensino, geração do saber biológico, aplicação dos conhecimentos técnico-científicos... (PP1e).

No que se refere ao perfil, encontramos coerência com os objetivos do curso que se propõem a uma formação profissional ampla e abrangente, entendendo que o biólogo deve ser um educador e que o professor precisa ser competente quanto aos conteúdos desta área de conhecimento. Todavia, a busca por uma formação ampla que assegure conhecimentos da docência e do biólogo como profissional técnico-científico assume riscos associados ao compromisso com a generalização. Isto pode significar, tanto para o bacharelado como para licenciatura, falta de especificidade no tratamento de problemas e aspectos próprios de cada modalidade de formação.

A prática pedagógica é uma das dimensões importantes da formação de professores e o documento curricular do curso destaca aspectos que dizem respeito a essa prática, associando-a as diversas possibilidades de estágio, de atividade de extensão (AE) e científico-culturais (ACC), trabalho de conclusão de curso (TCC) e de prática como componente curricular (PCC). O documento considera ***que esse tipo de atividade é primordial para a formação dos alunos*** (PP2a) e não deve depender de iniciativas individuais dos discentes, mas deve compor uma ***política de estágios extracurriculares*** (PP2a).

No texto, tais atividades são importantes ***no desenvolvimento das competências pretendidas pelo curso*** (PP2a). Dessa forma, nota-se a preocupação do PP com a organização das atividades vinculadas à prática pedagógica e com o envolvimento dos estudantes com esses momentos formativos, considerando a exigência de ***acompanhamento de experimentos mais prolongados para sua conclusão*** (PP2b) em disciplinas obrigatórias, ***criando uma linha de interação do***

aluno com o grupo de pesquisa e/ou orientador escolhido (PP2d). Esta preocupação aparece expressa na

obrigatoriedade do aluno se envolver com atividades de pesquisa a partir, no máximo da 4ª fase do Curso, através da disciplina obrigatória Vivência I. Nesta disciplina, o aluno fará um acompanhamento das atividades de um laboratório ou grupo de pesquisa, participando e executando tarefas básicas e tomando o primeiro contato com a base teórica da área (PP2e).

Na 5ª fase, ao matricular-se na disciplina Vivência II, o aluno aprofundará seu envolvimento com a área de estudo, o que propiciará sua interação com colegas e sua participação em projetos de pesquisa em andamento (PP2f).

A proposta prevê ainda uma flexibilização que permitirá ao aluno vivenciar mais de uma área de conhecimento ou grupo de pesquisa, se for de seu interesse, já que não haverá uma obrigatoriedade de que as três disciplinas sejam executadas dentro de um mesmo grupo ou área. Assim, no caso do aluno constatar não ser aquela sua área de real interesse, ele poderá buscar novas opções (PP2g).

O que se pode perceber é uma intenção clara de orientar o curso em uma perspectiva de envolvimento coletivo e abrangente dos acadêmicos quanto à prática pedagógica, associando-a a atividades acadêmicas ligadas à pesquisa, a extensão e ao desenvolvimento de competências e habilidades na direção do perfil profissional que o curso especifica.

Outros termos usados que demonstram intencionalidades no Projeto e podem denotar em que nível se articularia tais interesses são: “interação dos alunos” com grupo de pesquisa (PP2d); “envolvimento” com atividades de pesquisa (PP2e); “acompanhamento” de atividades de um laboratório ou grupo de pesquisa, “execução” de tarefas básicas e “contato” com a base teórica da área (PP2e); “vivência” de uma área de conhecimento e “interesse” dos alunos (PP2g). Na análise do texto, não

encontramos referência específica sobre a formação e desenvolvimento de conhecimentos para a docência. Portanto, é preciso considerar a necessidade dos estudantes conhecerem os grupos de pesquisa vinculados à área de ensino, uma vez que a maioria dos grupos está relacionada às áreas específicas das Ciências Biológicas.

Outra categoria de análise dos documentos foi à concepção de prática como componente curricular. Notamos que o texto tem a preocupação de orientar quanto à necessidade de inclusão de tais atividades e informar de que trata esta demanda.

A legislação determina que os cursos de licenciatura desenvolvam atividades, práticas e teóricas, relacionadas com o exercício da docência do futuro professor da escola básica (ensino fundamental e médio), com mais ênfase do que vinha sendo a regra nos cursos em vigor até então (PP3a).

Outro aspecto referente a esta análise, indica por que a PCC ocorre vinculada às disciplinas:

neste PP pretende-se que as disciplinas tenham vínculos com a educação, pois, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação relativa ao conhecimento biológico, tenham também um foco na forma pela qual este conhecimento biológico está presente, interage e funciona na escola fundamental e média e em situações de educação não escolar (PP3b).

Desta forma, o PP preconiza e orienta que as disciplinas assumam este novo trabalho, introduzindo ***nos currículos dos cursos de licenciatura (Resolução CNE 1/2002 e CNE 2/2002) a atividade denominada prática pedagógica como componente curricular – PPCC*** (PP3c). Para tanto, não foram criadas disciplinas específicas para tratar essa demanda, mas distribuídas as horas necessárias (400 horas) entre as disciplinas do currículo do curso que se propunham a realizá-las.

Também aparece claramente no documento uma indicação daquilo que deve ser compreendido como atividade de PCC.

Será uma reflexão sobre o conteúdo biológico que está sendo aprendido pelo graduando e que será ensinado por este quando de sua atuação profissional como professor (PP3d).

A PPCC deve, pois, articular o conhecimento biológico ensinado na universidade com condicionantes, particularidades e objetivos deste conhecimento na educação básica formal e em outros espaços não-escolar de educação (PP3e).

Destacamos que na compreensão do PP do curso, a atividade se configura como uma prática de caráter reflexivo, aproximando o acadêmico do contexto ou ambiente escolar. Em linhas gerais, entendemos que essa concepção parece estar de acordo com o espírito da lei proposta pelo CNE quanto ao que se pode esperar da atividade na formação de licenciados.

Em nosso ponto de vista, dois grandes desafios se lançam à concepção de PCC preconizada no curso. Já que PCC deve ser uma “reflexão sobre o conteúdo biológico” (PP3d), um dos desafios diz respeito ao aproveitamento desse potencial reflexivo que pode ser apreendido do planejamento, execução e avaliação das atividades nas disciplinas e seu caráter formativo. O sucesso dessa intenção está diretamente relacionado à compreensão que os docentes e discentes constroem acerca do papel e do valor formativo da atividade em suas respectivas disciplinas.

O outro desafio se relaciona ao processo de articulação entre o conhecimento biológico ensinado nas Universidades e seus condicionantes, particularidades e objetivos na Educação Básica (PP3e), uma vez que tais circunstâncias demandam de uma aproximação, compreensão e transposição para o ambiente escolar e de parcerias institucionais que estabeleçam interlocução entre essas distintas realidades.

4.1.2 Análise do Relatório Final da Comissão de Reforma Curricular (CRC) do curso

Para uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos princípios interpretados no PP do curso, analisamos o documento do Relatório Final da Comissão de Reforma Curricular responsável pela proposição desse projeto e suas alterações. Nele buscamos identificar os objetivos e motivações das mudanças curriculares introduzidas, as inovações e/ou modificações pretendidas no currículo e os problemas detectados nesse processo de construção.

Da mesma forma que procedemos com a análise do documento do PP, consideramos que tais características (objetivos e motivações, inovações e/ou modificações e problemas) sejam tomadas como categorias de análise *a priori* nesse documento. Assim, consideramos unidades de análise os enunciados referentes às categorias escolhidas e, a partir desta fragmentação do documento (unitarização) e composição das categorias, elaboramos um texto (metatexto) interpretativo que exprime nossa compreensão sobre o material analisado.

Os documentos do Relatório estão codificados pela letra (R) e seguem o mesmo padrão da codificação do documento anterior. Assim, por exemplo, “R2a” diz respeito ao enunciado recolhido do documento do Relatório da Comissão (R), na categoria “inovação e/ou mudanças introduzidas” (2) e corresponde ao fragmento “a” do texto. Os enunciados que representam as unidades de análise aparecem em nosso texto com redação em *itálico* e **negrito** para diferenciar de nosso próprio texto, seguidos da devida codificação.

A distribuição das unidades de análise em cada categoria usada para codificação do Relatório Final da Comissão de Reforma Curricular pode ser observada na Tabela 2. Usamos esse tipo de apresentação das unidades para dar uma visão de sua distribuição nas categorias consideradas. A redação completa de cada fragmento de texto considerado como unidade de análise nesse documento pode ser vista no Apêndice 2.

Tabela 2: Distribuição das categorias e unidades de análise do Relatório (CRC)

Categorias	Unidades de análise
(1) Objetivos das mudanças.	R1a
	R1b
	R1c
	R1d
(2) Inovações e/ou mudanças introduzidas.	R2a
	R2b
	R2c
	R2d
	R2e
	R2f
(3) Problemas detectados no processo.	R3a
	R3b
	R3c
	R3d
	R3e
	R3f

Fonte: Relatório Final da Comissão de Reforma Curricular

Ao analisar os objetivos das mudanças relatadas no Relatório da Comissão (R) encontramos uma preocupação quanto a aspectos relativos ao desenvolvimento do aluno, como:

manter e tornar crescente o nível de motivação do aluno ingresso no curso (R1a);

criar condições para que o aluno possa tomar a decisão, com relação à habilitação que pretende concluir (Licenciatura e/ou Bacharelado), com base em conhecimentos aprendidos e da forma mais consciente possível (R1b).

Outro objetivo para as mudanças implica em ***antecipar e aumentar a vivência do aluno em atividades de pesquisa científica, possibilitando assim que o mesmo tome uma decisão segura em relação à área em que pretende realizar seu Trabalho de Conclusão de Curso (R1c).*** Ainda quanto aos objetivos para as mudanças, notamos que as PCC sendo

introduzidas desde o início do curso nas fases do núcleo básico comum tinham, no ponto de vista da Comissão, o papel de

permitir que, antes do aluno tomar a decisão sobre qual habilitação lhe convém obter, ele já experimente o exercício das práticas pedagógicas como componente curricular (PPCC) no maior número de disciplinas possível. Assim, mesmo que o aluno opte unicamente pelo Bacharelado, ele terá refletido sobre algumas práticas pedagógicas importantes na formação do professor, considerando, principalmente, que o perfil pretendido aos egressos do curso é o de um Biólogo que seja também um educador (R1d).

Esse objetivo explicitado nas mudanças introduzidas no currículo via PP, explica a presença das atividades de PCC também no currículo do Bacharelado, uma vez que entre os possíveis trabalhos desempenhados por esses profissionais encontram-se àqueles que envolvem processos relacionados à educação não escolar, como museus, parques ambientais e atividades de ecoturismo. Dessa forma, os esforços para introduzir mudanças no PP ensejam uma preocupação com a tomada de decisão dos graduandos, quanto à escolha da habilitação no curso de forma mais apropriada e consciente.

Outro aspecto das reformas curriculares abrange as inovações e/ou mudanças introduzidas pela Comissão via PP. Em relação às disciplinas do curso, elas incluem **criação de algumas novas disciplinas** (R2a), **alteração de sequência, fase e pré-requisito de disciplinas já existentes** (R2b) e **modificação de conteúdos** (R2c). Notamos também, que a Comissão se preocupou com inovações quanto às condições pedagógicas relativas ao **desenvolvimento dos TCCs** (R2e), de **estágios e atividades extracurriculares como parte da formação profissional e como parte integrante do currículo** (R2f).

Por fim, no que diz respeito à introdução de modificações curriculares, a **incorporação da inovadora perspectiva da formação do Biólogo como educador** (R2d), associando-a ao desenvolvimento das atividades de PCC no bacharelado. Esse

último aspecto parece ser uma das inovações mais enfatizadas pela comissão de reforma curricular e pode ser interpretado como maneira de justificar a presença de tais atividades no currículo do Bacharelado. Todavia, se faz necessário avaliar a repercussão dessa perspectiva na integração das competências pretendidas na formação do Biólogo como educador e os possíveis significados que podem ser atribuídos a este qualificador agregado ao perfil profissional.

Entre os problemas detectados pela Comissão neste processo de construção do PP aparecem aspectos ligados à docência no Ensino Superior e a aspectos estruturais da Universidade, como:

a carga horária individual de muitos professores, envolvidos por vezes em duas ou até três disciplinas em outros cursos, além daquelas do curso de Ciências Biológicas (R3a); o número exagerado de alunos que muitos dos docentes têm de atender por semestre, nas diversas disciplinas que ministram... (R3c).

falta de perspectiva de uma adequação do número de docentes à carga de trabalho, inclusive didática, em alguns Departamentos (R3b), a falta, tanto quantitativa como qualitativa, de pessoal técnico de apoio, tanto administrativos como técnicos de laboratório (R3d) e a falta de equipamentos modernos e da manutenção dos que existem que dificultam a modernização de disciplinas já existentes e impede a criação de outras... (R3e).

Aparecem ainda, problemas na concepção de formação, indicado pela ***visão extremamente acadêmica de muitos professores do curso, que acreditam que uma formação clássica da Biologia ainda prepara de forma adequada e suficiente os futuros profissionais...*** (R3f).

Em nossa opinião, essa última constatação do documento enquanto problema enfrentado pela Comissão indica o tipo de embate enfrentado na proposição de novas perspectivas formativas para o curso. A dimensão curricular se

constitui como campo de disputa e intermediação de perspectivas pedagógicas distintas e de modelos de formação que se constituem antagonicamente. Nesse processo, a busca pelo consenso se torna a via de acesso possível para o tratamento das resistências às mudanças propostas para o curso.

A análise do Projeto Pedagógico e do Relatório da Comissão de Reforma Curricular nos ajudou a compreender melhor o espírito das orientações, as mudanças introduzidas e sua construção por meio de uma reforma curricular necessária aos novos desafios da formação de professores que, no caso particular deste curso, ocorre em paralelo à formação do bacharel.

Aguardamos a aprovação do Projeto Pedagógico específico para cada uma das modalidades do curso, de tal forma que possam ser retratadas de maneira mais específica nesses documentos, com objetivos formativos e perfis profissionais distintos para cada uma dessas profissões. Em paralelo, acreditamos que o curso enfrenta um grande desafio neste cenário. Frente aos desafios atuais de profissionalização da docência, será possível mantê-la em consonância com a formação do bacharel? Essa questão encontra várias respostas possíveis e sua discussão parece atuar como um pano de fundo na contextualização do perfil profissional e dos objetivos intencionados pelo curso. De qualquer forma, esse cenário da reforma curricular e suas intenções iluminam a análise da sessão seguinte que trata da PCC, seus objetivos, potencial e obstáculos.

4.2 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E SEU OBJETIVO NA FORMAÇÃO

As atividades de prática como componente curricular no curso de Biologia são distribuídas nas disciplinas do currículo desde o primeiro semestre do núcleo básico²⁹, que conta com vinte disciplinas e um total de 227 h/a até o núcleo avançado da

²⁹ O núcleo básico compreende disciplinas da primeira fase até a quarta fase do curso.

licenciatura³⁰, com dezenove disciplinas e um total de 229 h/a. Ao todo contabilizam-se 456 horas relógio de PCC nas disciplinas da licenciatura, enquanto no bacharelado este número é de 368 horas relógio.

Como existem disciplinas nas quais participam alunos das duas habilitações do curso, o tipo de atividade realizada é comum para às modalidades do Bacharelado e Licenciatura e o critério para alocação do número de horas em cada disciplina não está explícito no Projeto Pedagógico. Todavia, no Relatório da CRC encontramos todo um trabalho de orientação para inclusão dessas atividades nas disciplinas. Tais orientações implicaram em apresentar aos diferentes Departamentos do Centro de Ciências Biológicas esclarecimentos acerca do que eram as PCC e como poderiam ser incorporadas. A definição de quais disciplinas e como desenvolveriam a atividade ficou a critério dos próprios Departamentos.

Além disso, a CRC intermediou discussões sobre situações que não caracterizavam PCC e outras nas quais seria interessante a inclusão da atividade no programa de determinadas disciplinas que apresentavam boas possibilidades de desenvolvê-las. A Comissão relatou que a maioria dos professores contatados se mostrou aberto e receptivo às sugestões propostas. Considerou também que a presença de tais atividades no novo currículo do curso se tornou um compromisso assumido por professores e Departamentos e não apenas uma imposição legal e burocraticamente transformada em horas, distribuídas ao longo da grade curricular das disciplinas. Assim, coube aos professores em seus Departamentos a escolha das disciplinas e a alocação de horas para essa tarefa.

Durante todo o primeiro semestre letivo de 2012, procuramos acompanhar o planejamento, execução e avaliação das PCC em algumas disciplinas do curso e realizar uma observação participante (VIANNA, 2007) durante esse processo. Como outro instrumento de recolha de dados, utilizamos o questionário elaborado com questões abertas a serem respondidas pelos acadêmicos nessas disciplinas.

Como o número das disciplinas no curso que realizam atividades de PCC é elevado, o conjunto delas que podiam ser

³⁰ O núcleo avançado compreende disciplinas a partir da quinta fase do curso.

acompanhadas precisou ser restringido, tendo em vista alguns critérios:

- a) representatividade: que fossem disciplinas de distintas fases do curso, buscando atingir alunos e professores com maior ou menor experiência de PCC;
- b) distribuição curricular: disciplinas que trabalhassem com os conteúdos específicos e outras com o conteúdo pedagógico;
- c) distribuição tempo/espacial: os horários das disciplinas não podem coincidir, para não impossibilitar o acompanhamento das atividades;
- d) considerar a disposição do professor e dos alunos em participar como sujeitos da pesquisa.

Além disso, levamos em conta que não se repetissem os mesmos alunos no conjunto das atividades analisadas. A carga horária da disciplina com atividade de PCC não foi considerada como critério de escolha, tendo em vista que não estava claro o critério de distribuição da mesma ao longo do currículo, já que não consta do Projeto Pedagógico do curso.

Ao todo foram acompanhadas e observadas cinco disciplinas que realizaram PCC durante o primeiro semestre letivo de 2012. Cada uma das disciplinas foi acompanhada no momento em que suas PCC foram planejadas e executadas. Para tanto, foi feito prévio contato com o professor da disciplina para entendermos como eram organizadas as atividades e de que forma poderíamos participar delas. A cada disciplina corresponde uma observação participante e a elaboração, como material de referência para coleta de dados, de “notas de campo” (VIANNA, 2007) com os registros e impressões do pesquisador quanto à atividade pesquisada.

A Tabela 3 apresenta a distribuição das disciplinas acompanhadas durante esse período. Na sequência descrevemos brevemente as disciplinas e relatamos o acompanhamento das atividades e nossas impressões acerca do processo.

Tabela 3: Distribuição das disciplinas e carga horária de PCC (2012/1)

Disciplina	Código	Fase	Média idade alunos	Carga horária semestral	Carga horária PCC
Introdução à Ciência	BIO 7003	1 ^a .	19,8 anos	36 h/a	10 h/a
Evolução	BEG 7033	3 ^a .	20,1 anos	36 h/a	09 h/a
Biologia Parasitária	MIP 7003	4 ^a .	22,1 anos	72 h/a	10 h/a
Embriologia e Desenvolvimento	BEG 7220	5 ^a .	24,4 anos	90 h/a	10 h/a
Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia	MEN 7008	8 ^a .	24,5 anos	108 h/a	54 h/a

Fonte: Currículo do curso de Ciências Biológicas da UFSC

A disciplina de Introdução à Ciência (BIO 7003) tem como objetivo familiarizar os estudantes com a Ciência nas suas diversas dimensões e com as características e situação atual do trabalho científico na UFSC, no Brasil e no exterior. Em seu ementário, a proposta de atividade de PCC diz respeito à introdução da discussão sobre as dimensões da Ciência no ensino de Ciências e Biologia.

Durante o período de observação nessa disciplina, a atividade de PCC planejada e executada envolveu a elaboração de “mapas de risco” dos diversos laboratórios do Centro de Ciências Biológicas, visitados pelos acadêmicos do curso. Cada grupo analisou a estrutura de um laboratório e elaborou um croqui dispondo esse mapa de risco, no qual se apontavam as dificuldades referentes ao trabalho desenvolvido naquele espaço de pesquisa e ensino. A apresentação e discussão de aspectos desse mapa foram realizadas durante a aula, com o professor da disciplina refletindo com os alunos sobre os riscos observados no cotidiano desse espaço. Foi enfatizado que a atividade realizada (PCC) deve servir para que os envolvidos na dinâmica de um laboratório de pesquisa se conscientizem da necessidade de

prevenção de acidentes de trabalho e aprimorem rotinas e protocolos científicos para cada atividade. O professor observou, também, que esse procedimento deveria ser feito nas escolas, quando da organização de espaços científicos como os laboratórios escolares de Ciências e Biologia. No entanto, não houve maior aprofundamento nessa discussão.

A disciplina de Evolução (BEG 7033) tem como objetivos capacitar o aluno a compreender as teorias sobre evolução biológica e as teorias da origem da vida, elaborando críticas às hipóteses propostas; reconhecer e caracterizar as principais evidências evolutivas; compreender a origem e ampliação da diversidade intra e interespecífica, entendendo os processos que levam à especiação.

Embora a ementa da disciplina previsse como atividades de PCC a elaboração de planos de aula adequados ao ensino de evolução no Ensino Médio e avaliação de livros didáticos, as atividades que participamos foram organizadas a partir de uma proposta de entrevista com professores de Biologia sobre os problemas no ensino desse conteúdo e elaboração de uma sequência didática relacionada a essa área. Todo esse material foi apresentado como seminário em duas aulas da disciplina e posteriormente avaliado pelo professor. Na apresentação dos seminários pelos alunos, houve reflexão sobre os problemas abordados e que encaminhamentos eram viáveis para enfrentá-los na intervenção didática escolhida pelo grupo.

A disciplina de Biologia Parasitária (MIP 7003) visa desenvolver em seus alunos conhecimentos básicos sobre os parasitas e suas relações com seus hospedeiros e o meio em que vivem. Em sua ementa, a proposta de PCC previa a preparação de material educativo/didático para utilização em aulas práticas sobre biologia e saúde para alunos do ensino fundamental e médio ou para demonstração educativa em espaços não formais.

Nas atividades que acompanhamos, os alunos partiram de um roteiro proposto pelo professor da disciplina para o desenvolvimento da atividade. Eles escolheram um dos tópicos trabalhados e prepararam uma aula sobre o assunto para o Ensino Médio ou Fundamental. O grupo não precisou ministrar a aula, mas explicar como ela seria realizada e como seria avaliado o conteúdo escolhido. No roteiro de orientação constava

a forma de avaliação da atividade na disciplina. Entre seus itens estão: adequação do conteúdo ao nível escolhido, material didático utilizado e interação com os alunos. Em nossa participação na apresentação dos grupos, fizemos algumas observações pedagógicas, questionando a adequação do material ao interesse dos alunos desse nível de ensino e a prevalência de um enfoque conceitual em detrimento de um enfoque social no tratamento dos assuntos. De forma geral, os trabalhos apresentados continham aspectos relevantes para a formação no tema, além de boas ideias de como abordá-los no contexto de ensino proposto.

Os estudos em Embriologia e Desenvolvimento (BEG 7220) visam, entre outras coisas, caracterizar a embriologia animal como Ciência e campo de ensino e pesquisa. Em sua ementa, a PCC previa análise do conteúdo da disciplina nos livros didáticos de educação básica e em materiais paradidáticos, além da elaboração de textos e outros artefatos (coleções temáticas, modelos, jogos, divulgação científica, sites da internet) para uso em ambientes relacionados ao ensino.

Nas atividades que acompanhamos, o professor conversou com a turma sobre os possíveis temas e as atividades a serem desenvolvidas, ficando cada grupo de alunos responsável por escolher e elaborar o projeto fora do horário de aula da disciplina. Os projetos apresentados abordaram os tópicos da disciplina por meio da construção de site na internet, análise do conteúdo de livro didático, produção de modelos e jogos didáticos sobre o assunto escolhido. Os modelos e jogos se limitaram a descrever as estruturas embriológicas e suas funções orgânicas, estabelecendo pouca relação com outras estruturas ou órgãos do corpo. Nas apresentações, notou-se um reforço dos conceitos teóricos trabalhados em aula e pouca referência acerca dos aspectos pedagógicos da atividade.

A disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia (MEN 7008) busca estimular o licenciando a uma reflexão dos problemas do ensino nessa área, por meio de um embasamento teórico mediado por um contato com a realidade; levar o estudante a uma definição de objetivos significativos que deem conta da elaboração e escolha de estratégias de ensino, bem como da avaliação dessas estratégias, visando à melhoria do ensino.

A PCC nessa disciplina tem carga horária de 54 horas e sua emente previa que os estudantes elaborassem coletivamente propostas de ensino, com temas interdisciplinares envolvendo Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Após o planejamento coletivo, seria feita a aplicação e avaliação das atividades. Estas, por sua vez, deveriam ser realizadas principalmente em escolas públicas e objetivavam, inicialmente, aproximar os estudantes dos espaços educacionais formais. As propostas planejadas devem ser apresentadas por meio de minicursos. Nas atividades que acompanhamos, os alunos realizaram uma “saída de campo” no Parque Municipal da Lagoa do Peri, na cidade de Florianópolis/SC e desenvolveram um trabalho de educação ambiental com estudantes do curso de Pedagogia da UFSC. Além disso, acompanhamos a organização de um pequeno vídeo documentário, elaborado a partir de uma técnica de construção de imagens por meio de fotografias (*stop motion*) que tinha o objetivo de tratar das questões ambientais de forma pedagógica e lúdica, indicada para alunos de séries iniciais do ensino fundamental. A produção, execução e avaliação de toda a atividade ocorreu em conjunto com os alunos da disciplina e a reflexão sobre diversos aspectos do ensino ganhou espaço durante toda a atividade.

Em termos gerais, a impressão que tivemos quanto à PCC é que os professores planejaram e executaram as atividades como uma tarefa a mais em seu plano de ensino, tentando estabelecer conexões entre o conteúdo específico de sua disciplina e possíveis aplicações nas aulas de ensino básico, sem discutir com os alunos a necessária transformação e adequação que esse conteúdo precisava sofrer para ser ensinado nesse nível. Na maioria das disciplinas observadas às atividades eram organizadas e, posteriormente executadas, a partir do consenso com os alunos sobre o que seria feito. Normalmente foram elaborados jogos didáticos, seminários, propostas de conteúdo virtual (elaboração de páginas na web), entre outras. Via de regra, as PCC estavam associadas à elaboração de material didático-pedagógico e a aplicabilidade ou não nas aulas. Na disciplina de Metodologia de Ensino (54 h/a PCC) foi possível observar que as atividades foram planejadas e executadas de forma orgânica e reflexiva, como parte constitutiva do plano de ensino da disciplina.

Vianna (2007) comenta que um dos efeitos da observação participante nos fenômenos sociais como a Educação é o acesso a um conhecimento mais íntimo e interativo de suas características, objetivando gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana com apoio nas realidades da vida diária. Em nosso caso particular, mesmo procurando sistematizar uma observação padrão para todas as disciplinas, as interações construídas no acompanhamento das atividades e o registro em cada uma delas revelaram aspectos diferentes quanto ao problema que analisamos. De forma genérica, como já esperávamos, os alunos mais novos apresentaram um ponto de vista relativamente diferente e menos orgânico das funções da PCC em sua formação, quando comparado aos mais experientes. Assim, para colher de cada acadêmico com o qual interagimos uma impressão acerca dessa atividade curricular aplicamos em cada disciplina um questionário, cuja descrição e objetivos relatamos na sequência.

Entre os objetivos de aplicação do questionário destacamos a busca de evidências quanto à forma de integração das práticas como componente curricular e o campo profissional (escola) na perspectiva dos alunos; identificar concepções quanto ao papel da PCC na formação de professores, segundo tais alunos; e identificar obstáculos quanto ao planejamento e execução dessas atividades nos diferentes momentos de formação dos alunos.

Para tanto, o questionário continha seis questões discursivas abertas que indagavam quanto ao papel dessas atividades (Questão 1), quanto ao seu potencial integrador entre disciplinas específicas e pedagógicas do curso e como forma de aproximação à realidade escolar (Questão 4 e Questão 5), e por fim, tratando dos possíveis obstáculos ao seu planejamento e execução no curso (Questão 6). As outras duas questões não foram consideradas na análise da pesquisa pois eram de difícil generalização, uma vez que tratavam de impressões muito pessoais quanto à descrição de uma atividade que o acadêmico tenha gostado ou de uma atividade que não tenha alcançado suas expectativas.

Ao todo, foram aplicados 116 questionários com os alunos. Nesse total estão incluídos os acadêmicos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Ciências e Biologia (ECS). Consideramos oportuno colher a opinião dos alunos

dessa disciplina, pois eles já possuíam uma experiência acumulada no curso por estarem nas fases finais de formação e iriam realizar seu estágio docente, mesmo considerando que a disciplina não possui carga horária destinada à PCC. O questionário na íntegra pode ser observado no Apêndice 3.

4.2.1 Análise do questionário das atividades de prática como componente curricular (PCC)

Para a compreensão dos dados recolhidos por meio do questionário também usamos como ferramenta a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). De forma geral, as categorias de análise que adotamos nasceram a partir de nossos referenciais teóricos em conformidade com os objetivos da pesquisa para essa etapa de seu desenvolvimento. Também adotamos um sistema de subcategorias que indicam a transição entre os sentidos percebidos nas respostas dos estudantes, compondo as unidades de análise e o aspecto mais geral indicado nas categorias adotadas. Tais subcategorias foram criadas como uma ponte entre a interpretação das unidades e as categorias mais gerais e são, portanto, representativas das opiniões e pensamentos dos interlocutores. Assim, as categorias de análise foram concebidas *a priori* e as subcategorias *a posteriori*, em processo misto de categorização para essa etapa da análise.

Em nossa análise do questionário de PCC, iniciamos com a leitura das respostas dos alunos quanto ao papel das atividades, seguidas de seu potencial e, por fim, da opinião dos alunos sobre os obstáculos ao planejamento e execução das mesmas. Partimos da compreensão de que tais características nos ajudariam a compreender o fenômeno investigado e, portanto, poderiam ser considerados como categorias de análise *a priori* para classificar as respostas obtidas. Dessa forma, para compreendermos o objetivo formativo das atividades de PCC adotamos três categorias de análise, a saber:

- a) papel da PCC;
- b) potencial da PCC;
- c) obstáculos à PCC.

Como o número de questionários aplicados é grande, optamos por apresentar cada categoria em uma tabela específica, para dispormos de uma visão da distribuição das unidades em suas respectivas subcategorias. A leitura dos questionários (unitarização) e a interpretação das respostas às questões propostas nos fez perceber a emergência dessas subcategorias, que expressavam determinado sentido nas respostas de um grupo de estudantes com o tema abordado em cada questão. Para contextualizar a análise que fizemos, elaboramos tabelas contendo a distribuição dos enunciados (fragmentos de texto) em cada uma das subcategorias e categorias consideradas.

Como sistema de codificação do material analisado e para organização e tratamento dos questionários, estes foram numerados de “1” até “116” e agrupados por disciplinas (indicadas por letras minúsculas) em ordem crescente de fases. Assim, por exemplo, uma disciplina da primeira fase recebeu a letra (a) e seus questionários foram numerados de “1” até “30”, de acordo com a quantidade de questionários respondidos na disciplina. A distribuição das disciplinas com o número de questionários em cada uma delas pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4: Distribuição dos questionários de PCC nas disciplinas do curso

Disciplina	Fase	Número do Questionário
a) Introdução à Ciência	1ª.	1 até 30
b) Evolução	3ª.	31 até 62
c) Biologia Parasitária	4ª.	63 até 95
d) Embriologia e Desenvolvimento	5ª.	96 até 105
e) Metodologia do Ensino de Ciência e Biologia	8ª.	106 até 109
f) Estágio Curricular Supervisionado em Biologia	10ª.	110 até 116

Fonte: próprio autor

Uma vez organizados os questionários em suas respectivas disciplinas (de “a” até “f”), elaboramos três tabelas correspondentes a cada uma das categorias de análise (papel da PCC, potencial da PCC, obstáculo à PCC). A estrutura dessas tabelas separa as unidades de análise (fragmentos de texto) por disciplinas e pelo número do questionário.

Nelas, a letra “Q” (Questionário) será seguida da letra (minúscula) que corresponde à disciplina onde o questionário foi aplicado e do número específico do questionário nessa disciplina. Por exemplo, o enunciado “Qa4”, diz respeito ao questionário aplicado na disciplina de Introdução à Ciência (a) que corresponde ao indivíduo número “4” daquele grupo.

A categoria papel da PCC objetiva compreender qual o objetivo dessa atividade na opinião dos estudantes. Ela está apresentada na Tabela 5 e traz quatro subcategorias e as diversas unidades de análise distribuídas nessa dimensão. Usamos esse tipo de apresentação das unidades para dar uma visão de sua distribuição na categoria e subcategorias consideradas. A redação completa de cada fragmento de texto considerado como unidade de análise do questionário nessa categoria pode ser vista no Apêndice 4.

Após a apresentação da Tabela 5, destacamos pequenos fragmentos de texto das unidades para apresentar nosso entendimento sobre os aspectos envolvidos nessa análise. A representação das respostas dos alunos ao questionário aparece grafada em *itálico* e **negrito** para diferenciar de nossos próprios textos, seguida da indicação da fonte referente ao fragmento.

Tabela 5: Distribuição das subcategorias e unidades de análise quanto ao papel da PCC

Categoria	Subcategorias	Unidades de análise
1. Papel PCC	1.1. Desenvolvimento no trabalho do professor (38 ocorrências).	Qa4, Qa14, Qa15, Qa16, Qa17, Qa18, Qa29, Qa30.
		Qb32, Qb37, Qb38, Qb41, Qb50, Qb59, Qb61.
		Qc63, Qc64, Qc67, Qc77, Qc80, Qc82, Qc85, Qc90.
		Qd96, Qd97, Qd98, Qd99, Qd100, Qd104, Qd105.
		Qe106, Qe108.
	Qf110, Qf111, Qf112, Qf113, Qf115, Qf116.	
	1.2. Preparação do licenciando para docência (34 ocorrências).	Qa5, Qa10, Qa20, Qa25, Qa26, Qa27, Qa28.
		Qb31, Qb35, Qb39, Qb40, Qb42, Qb43, Qb44, Qb45, Qb46, Qb48, Qb53, Qb55, Qb57, Qb58.
		Qc66, Qc70, Qc72, Qc76, Qc79, Qc81, Qc88, Qc89, Qc90, Qc94, Qc95.
		Qd103.
		Qe107.
	1.3. Transmissão de conhecimento e/ou conteúdo (33 ocorrências).	Qa3, Qa6, Qa11, Qa21, Qa22, Qa24.
		Qb33, Qb34, Qb36, Qb47, Qb49, Qb51, Qb52, Qb56, Qb60, Qb61, Qb62.
Qc64, Qc65, Qc66, Qc68, Qc71, Qc73, Qc74, Qc75, Qc78, Qc80, Qc84, Qc86, Qc87.		
Qd100, Qd102.		
Qf114.		
1.4. Capacitação do biólogo como educador (14 ocorrências).	Qa1, Qa2, Qa7, Qa8, Qa9, Qa12, Qa19, Qa23.	
	Qb48, Qb54.	
	Qc63, Qc83, Qc89, Qc91.	

Fonte: Questionário sobre a PCC

As atividades de PCC na formação podem assumir diferentes concepções no que diz respeito ao seu papel nesse processo. Entre àquelas que mais apareceram em nossos questionários encontramos aspectos ligados ao desenvolvimento no trabalho do professor; como preparação do licenciando para a docência; ou como forma de transmitir o conhecimento e/ou conteúdo e ainda, como forma de capacitar o biólogo como educador. Excepcionalmente pode haver respostas que não tenham sido consideradas na análise, em função da falta de significado ou da ilegibilidade da grafia, ou ainda respostas que tenham indicado mais de uma possibilidade de classificação, uma vez que se tratava de questões abertas.

A ideia associada ao desenvolvimento no trabalho do professor pressupõe que o estudante se imagine desempenhando as funções docentes. Assim, encontramos relatos na qual o aluno se percebe **treinando a elaboração de aulas e a habilidade de passar o conteúdo adquirido para outras pessoas** (Qa4). Ou ainda, como

forma do estudante de biologia se colocar no lugar do professor de biologia, de visualizar as dificuldades que muitos professores enfrentam... (Qb32), práticas para exercitar o ensino e demonstrar maneiras alternativas de passar e avaliar o conteúdo (Qc64).

Em relação a essas afirmações notamos que acadêmicos de disciplinas do início do curso apresentam uma visão idealizada do papel da PCC, atribuindo à atividade a capacidade de reproduzir uma situação real da prática docente e da ação do professor naquela situação. Nos relatos dos acadêmicos de disciplinas mais avançadas encontramos uma opinião mais contextualizada dessa ação, indicando uma compreensão mais clara das distâncias entre a atividade em si e os desafios da prática. Isso aparece quando afirmam:

acredito que o papel das PPCCs seja uma forma de mostrar para os acadêmicos algumas maneiras de apresentar os conteúdos a alunos do ensino básico. Dessa forma, utilizando a criatividade e um pouco da realidade de um professor, suas dificuldades e limitações (Qd104);

pensar o ensino aprendido na graduação de modo que ele possa ser ensinado para pessoas não biólogos... (Qf116).

Outro aspecto dessa análise está relacionado à preparação do licenciando para a docência. Nesse sentido, encontramos expressões que indicam tal expectativa:

vejo as PPCCs como uma maneira de nos aproximar de um possível futuro... (Qa5);
entendo que o papel seja preparar e familiarizar os alunos durante o curso com a prática do ensino... (Qa10);
colocar o aluno em contato com o lado da licenciatura... (Qb35); ***preparar o aluno e instiga-lo a pensar em atividades alternativas para aplicação de conteúdo nas escolas*** (Qc66);
é fazer com que nós (graduandos) tenhamos uma maior proximidade com o que vamos fazer no futuro que é dar aula (Qd103).

A distribuição de respostas desse tipo se dá de forma bastante equitativa entre as diferentes fases do curso e parece indicar que percebem a importância da PCC na preparação do licenciando para a docência.

Outra subcategoria relacionada ao papel das atividades de PCC e frequentemente mencionada nas pesquisas sobre o assunto é associar esse papel à transmissão de conhecimento e/ou conteúdo da área. Encontramos um número elevado dessas ocorrências e os enunciados que colhemos dão uma indicação quanto a essa forma de pensar:

difundir os tipos de uso dos nossos conhecimentos... (Qa3);
levar os conhecimentos adquiridos à comunidade em geral, através da extensão destes conhecimentos em uma linguagem mais simples... (Qa21);
aplicar o conhecimento de uma maneira didática para o ensino médio (Qb36);
ela ajuda a mostrar o real entendimento que tivemos do conteúdo e de qual

maneira conseguiremos passar esse conhecimento para os outros (Qc65); forma prática para aplicação de determinado conteúdo (Qd100); disponibilizar alguma forma de conhecimento aos leigos em geral (Qf114).

Percebemos que essa forma de compreender o papel das PCC se difunde desde os mais jovens até os acadêmicos mais experientes e, comumente, está ligado à ideia de aplicação do conhecimento (conteúdo) por meio da adequação didática ou da linguagem, possibilitando uma forma de transferência do que foi aprendido para outras instâncias sociais. Consideramos, também, que essa ideia tem ligação direta com as subcategorias anteriores (vínculo com a ação do professor e a preparação do licenciando).

Por fim, identificamos uma última subcategoria associada à ideia do Biólogo como educador, preconizada no PP do próprio curso. Essa forma de compreender o papel da PCC aparece em afirmações como:

são importantes para o biólogo tanto como educador ou como professor (Qa1); mesmo optando pelo bacharelado, o biólogo será um educador, de qualquer forma os PPCCs tem um papel na formação do biólogo (Qa7); o papel seja preparar não somente o futuro licenciando a docência, mas também ajudar o bacharel, que em alguma situação qualquer tenha que explicar algum conteúdo específico da biologia para um leigo (Qb48); apesar de tudo, todo biólogo é um educador, por isso precisamos ter, no mínimo uma noção do que é estar dentro de uma sala lecionando (Qc91).

Essa ideia aparece especificamente nos acadêmicos de disciplinas do início do curso e, possivelmente, esteja vinculada a orientações que receberam e permaneceram significativas sobre o objetivo de tais atividades na formação tanto do licenciado como do bacharel.

De forma geral, a concepção dos alunos quanto ao papel das PCC nas disciplinas que acompanhamos se divide entre a ideia das atividades como forma de desenvolver o trabalho do professor (37 ocorrências), como preparação do licenciando para docência (35 ocorrências) e como transmissão do conhecimento e/ou conteúdo (35 ocorrências). Entretanto, consideramos que a demarcação de fronteiras entre as duas primeiras subcategorias é bastante subjetiva. O critério de separação entre elas está apoiado na interpretação de que o estudante acredita que a atividade pode reproduzir a prática docente e a ação real do professor na situação didática (subcategoria 1.1) ou de que ela serve de modelo para compreender essa prática e, neste sentido, serve como preparação para formação e não como espelho do real (subcategoria 1.2). Nesse sentido, pensamos que o mais importante é a compreensão de que ambos pontos de vista sobre as atividades se relacionam à prática docente, no primeiro caso de forma mais idealizada e no segundo, mais próximo ao objetivo de sua criação.

A próxima categoria que apresentamos trata da compreensão do potencial da PCC na formação acadêmico-profissional. A ideia aqui é perceber como os estudantes identificam a força da atividade na sua formação e em que aspectos ela colabora para esse contexto.

A Tabela 6 distribui as subcategorias e unidades de análise que realizamos nessa perspectiva. Usamos esse tipo de apresentação das unidades para dar uma visão de sua distribuição nas subcategorias consideradas. A redação completa de cada fragmento de texto considerado como unidade de análise do questionário nessa categoria pode ser vista no Apêndice 4.

Após a apresentação dessa Tabela, destacamos pequenos fragmentos de texto das unidades para apresentar nosso entendimento sobre os aspectos envolvidos nessa análise. A representação das respostas dos alunos ao questionário aparece grafada em *itálico* e **negrito** para diferenciar de nossos próprios textos, seguida da indicação da fonte referente ao fragmento.

Tabela 6: Distribuição das subcategorias e unidades de análise quanto ao potencial da PCC

Categoria	Subcategorias	Unidades de análise
2. Potencial PCC	2.1. Aplicação na escola (61 ocorrências).	Qa3, Qa4, Qa6, Qa7, Qa9, Qa10, Qa11, Qa12, Qa13, Qa14, Qa15, Qa16, Qa17, Qa19, Qa20, Qa21, Qa22, Qa25, Qa26, Qa27, Qa28, Qa29, Qa30.
		Qb32, Qb33, Qb34, Qb36, Qb40, Qb41, Qb42, Qb43, Qb45, Qb47, Qb49, Qb50, Qb52, Qb54, Qb60.
		Qc66, Qc67, Qc69, Qc70, Qc72, Qc73, Qc74, Qc75, Qc76, Qc80, Qc82, Qc87, Qc88, Qc89, Qc90, Qc94, Qc95.
		Qd96, Qd102.
		Qe107, Qe108.
		Qf110, Qf112.
	2.2. Integração curricular e/ou disciplinar (35 ocorrências).	Qa3, Qa5, Qa8, Qa10, Qa13, Qa15, Qa20, Qa21, Qa27, Qa30.
		Qb35, Qb36, Qb37, Qb39, Qb41, Qb47, Qb53, Qb55, Qb57, Qb62.
		Qc67, Qc69, Qc70, Qc74, Qc83, Qc86, Qc87, Qc93, Qc95.
		Qd96, Qd98, Qd99, Qd100.
		Qf110, Qf116.
	2.3. Desenvolvimento de objetivos e/ou estratégias de ensino (31 ocorrências).	Qa6, Qa9, Qa12, Qa14, Qa17, Qa18, Qa22, Qa23.
		Qb32, Qb34, Qb35, Qb49, Qb54, Qb56, Qb58.
		Qc63, Qc68, Qc73, Qc78, Qc79, Qc80, Qc85.
		Qd97, Qd100, Qd102, Qd103, Qd104, Qd105.
		Qe107. Qf110, Qf111.
2.4. Aproximação à realidade escolar (28 ocorrências).	Qa5, Qa8, Qa23, Qa24, Qa30.	
	Qb44, Qb59.	
	Qc71, Qc77, Qc78, Qc79, Qc84, Qc85, Qc86, Qc93.	
	Qd97, Qd98, Qd99, Qd100, Qd101, Qd103, Qd104, Qd105.	
	Qe106, Qe109. Qf111, Qf114, Qf116.	

Fonte: Questionário sobre a PCC

Ao examinar os questionários no que se refere ao potencial da PCC, encontramos ideias relacionadas à aplicação prática das atividades nas escolas (61 ocorrências), como integrador do currículo e/ou das disciplinas (35 ocorrências),

como ferramenta para o desenvolvimento de objetivos e/ou estratégias de ensino (31 ocorrências) e como instrumento de aproximação à realidade escolar (28 ocorrências). Novamente ressaltamos que tais subcategorias nasceram da interpretação dos enunciados analisados e que é possível que o respondente tenha indicado que percebe vários potenciais para essas atividades. Nesse sentido, embora tenha sido citado em mais de uma subcategoria, só foi considerado para efeito de análise naquela onde tenha explicado com maior detalhe esse potencial.

Entre os enunciados analisados notamos prevalência no entendimento de que a atividade tem potencial para fortalecer parcerias com as escolas por meio de sua aplicação nesse ambiente. Inúmeros textos descreviam essa aplicação. Elencamos alguns deles para ilustrar esse entendimento:

as PPCCs podem ser levadas às salas de aulas para ver como funcionam na prática (Qa10);

elaboração das PPCCs em um formato que poderia ser apresentada nas escolas de educação básica... (Qb33);

materiais de PPCC podem ser organizados e distribuídos nas escolas de educação básica, junto com um pequeno manual de utilização para aplicar o conteúdo... (Qc69);

vi algumas ideias muito interessantes dos meus colegas durante o curso que poderiam ser apresentados a professores, a fim de utilizar esse material com seus alunos para ajudar a entender os conteúdos apresentados (Qd102);

se algum dia fosse apresentado diretamente na escola, para os alunos em um momento escolar completo e não na sala com nossos colegas de disciplina (Qf112).

Percebemos que esse anseio de aplicação daquilo que é elaborado em tais atividades abrange desde os mais jovens nas disciplinas do início do curso até os mais experientes. Em nossa compreensão, essa ideia está associada ao fato de que as atividades são compostas, em sua maioria, de materiais didáticos como construção de jogos, modelos e artefatos pedagógicos.

Dessa forma, seria coerente esperar que os acadêmicos busquem uma finalidade para esses materiais. Além disso, existe certa compreensão de que esses recursos podem dinamizar as aulas em escolas que carecem desses aspectos, o que pode representar uma falta de compreensão quanto a características como a validade e confiabilidade de tais materiais e sua transferência para um contexto distinto daquele em que foi produzido.

Outra compreensão é aquela que percebe o potencial da atividade para integração curricular e/ou disciplinar. Entre as unidades encontramos diversas expressões que nos levam a essa percepção:

*para realizar um PPCC precisa de conhecimentos de várias disciplinas, pois o conteúdo é todo interligado... (Qb35);
poderíamos usar o aprendizado das disciplinas pedagógicas com os conceitos das disciplinas específicas (Qb36);
durante as apresentações dos PPCCs sempre acabamos discutindo assuntos da didática, psicologia, etc., e sua relação com a disciplina específica em questão (Qc98);
as PPCCs tem esse potencial de aproximação, mas para aprofundar isso os professores das disciplinas pedagógicas tem que acompanhar a elaboração e apoiar/orientar os professores das disciplinas específicas (Qf110).*

Como era de se esperar, alunos de disciplinas mais avançadas no curso estabelecem uma integração mais clara do conhecimento pedagógico com o conteúdo biológico específico tratado na atividade (Qc98) e outros percebem um potencial de integração que não se limita ao trabalho com o conteúdo disciplinar, mas como instrumento de integração curricular (Qf110).

Encontramos compreensões mais ligadas à didática e a metodologia de ensino que agrupamos como potencial para desenvolvimento de objetivos e/ou estratégias de ensino. Entre elas, as relacionadas à linguagem, pois **os assuntos abordados**

devem se adequar a linguagem para a faixa etária e para o nível de conhecimento que os ouvintes têm sobre o assunto (Qa9). Outros percebem o caráter metodológico como potencial, assim

quando nós fizemos um PPCC procuramos encontrar metodologias de ensino para tentar ensinar áreas tão específicas e técnicas como zoologia e botânica (Qb32);

na PPCC temos que analisar e pensar como podemos transmitir o conteúdo de forma acessível, em um tempo determinado e de forma criativa ou que atraia os alunos, sem perder o viés teórico (Qc68);

o PPCC é uma forma didática para que nós tenhamos condições melhores de reformular as atividades em cursos específicos... (Qd97).

Por fim, destacamos aqueles que percebem potencial em relação à aproximação da realidade escolar. Não foram poucos os que mencionaram as parcerias com as escolas, o contato com os professores e a incerteza da atividade nesse contexto, como podemos observar nos seguintes textos:

feita uma parceria com escolas de educação básica, é possível auxiliar a entrada de estudantes no mercado, assim como prepará-los para dar aulas quando for preciso (Qa8);

porque nós passamos a manter contato com professores das escolas... (Qb44);

para nós que estamos aprendendo é sempre bom ver como nossas ideias educativas podem ou não dar certo, e as visitas em escolas ajudaria no ensino de biologia e diversificaria as aulas (Qc78).

Entre as opiniões quanto ao potencial da atividade na formação podemos perceber que um conjunto delas diz respeito ao aspecto interno da PCC, como a possibilidade de desenvolver objetivos ou estratégias de ensino ou de integração curricular das disciplinas. Outro grupo de opiniões liga o potencial da atividade

ao contexto escolar e indica a necessidade e a força que os estudantes percebem nesse instrumento como forma de aproximação ao ambiente escolar, seja pensando na sua aplicação ou como maneira de manter um contato com essa realidade.

A última categoria referente ao objetivo da PCC na formação diz respeito aos obstáculos que a atividade enfrenta na opinião dos acadêmicos do curso. A tabela 7 distribui as subcategorias e unidades de análise que realizamos nessa perspectiva. Usamos esse tipo de apresentação para dar uma visão da distribuição das unidades nas subcategorias consideradas. A redação completa de cada fragmento de texto considerado como unidade de análise do questionário nessa categoria pode ser vista no Apêndice 4.

Após a apresentação da Tabela 7, destacamos pequenos fragmentos de texto das unidades para apresentar nosso entendimento sobre os aspectos envolvidos nesta análise. A representação das respostas dos alunos ao questionário aparece grafada em *itálico* e **negrito** para diferenciar de nossos próprios textos, seguida da indicação da fonte referente ao fragmento.

Tabela 7: Distribuição das subcategorias e unidades de análise quanto aos obstáculos à PCC

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
3. Obstáculos PCC	3.1. Falta de aplicação prática (escolas) e/ou distância da realidade escolar (55 ocorrências).	Qa4, Qa5, Qa6, Qa7, Qa14, Qa17, Qa21, Qa22, Qa24, Qa25.
		Qb32, Qb36, Qb39, Qb42, Qb45, Qb46, Qb49, Qb50, Qb51, Qb52, Qb53, Qb54, Qb56, Qb57, Qb58, Qb62.
		Qc64, Qc65, Qc66, Qc67, Qc68, Qc69, Qc70, Qc72, Qc73, Qc76, Qc77, Qc78, Qc81, Qc82, Qc83, Qc87, Qc88, Qc91.
		Qd96, Qd101, Qd102, Qd103, Qd104, Qd105. Qf110, Qf114, Qf115, Qf116.
	3.2. Falta de clareza quanto aos objetivos e/ou avaliação (43 ocorrências).	Qa3, Qa4, Qa9, Qa10, Qa18, Qa30.
		Qb33, Qb34, Qb36, Qb37, Qb39, Qb40, Qb46, Qb47, Qb48, Qb51, Qb61.
		Qc63, Qc66, Qc71, Qc74, Qc76, Qc77, Qc80, Qc81, Qc85, Qc88, Qc90, Qc93, 3Q94.
		Qd97, Qd98, Qd100, Qd102, Qd104.
		Qe107, Qe108, Qe109.
		Qf110, Qf111, Qf112, Qf113, Qf115, Qf116.
	3.3. Excesso de carga horária e/ou disciplinas (33 ocorrências).	Qa1, Qa11, Qa12, Qa13, Qa16, Qa19, Qa20, Qa24, Qa26, Qa27.
		Qb31, Qb33, Qb35, Qb37, Qb40, Qb43, Qb44, Qb50, Qb53, Qb57, Qb58, Qb60, Qb62.
		Qc78, Qc81, Qc84, Qc92, Qc93, Qc95.
		Qd98.
		Qf111, Qf112.
	3.4. Ser elaborada no bacharelado (9 ocorrências).	Qa2, Qa8, Qa15, Qa23.
		Qb55, Qb56.
		Qc71, Qc80, Qc92.

Fonte: Questionário sobre a PCC

Nesse aspecto da análise, destacamos quatro dimensões associadas aos obstáculos relatados nos textos do questionário.

Elas agregam à falta de aplicação prática na escola e/ou a distância da realidade escolar, a falta de clareza quanto aos objetivos e/ou avaliação, o excesso de carga horária e/ou disciplinas e sua elaboração no bacharelado. Entre esses obstáculos, na percepção dos acadêmicos, o primeiro deles reúne o maior número de observações (55 ocorrências). Isso corresponde ao esperado, uma vez que esse aspecto foi destacado como potencial das atividades de PCC na formação, mas volta a ser referido por eles, dessa vez, como obstáculo à atividade na formação.

A ideia da falta de aplicação das PCC é relatada como dificuldade do processo em expressões como:

elas precisam sair do papel mais frequentemente, pois os grupos de alunos têm, muitas vezes, um grande trabalho e uma ótima ideia, mas que depois permanece no papel, precisa ser levada à prática (Qa14); ***precisam sair da universidade e ir para as escolas básicas*** (Qb52);

elas precisam receber maior atenção por parte dos estudantes e precisam ser utilizadas em aulas reais (Qc82); ***acredito que nas PPCCs possa haver discussões mais reflexivas sobre o contexto que envolve, além de ser aplicado nas escolas*** (Qd105).

Dessa forma, a “aplicação” das atividades aparece ligada ao desejo dela “sair do papel” (Qa14), “sair da universidade” (Qb52) e “ser utilizadas em aulas reais” (Qc82). Esse anseio já foi comentado quando nos referimos ao potencial associado a ela, mas denota uma vontade, muitas vezes implícita, de assumir o caráter prático da profissionalidade, enfrentando os desafios que essa realidade suscita.

Esse fator parece se destacar, também, entre aqueles que desejam uma aproximação maior à realidade escolar e percebem nisso, um obstáculo na formação. Em suas opiniões, encontramos:

acredito que a comunicação entre estes PPCCs e as escolas deva ser aprimorada... (Qa21);

***o principal obstáculo é a real utilização dos materiais produzidos por nós e nosso contato com alunos de ensino fundamental e médio, para vermos suas dificuldades e trabalharmos em cima disso e pararmos de ficar só na teoria e fixação da matéria (Qb45);
houvesse uma aproximação maior entre a gente e a realidade das escolas e que os conteúdos das PPCCs fossem equivalentes àqueles ministrados nas escolas (Qb46);
os graduandos precisam ter nas fases iniciais, mais acesso ao ambiente escolar para a prática ter real valor... (Qc83);
deve ter maior abertura das escolas para receberem esta prática... (Qd103).***

As outras duas subcategorias estão diretamente relacionadas entre si e correspondem a uma avaliação dos acadêmicos quanto a aspectos relativos à organização da atividade em si e na grade curricular. A primeira delas é a falta de clareza quanto aos objetivos e/ou avaliação da atividade (43 ocorrências). A outra refere ao excesso de carga horária e/ou de disciplinas com atividades de PCC (33 ocorrências). Embora, em uma análise mais detalhada encontramos seis ocorrências nos quais os alunos que mencionaram um desses obstáculos também citou o outro, para efeito de análise só consideramos aquela na qual ele explicou com maior exatidão a relação do fator como obstáculo.

Entre os que relatam a falta de clareza nos objetivos e/ou avaliação da atividade notamos que essa deficiência se faz perceber tanto entre alunos como entre professores. Assim, esses relatam:

***talvez o principal obstáculo seja a preguiça do aluno em levar a PPCC como um trabalho sério envolvendo o estudante e a sociedade e não apenas para ganhar nota... (Qa3);
que os professores deem a verdadeira direção à proposta, que recebamos auxílio em ferramentas de aplicação e que os***

trabalhos sejam realmente apresentados (Qb34);
às vezes a falta de interesse dos alunos e as propostas mal elaboradas pelos professores (Qb48);
a compreensão de ser mais um trabalho chato, porém fácil de ganhar nota e que “salva” no final do semestre (Qc63);
o entendimento do objetivo das PPCCs, pois realmente tenho minha ideia do que sejam e que talvez possa não ser a exata (Qd102);
perde-se muito tempo fazendo PPCC... (Qf116).

Existem também observações associando o obstáculo à formação e ao envolvimento dos professores com as atividades:

primeira à própria formação dos professores da UFSC, em relação a eles saberem exatamente como proceder com as PPCC... (Qc77);
a adesão dos professores, pois eles mesmos não possuem muitas vezes didática ou diferentes práticas pedagógicas (Qe107).

A avaliação quanto ao excesso de carga horária e/ou disciplinas com PPC parece se relacionar mais a concentração de carga horária do curso em determinados momentos ou fases e dos compromissos que a grade curricular demanda e que passam a ser transferidos, também, para as atividades. Notamos isso em textos como:

falta de um espaço e tempo dentro da aula para que os grupos possam se focar no trabalho. Como muitos de nós moramos longe e o curso tem muito conteúdo, divaga-se e perde-se o foco constantemente (Qa11);
a grande carga horária que temos e o acúmulo de matérias muitas vezes nos impossibilitam de nos empenharmos mais no PPCC (Qa27); **tempo para realizar um bom trabalho e material disponível** (Qb35);

o curto prazo para realização destes projetos, tendo em vista provas e outros trabalhos que valem mais pontos (Qb43); horário para desenvolver; ter muito PPCC em quase todas as disciplinas nos sobrecarrega e poderia, talvez, condensar em uma disciplina só para PPCC (Qc81).

Por fim, ainda um registro quanto àqueles que avaliam que a atividade não devia ser elaborada no bacharelado. Os textos que colhemos apontam essa dificuldade e mesmo não sendo a manifestação de um número considerável de acadêmicos, ela nos leva a pensar na potencialidade da atividade para essa modalidade de formação. Assim, eles relatam:

acho que a qualidade dos PPCCs melhoraria se fossem elaborados apenas por licenciandos (Qa2);

poderia se rever a aplicação de PPCCs para alunos que pretendam se tornar bacharéis (Qa8);

o primeiro obstáculo é que nem todos gostam de fazer o PPCC e infelizmente somos obrigados a fazer. Acho que deveria existir PPCC somente para as pessoas que realmente querem seguir a carreira de licenciatura, pois estas práticas realmente devem ajuda-los na sua formação profissional (Qb55);

o fato de que nem todos querem lecionar, logo não tem interesse em fazer (Qc80).

Pensamos que esse ponto de vista tem mais a ver com acadêmicos que, evidentemente, não desejam seguir a carreira docente e não compreendem que tais atividades podem ter influência em sua formação como biólogo. Ainda assim, é preciso levar em conta que o bacharel deverá habilitar-se para trabalhar em ambientes e espaços nos quais é preciso tratar o conhecimento biológico e adaptá-lo a um público não especializado, como na educação ambiental, museus e parques. Considerando que o próprio Conselho Federal de Biologia afirma que todo Biólogo é um educador, a questão que se coloca é

quanto à propriedade das atividades de PCC como forma de viabilizar esse processo no bacharelado.

O que buscamos com a análise de diversos elementos que respondem pelo objetivo formativo das PCCs foi permitir uma aproximação da real complexidade desse processo e das interações que se constroem em seu interior. Embora tenhamos identificado opiniões de apenas um coletivo dos sujeitos envolvidos nele, a reflexão acerca do papel, do potencial e dos obstáculos quanto a esse tipo de prática pedagógica servem para que melhor compreendamos sua relação com a constituição dos saberes que se vão produzindo na tessitura dessas interações.

4.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SEUS SABERES PEDAGÓGICOS

Nesta dimensão da pesquisa analisamos o desenvolvimento do estágio supervisionado como um espaço repleto de interações, onde procuramos construir uma racionalidade pedagógica e compreender as possíveis articulações curriculares desse meio com a prática pedagógica. Aqui descrevemos o processo desenvolvido na disciplina de ECS, onde organizamos nossa intervenção metodológica e acompanhamos o planejamento e a intervenção de dois estagiários no Colégio de Aplicação da UFSC. Posteriormente, esses estagiários foram entrevistados sobre essa experiência. Essa interlocução com os estagiários teve a intenção de identificar elementos da racionalidade pedagógica que fundamentaram suas ações nas situações de ensino do estágio. Além disso, procuramos também buscar evidências quanto à forma de integração das práticas pedagógicas com o campo profissional.

Ao descrever esse processo, queremos organizar melhor o contexto em que foi construída a intervenção nessa parte da pesquisa, os sujeitos envolvidos, a coleta das informações e a posterior análise das mesmas. Para tanto, dividimos essa parte do texto em três momentos descritivos. O primeiro momento, diz respeito à inserção do pesquisador na turma onde se desenvolveu o estágio, a observação das aulas da disciplina

ECS e a escolha da dupla de estagiários a ser acompanhada durante o período da experiência na escola. O segundo se caracteriza pelo desenrolar das atividades dos estagiários na escola onde se desenvolveu o estágio (análise da simetria invertida); e o terceiro, se refere aos processos de recolha das informações junto aos sujeitos envolvidos nessa atividade (entrevistas), o tratamento e a análise de tais informações.

O acompanhamento das atividades relativas ao estágio supervisionado se estendeu por todo o segundo semestre letivo do ano de 2012. A turma onde foi realizada a abordagem era formada por alunos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino de Ciências (MEN 7009) e alunos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino de Biologia (MEN 7010). Estas disciplinas contam com carga horária de 14 h/a semanais ou 252 h/a semestrais e seus pré-requisitos são as disciplinas de Organização Escolar II (EED 5806), Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia (MEN 7008) e Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem (PSI 5137).

Ao todo eram 17 alunos, sendo que nove faziam estágio em Biologia e os outros em Ciências. No princípio, as duas turmas funcionaram como uma só, pois não havia professor designado para as aulas de estágio em Biologia. Após a contratação do professor decidiram permanecer juntas, já que o professor contratado só conseguiu assumir sua turma depois de dois meses do início das aulas, dessa forma e graças ao profissionalismo do professor de estágio em Ciências, os alunos do estágio em Biologia não tiveram perdas. Tanto em Ciências como em Biologia, os alunos foram organizados em duplas e parte deles realizou seu estágio no Colégio de Aplicação/UFSC. Outro grupo optou por realizá-lo em uma aldeia indígena na cidade de Biguaçu/SC, outro em uma escola de assentamento de trabalhadores rurais vinculada ao Projeto Pronera³¹, e outro ainda, junto ao curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvido na Penitenciária de Florianópolis-SC. Nesse contexto de participação em diversas instituições, a diversidade

³¹ O Projeto Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária tem como objetivo ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

pedagógica foi à marca dessa turma e a troca de experiências que nasceu das escolhas feitas foi riquíssima.

Na dinâmica das aulas, houve períodos semanais de encontros com todos os alunos da turma, destinado à organização e socialização das atividades do estágio e a reflexão de materiais didáticos específicos da disciplina. Nesse espaço, os alunos foram incentivados a produzir um “diário de campo” com as anotações sobre suas experiências no estágio. Este material serviu de fonte para elaboração de um artigo final para a disciplina. Os outros momentos eram ocupados com a efetivação do estágio propriamente dito nas escolas e locais destinados. A cada encontro semanal na disciplina, os alunos eram estimulados a expressar como transcorria a experiência na escola, suas dificuldades, dúvidas e avanços. Uma vez nas escolas campo de estágio, os estagiários foram estimulados a produzir pequenos vídeos onde apresentavam uma situação de ensino vivenciada pela dupla, para ser comentada posteriormente nas aulas em que se fazia a socialização de tais experiências. O final da disciplina foi marcado pela avaliação da experiência dos alunos no estágio, para o qual também foram convidados os professores supervisores das escolas.

Nas primeiras aulas do semestre que participamos, tivemos oportunidade de explicar o motivo e os objetivos de nossa presença na turma e acordar com eles como se daria nossa participação e a deles na pesquisa. Em função dos objetivos dessa participação, tínhamos claro que a escolha dos sujeitos de pesquisa (estagiários) seria feita entre aqueles que optaram por realizar seu estágio em uma escola pública com ensino regular, em função de ser esse o espaço mais frequente para formação docente. Assim, a identificação de tais sujeitos aconteceu no final do primeiro mês de aula, com base nas anotações do diário de campo da pesquisa, nas interações com os alunos-estagiários e na intuição e experiência do pesquisador. O acompanhamento dos estagiários na escola incluiu participar do planejamento das atividades do estágio com o professor supervisor do Colégio, do período de observação das aulas desse professor e da regência de classe dos estagiários. Em outras palavras, acompanhar a realização do processo de simetria invertida.

Para contextualizar essa inserção no campo profissional, entendemos ser conveniente apresentar a escola onde se realizaram as atividades de estágio. O Colégio de Aplicação (CA/UFSC) foi criado em 1961, sob a denominação de Ginásio de Aplicação, com o objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF) que, na época, congregava a formação de professores. Atualmente, o Colégio está inserido no Centro de Educação da UFSC como escola experimental mantida pela Universidade e integrada ao Sistema Federal de Ensino. Funciona em prédio próprio no Campus Universitário e está localizado no Bairro da Trindade, município de Florianópolis/SC. É uma escola que mantém Ensino Fundamental e Médio regular e diurno, aberto à comunidade e seu acesso se dá por meio de sorteio público. Esse fato confere à escola diversidade no que diz respeito a aspectos econômicos, sociais e culturais. De acordo com seu Projeto Político-Pedagógico, concebido a partir de uma proposta de gestão participativa, o Colégio propõe-se a ser uma escola experimental onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função da qualidade de ensino, pesquisa e extensão. Exerce também, desde sua origem, a função de campo de estágio supervisionado e de pesquisa, prioritariamente para os alunos e professores da UFSC, em todos os níveis e cursos.

Para essa atividade, recebe grande quantidade de estudantes de diferentes cursos e distintas universidades. As atividades de estágio desenvolvidas na escola são vinculadas à Coordenadoria de Estágios que tem entre suas atribuições: o contato dos professores do estágio no curso de licenciatura com o colégio; a articulação com os coordenadores dos segmentos onde ocorrerão os estágios e distribuição de estagiários nas turmas, de modo a poder atender os objetivos do estágio, sem prejuízo das atividades pedagógicas da escola; a recepção dos estagiários e apresentação da estrutura organizacional, espaço físico e do corpo técnico-administrativo da escola; o acompanhamento das atividades relacionadas aos estágios supervisionados e atividades didático-pedagógicas de acadêmicos da graduação e pós-graduação.

Assim, ao acompanhar o estágio na escola, nossa investigação procurava compreender como se estruturam os

processos que efetivam a construção de saberes pedagógicos em sua relação com a experiência prática do estágio. Que mecanismos são acionados para justificar as escolhas didáticas incorporadas a essa experiência, como são planejadas e levadas a cabo nesse contexto (objetivos e estratégias) e sua relação com outras experiências de práticas pedagógicas do curso. Por isso, os momentos dessa experiência que tratam da organização, acompanhamento e observação dos estagiários na escola e quanto ao processo de entrevistas, merecem alguns comentários.

O planejamento das atividades que foram executadas no estágio foi resultado de encontros semanais entre os estagiários e o professor do Colégio. Tivemos a oportunidade de acompanhar essas reuniões e participar delas com contribuições esporádicas. O objetivo dessa intervenção não visava interferir no papel da supervisão do estágio, relacionado a aspectos metodológicos, estratégicos e de conteúdo das aulas, mas produzir um espírito de reflexão quanto aos motivos e objetivos do que estava sendo planejado.

Consideramos que o processo de observação que se estabeleceu entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa de fundamental importância no panorama de nosso estudo. Acreditamos que a observação participante, em determinados aspectos da experiência, ajudou a desenvolver um clima colaborativo entre pessoas que realizam atividades complementares e que podem se ajudar nessa situação.

Vianna (2007) comenta que o pesquisador precisa desenvolver um método próprio para fazer suas observações e anotações, para não ser traído pela memória, fazendo registro narrativo de tudo aquilo que foi constatado no período da observação. Reis (2011) também argumenta que a observação de aulas deve ser um processo colaborativo, de forma a assegurar os benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional. Tendo em vista que o contexto da sala de aula é dinâmico e complexo, com inúmeras situações cotidianas que interferem na relação didática, a observação que realizamos nesse espaço precisava priorizar elementos da relação pedagógica que pudessem nos trazer informações sobre os saberes envolvidos. Nesse sentido, o diário de campo da pesquisa serviu para caracterizar o modo de agir dos estagiários

frente às atividades propostas no período de regência de classe, de tal forma que servisse de memória na observação de alguns aspectos que constituem a articulação dos conhecimentos docentes, postos em jogo nessa situação. Assim, foi possível identificar aspectos da ação docente relativos aos objetivos e gerenciamento das situações didáticas por eles vividas que serviram de base para elaboração de uma entrevista ao final da experiência.

Ao todo, foram acompanhadas 40 dias de regência de classe, distribuídos em quatro semanas com quatro aulas semanais da disciplina de Biologia em uma turma de segundo ano do Ensino Médio. Antecedendo a regência de classe, os estagiários permaneceram por quase um mês observando a prática docente do professor da turma, dialogando com ele quanto aos objetivos, estratégias e a dinâmica da turma a partir de sua proposta de ensino e suas interações com os alunos. Essa socialização permitiu que os estagiários se ambientassem melhor ao contexto do trabalho que fariam futuramente, conhecessem os alunos e se preparassem para sua própria intervenção como professor-estagiário. Durante o período de regência, os estagiários trabalharam o conteúdo (fungos) através de aulas expositivas e dialogadas, coordenaram seminários, realizaram exercícios e atividades de laboratório e a avaliação do respectivo assunto. Foram momentos intensos de planejamento, estruturação e desafios quanto à proposta de ensino e as interações pedagógicas que se construíram com a classe.

Após o período de regência de classe, iniciamos com os dois estagiários um processo de entrevistas semiestruturadas que consideramos reflexivas (SZYMANSKI, 2011). Esse processo considera que a entrevista também se torna um momento de organização das ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, reafirmando a situação de interação como geradora de um discurso e uma prática. Nas palavras de Szymanski (2011, p. 15, grifo da autora):

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder,

que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de *reflexiva*, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade.

Consideramos importante a busca dessa perspectiva de horizontalidade na compreensão da racionalidade que dirige a ação do estagiário em sua prática, como forma de identificar melhor os significados dos discursos que explicam esse fazer. Nesse sentido, realizamos dois encontros separados com cada um dos estagiários para procurar construir com eles, entrevistas que permitissem uma reflexão sobre suas ações, as circunstâncias do estágio e de sua formação docente. A redação das questões da entrevista inicial (exploratória) pode ser observada no Apêndice 5.

No primeiro encontro, que denominamos de entrevista exploratória (EE), estabelecemos como marco de diálogo questões da prática em sala de aula e seus significados. São questões que tratam desde o planejamento, a execução e a avaliação das situações de ensino observadas no estágio. A transcrição de toda entrevista foi enviada para os estagiários, para que pudessem analisar e avaliar o teor das respostas e alterar aquilo que entendessem não estava propriamente colocado. O roteiro da primeira entrevista foi o mesmo para ambos estagiários e, juntamente com as transcrições das falas podem ser observadas no Apêndice 6.

O segundo encontro, denominado entrevista de aprofundamento (EA) trata questões que, em nossa percepção, poderiam se constituir fonte de aprofundamento reflexivo quanto aos conhecimentos docentes que envolvia determinada situação de ensino e quanto à intencionalidade requerida na prática educativa. Para elaboração das questões de aprofundamento da entrevista, adaptamos os movimentos reflexivos propostos por Smith (1989), no sentido de iluminar o tipo de reflexão que a pergunta deveria suscitar. Nessa perspectiva, o referencial reflexivo nos permitiria aprofundar linhas de pensamento que os estagiários buscaram para justificar suas ações. Tais movimentos consistiam em procurar que eles refletissem quanto ao descrever (o que estou fazendo); informar (que significado tem o que faço); confrontar (como cheguei a ser ou agir desta

maneira); e reconstruir (como poderia fazer as coisas de um modo diferente).

De maneira geral, o roteiro para essa conversa precisou levar em conta o que fora dito no primeiro encontro, por isso entendemos que o primeiro contato tratou do aspecto da descrição e informação da experiência. Assim, o movimento de descrever e informar estariam encaminhados a partir dessa primeira conversa, sendo propósito desse novo encontro o confronto das ideias e sua possível reestruturação provocada pelos diálogos mantidos sobre o assunto. Dessa forma, essa nova conversa continha questões comuns para os interlocutores e que foram aprofundadas de maneira semelhante entre eles e questões específicas para cada um dos estagiários, uma vez que elas tratariam de assuntos distintos a serem refletidos com cada um. Cada estagiário tinha sua maneira de pensar a relação com a formação para a docência, sua relação com aspectos do ensino e da aprendizagem, enfim, sua visão como sujeito pertencente a uma sociedade. O roteiro e a transcrição de cada uma dessas entrevistas pode ser observado no Apêndice 7. De forma semelhante ao que fizemos antes, apresentamos a transcrição aos estagiários para obter deles uma revisão acerca de suas falas e pensamentos expressos nessa conversa.

Dessa maneira, acreditamos que a coleta dos dados realizada na busca da compreensão quanto à construção de saberes pedagógicos com os sujeitos da pesquisa, mais do que um meio de obtenção de informações, desejou construir um processo pedagógico e reflexivo em si mesmo. Buscamos, por meio de tais interações factuais e circunstanciais, provocar a própria consciência da necessidade da integração e articulação entre os conhecimentos docentes e os espaços de formação da prática pedagógica, por meio do desenvolvimento de uma reflexividade que se pretende emancipatória. O contexto de análise das entrevistas é apresentado a seguir.

4.3.1 Análise das entrevistas dos estagiários de Estágio Curricular Supervisionado

Uma vez descrito o processo de elaboração das entrevistas, apresentamos o contexto das análises realizadas a

partir do suporte da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Esse recurso metodológico de análise se mostrou oportuno nesse aspecto de nossa prática investigativa, pois além de permitir uma busca de sentido mais profundo para as falas dos estagiários em seus contextos de ação, também orientou a construção de nossas categorias analíticas, as diversas interpretações que nasceram dessa interlocução e a construção do texto no qual se apresentou os resultados da pesquisa.

Segundo Moraes e Galiazzi (2007), a ATD prevê o tratamento do material a partir de um processo que se auto-organiza, implicando em “examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11). Com o processo de unitarização nos textos das entrevistas, procuramos compreender os elementos constituintes dos saberes pedagógicos que examinamos, fragmentando o material a fim de focalizar os detalhes e estruturá-los em unidades de sentido.

No movimento analítico de categorização, procuramos estabelecer relações entre as unidades de base (sentido), sua combinação e classificação para produção de conjuntos que congregam elementos próximos, formando nosso sistema de categorias. O metatexto que resulta desse processo representa o esforço de explicitar nossa compreensão como produto da combinação dos elementos construídos anteriormente e será apresentado após as tabelas com a distribuição das unidades de análise. Assim, formamos um conjunto de argumentos descritivos e interpretativos que quer expressar a compreensão da pesquisa acerca da associação saber pedagógico e sua racionalidade.

O processo de unitarização dos textos (transcrições das entrevistas) ocorreu por um movimento de leitura e interpretação constante das falas de nossos interlocutores, procurando agrupar elementos comuns e divergentes nessas falas. Um movimento que avançava em direção à síntese e voltava em direção à análise dos fragmentos, filtrando e identificando conjuntos desses elementos e retornando à síntese referenciada na literatura.

Como realizamos duas entrevistas com cada estagiário, foi necessário proceder à análise de cada uma delas em

separado para depois reuni-las em um único quadro analítico com suas categorias, subcategorias e unidades de análise. Assim, o Apêndice 8 contém as análises feitas a partir da entrevista exploratória (EE) e das entrevistas de aprofundamento (EA). Esse processo de depuração permitiu compor os conjuntos de elementos que indicavam nossas categorias e subcategorias de análise.

No processo de composição das categorias de análise levamos em conta os objetivos propostos em nossa pesquisa e os referenciais teóricos que adotamos. Dessa forma, partindo da compreensão de que os saberes pedagógicos fundamentam a ação docente e que possibilitam ao professor interagir com seus alunos na sala de aula e no contexto da escola (SHULMAN, 1986; AZZI, 1999; PIMENTA, 1999; FRANCO, 2008), procuramos identificar elementos da racionalidade que dizem respeito ao modo como o professor constrói saber em situação de ensino (THERRIEN; CARVALHO, 2009), mais especificamente, àqueles que dizem respeito ao “desafio da gestão pedagógica e da transformação pedagógica da matéria em situações reais de prática e de tomada de decisão na sala de aula e em outros espaços educativos” (THERRIEN, 2006).

Referenciados nesses aspectos da literatura, analisamos os dados recolhidos por intermédio das entrevistas e fundamentamos duas de nossas categorias de análise nessa perspectiva. São elas: a gestão das interações com os alunos e a transformação pedagógica do conteúdo. Outras duas categorias de análise nasceram do contexto da pesquisa associado à fala dos entrevistados. São elas: a prática pedagógica e o campo profissional (escola); e a reflexividade.

Dessa maneira, adotamos um sistema de categorias nascidas *a priori* da teoria que fundamenta a investigação, de seus objetivos e do contexto da fala dos entrevistados. Também adotamos um sistema de subcategorias que se evidenciaram a partir das questões orientadoras das falas nas entrevistas semiestruturadas que realizamos, mas que tiveram influência da leitura e interpretação das respostas de nossos interlocutores. Essa organização nos permitiu produzir uma tabela categorial reunindo as análises das duas entrevistas em um único instrumento metodológico.

Podemos resumir nossas intenções com a realização das entrevistas em identificar elementos da racionalidade pedagógica

que fundamentam as situações de ensino do estágio e buscar evidências quanto à forma de integração das práticas pedagógicas com o campo profissional (escola). Entendemos, também, que a entrevista possibilitou construir momentos reflexivos quanto à produção dos saberes pedagógicos em situação de ensino com os acadêmicos.

Em relação à codificação do material das entrevistas, as unidades de análise resultaram da interpretação das diversas respostas transcritas das entrevistas com os estagiários. Tais unidades foram classificadas e organizadas a partir de um sistema de códigos no qual se identificam números e letras. Assim, elas foram representadas pelas letras “EE” para simbolizar uma fala da entrevista exploratória (EE) de um dos entrevistados, antecedida do número do entrevistado (1 ou 2) e precedida do número da questão localizada no roteiro da entrevista. Como exemplo, citamos a unidade “1EE10” que se refere à fala do primeiro estagiário (1) na entrevista exploratória (EE) e diz respeito à questão 10 do roteiro da entrevista. Outra forma de apresentá-las são os enunciados da entrevista de aprofundamento, simbolizada por “EA”. Como exemplo, citamos o enunciado “2EA5”, onde “2” simboliza a fala do segundo estagiário na entrevista de aprofundamento (EA) e o número “5” indica que se trata do quinto ponto do roteiro da conversa. A Tabela 8 apresenta a distribuição das categorias, subcategorias e unidades de análise referentes ao material das entrevistas e sua codificação.

Após a tabela, apresentamos o metatexto resultante da organização e interpretação das falas de nossos interlocutores, representados por enunciados de diferentes unidades de análise e grafados em *itálico* e **negrito**, para diferenciá-los do nosso próprio texto. Nesse aspecto, queremos ressaltar que as falas representadas nessa parte são expressões que consideramos significativas na compreensão do fenômeno que investigamos. Na construção do texto, sempre que possível, procuramos explicitar falas referentes à entrevista exploratória (EE) antes das falas da entrevista de aprofundamento (EA) para melhor contextualizar a conversa (EE). No entanto, se o contexto da fala ou o recorte que fizemos não estiver claro, incluímos a redação completa das falas dos entrevistados, organizados nas unidades de análise no Apêndice 9.

Tabela 8: Distribuição das subcategorias e unidades de análise das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
1. Gestão das interações com alunos.	1.1. Explicitação das expectativas.	1EE10 + 1EA3
		2EE10 + 2EA5
	1.2. Finalidades da interação.	1EE8 + 1EA2
		2EE8 + 2EA4
	1.3. Dificuldades na interação.	1EE9 + 1EA2
		2EE9 + 2EA4
2. Transformação pedagógica do conteúdo.	2.1. Relevância conteúdo.	1EE16 + 1EA4
		2EE16 + 2EA5
	2.2. Estratégias didáticas.	1EE17
		2EE17
	2.3. Critério de seleção.	1EE19 + 1EA5
		2EE19 + 2EA6
3. A prática pedagógica e o campo profissional (escola).	3.1. Experiências de ensino na formação	1EE25 + 1EA6
		2EE25
	3.2. Articulação disciplinar.	1EE26
		2EE26 + 2EA7
	3.3. Articulação PCC, estágio e escola.	1EE28 + 1EA7
		2EE28 + 2EA7
4. Reflexividade.	4.1. Organização do estágio.	1EE29
		2EE29
	4.2. Avaliação da formação.	1EE31 + 1EA8
		2EE31 + 2EA8
	4.3. Reflexão proposta pela entrevista.	1EA1 + 1EA9
		2EA1 + 2EA9

Fonte: Entrevista Exploratória e de Aprofundamento

A interação entre os estagiários e os alunos da escola, construída durante a realização dessa etapa da formação é uma das dimensões do saber pedagógico que desejamos compreender nesse processo de análise. Como os estagiários perceberam a organização das interações didáticas com os alunos em situações de ensino? Para tanto, consideramos como nossos interlocutores trataram as expectativas que essa interação, com seus diferentes papéis e formas de se relacionar, gera nos participantes. Para nós, a explicitação das expectativas,

a reflexão sobre as finalidades da interação e as dificuldades no gerenciamento desse processo tem papel fundamental na constituição dos saberes da docência. A maneira como queremos nos aproximar desse fenômeno é compreendendo como refletem sobre suas ações e justificam as escolhas feitas naquela situação.

Ao analisar a ideia de explicitar as expectativas nessa relação percebemos certa surpresa dos estagiários no tratamento desse aspecto da interação e constatamos que ele não se caracterizou como primordial no papel docente que lhes caberia desenvolver. É como se os papéis já estivessem naturalizados, ou seja, não era necessário discutir o que o professor deve fazer durante uma aula e qual deve ser sua postura e a dos seus alunos. Isto se evidenciou nas seguintes falas:

***no planejamento foi comentado, só que percebo que apesar da concordância dessa necessidade a gente não fez isso de forma tão explícita... (1EE10);
mesmo sendo uma coisa intrínseca minha achar que é importante, ela não é a base... acho que primeiro a gente organizava o conteúdo, botava ele no papel, em seguida a gente trazia o algo a mais e no final, quando o plano já estava montado, a gente discutia ele. Aí sim, surgia a necessidade de botar o que a gente quer que eles aprendam e o que eles podem esperar de nós, mas era uma coisa secundária, era um momento de discussão sobre o que já estava pronto! (2EE10).***

Quando procuramos conversar sobre as finalidades da interação com os alunos, nossos interlocutores foram colocados frente a uma situação hipotética em sala de aula, na qual os estagiários pediam aos alunos que realizassem determinada atividade. Então, foi perguntado aos estagiários o que consideravam importante fazer ou dizer para que os alunos aceitassem seu pedido. As respostas que obtivemos foram: ***acho importante que o aluno reconheça a importância do conteúdo para ele... tenho que fazer o aluno falar... associar***

o que está sendo trabalhado ali com o dia a dia dele... (1EE8). Ao aprofundar essa questão para identificar, nessa maneira de pensar, a quem caberia o protagonismo da ação e como se daria este “reconhecimento de sua importância”, obtivemos a seguinte resposta:

acho que o primeiro passo é o professor proporcionar essa associação. Trazer o que o aluno tem por concepção de fungo, o aluno já trouxe o conhecimento. Em cima daquilo, colocar as outras informações e trabalhar com isso, tentar fazer essa associação. Mas, se ele vai usar isso depois, se ele vai considerar isso depois, já não depende do professor... conversando sobre fungos, mostrando as diferentes aplicações, onde os fungos estão e o que significam para povos diferentes, por exemplo, para setores diferentes da sociedade, você mostra o quanto isso é maior do que eles pensavam que era. Você está carregando aí toda uma visão de ciência, de sociedade e de ser humano – natureza, mas claro que isso tudo é muito subjetivo, a não ser que você torne isto explícito em sala de aula... (1EA2).

Outra perspectiva distinta da anterior quanto à motivação para realizar as atividades escolares, pode ser sintetizada na seguinte expressão:

a primeira coisa que vem em mente é a nota... sempre que há um envolvimento, um interesse, principalmente que eles vão receber alguma coisa nessa relação professor-aluno, eles tem que receber alguma atividade que não é exatamente curricular, que é uma novidade ou simplesmente para que uma atividade um pouco mais difícil seja concluída, tem que haver um retorno e eles adoram nota (2EE8).

Quando aprofundamos a compreensão dessa concepção, encontramos como resposta:

acho que esse sistema tem de ser entendido de maneira mais flexível, ele não é um sistema ruim, só que não funciona sempre. Assim como nenhum sistema social ou de computador é perfeito, ele também teria que ser flexível, só que a forma de flexibilizar depende de um monte de coisas: da personalidade do professor, de quão flexível ele precisa ser, qual vai ser a respostas dos alunos em relação a essa flexibilidade. Vai da sensibilidade do professor essa flexibilidade, ver que o aluno tem muito potencial em outra área e que ele não foi bem aqui por causa do interesse, mas tem certeza que ele consegue superar... (2EA4).

Podemos perceber na diferença entre as opiniões que para o primeiro interlocutor o foco da interação se associa ao conteúdo, mas no centro dessa preocupação está o aluno a quem se dirige esse ensino. Na entrevista de aprofundamento novos elementos são trazidos à reflexão e se revela a necessidade de considerar a subjetividade do processo e todo um cuidado epistemológico que, na opinião do entrevistado, deve envolver essa ação. Nosso segundo interlocutor apresenta uma visão mais prática da situação, ressaltando nela aspectos cotidianos da relação professor-aluno que denotam que a subjetividade também se faz importante. Assim, expressões como personalidade do professor, flexibilidade, sensibilidade, potencial, envolvimento e interesse ganham destaque nessa relação.

No aspecto relativo às dificuldades das interações foi pedido que os estagiários apontassem obstáculos quando tinham que motivar a participação nas atividades ou conseguir a atenção dos alunos para explicar o conteúdo.

Na minha cabeça tenho a noção de que algumas coisas são muito mais importantes para eles do que o conteúdo que estou passando... acho que é um defeito enquanto professor que está começando, porque o professor além de trazer o conteúdo, tem que trazer um

incentivo para trabalhar o conteúdo e se na minha cabeça, os alunos tem coisas que são muito mais importantes para eles, de que forma que vou trabalhar esse conteúdo? Talvez não consiga nem chamar atenção deles para o conteúdo. Então, alguns conteúdos que o professor pode achar que são 'decoreba' não vai ter razão para os alunos, não vai conseguir passar. O aluno sente quando o professor está inseguro, quando o professor não gosta do que ele está trabalhando, quando não estudou tudo, não tem domínio do conteúdo, porque daí as perguntas ficam meio sem resposta e os exemplos são fraquinhos (1EE9).

Quanto a essa situação, o outro estagiário se expressou assim:

minha maior dificuldade é sempre ter que relacionar o assunto com algo prático; eles não veem o caminho, a produção como um exercício, uma coisa que eles estão ganhando, eles não aceitam. Eles gostam muito do resultado ou de que forma posso aplicar esse conhecimento de forma prática, acho que conteúdos um pouco mais extensos, explicações que levem cinco minutos transformam a aula numa coisa maçante... é difícil prender a atenção do aluno, sem ter uma virada no conteúdo, sem uma nova exposição de imagem por mais de cinco minutos (2EE9).

Ao aprofundar o assunto com eles, formulamos questões diferentes para que a reflexão permitisse uma melhor compreensão de seus pontos de vista. Assim, para o primeiro estagiário (1) indagamos se considerava o conteúdo como um fim ou como um meio no processo de ensino aprendizagem. Ele argumentou da seguinte maneira:

teoricamente deveria ser um meio do aluno se apropriar de uma linguagem, de uma forma de interpretar o mundo. Ele vai

lidando com aquele conteúdo, vai tendo contato com aquilo e, ao interpretar aquilo, ele deveria olhar para o mundo de uma forma diferente. Mas, às vezes, é ensinado como um fim: “você estão aqui para aprender isso, para passar de ano e no vestibular!”. Então, o fim é absorver esse conteúdo. Mas, eu (particularmente) pretendo considerar o conteúdo como um meio (1EA2).

Ao segundo estagiário (2) foi perguntado como planejar uma aula para superar os obstáculos que apontou. Sua resposta foi:

a principal dificuldade que vejo nisso foi a nota, porque as outras, em relação a “explicações rápidas”, lembra do que falei, de mudar o humor, é disto que precisa. Às vezes a gente tenta simplificar as coisas e acaba não explicando exatamente como sente, mas é uma forma rápida de trocar uma ideia, uma piada, uma história, sem ser longas, mas com pontos. Tem que montar pequenas histórias, chamar atenção, mostrar a importância e o lado diferente daquilo, uma coisa que a pessoa não esperava que fosse. Nem sempre vai ter um conteúdo que consiga trabalhar assim. Trabalhar o conteúdo em blocos pequenos, que consiga gerenciar cinco minutos, pode trazer essa mudança de humor (2EA4).

Na situação das dificuldades analisadas a questão do conteúdo volta a ocupar papel de destaque, mas o tratamento da dificuldade diverge para os dois interlocutores. No primeiro caso, frente ao desafio que o tratamento do conteúdo impõe à prática docente, uma mistura de insegurança e sentimento de não estar correspondendo àquela imagem do professor que domina o assunto. Por isso, o aprofundamento quanto ao papel do conteúdo nessa relação, colocando-o ao lado de outros aspectos também importantes para o crescimento do aluno. Nosso segundo entrevistado reconhece no pragmatismo da situação de

ensino o problema a ser enfrentado. A questão do resultado e não do processo que conduz ao resultado, parece ser compreendida como responsabilidade isolada do aluno e cuja solução precisa ser encontrada no campo da metodologia e não do sentido que esse conteúdo tem para o aprendiz.

Dessa compilação de informações, consideramos relevante o fato de que é a primeira vez que os estagiários são questionados quanto ao protagonismo no gerenciamento de uma relação complexa entre sujeitos com subjetividades e objetivos específicos. Mesmo levando em conta a insegurança natural desse momento, muitas das informações que colhemos e interpretamos nos dão a impressão de que a gestão das interações é um fator importante na constituição dos saberes pedagógicos. Nesse sentido, o contexto em que cada estagiário constrói essa compreensão está diretamente associado a sua concepção sobre o papel do ensino e da aprendizagem na vida dos alunos e como os fatores subjetivos precisam ser observados para o crescimento das interações coletivas que se constroem no interior de nossas salas de aula.

Outra de nossas categorias de análise diz respeito à transformação pedagógica do conteúdo, ou seja, como foram tratados pedagogicamente os conteúdos de ensino. Para refletir com eles sobre isso, abordamos nas perguntas questões que envolveram a relevância do conteúdo ensinado, a escolha das estratégias didáticas e os critérios de seleção desse conteúdo e suas estratégias de ensino.

Quando questionados acerca da relevância ou impacto que o conteúdo ministrado tinha na vida dos alunos, encontramos reflexões muito interessantes. Antes de relatar as opiniões colhidas, queremos lembrar que durante o período de regência de classe, o conteúdo tratado nas aulas foi “fungos”, assunto do programa do segundo ano do Ensino Médio. Para um dos estagiários:

acho que tem um impacto não muito grande, porque é difícil eles se interessarem pelo tema. Sendo bem sincera, é importante que eles saibam sobre o assunto, mas eles não vão lembrar: “nossa foi muito bom ter tido fungos no colégio, não seria capaz de continuar no meu dia a dia”. O impacto

não foi tão grande assim. É a questão de significado e sentido. Todos os conteúdos tem significado, agora fazer sentido para o aluno, aquilo ser importante para ele. Então, relevância é muito importante, mas se o aluno vai encontrar um sentido naquele conteúdo ou se ele só vê que tem um significado dentro da Ciência, dentro dos conteúdos, significado tem, mas se não fizer sentido... não adianta ter essas reflexões no livro didático e o professor não se sentir no papel de possibilitar aquilo, então o professor tem um papel imenso, porque é ele que vai dar essa oportunidade do aluno perceber que as coisas podem fazer sentido. Se tenho um programa de biologia que é conteudista demais, que não possibilita esse dar sentido e tenho um professor que não está preparado ou que nunca refletiu sobre a importância de dar sentido aos conteúdos, o aluno nunca vai chegar a refletir, nunca vai chegar ao sentido, vai só na decoreba, só no conceito mesmo (1EE16).

Na opinião do outro entrevistado sobre esse assunto:

acho que tem um impacto grande, porque tem muito interesse em cogumelos comestíveis ou alucinógenos, há uma curiosidade muito grande nessa fase, nesse período de adolescência, sobre substâncias com efeito psicoativo ou drogas em geral (2EE16).

No aprofundamento referente à questão, fizemos perguntas distintas para os dois. No primeiro caso, como nosso entrevistado mencionou a relação significado/sentido do conteúdo, procuramos aprofundar o que ele pensava da relação associativa entre o que ensinamos (conteúdo) e suas finalidades: por que, para que e para quem ensinamos. A resposta que obtivemos foi:

todo conteúdo, todo conceito vai ter um significado para o aluno e a gente pode ensinar isso em sala de aula. Mas se faz sentido para ele é justamente o “por que” estou ensinando aquilo e “para quem”. Então, se o aluno não tiver contato com aquilo no dia a dia dele, o “para quem” já está mal resolvido e o “por que” também, pois quando é que ele vai usar aquele significado, tomar posse daquilo, usar aquilo como instrumento para interpretar alguma situação do dia a dia dele. Se ele não usar, então, não faz sentido para ele. Mas acho que extrapola isso ainda, porque quando disse que alguns conteúdos não fazem sentido para o aluno, apesar de terem um significado, entra a situação de que o aluno está ali só de corpo. Com certeza, tem muita coisa dentro da sala de aula e fora dela que são muito mais importantes do que o significado que você tem para mostrar. Então, mesmo que você tenha um “para quem” e um “por que”, milhões de outros fatores, talvez, não deem sentido desejado (1EA4).

Para nosso outro entrevistado, a conversa foi pautada no sentido dele refletir como se poderia levar o aluno a discutir o assunto partindo da realidade dele (aluno) e se isso representaria um desafio ou obstáculo para o professor. Segue a fala:

é um ponto interessante, porque não é um bloco fechado, a linha de construção do conhecimento precisa ser lógica e, às vezes, partir do conceito para chegar a uma prática foi à situação mais lógica que o professor achou naquele momento, por causa de tempo, porque a saída de campo é melhor na quinta do que na terça, já que vou ter duas aulas, uma delas vai ser teórica, se for possível inverter, vale a pena? É interessante? Qual o objetivo? Tem que ser um pouco “plástico”, o conhecimento não precisa girar em torno

do ótimo e, às vezes, as dificuldades de problematizar uma coisa, deixar mais difícil para o aluno, inclusive, pode leva-lo a focar um pouco mais. É uma coisa de vivência, aquilo que a gente sofreu para conseguir, a gente dá mais valor. Na vivência de professor (que experimentei no estágio), tive uma excelente experiência no Aplicação (Colégio do estágio), vi que a melhor forma de trabalhar com eles é desse jeito, eles gostam mesmo de nota, então, eles vão ter prova. Trabalham bem dessa forma (2EA5).

Dois pontos de vista diferentes. Procuramos não valorar a opinião dos dois, mas tecemos alguns comentários que nos chamam a atenção em seus pensamentos. O primeiro relativiza a questão do conteúdo e o coloca sob a perspectiva da relação significado-sentido. Não afirma que o conteúdo é irrelevante, mas ressalta que ele precisa fazer sentido para o aluno e que esse é um dos papéis do professor. Diríamos que é parte do saber pedagógico do professor lidar com tal transformação. No aprofundamento, esse entrevistado propõe algumas formas de organizar esse processo quanto se refere a “ter contato com aquilo no dia a dia dele”, “usar aquele significado”, “tomar posse daquilo”, “usar aquilo como instrumento para interpretar alguma situação do dia a dia dele”.

Entendemos que partir da realidade do aluno para dar sentido a um conteúdo científico é uma das premissas dessa transformação, mas não é a única. É preciso considerar a necessidade dos alunos terem acesso e darem significado em suas vidas para conteúdos que lidam com conceitos científicos bastante abstratos e cujo domínio pode representar uma compreensão mais esclarecida da realidade, inclusive questionando seu próprio modo de vida. Em outras palavras, o sentido de um conteúdo não pode se restringir a realidade do aluno, exclusivamente. De qualquer maneira, chama atenção esse nível de reflexão em acadêmicos que estão iniciando a experiência na docência em sala de aula e que ele pode estar associado a uma leitura mais crítica do processo de ensino e aprendizagem que deve ser incentivado na formação.

Nosso segundo entrevistado observa o aspecto prático do conteúdo, inclusive no que se refere à relevância. Para ele, partir da realidade do aluno ou não para alcançar os conceitos trabalhados no conteúdo é uma opção do professor, de seus objetivos e das circunstâncias desse ensino. De qualquer forma, ele menciona uma das características que deve estar presente nesse tratamento que é sua plasticidade, embora não deixe claro se isso diz respeito a uma qualidade do professor ou uma maneira de construir o conhecimento pedagógico, ou ainda, ambos.

Outro aspecto dessa discussão sobre a transformação do conteúdo aborda a escolha das estratégias didática para o ensino desses. Quando tratamos o assunto, questionamos sobre que estratégias foram usadas para discutir o conteúdo.

A ideia, como falei antes, era primeiro retomar algumas coisas que eles já tinham visto e ver se eles tinham alguns conceitos. Considero uma estratégia ouvir o que o aluno tem para trazer e de onde a gente pode partir, de onde o professor pode começar a trabalhar. Depois, quando passa alguma informação é fazer com que os alunos não fixassem naquilo, mas fazer que identificassem a aplicação daquilo. Neste sentido, a atividade prática (laboratório) foi muito legal, porque justamente os alunos tiveram contato com os fungos, puderam mexer nos fungos, se sentir um pouco pesquisador, se identificar no papel de pesquisador ou se aproximar um pouco mais do que está trabalhando, do que ele está lendo no livro ou vendo o professor falar. Outra questão foi fazer os alunos lerem um pouco sobre isso ou pesquisarem sobre isso por conta própria, que foi a ideia e o objetivo dos seminários. Então, é uma estratégia no sentido do aluno trazer para sala de aula o que acha importante sobre o conteúdo, dar uma liberdade maior (1EE17).

A esse respeito, nosso segundo entrevistado se colocou assim:

a estratégia foi usar bastante imagem, principalmente de organismos que tivessem coisas que atraíssem eles, com cores chamativas e tentar relacionar com o que pode ser encontrado ao redor deles, na cidade em que eles moram, no bairro. Às vezes, no próprio colégio é possível encontrar esse tipo de organismo e trazer um pouco da importância tecnológica, que eles adoram e algum uso prático. Não que eles possam usar ou que eles tenham condição de utilizar na prática, mas que, eventualmente, vão entrar em contato (sabe), por exemplo, fabricação de pão, vinho e cerveja que são os alimentos que mais ficaram na cabeça deles (2EE17).

O relato dos estagiários revela o perfil de pensamento de cada entrevistado, no qual se evidencia o protagonismo do sujeito na situação de ensino ou a situação de ensino em função do sujeito envolvido (relevância do sujeito sobre a prática ou da prática sobre o sujeito). As duas prioridades valorizam o aluno como centro do processo, mas destacam a interação com o sujeito em primeiro plano e a estratégia em função dessa relação, enquanto a outra reflete sobre a estratégia a serviço do entendimento do sujeito.

Ainda na perspectiva de transformação do conteúdo, conversamos sobre os critérios de seleção desses conteúdos e das estratégias didáticas, buscando informações sobre como agiram nessa escolha durante o estágio. Em suas falas aparece uma diversidade de fatores que interferem nesse aspecto.

Um pouco a gente traz, com certeza, da nossa formação aqui na Universidade. Porque as nossas aulas sobre fungos foram muito teóricas, no sentido de ciclo reprodutivo, com exemplos e quais são as espécies de fungos e isso fica muito pesado, mas a gente teve uma parte que foram aulas práticas, que foi um pouco das aplicações de fungos. Então, a gente traz um pouco da formação e optou por

fazer uma aula prática (laboratório no estágio) e pegar essas aplicações e trabalhar nos seminários. A professora entregou o livro, no caso, não que utilize em sala, mas ela se guia muito pelo livro em termos de conteúdo. Vimos os conteúdos que deveriam ser trabalhados, que estavam no livro (didático), quais seriam as atividades do livro e, a partir dali, a gente começou a discutir, às vezes junto com a professora (supervisora), às vezes sem ela, como seria e o que seria bom trabalhar, o que a gente levaria para uma aula prática. A partir do livro a gente foi tendo a base para começar a discutir o que seria tratado, ela só comentou de que forma trabalharia aquele conteúdo, mas só comentou mesmo, não entregou nada por escrito! (1EE19).

A respeito disso, nosso segundo entrevistado comentou:

foi um meio termo entre o que a gente achava que eles iam ter interesse e o que a gente achava que é necessário para que eles conseguissem alcançar este conhecimento. Muitas vezes, falar que fungos são usados para produção de cerveja e de algum alimento ou em alguma outra tecnologia não é suficiente, é um conhecimento que a gente achou que não agregava nada. Talvez os ciclos ou entender classificação, saber como descrever um organismo que é o conteúdo base para entender fungos, então, foi uma mistura entre o que a gente achou que eles iam gostar e o que a gente achava que eles necessitam para entender aquilo, aquele conteúdo (2EE19).

Ao aprofundar essa conversa, propusemos uma reflexão que questiona o fato dos critérios de seleção não explicitarem ou deixarem claro no planejamento do conteúdo quais os objetivos de ensino a serem alcançado no processo. Assim, percebemos

uma preocupação em especificar os conteúdos e as estratégias de ensino, mas a reflexão acerca dos objetivos fica subentendida ou não é privilegiada enquanto elemento formativo. Nessa conversa, nossos interlocutores se posicionaram assim:

é verdade, sim! Acho que a gente sempre deixa de lado. No estágio, já foi dito quais são os conteúdos. Quando a gente começar a planejar, vai partir disso, dos conteúdos, então, como é que vou ensinar genética? Será que vou fazer a pergunta de “por que vou ensinar genética”, “para quem”. Eu sei que é uma escola. Com certeza, a gente ainda tem esse vício de primeiro ir para o conteúdo, se estou trabalhando com coisas visíveis ou microscópicas, com coisas palpáveis ou coisas que tem uma dimensão muito grande, que não são mensuráveis. Daí você vai escolher a estratégia. Mas o “por que” daquilo acaba ficando, pois a gente parte do princípio que é uma escola e que os alunos estão ali para aprender e que justificando o assunto já está bom. Então, você pensa por que é importante genética? Porque tem doença genética, pronto, você justificou a escolha. Mas você justificou para você, enquanto professor. O quanto isso vai aparecer em sala de aula, se você não fizer justamente essa reflexão? De por quê? Qual o sentido disso e tudo mais? (1EA5).

Na opinião do outro estagiário:

acho que por essa ser a lógica e o atalho para a construção de uma aula, de um professor e do conhecimento do professor precisaria de um pouco mais de tempo, pelo menos uma matéria só para isso, para discutir objetivos de ensino (2EA6).

Nessa reflexão, quando indagado sobre quem poderia ajudar a desenvolver essa percepção da importância de

considerar os objetivos de ensino entre os critérios de seleção dos conteúdos no estágio e na formação, um dos entrevistados relatou o seguinte:

aí entra a preparação dos professores que vão acompanhar os estagiários, talvez do professor de estágio ou o professor da disciplina (supervisor) ter uma conversa antes, ao invés de ser uma conversa naquele sentido de “pessoal, esse é o Colégio, tem a sala de informática, peguem o crachá”... isto é importante para situar o aluno no contexto escolar, mas quem sabe esta outra conversa do professor também. Além do estrutural, ter essa reflexão dos objetivos, para deixar mais explícito. Durante a graduação os professores mostram um olhar crítico sobre o currículo, no sentido de “para que” esses conteúdos, mas a gente não tem, por exemplo, na PCC que é uma atividade mais prática, não tem isso. Então, de que adianta fazer uma reflexão criticando os currículos existentes e “para que” determinado assunto em tal lugar e se fala de uma população que não é a brasileira ou de uma população que não é a região sul, se a reflexão é sobre outra coisa. Agora quando o negócio é palpável e quando o aluno de graduação em formação tem que fazer alguma coisa, não existe essa reflexão antes. Se não acontece também no estágio, não vai partir do aluno. (1EA5).

Nesse contexto, alguns comentários. O critério de seleção não é linear, isto é, não segue um único parâmetro de escolha. Notamos que os parâmetros não eram claros e associavam a decisão pessoal do estagiário quanto ao que seria interessante para os alunos aprenderem, com conhecimentos advindos da formação acadêmica e de referenciais como o livro didático da turma. Percebemos que o livro cumpre, muitas vezes, esse papel selecionador quanto ao tipo de conteúdo e de conceitos que devem ser trabalhados no período de escolarização.

Quando conversamos sobre o papel dos objetivos no planejamento e escolha dos conteúdos, os estagiários evidenciaram que não se faz uma discussão criteriosa quanto ao tipo de conteúdo que poderia ser ministrado no estágio ou quanto aos objetivos formativos desse conteúdo, naturalizando um processo que deveria ser construído de maneira coletiva e pactuado entre os envolvidos na ação (estudantes, professor supervisor e professor de ECS). Essa é uma dimensão do estágio que precisa ser construída coletivamente, pois envolve uma maior aproximação entre a universidade e as escolas, na caracterização dos diferentes papéis que implicam a participação de cada entidade nesse processo.

Por conta disso, o aspecto da transformação pedagógica do conteúdo na formação acadêmico-profissional parece ser marcado por diferentes perspectivas teóricas e experiências de ensino. Entre outros fatores, seu significado na constituição da profissionalidade docente depende de reflexões formativas processuais que problematizem a relevância do conteúdo a ser ensinado e os critérios de seleção dos objetivos e estratégias envolvidas no processo. Esse aspecto se constitui um desafio para a formação acadêmica e para as escolas onde essa transformação se materializa e tem sua repercussão na vida de inúmeros alunos e alunas.

A próxima categoria de análise está relacionada à discussão que finaliza a reflexão anterior e diz respeito à relação entre a prática pedagógica e o campo profissional (escola). Nela procuramos compreender como os estagiários percebem a influência das experiências de ensino em sua formação acadêmica, a relação entre disciplinas de conteúdo biológico e de conteúdo pedagógico no curso e a articulação entre PCC, estágio supervisionado e a escola.

Indagados quanto ao tipo de experiências de ensino e a influência delas em sua atuação no estágio, nossos entrevistados comentaram:

teve vários professores que a maior contribuição que deram para meu estágio foi dar uma péssima aula. Porque, a gente olha e diz, não quero isso, nunca vou fazer isso. Dar uma aula sem me preocupar com a ligação dos conteúdos com o cotidiano, sem se preocupar se

estou acompanhando o conteúdo ou não, ou seja, deixando a relação professor – aluno completamente de lado e somente expositiva, limitando completamente a esse estilo de estratégia didática, então, você percebe uma incoerência aí. Nesse sentido, o curso contribuiu para uma experiência de estágio. Mas também tem um lado positivo, durante algumas PCCs tinha uma reflexão sobre como se poderia trabalhar aquele conteúdo de outras formas, pela elaboração de jogos, aulas práticas, composição de músicas, tem um campo aberto e a gente percebeu que existe esse campo de oportunidades, de possibilidades de que formas trabalhar. Só que não foi em todas as disciplinas que isso foi trabalhado (1EE25).

As PCCs são uma! A PCC é uma coisa contraditória porque, ao mesmo tempo em que ele é uma experiência legal (né), pois você baixa a cabeça e vê que produzir uma aula, produzir uma estratégia de ensino é uma coisa que leva tempo, é uma coisa que desgasta, é uma coisa que você não tem o domínio e tem que ser refeita, repensada, mas tenho um sério problema e não sei se desenvolvi ou agravei depois que entrei no curso, que é com o uso de materiais, depois que a PCC está pronta, sinto que aquilo vira lixo (sabe) (2EE25).

Ao aprofundar a discussão com a respeito da fala do primeiro estagiário, questionamos se esse tipo de reflexão na formação teria potencial para problematizar a ideia de que os atos de um professor na docência têm consequências pedagógicas e ele se manifestou da seguinte forma:

com certeza! Acho que sim, vou deixar as coisas mais claras. Na graduação, na formação do professor, a gente tem muitos discursos. Discursos sobre currículo, sobre a relação professor – aluno, mas a gente tem pouco contato com a prática daquilo. Por exemplo, essa

questão de escolher os critérios, de saber que existem e poder escolher várias coisas. Na PCC quando normalmente o professor lança a primeira ideia, “olha vocês tem alunos de tal lugar”, não necessariamente vai ter uma reflexão sobre os conceitos que estão colocados ali. Mas, se o professor propusesse a esse grupo dar esse conceito para tal grupo de alunos e com tal objetivo; o outro grupo vai fazer para outros alunos e com outros objetivos. Se o próprio professor trocasse os critérios de forma consciente e depois na avaliação da própria PCC provocasse essa reflexão, tornaria consciente uma coisa que os alunos pensam, mas que não está sendo estimulado. Obvio que mudando o aluno, vai mudar minha forma de dar aula, mas não é assim que acontece. Apesar de ser obvio, isso não é exercitado (1EA6).

As experiências de ensino têm um papel importante na formação do professor. As pesquisas indicam que os alunos de licenciatura já ingressam no curso com uma concepção do que é ser professor. Concepção que precisa ser problematizada durante sua formação. Nossos interlocutores explicitam algumas experiências que dão conta de manifestar essa dimensão. Comparam, por exemplo, as aulas que receberam na graduação com uma imagem que construíram do papel do professor e que foram aprendendo a analisar de maneira mais profunda durante esse percurso. Recordam que entre essas experiências estão às atividades de PCC e que elas têm potencial para alavancar novas formas do saber docente, mas também observam o que eles consideram os limites dessas atividades (falta de reflexão, falta de aplicabilidade).

Quando a discussão se voltou para o campo da relação entre as disciplinas de conteúdo biológico e de conteúdo pedagógico, no sentido de construírem conhecimento pertinente na formação de professores, nossos entrevistados têm os seguintes pontos de vista:

nas disciplinas específicas, fora os momentos das PCCs, foi muito difícil pensar na formação do professor. O objetivo das disciplinas específicas é dar aquela quantidade de conteúdo que se espera que um biólogo ou estudante de biologia tenha conhecimento (ponto!). Elas não estão associadas à formação do professor (1EE26).

Nem sempre! Porque acho que esse é o objetivo das disciplinas. Claro que elas têm esse perfil, a parte curricular delas fala que isso é um objetivo, que isso é uma meta, mas sempre que ocorrem eventualidades isso é uma das primeiras coisas deixadas de lado (sabe) e o conteúdo passa a ser o mais importante, mesmo nas disciplinas que deveriam priorizar a didática (né), às vezes a discussão de textos passa a ser mais importante, porque é mais fácil de avaliar do que uma discussão do tipo qual é o meu objetivo (2EE26).

Quando procuramos aprofundar com um dos entrevistados a compreensão sobre o papel das disciplinas e a relação curricular entre elas, ele se manifestou dizendo:

a licenciatura deveria ensinar a gente (aluno graduação) a fazer essa transposição um pouco melhor, no sentido de foco e criar objetivo, mas a parte de fundamentos e o conteúdo da graduação é muito importante. A parte de licenciatura ensina a gente a discutir e trabalhar essa importância diretamente com o aluno, mas essa transposição não existe, então, a gente acaba utilizando de conceitos e materiais já prontos que estão nos livros. A gente usa os livros como guia, no sentido de ensinar o aluno a aprender, seria ensinar a gente a ter um olhar crítico sobre esses materiais e que conseguíssemos passar esse conteúdo para os alunos, mas que eles também

aprendessem a ter esse olhar crítico (2EA7).

A licenciatura tem que ensinar a gente a pegar esses guias, mas não de forma “receita de bolo”. A gente não tem que simplesmente expor aquele conteúdo, porque ele está ali e o aluno tem acesso. A gente tem que ter um olhar crítico sobre aquilo, porque essa transposição já está sendo feita aos poucos (2EA7).

Ainda no âmbito da relação entre a prática pedagógica e o campo profissional, buscamos informações a respeito da forma como os estagiários entendem a articulação entre PCC, estágio e a escola. Assim, nos interlocutores se manifestaram dizendo:

das PCCs com o estágio não consegui fazer a ligação, só no sentido de ter pensado antes como faria atividades com os alunos, formas de abordagem, mas não utilizei nenhuma PCC durante o estágio. Não corri atrás para ver como tinha feito naquela primeira disciplina, como tinha abordado o assunto, não fiz essa ligação. Refletindo sobre o assunto, penso que a PCC seria muito mais útil e teria essa ligação com o estágio, se fosse feita partindo de alunos reais. Se tivesse uma observação de sala de aula, por exemplo, e tivesse que, para aquela realidade, propor uma atividade para aquele conteúdo. O que acontece normalmente na PCC é que você cria alunos imaginários e quer passar o conteúdo daquela forma. Então, a dificuldade dos conceitos você não tem na elaboração de uma PCC não reflete realmente no que o aluno já teria como base. Você faz uma PCC para um aluno idealizado (1EE28).

A produção de materiais didáticos tem que ser voltada sempre ao público que aceita da melhor forma possível isso, então, acho que o primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio não aceitam isso, porque o foco deles é outro. Talvez,

o perfil de PCC já tenha mudado durante esses anos que está sendo implementado, mas o contato que tive com elas que é produção de artefatos, acho que a gente está muito aquém do potencial que precisa para chamar atenção dos alunos, principalmente do oitavo ano em diante, mas em relação ao sétimo ano é incrível, o perfil do aluno muda muito rápido e ele ainda tem interesse em produzir coisas, então, acho que ele ainda tem interesse, vontade e tem muito tempo para produzir isso, muita vontade de pegar nos materiais (2EE28).

Quando questionados sobre o potencial das PCC para favorecer essa transposição do conteúdo para a escola, eles se manifestaram assim:

acho que as PCCs seriam uma ótima solução! Mas qual o problema hoje? Você tem a PCC numa disciplina específica, com conteúdo aprofundado e bastante conteúdo. O problema é que não tem a reflexão sobre os conceitos, em termos de ensino (1EA7).

Totalmente! Mas elas tem que ser implementadas e apresentadas para gente. Primeiro, a gente daria mais valor a ela; segundo, a avaliação poderia ser em cima disso: o que os alunos entenderam, em cima deste modelo e se ele pode ser consertado ou ficou muito abstrato. A análise seria menos empírica, seria um resultado (2EA7).

Dessa maneira, a análise das relações entre a prática pedagógica e o campo profissional revelou características que englobam as memórias e os exemplos da docência dos próprios professores do curso, as atividades de PCC e sua relação com o espaço para o qual elas se destinam, considerando seu valor e potencial formativo. Como última abordagem a ser relatada na conversa com os estagiários, apresentamos uma categoria que denominamos “reflexividade” e que tem compromisso avaliativo

da experiência de formação, do estágio e até do processo reflexivo das entrevistas.

Por meio dessa categoria analisamos o que os estagiários avaliam na experiência do estágio e de sua execução na escola. No ponto de vista de nossos interlocutores, apareceram aspectos como a organização da disciplina de ECS, o tempo de envolvimento no processo e reflexões sobre sua efetividade. Assim, no ponto de vista do estagiário (1):

acho que a organização da disciplina de estágio é essencial, porque o aluno (estagiário) se sente perdido, a insegurança de entrar em sala de aula aumenta. É bom você poder chegar, ter a sua experiência em sala de aula (na escola) e poder chegar à aula de estágio e colocar isso para os colegas e escutar, ouvir sugestões, mas a questão de quando você têm muitas leituras para fazer junto, quando tem muitas atividades para entregar, quando se sente sobrecarregado, isso vem da organização da disciplina, você se sente sobrecarregado, influencia na sua atuação na sala de aula e no quanto se entrega e interessa por fazer uma aula boa, por fazer um período de estágio bom (1EE29). Na escola o ambiente em si dá uma noção do que você vai encontrar lá na frente, então, mesmo que o professor não tenha muito tempo para se reunir com os estagiários, para conversar sobre a prática e refletir sobre a prática e tudo mais, o estagiário dentro daquela escola vai ter uma noção do dia a dia dos alunos e do professor, a forma como a escola funciona, qual o papel do livro didático na prática dele, qual o papel das outras disciplinas (1EE29). A impressão que fiquei é que o estágio foi um momento em que a gente deu aula e o professor, assim que a gente sair de lá, vai voltar a fazer as mesmas coisas de antes e, talvez, de uma forma diferente do

que ele disse (passou) para gente que ele faz (1EE29).

A gente fala tanto dentro da Universidade de ligar os conteúdos, as disciplinas, mas chega lá [na escola], não tem tempo de conversar com os outros professores, não tem acesso ao livro didático do outro professor, então, de que adianta trabalhar estes conteúdos se a gente não entra numa escola e percebe como as coisas funcionam. Nesse sentido, a contribuição para formação é estética (1EE29).

Na avaliação do segundo estagiário (2):

o estágio? Complicado, porque ele já está bem estruturado, ele já está muito bem bolado e com muitos créditos [14 créditos], bastante tempo para gente fazer isso, para gente trabalhar. Tem sempre professores muito interessados, agora o que melhorar? Acho que tem que ser muito ressaltado para todos os alunos a importância do estágio em si (2EE30).

Se a gente tiver mais tempo para desenvolver as ideias, não teria tanta vontade, porque tem outras atividades (sabe) que também são muito importantes. Acho que a cobrança do estágio tinha que ser maior, não no sentido de mais atividades, mas de dar mais importância às atividades que são feitas, de mostrar por A+B que aquilo é mais importante, desenvolver um sentimento de “culpa” talvez, se aquilo der errado vai mexer com pessoas que vão ser os cidadãos do mundo (sabe) (2EE30).

Pela avaliação que os estagiários fizeram é possível perceber as inúmeras situações que caminham em paralelo na vida dos acadêmicos, desde sua própria organização de tempo e prioridades acadêmicas até a relação do estágio com a dinâmica da escola, do professor supervisor e do compromisso ético e moral que a experiência representa não só para os estagiários,

mas especialmente, para os alunos e a escola que se envolvem com essa formação.

Ao finalizar essa avaliação, foi pedido que eles considerassem sua própria formação, as escolhas que fizeram em relação à estrutura do curso e seus objetivos. Os comentários que encontramos foram:

o que percebo no curso é muito conteúdo, principalmente nas primeiras fases. Não tenho uma memória muito boa, mas a impressão que tenho é que [chegando à reta final do curso] saberia onde procurar as informações. É como se não tivesse aprendido muita coisa. Com certeza do que é Ciência, refletir sobre a atividade acadêmica, sobre a atividade de professor, sobre como se faz ciência e as consequências disso o curso oferece, mas não sei como explicar, me decepciono um pouco com isso, com a sensação de que não estou levando muito conhecimento para fora (1EE31).

Achei que foi uma formação muito independente, muito isolado, no sentido de sempre buscar um conhecimento para mim. Tive dificuldade de trabalhar em grupo, não no sentido de dificuldade de me relacionar com as pessoas, sempre tive muita facilidade de me relacionar com as pessoas, mas falta de coletividade, desde o sentido de gente esconder livro, então, acho que isso acabou gerando em mim uma ausência do grupo (sabe) (2EE31).

Levando em conta os sentimentos e sensações que descreveram na avaliação da formação, foi indagado se eles sentiram falta de um acompanhamento e orientação mais específicas da parte do curso em sua estrutura e organização, quanto à escolha das disciplinas, a organização da carga horária curricular e quanto a aspectos relacionados à profissionalidade na carreira (bacharelado ou licenciatura). Nesse contexto, ouvimos as seguintes colocações:

com certeza seria muito melhor se viesse da estrutura do curso, mas para reivindicar isso a gente tem certa dificuldade. Quando entrei no curso tinham duas disciplinas que falavam onde o biólogo poderia atuar e elas incentivavam ir ao laboratório, fazer atividades de extensão, projetos de educação ambiental. Primeira fase, você vai fazer educação ambiental se nem discutiu isso e já está se sentindo professor de educação ambiental. Claro isso faz parte da formação como desafio, mas está fazendo muitas coisas juntas. Penso que o curso deixa bem “ao relento”, mesmo tendo essas disciplinas, elas abrem uma gama de oportunidades, mas não tem ninguém com quem você possa perguntar se da forma como estou organizando minhas disciplinas vou conseguir fazer isso ou aquilo. Se desejo seguir carreira acadêmica, o que me aconselham? Não tem, é na base da conversa com amigos (1EA8).

Nunca tinha pensado nisso. Me considero uma pessoa com muita sorte no curso, principalmente porque nunca tive apoio em relação as escolhas das disciplinas (ninguém teve) e o critério foi muito empírico, conversas que tive com veteranos sobre quais as matérias difíceis, tranquilas e o que realmente demanda tempo, como balancear isso, conversas totalmente informais (2EA8).

Por último foi solicitado que eles avaliassem o processo de entrevista reflexiva e que retificassem algo que tenham dito após ter refletido melhor sobre aquele aspecto. Nas falas dos entrevistados:

teve uma parte, quando fui ler a transcrição, que deixaria mais claro nas atividades de PCC da graduação quando coloquei, como principal questão, o aluno idealizado. O problema da atividade (PCC)

é que a gente faz para um aluno idealizado, não conhece o aluno antes de fazer a atividade. Mas a principal questão é não ter a reflexão em cima dos conceitos daquela disciplina específica e de como esses conceitos seriam ensinados, então, foi o aluno idealizado e considero isso um problema, mas considero a principal questão a falta de reflexão sobre os conceitos. Por que propor atividades diferentes e estratégias de ensino diferentes a PCC consegue, mas a reflexão em cima do conteúdo nem sempre acontece. Era isso que deixaria mais claro (1EA1).

Acho que diferente da outra vez que a gente conversou e refletimos como foi minha vivência como professor, quando já tinha respostas para perguntas que imaginei que você iria fazer e adaptei algumas coisas. Mas para essa segunda parte, como sabia que ia ser mais um aprofundamento daquilo, não busquei na memória, não me preocupei de trazer algumas dúvidas que tinha (2EA1).

Quería destacar que, apesar de todas as informações e opiniões que coloquei tanto nessa como na primeira conversa, estou mudando muito rápido de opinião, justamente por estar agora em sala de aula e a cada aula que dou, tenho vontade de fazer algo de forma diferente. Muita coisa que estou falando é sobre uma graduação que talvez não tenha aproveitado da melhor forma ou não tenha sido orientada para aproveitar da melhor forma. Escolhi licenciatura tardiamente, então, psicologia educacional, didática foram disciplinas que não aproveitei com todo interesse e com toda mente aberta e com toda disposição, pesquisa em ensino de ciências só veio depois, então, estou comentando de um estágio que foi quase um início de ter decidido quanto à licenciatura, a partir daí as opiniões estão

mudando bastante. Queria colocar o quão transitório podem parecer às informações (1EA9).

Com a ideia de rever a formação, o estágio e a própria entrevista enquanto retrospectiva da experiência feita, buscávamos possibilitar momentos de reflexão e sistematização dos raciocínios, das opiniões, da conscientização e propiciar uma explicitação das subjetividades em todo esse processo, que é delicado e complexo. Inúmeros outros fatores foram abordados na entrevista, mas optamos por delimitar o foco da conversa a tais elementos, acreditando que esses sejam aspectos suficientes para uma melhor compreensão do fenômeno que examinamos.

Neste Capítulo, procuramos encaminhar nosso olhar metodológico para dar uma visão das diversas dimensões que compõe o cenário das práticas pedagógicas no curso, sua dimensão macro representada pelas intenções expressas no Projeto Pedagógico, à articulação dessa dimensão com a necessidade de integração da PCC com o ambiente e a realidade escolar, até a dimensão micro, onde a experiência dessa prática ganha contornos profissionais no estágio supervisionado. Entendemos que esse caminho metodológico precisava ter um caráter descritivo e interpretativo desse recorte de tempo que convivemos com a prática pedagógica no curso.

Assim, a partir dessas informações e suas análises, podemos tratar de construir uma síntese que permita compreender por que a prática pedagógica é fundamental como espaço de construção do saber e de uma racionalidade pedagógica na formação de professores, procurando estabelecer um diálogo entre a lógica da prática e a lógica da formação (FRANCO, 2008). Este é o objetivo do capítulo seguinte.

5. OS SABERES DA PRÁTICA E A PRÁTICA DOS SABERES

Quando tratamos de aspectos da prática e dos saberes pedagógicos nos capítulos anteriores situando essa prática e esses saberes no campo da formação acadêmico-profissional, procuramos não perder de vista os condicionantes que vinculam a realidade local do curso ao contexto social em que ele se insere e aos desafios da formação na conjuntura nacional.

Nesse contexto, a representação social e as instituições envolvidas no processo parecem assumir papéis ambíguos e contraditórios. A universidade defende uma formação de alto nível para a docência, mas não parece conseguir praticar e promover plenamente as competências apontadas na legislação educacional. A sociedade, com um discurso que foi se naturalizando nos meios de comunicação social, exige uma educação nova e competente, mas não valoriza e apoia o trabalho do professor. As escolas desejam reconhecimento social, mas poucas conseguem realizar projetos pedagógicos que tratem da inclusão de seus alunos e da sua relação com a comunidade. A política educacional prescreve uma mudança moderna na formação, mas não oferece suporte e sustentação necessária para o enfrentamento dos problemas conjunturais ligados a ela (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002).

Frente a esses desafios estruturais e suas demandas sociais, as universidades públicas têm procurado assumir suas responsabilidades, fazer adequações as políticas nacionais para formação de professores e implantar mudanças institucionais que sejam significativas na transformação desse quadro. Mergulhado nessa realidade, o curso de Ciências Biológicas da UFSC, por sua vez, procura efetivar suas mudanças e assumir o protagonismo que dele se espera no cenário da formação docente local. Para refletir sobre algumas dessas mudanças e o tratamento das práticas pedagógicas nesse contexto, construímos este Capítulo.

A ideia central desta parte é associar a necessidade de articulação das práticas como componente curricular e do estágio supervisionado com a construção dos saberes pedagógicos, intermediada pela reflexividade como forma de desenvolver a racionalidade pedagógica. Para isso, consideramos os dados

que recolhemos junto ao curso, o intercâmbio de experiências com alunos e professores nas disciplinas que realizam PCC e as interações construídas no estágio supervisionado.

Inicialmente, discutiremos a articulação das práticas pedagógicas com a dimensão curricular e os princípios formativos propostos no curso. Essa discussão orientará a reflexão sobre as condições acadêmicas do curso associadas com as propostas de PCC, enquanto instrumento articulador do currículo e forma de aproximação à realidade escolar. Essa análise foi mediada pelos dados do questionário e de nossa participação nas disciplinas que realizaram a atividade. Outra seção do texto diz respeito à relação entre os saberes pedagógicos e sua construção em situações de ensino pelos estagiários na disciplina de ECS. As observações nessa disciplina e as análises das entrevistas serviram para considerarmos a necessidade de articulação curricular entre a PCC e o estágio, como espaço e tempo de desenvolvimento de uma racionalidade pedagógica na constituição de tais saberes. Por fim, amparados em tais análises, propomos que as práticas pedagógicas sejam gestadas considerando a interação universidade – escola e o desenvolvimento desses saberes como caminho para a formação acadêmica no curso.

A tese que defendemos é que as diversas situações de ensino da prática como componente curricular e do estágio supervisionado precisam ser construídas em uma ecologia das práticas pedagógicas que problematize e reflita criticamente os saberes pedagógicos, em contextos e interações com o ambiente escolar e com o desenvolvimento da profissionalidade docente.

5.1. PRINCÍPIOS FORMATIVOS E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CURSO

Refletir sobre a formação de professores implica, também, repensar a estrutura acadêmica na qual esses professores são formados e sua relação com os processos de ensino que ocorrem em seu interior. Nesse território repleto de condicionantes externos e internos, a organização curricular passa a ser vista como elemento fundamental das reformas educacionais introduzidas nos cursos de licenciatura, a partir da

década de 1990. Um dos objetivos das DCNs para formação de professores é possibilitar uma revisão criativa dos modelos de formação, dando relevo à docência e relacionando teoria e prática (BRASIL, 2001a). Para isso é preciso que a arquitetura institucional do curso esteja intimamente ligada à sua proposta pedagógica, produzindo condições para que essa se realize, ou seja, superar a ideia de que a organização curricular deve estar a serviço da organização institucional (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002).

Esse é um dos desafios do curso de Ciências Biológicas da UFSC, já que nele coexistem o bacharelado e a licenciatura em uma única estrutura acadêmica. É preciso considerar as consequências dessa opção para a profissionalidade dos estudantes, para o desenho curricular do curso e para a funcionalidade acadêmica das duas habilitações. Para se tornar profissional no curso, o estudante precisa completar uma carga horária de pelo menos 4.800 h/a, muito acima do mínimo exigido pela legislação federal para formação de professores (2.800 h/a). Torna-se um desafio distribuir equitativamente essa carga horária no currículo por meio de disciplinas comuns, mas que deem conta de atender as exigências profissionais em habilitações distintas.

O tratamento dado à perspectiva do biólogo como educador também precisa ser encarado como desafiador, pois se de um lado essa perspectiva aproxima as duas modalidades e oferece mais tempo para a integração dos conteúdos científico-culturais, por outro, pode colocar em risco a tentativa de garantir alguma especificidade à licenciatura, homogeneizando a formação (AYRES, 2005). As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas atribuíram ao bacharel uma ação mais educativa que o aproxima da atuação do professor de Biologia. Esse aspecto do perfil profissional está previsto nas competências e habilidades do bacharel que deve “portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental” (BRASIL, 2001c, p. 3).

Dessa forma, a preparação como educador passa a ser atribuída ao biólogo e amplia sua esfera de atuação. As DCNs para as Ciências Biológicas consideram que bacharelado e licenciatura podem ser modalidades de um único curso,

afirmando que além dos conteúdos definidos para o bacharelado, devem se acrescentar conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. Assim, a “formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos” (BRASIL, 2001c, p. 6). Todavia, ao tratar na organização curricular bacharéis e licenciados como educadores, corre-se o risco de homogeneizar as duas habilitações e desconsiderar a especificidade do território escolar como espaço produzido pela ação docente, igualando-o a outros espaços formativos. Isso não significa negar a possibilidade de atuação do profissional de Biologia em espaços educativos, mas reconhecer a escola como território primordial para atuação do professor e como local privilegiado no qual se processa a educação da grande maioria da população brasileira (AYRES, 2005).

Nesse cenário, consideramos também um desafio desenvolver a integração curricular, em particular na licenciatura, a partir de disciplinas e professores vinculados a centros de ensino com processos funcionais e identidades tão diferentes, como o Centro de Ciências Biológicas e o Centro de Ciências da Educação. Estabelecer uma organização e dinâmica curricular que atenda as exigências atuais para formação de professores nessa estrutura acadêmica não é tarefa corriqueira, considerando que as orientações contidas nas DCNs para formação de professores tendem a separar a licenciatura do bacharelado, destacando que a formação precisa ser feita priorizando a profissionalização do professor e a parceria com as escolas e suas diferentes realidades. Esse deslocamento da formação para a escola também merece atenção, para não esvaziar o papel e o espaço da formação nas universidades, tanto em termos de conhecimentos específicos como pedagógicos.

As intenções expressas no PP que analisamos quanto à ideia do biólogo como educador (PP1b) tem amparo legal nas DCNs para os cursos de Ciências Biológicas, mas a definição quanto ao perfil de educador que o curso deseja que o egresso se torne não está definido naquele documento. Assim, a força motriz por trás dessa ideia pode tornar-se uma orientação vaga e geral, permitindo interpretações muito abertas e até contraditórias sobre o tema. O perfil profissional marcado por

essa característica nas áreas de ensino acaba sendo associado, exclusivamente, à geração de saber biológico e aplicação de conhecimentos técnico-científicos em Biologia (PP1e). A análise do PP do curso indica que a perspectiva do biólogo como educador se constitui como eixo formativo do currículo, significando um avanço frente aos desafios da qualificação e falta de uma direção para a docência apontada por Gatti (2010). No entanto, é preciso analisar em que medida essa orientação interfere claramente na preparação do professor e que características profissionais são assimiladas a partir dessa ideia, na composição de seus saberes e práticas.

Existe no PP do curso uma vinculação das práticas ao desenvolvimento de competências e habilidades na área (PP2a), baseadas no que os documentos legais (DCNs) para a licenciatura e para o bacharelado em Ciências Biológicas preconizam como perspectiva formativa. Isto se reflete na concepção de prática pedagógica do curso, pois o currículo favorece uma articulação com atividades ligadas à pesquisa, à extensão e às PCCs de maneira bastante flexível e ancorada nos interesses dos acadêmicos (PP2d, PP2e, PP2f, PP2g). Essa flexibilidade e envolvimento dos alunos esperada pelo PP precisa ser orientada e acompanhada na formação dos estudantes, para evitar o excesso de carga horária, a dispersão curricular e a frustração com as escolhas feitas. É preciso ter em mente que o PP deve ajudar a superar a concepção restrita de prática pedagógica, que segmenta o curso em polos isolados de formação. De um lado, a visão aplicacionista das teorias e de outro, a visão ativista da prática. No primeiro caso, a supervalorização dos conhecimentos teóricos e acadêmicos, que desconsidera as práticas como conteúdos da formação. No segundo, a exaltação do fazer pedagógico que não leva em conta a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento para seleção e análise contextual das práticas (LEITE, 2011).

Diferentemente do que constatou Gatti (2010) em sua análise curricular sobre as licenciaturas em Biologia, destacada no primeiro Capítulo, a questão das práticas aparece claramente discriminada no PP do curso, com especificações de como serão realizadas as PCC e o compromisso de cada disciplina discriminado no seu ementário. Por outro lado, percebemos no PP a falta de uma articulação clara entre as disciplinas de

conteúdo biológico, a formação pedagógica e os conteúdos para a docência que constam na grade curricular do curso. Esse aspecto pode acentuar a fragmentação da preparação dos licenciandos e ter consequências no tipo de profissional que o curso pretende para o exercício do magistério. Nesse sentido, o PP precisa ser a referência integradora entre essas visões polarizadas de formação, equilibrando tendências e negociando significados no difícil território curricular. Percebemos, também, que o PP não especifica as características quanto ao tipo de estágio supervisionado proposto em seu plano formativo, isto é, não comenta como podem ser organizados, de que forma são orientados e se existe ou não convênio com as escolas onde serão realizados (GATTI, 2010).

No que se refere especificamente às PCC, o projeto do curso concebe tais atividades como forma de reflexão sobre o conteúdo biológico (PP3d) em sua articulação com condicionantes, particularidades e objetivos desse conteúdo na Educação Básica formal e espaços não formais (PP3e). Elege as diversas disciplinas do curso como sede de tais atividades (PP3b), permitindo que antes de tomar a decisão quanto a modalidade que deseja seguir (bacharelado ou licenciatura) o estudante experimente essas atividades (R1d). Na análise dessas intenções, observamos que seu potencial de reflexão precisa favorecer uma metareflexão do estudante que extrapole o conteúdo da disciplina que a propõe, alcançando uma reflexão de caráter curricular. Nesse nível de intencionalidade, o PP valorizaria a articulação entre os diferentes componentes curriculares e sua aproximação ao ambiente escolar.

A análise que fizemos indica que houve uma preocupação nos documentos de orientação do curso (PP e Relatório da Reforma Curricular) em buscar uma integração curricular introduzindo as atividades de PCC, organizando melhor as horas destinadas aos projetos de extensão e de pesquisa e aos estágios, reformulando disciplinas e reorganizando o Trabalho de Conclusão de Curso em todas as habilitações (R1d, R2a, R2b, R2c, R2e, R2f). Também houve uma preocupação em considerar a perspectiva do “biólogo como educador” (R2d) como fio condutor que aproxima as duas modalidades e justifica sua presença em uma estrutura acadêmica única.

Todavia, mesmo com toda intencionalidade das mudanças curriculares propostas, inúmeros obstáculos foram

apontados nesse processo de organização curricular do curso pelo documento da CRC. Esses problemas são de ordem estrutural, como a falta material e equipamentos modernos para os laboratórios (R3e); de ordem administrativa, como a falta de pessoal técnico e de apoio às atividades docentes (R3d), inadequação do número de docentes à carga horária de trabalho (R3b); e de ordem pedagógica, como a visão extremamente acadêmica de muitos professores, que acreditam que uma formação baseada apenas nos conteúdos clássicos da Biologia, ainda prepara adequada e suficientemente os futuros profissionais da área (R3f).

Os primeiros problemas relatados pelo documento indicam que as condições que se estabelecem para formação de professores mantêm vínculos com uma estrutura institucional mais geral e cuja solução envolve setores administrativos do Governo Federal. São aspectos de uma realidade comum a praticamente todos os Centros de ensino, pesquisa e extensão das universidades de nosso país. A busca por melhores condições de trabalho passa, necessariamente, por uma conscientização política e social que envolve a comunidade universitária em diálogo permanente com o conjunto da sociedade, para a qual presta relevantes serviços e, para isso, precisa ser administrada de maneira adequada e financeiramente sustentada. Compreendemos que a melhoria das condições de trabalho dos professores e sua carga horária de atendimento aos estudantes de graduação e pós-graduação, além da situação física dos prédios e equipamentos disponíveis, se configuram como agravantes em todo processo de formação, em especial nas áreas das Ciências Humanas e da Educação. É preciso, portanto, reconhecer o espírito de luta e de compromisso social da maioria dos formadores em sua tarefa profissional.

Os problemas de ordem pedagógica relatados são aqueles que podem ser enfrentados ou encaminhados no campo institucional. Por vezes, implicam um tempo mais longo para que sejam reconhecidos como problemas significativos pelos envolvidos no processo. Transformar a visão de ensino dos professores que formam outros professores não é tarefa simples e que se faz por “decreto” ou imposição. Esse aspecto demonstra como o currículo é um território de disputa e tensão entre visões de ensino diferentes e, muitas vezes, contraditórias.

No campo do enfrentamento de tais conflitos é preciso que se explicitem esses diferentes pontos de vista e, por meio da reflexão e do diálogo moderador, se desvelem suas intencionalidades. Assim, é possível ampliar os espaços acadêmicos para que se construam projetos coletivos que promovam o envolvimento do professor em novos desafios pedagógicos, visando à obtenção de possíveis consensos curriculares e de uma perspectiva de formação mais clara.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a) que serviu de referência para as DCNs para formação de professores, apresenta entre suas orientações para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciatura, seis eixos articuladores para o desenho da referida matriz. Esses eixos representam critérios de organização em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e indicam o tipo de atividade de ensino e aprendizagem que deve balizar o planejamento e a ação dos formadores. Por fazerem parte da reflexão que estamos desenvolvendo, apresentamos tais eixos para avaliar a inserção deles no PP que analisamos. São eles:

- a) eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento pessoal;
- b) eixo articulador da interação, comunicação e desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- c) eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- d) o eixo que articula a formação comum e a formação específica;
- e) eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- f) eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2001a).

No Projeto Pedagógico que examinamos, o currículo não se organiza unicamente pelas disciplinas do curso, mas se distribui em tempos e espaços diversificados em eventos, oficinas, seminários, atividades de extensão e pesquisas, como sugere o primeiro eixo articulador (a). A interação, comunicação e desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, centro da atenção do segundo eixo articulador (b), carece de ações

compartilhadas de produção coletiva no curso, pois ainda são esporádicas as iniciativas em promover atividades de aprendizagem colaborativa por meio de práticas sistemáticas entre os licenciandos e destes com seus formadores. No entanto, notamos um esforço em realizar a construção do projeto pedagógico do curso de maneira coletiva e representativa da diversidade acadêmica, bem como a organização de eventos que discutem o caráter profissional do magistério e as pesquisas nesse âmbito.

No que se refere ao terceiro eixo articulador da matriz curricular (c), a proposta do PP promove o envolvimento dos estudantes com diversos laboratórios, projetos e grupos de pesquisa, estágios e programas oferecidos pelo curso, que deve exigir uma abordagem interdisciplinar na construção e tratamento dos conhecimentos das diferentes áreas de saber nesses espaços, ajudando a superar a condição de aprendizagem restrita ao funcionamento das disciplinas da grade curricular, mas como veremos mais adiante, existe um longo caminho a percorrer na direção da interdisciplinaridade.

O quarto eixo (d) marca a articulação entre a formação comum e a formação pedagógica específica, isto é, a constituição de competências comuns a todos os professores da educação básica e, ao mesmo tempo, o atendimento às especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas da escolaridade onde o professor poderá atuar (educação especial, educação indígena, escolas rurais, classes multisseriadas, crianças e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos, etc). Quando as DCNs preveem que a matriz curricular deve incluir espaços e tempos que garantam, entre outros, a “tematização comum de questões centrais da educação” e a “sistematização sólida e consistente de conhecimento sobre objetos de ensino” (BRASIL, 2001a, p. 44), está considerando os diferentes espaços de competência profissional para o qual a formação precisa preparar o professor. Uma organização curricular que dê conta desses aspectos no curso parece se mostrar como um desafio atual, ficando seu encaminhamento restrito, muitas vezes, aos processos construídos por meio das disciplinas pedagógicas do curso ou a escolhas mais especializadas de seus próprios estudantes.

O quinto eixo (e) trata da articulação entre conhecimentos a serem ensinados e conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa. Em outras palavras, a organização curricular deve prever espaços, tempos e atividades adequadas para facilitar que seus alunos possam fazer a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino, ou seja, a transposição didática. Em nossa visão, essa dimensão é contemplada no PP por meio da introdução das atividades de PCC que procuram garantir, ao menos em parte, esse aprendizado. Em relação a esse aspecto, elaboramos uma avaliação mais detalhada na seção seguinte.

O último eixo (f) articula as dimensões teóricas e práticas da formação. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 é claro ao adotar como princípio operacional a premissa de que “todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize” (BRASIL, 2001a, p. 45). Ora, isso significa que na formação e constituição da autonomia intelectual o professor, além de saber fazer, deve compreender o que faz. Consideramos que na matriz curricular do PP do curso a prática não fica restrita a um espaço isolado ou ao estágio supervisionado como espaço fechado em si mesmo, mas se distribui pelas diversas disciplinas e atividades propostas ao longo do mesmo. No entanto, a reflexão sobre essa prática e suas consequências para a formação precisam extrapolar o âmbito da transposição didática dos conteúdos para se constituir em um processo que alcance a dimensão curricular e a profissionalidade docente, enfrentando inclusive, a questão da distribuição de carga horária entre os Departamentos do curso. O estágio supervisionado, como campo de produção de práticas pedagógicas por excelência, precisa ter no currículo do curso a manifestação de sua perspectiva de ação, das formas de orientação e dos compromissos formativos assumidos em parceria com as escolas cofomadoras.

De múltiplas formas o Projeto Pedagógico é um dos elementos que expressa os possíveis entendimentos quanto ao modelo de formação que o curso deve assumir e a perspectiva profissional de seus egressos. Enquanto carta de intenções ele não é neutro ou estático, mas dinâmico e sua expressão deve comportar a história que se vai construindo pelos sujeitos que o transformam e são transformados por esse processo formativo. Assim, queremos também refletir sobre o cotidiano dessa

dinâmica curricular, no que se refere ao espaço das práticas pedagógicas no curso (PCC e o estágio supervisionado) e como a integração curricular se constrói nesta realidade.

5.2. A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E SUAS DIMENSÕES FORMATIVAS

A busca por uma compreensão da prática como dimensão do conhecimento docente implica, segundo o entendimento oficial, superar a visão restrita da prática associada exclusivamente ao estágio supervisionado e entendê-la como componente do currículo na formação de professores. As orientações legais preveem que essa dimensão do conhecimento seja construída por meio de situações de ensino “no interior das áreas ou disciplinas”, em “tempo e espaço curricular específico” que favoreçam os “procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas” características do cotidiano profissional (BRASIL, 2001a, p. 46). Como maneira de institucionalizar essa concepção nos projetos dos cursos de licenciatura, a legislação educacional determinou a introdução da PCC, desde o início da formação docente (BRASIL, 2001b). Dessa forma, a prática passa a ser concebida nas disciplinas como maneira de favorecer a transposição didática de seus conteúdos e, em âmbito mais geral, permitir a integração curricular, a aproximação ao contexto escolar e uma compreensão mais esclarecida da profissionalidade docente.

Para compreender os processos de integração das práticas acadêmicas com o campo profissional, participamos do desenvolvimento das atividades de PCC em cinco disciplinas do curso de Ciências Biológicas da UFSC, durante o primeiro semestre de 2012. Na análise desses processos, percebemos que as disciplinas procuraram envolver os estudantes com a transposição didática de seus conteúdos³². A qualidade dessa

³² Adotamos aqui o termo transposição didática em um sentido mais aberto e não em seu significado específico. Para tanto, tomamos como referência seu uso a partir do Parecer CNE/CP nº 9/2001, segundo o qual a *transposição didática* é tratada como a relação entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar (BRASIL, 2001a).

transformação dos conteúdos em objetos de ensino, no entanto, não foi idêntica para cada disciplina, variando com as condições objetivas de seu planejamento e execução, o envolvimento dos alunos e a mediação do professor.

Desde o início da observação nas disciplinas, a interação com professores e estudantes teve como objetivo tornar mais reflexivo o espaço de planejamento, execução e avaliação das atividades de PCC. Essa interação reflexiva foi pensada para que, por meio do diálogo com os estudantes e da intervenção do pesquisador em determinados momentos do processo, fosse possível problematizar aquilo que os estudantes apresentavam, indagando quanto a sua contextualidade e adaptação à realidade das aulas na Educação Básica. Nessas oportunidades, questionamos os possíveis vínculos que se estabeleciam entre os conteúdos destacados e sua ligação com o cotidiano dos alunos das escolas públicas. Também procuramos intervir para destacar aspectos ligados à interdisciplinaridade do conteúdo e ao saber fazer do professor, nas situações de ensino proporcionadas pelas atividades. A ideia final era ajudar a desenvolver uma racionalidade pedagógica produtora de sentidos da prática e de relacionamentos didáticos nas atividades de PCC das disciplinas.

A avaliação dessa interação recebeu dos estudantes e de alguns professores comentários positivos quanto à oportunidade de discutir aspectos do processo de ensino e aprendizagem de forma mais contextualizada, uma vez que o pesquisador era também professor da Educação Básica. Como era de se esperar, notamos que a participação dos alunos no processo reflexivo crescia quando se tratava de estudantes das últimas fases do curso. No entanto, o nível de profundidade e crítica dessa participação variou de disciplina para disciplina, considerando o entendimento e interesse com que cada estudante se envolvia no trabalho e a relação de sentido e significado que estabelecia com seu projeto. Nesse aspecto, encontramos reflexões consistentes entre alunos de fases intermediárias do curso e outras mais superficiais entre alunos de fases finais.

O questionário que aplicamos nas disciplinas retrata as ideias e opiniões dos estudantes sobre o papel, o potencial e os obstáculos da PCC nesse processo. Queremos discutir algumas delas por considerá-las elementos-chaves na compreensão dos

fundamentos da prática pedagógica e sua relação com a integração curricular no curso.

Entre os resultados que obtivemos com os estudantes acerca do papel da PCC, destacamos a relação da atividade com o trabalho ou a ação do professor, a associação com a preparação para a docência e a transmissão do conhecimento e/ou conteúdo. Quanto a esse último papel, é possível considerar que a transmissão do conteúdo apareça entre os papéis da PCC como resultado do uso predominante da transposição didática para desenvolver tais atividades nas disciplinas. Isso está de acordo com o que observamos nas aulas e aparece referenciado nas opiniões expressas nos fragmentos Qa3, Qa21, Qb36, Qc65, Qd100 do questionário. Acreditamos que essa forma de compreender o objetivo da atividade se relaciona com os outros papéis apontados, ou seja, transmitir o conteúdo está ligado à maneira de desenvolver o trabalho do professor (ação docente) e também, com a forma de se preparar o licenciando para essa ação.

A ideia que estabelece a ligação entre essas três maneiras de compreender o papel da atividade parece associada a uma visão de ensino enquanto transmissão unidirecional do conhecimento e, portanto, atrelada a uma perspectiva tecnicista do trabalho docente (Qa5, Qa10, Qb32). Nela, o professor como sujeito ativo do processo veicula conteúdos e informações para o aluno que, enquanto sujeito passivo, recebe e deve operar com esse conhecimento. Neste aspecto, os estudantes associam o papel da PCC com a ação do professor em sala enquanto habilidade de passar o conteúdo (Qa4), exercitar o ensino (Qc64) ou como maneiras diferentes de apresentar esses conteúdos (Qd104), por exemplo. Assim, quando o papel diz respeito à preparação do licenciando para docência, pode ser compreendido a partir dessa visão reducionista ou significar, apenas, a maneira de colocar o aluno em contato com o lado da licenciatura (Qb35) ou aproximar de um possível futuro profissional (Qa5) que se expressa nessa perspectiva. Não encontramos, nem entre os alunos das últimas fases do curso, referências quanto ao papel da atividade associado à profissionalidade docente e sua carreira ou a relação do professor com a escola e a comunidade. Não encontramos também, referências relacionadas ao conjunto de conhecimentos

que a prática deve priorizar ou ainda, alguma referência quanto ao papel integrador que a PCC pode desempenhar no currículo.

Outra forma de perceber o papel da PCC foi relacioná-la com a capacitação do biólogo como educador, compreendendo a atividade como preparação do bacharel que pode estar envolvido com algum tipo de ação educativa, na qual se faz necessário explicar conteúdos específicos da Biologia para leigos (Qb48) ou em uma eventual ação docente (Qc91). Tais opiniões aparecem em estudantes do início do curso e podem ser indicativo das primeiras orientações que tiveram sobre os assuntos da PCC.

No que se refere ao potencial de integração da PCC com o campo profissional, o questionário indagava acerca de dois aspectos que implicam essa integração: as trocas ou parcerias com as escolas de educação básica e a aproximação entre disciplinas específicas e pedagógicas no curso. No caso da aproximação com as escolas, a opinião dos estudantes parece confirmar a estreita ligação que se estabelece entre a atividade e sua aplicabilidade prática, ou seja, é preciso que sejam organizadas, apresentadas e distribuídas nas escolas junto com um pequeno manual para aplicar o conteúdo e ver como funcionam na prática (Qb33, Qc69, Qa10). Convém observar que essa opinião predomina entre estudantes das primeiras fases do curso.

Embora consideremos o fato de que tais atividades, de maneira geral, incluem artefatos aplicáveis como jogos, sequências didáticas ou modelos pedagógicos, constatamos nas justificativas que a maioria dos estudantes acredita que elas podem ser transferidas para o ambiente escolar de forma direta. Isso se vincula a concepção de que o uso de tais materiais seria suficiente para dinamizar o cotidiano das aulas na Educação Básica, superando a monotonia e desmotivação que o ambiente de sala de aula parece imprimir nos alunos. Por outro lado, essa concepção superficial da realidade e da cultura escolar desconsidera todo o contexto em que a escola e seus professores constroem sua ação pedagógica, as condicionantes dessa realidade e reafirma o que as pesquisas indicam quanto à força que os conhecimentos prévios dos futuros professores têm no seu julgamento da ação docente (PIMENTA, 1999; LATORRE, 2009).

Outro grupo de estudantes de fases intermediárias e finais do curso percebe potencial na atividade como forma de

aproximação à realidade escolar. Dessa forma, enquanto o grupo anterior vincula o potencial ao uso, aplicação ou teste da atividade na escola, este segundo coletivo ressalta o caráter didático que a aproximação pode construir por meio de parcerias com as escolas (Qa8), pelo contato com professores (Qb44) ou por meio de visitas em escolas que ajudariam o ensino de Biologia (Qc78).

É muito provável que a ideia da aplicabilidade das atividades esteja também, associada a uma visão do papel da PCC como forma de transferir conhecimento e/ou conteúdo como relatamos anteriormente, mas não podemos afirmar com certeza essa posição, pois isso mereceria um aprofundamento específico sobre o assunto. Igualmente, o segundo ponto de vista, quanto à aproximação com as escolas de Educação Básica, precisaria de uma análise mais específica. Da maneira como interpretamos, a legislação aposta que a introdução da PCC possa ter esse potencial de aproximação, mas é preciso indagar quanto à forma e objetivo dessa aproximação. É preciso, pois, associar a formação com o campo profissional numa perspectiva de parceria que compreende a equidade de conhecimentos e uma troca de experiências que engrandeça tanto a academia como a escola (FERREIRA; VILELA; SELLES, 2003; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 2010; PIRES, 2010). Para que isso se materializasse nas PCC, seria preciso que tais atividades provocassem reflexões quanto à necessidade dessa aproximação e oportunizassem projetos que apontem nessa direção. Os estudantes, espontaneamente, podem até perceber potencial na aproximação, mas dependem de formadores que incentivem a reflexão crítica acerca desse potencial e desenvolvam em seus trabalhos acadêmicos essa aproximação.

Outro aspecto relativo ao potencial integrador da PCC diz respeito à aproximação entre disciplinas de conteúdo biológico e de conteúdo pedagógico no curso. Nesse campo, as ideias ressaltadas abrangem a integração curricular e/ou disciplinar e o desenvolvimento de objetivos e/ou estratégias de ensino. Enquanto o primeiro aspecto vê a PCC para além do potencial da transposição didática nas disciplinas, o segundo valoriza a aproximação das disciplinas como forma de aprimorar a construção metodológica do ensino.

Entendemos que a PCC não deveria ser vista na formação unicamente atrelada à transposição didática nas disciplinas do curso, pois isso significaria restringir seu potencial e capacidade de produzir conhecimentos em múltiplas dimensões. Como argumentamos, é possível que ela sirva para integração curricular e a construção de uma interdisciplinaridade efetiva na formação. Essa possibilidade aparece na opinião de alguns estudantes que indicam que a atividade pressupõe conhecimentos de várias disciplinas e a interligação do conteúdo (Qb35), o uso do conhecimento das pedagógicas com os conceitos das específicas (Qb36) ou a troca que deve existir entre professores de distintas áreas do conhecimento (Qf110). No entanto, esse mesmo entendimento quanto à integração curricular não aparece explícito na opinião dos estudantes quando abordaram o papel da PCC, o que nos leva a pensar que o aspecto “curricular” que associamos ao potencial pode estar se referindo à necessidade de tratamento interdisciplinar da atividade nas disciplinas.

Pelo que observamos nas pesquisas sobre o tema (TERRAZAN et al, 2008; REZENDE, 2009; SANTOS; LISOVSKI, 2011; SILVA; DUSO, 2011; DINIZ-PEREIRA, 2011; SILVÉRIO; TORRES; MAESTRELLI, 2013), esse é um dos potenciais menos relatados nas investigações e que poderia ser aprofundado na formação acadêmico-profissional. A ideia de que o conhecimento prático advindo da reflexão sobre a PCC possa estabelecer um diálogo com elementos do currículo e com a estruturação dos saberes pedagógicos nessa preparação para a docência, talvez ajudasse a problematizar a visão aplicacionista da teoria e a visão ativista da prática referida nas pesquisas.

A reflexão sobre o papel e o potencial da PCC na formação levou os estudantes a considerar os obstáculos à atividade. Como relatamos no capítulo anterior, suas observações ressaltaram dificuldades como a falta de aplicabilidade ou a distância da realidade escolar e outras relativas à dinâmica da atividade em si, como a falta de clareza quanto aos objetivos e/ou avaliação, o excesso de carga horária e/ou disciplinas que realizam PCC.

Nesse sentido, quando mencionam a falta de aplicabilidade ou a distância da realidade escolar como obstáculos da PCC, os estudantes reforçam aquilo que, em seu ponto de vista, consideram ser um dos principais potenciais da

atividade, qual seja, seu emprego na dinamização do ensino nas escolas de Educação Básica. A ideia do limite na aplicação da atividade e a distância da realidade escolar juntas podem exprimir mais do que apenas a transferência imediata de um produto (PCC) de um lugar (universidade) para outro (escola). Ela pode conter elementos que expressem o desejo de valorização acadêmica dos trabalhos feitos, que acabam por ficar esquecidos em salas da universidade ou na casa dos estudantes, desmotivando novas produções que não serão utilizadas fora do contexto da disciplina (Qa14, Qb52). Podem manifestar descontentamento com uma formação acadêmica desconectada da realidade das ações de ensino que ocorrem nas escolas (Qb45, Qb46, Qc83, Qd105). Em um dos fragmentos de texto do questionário (Qd105), o estudante faz uma ligação entre a falta de aplicação e os objetivos da PCC, afirmando que deveria haver discussões mais reflexivas sobre o contexto que envolve a atividade.

Pensando de forma mais geral, a reclamação quanto à falta de aplicação da PCC e a distância da realidade escolar pode estar associada também a uma formação que tem reforçado a perspectiva tecnicista de ensino. Considerando que as disciplinas tem fortalecido um modelo de transposição didática que não considera a contextualização de seus conteúdos e não oportuniza uma reflexão mais cuidadosa quanto às relações desse conteúdo com seu papel social, o desenvolvimento moral e ético dos alunos e suas características pedagógicas. Assim, as práticas pedagógicas que ocorrem na PCC acabam se transformando em uma forma de transmitir um conteúdo descontextualizado para a escola. Essa, por sua vez, é considerada apenas como espaço para aplicar e testar tais atividades.

Nos obstáculos relativos à dinâmica da atividade aparecem queixas com relação à falta de clareza quanto aos objetivos e/ou avaliação, o excesso de carga horária e/ou disciplinas envolvidas com a PCC e sua realização no bacharelado. A questão dos objetivos e/ou estratégias parece incluir a necessidade de uma mediação mais ativa da parte dos professores na direção das atividades (Qb34, Qb48, Qc77, Qe107) e um maior comprometimento da parte dos estudantes (Qa3, Qb48, Qc63). No fundo, isso evidencia a falta de

compreensão quanto aos objetivos do processo e/ou a inadequação de estratégias para se alcançar os resultados esperados, o que pode resultar em uma avaliação insatisfatória frente ao que foi acordado (Qc63, Qd102, Qf116). Ora, se a dinâmica das práticas pedagógicas edificadas nas PCC não constrói uma mediação reflexiva quanto aos objetivos propostos para a atividade como um todo, desde o início da formação até as fases mais avançadas do curso, é natural que se estabeleça certa confusão quanto a sua funcionalidade, a carga horária necessária, o número de disciplinas envolvidas e, até mesmo, sua proposição para o bacharelado.

Entendemos que as dificuldades quanto à clareza dos objetivos, estratégias e avaliação das atividades estão relacionadas à questão da carga horária que ela exige para ser elaborada, a quantidade de disciplinas da grade curricular que realizam esse trabalho e a falta de reflexividade sobre o que vem sendo tratado na PCC. Pelo que interpretamos, um dos obstáculos reside no fato das atividades não serem planejadas e organizadas no período da aula, exigindo um compromisso de tempo extra dos estudantes (Qa11, Qa27). Assim, dependendo da fase em que se encontra ou das disciplinas que cursa naquele semestre, a exigência de tempo e organização pode ter um impacto maior ou menor na carga de estudos dos acadêmicos (Qb35, Qb43).

Quando analisamos a grade curricular do curso de licenciatura considerando somente as disciplinas obrigatórias, percebemos que de um total de 56 disciplinas, 39 delas realizam atividades de PCC, ou seja, algo próximo de 70%. Assim, se não existir uma organização interna dos formadores quanto aos objetivos, aos tipos de projetos a serem construídos nesse trabalho e suas exigências, é natural que haja conflito de horários e excesso de carga horária como relatam os estudantes (Qc81), já que a maioria dessas atividades é realizada fora do horário de aula da disciplina que a solicita. Portanto, se além das atividades de PCC os estudantes continuarem com a mesma quantidade de compromissos acadêmicos (provas, seminários, relatórios, etc.) haverá conflitos de horários e choques de interesse, o que não colabora para a qualidade do trabalho realizado.

Na opinião dos alunos, alguns professores subestimam a importância da PCC, atribuindo a ela uma avaliação inferior às provas e seminários de sua disciplina (Qb43). O aspecto da

avaliação da atividade também precisa ser observado do ponto de vista do envolvimento dos estudantes (ou a falta dele), pois essa relação acaba gerando uma espécie de círculo vicioso, onde os alunos consideram a atividade como forma de conseguir uma nota mais “fácil” e sem muito esforço (Qa3, Qb48, Qc63) e o professor, não compreendendo seu potencial formativo e não sabendo exatamente como proceder para executá-la (Qc77, Qe107), acaba tratando-a como apêndice de seu programa de ensino. Neste contexto, a relação entre o interesse dos formadores e o tipo de trabalho que planejam para os estudantes gera, como asseverou Zeichner (2010), uma tensão entre o que interessa ao formador e o que seria útil e necessário para os alunos naquela fase de sua profissionalidade. As adaptações nesse território precisam ser explicitadas e mediadas para responder a um projeto de formação mais amplo e consistente para a docência.

Em uma avaliação mais panorâmica da PCC no curso de Ciências Biológicas da UFSC, observamos que a dispersão das atividades nas disciplinas gera situações na prática que têm repercussões pedagógicas. Do ponto de vista curricular, a decisão de distribuir carga horária nas disciplinas partindo do interesse dos Departamentos e/ou seus professores, resultou em um número elevado delas com atividades de PCC. Como a produção das atividades ocorre fora das aulas, isso exige tempo extra dos alunos para sua elaboração e provoca repetição das mesmas atividades com assuntos distintos, o que indica falta de clareza quanto a seus objetivos na formação e/ou estratégias que viabilizem estes aspectos. Do ponto de vista pedagógico, as disciplinas priorizam a transposição didática de seus conteúdos que, sem uma reflexão sobre suas características, acabam se tornando descontextualizados.

Como a PCC no curso está direcionada às disciplinas da grade curricular, é preciso que haja, portanto, uma coordenação que de conta desse equilíbrio pedagógico entre a quantidade de carga horária necessária, os objetivos e estratégias propostas para os projetos e sua execução nas aulas do semestre. É preciso que o Colegiado do curso discuta a quem compete esse trabalho ou como esse balanço poderá ser alcançado. Existem experiências distintas de inclusão da PCC nos cursos de licenciatura em nosso país, em algumas delas as atividades são

organizadas por disciplinas integradoras, representando as distintas áreas de conhecimento³³. Em outras, existem disciplinas criadas para realizar exclusivamente essa atividade, como àquelas voltadas para a instrumentação para o ensino. Embora a maneira como se organizam as atividades de PCC seja importante, a questão da carga horária ou da quantidade de disciplinas envolvidas no processo exige uma discussão dos territórios disciplinares no currículo e precisa ser resolvida de maneira coletiva, a partir da reflexão e da tomada de consciência quanto a seus objetivos e avaliação, reunindo condições de produção do saber fazer que privilegiem a autonomia e profissionalidade na formação docente. Esse enfrentamento quanto aos objetivos a serem perseguidos e os devidos espaços pedagógicos no plano curricular é complexo, mas precisa estar sempre na pauta das possíveis reformas do curso.

Desde o início de nossa discussão sobre as práticas pedagógicas aninhadas no interior das PCC, procuramos ressaltar que a inserção desse aspecto na formação para a docência precisa estar atrelada a uma compreensão de prática como dimensão do conhecimento pedagógico. Para isto, é necessário que ela seja permeada por processos reflexivos que construam uma consciência coletiva sobre seu valor e seu papel. Isso significa compreendê-la como unidade de sentido, isto é, que ela se torne elemento significativo na construção da identidade do professor e dos saberes necessários para atuar na escola pública contemporânea (LEITE, 2011). Isso implica, também, que ela precisa ser considerada peça chave na lógica que organiza os processos curriculares formativos.

Nesse discurso que construímos, reconhecemos como preconiza a legislação, que a PCC desempenha um papel importante na transformação dos conteúdos científicos em conteúdos a serem ensinados, permitindo que os licenciandos se preparem para essa tarefa desde a formação. Em outras palavras, a PCC se justifica pelo trabalho de preparar o licenciando para lidar com a transposição de um componente sobre o ensino e a aprendizagem para uma análise ou reflexão

³³ Nesse modelo, as atividades de PCC se concentram em determinadas disciplinas (integradoras) que direcionam sua construção para uma determinada área ou tema central. Assim, não se distribuem as horas de PCC pelas disciplinas da grade curricular, mas criam-se disciplinas próprias para essa finalidade.

na situação de ensino e aprendizagem. Para tanto, é preciso estabelecer um equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares (biológicos e pedagógicos) e a sua adequação às diversas situações de ensino, por meio do desenvolvimento de uma reflexividade coletiva e colaborativa que tome a prática pedagógica como um dos eixos da formação.

A PCC pode colaborar para diminuir o distanciamento entre as instituições de formação e o ambiente escolar, aproximando o futuro professor da realidade educacional, ajudando-o a se familiarizar com situações que encontrará no cotidiano da escola e a refletir, de forma contextualizada, sobre os processos históricos dessa realidade. Por isso, os cursos de formação docente precisam trabalhar e enfrentar as dificuldades inerentes ao princípio da indissociabilidade teoria-prática na formação, naquilo que representa construir propostas curriculares que superem a tendência de separar e hierarquizar atividades de cunho teórico e intelectual de um lado e atividades práticas, manuais e laborais, de outro (DINIZ-PEREIRA, 2011). Será preciso insistir na produção consciente de saberes práticos, cujo conteúdo seja atravessado por uma teoria e intermediado por processos reflexivos.

Uma das formas de colaborar nesse sentido é tratar a PCC como espaço potencial para a construção de práticas pedagógicas que abordem aspectos da profissionalidade docente, expandindo a percepção ligada à transposição didática para outras que associem a comunidade escolar, os órgãos que regulam os sistemas de ensino, os sindicatos da categoria, as ONGs e Conselhos Tutelares da infância e da adolescência. A reflexão sobre tais experiências no espaço da PCC pode ser valiosa na contextualização dos campos de atuação do professor e podem dar ao anseio de aplicabilidade das atividades novo significado compromisso ético e social. A PCC pode, ainda, auxiliar na promoção da articulação horizontal-vertical no âmbito do currículo e seu tratamento interdisciplinar, colaborando com a integração de outros espaços formativos desse mesmo currículo, como o estágio supervisionado.

Enfim, compreendemos que a introdução da PCC no currículo de licenciatura já demonstra avanços para a formação docente. As inúmeras reflexões dos alunos e as observações que realizamos nas disciplinas do curso de Ciências Biológicas

da UFSC evidenciam esses aspectos. É preciso, no entanto, continuar avançando, avaliar as experiências feitas nesse espaço pedagógico em seu devido contexto e assumir compromissos sociais explícitos com a formação de professores. A produção de um Projeto Pedagógico específico para a Licenciatura já aponta esse propósito, agora é preciso sempre indagar o quanto isso é suficiente para garantir tempos e espaços específicos para tais finalidades. Concordamos com Leite (2011) quando afirma que é preciso tomar a prática docente e pedagógica como eixo articulador desse currículo, propondo um modelo de formação de caráter ético e de base reflexiva. Isso não significa adotar como concepção o modelo da racionalidade prática e os princípios da profissionalização pautados na constituição de competências e habilidades para o ensino. Como instrumento mediador da formação, esperamos que a integração da PCC com o estágio consiga reunir condições para a produção de práticas que desenvolvam os saberes pedagógicos na busca pela autonomia e profissionalidade docente. Assim, na sequência, queremos tratar com mais profundidade acerca do papel do estágio nessa interação.

5.3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS DIMENSÕES FORMATIVAS

Uma das coisas que tentamos deixar claro em nossas ideias é de que a prática docente repetitiva, entendida como refinamento do exercício da prática ou acúmulo de experiências irrefletidas sobre a ação, dificilmente levará à produção de saber pedagógico (FRANCO, 2008). Partindo desse fundamento, a dimensão prática do conhecimento precisa ser problematizada desde o início da formação acadêmica, para permitir uma ressignificação da ação docente e uma prática pedagógica no sentido pleno do termo. É por esse motivo que insistimos na função estratégica da PCC como aproximação do campo profissional e como experiência refletida da prática que produza uma racionalidade pedagógica.

No centro dessa compreensão está o princípio de que ao agir nas diversas situações de ensino que enfrenta em sua formação, o licenciando precisa desenvolver formas de pensar

sua ação conscientemente, ou seja, de agir motivado por razões e significados que expliquem e justifiquem sua prática. O caráter dessa justificação deve estar sempre aberto à revisão e uma correção de rumos, pois por mais consciente que seja sua ação, o contexto em que ela ocorre está sujeito a diversos fatores de difícil interpretação e controle. Essa disposição em questionar as raízes do seu modo de pensar e organizar a prática em busca de novos sentidos para a ação é condição para o desenvolvimento da racionalidade pedagógica (THERRIEN, 2009). Compreendemos que a dimensão reflexiva da formação é parte desse processo de racionalização e pode colaborar no modo como cada estudante articula seus saberes e conhecimentos para compreensão do fenômeno educativo com o qual se relaciona nas práticas pedagógicas.

Esses pressupostos nos remetem a ideia de um modelo de reflexividade e de racionalidade que não se restringe ao desenvolvimento individual do licenciando, mas que, considerando as intersubjetividades do processo, preocupa-se com o compromisso ético e moral de sua formação. Por isso, os saberes pedagógicos constituídos na relação com os conhecimentos acadêmicos objetivam mais que a construção de competências e habilidades para ensinar ou controlar determinadas situações de ensino. Eles buscam o exercício da práxis, por meio de experiências que se renovam e se transformam com o auxílio da reflexão, da pesquisa e da história.

Considerando tais premissas, a ideia desta parte é procurar articular a experiência que construímos com os estagiários na disciplina de ECS com essa maneira de conceber o saber pedagógico e sua racionalidade. Iniciamos estabelecendo algumas considerações sobre as perspectivas de ensino que observamos na disciplina em relação a prática pedagógica na formação. Depois, estabelecemos um contraponto entre a análise das entrevistas com os estagiários, o contexto de produção da racionalidade pedagógica e as experiências reflexivas que construímos nessa fase. Por fim, abordamos as relações desses elementos com a constituição do saber pedagógico, por meio de um processo colaborativo de prática que percebe o estágio como espaço e tempo propício para o desenvolvimento de tais saberes.

Nossa participação na disciplina de estagio supervisionado permitiu que percebêssemos como ela ainda é capaz de articular, como objeto de seu trabalho, o componente teórico-prático da formação. Reunir a dimensão do conhecimento teórico, subjetivo e caracterizado por diferentes posturas educacionais com a dimensão do conhecimento prático, material e social, próprio do contexto da escola. O ambiente dialógico e participativo da turma colaborou para que fosse possível associar observação, problematização, investigação, análise, interpretação, intervenção e reflexão com as situações cotidianas das salas de aula (PIMENTA; LIMA, 2008). Assim, no semestre que acompanhamos a disciplina, tivemos um pouco de cada uma dessas coisas.

Como já mencionamos no capítulo anterior, a dinâmica das aulas na disciplina de ECS favoreceu esses aspectos, construindo um espaço de socialização de experiências, incentivo ao exercício da pesquisa pelo caminho da leitura, produção de discursos e práticas, reflexões metodológicas e elaboração de artigo final ou relatório analítico. Dessa forma, a prática foi enfocada a partir do estudo do espaço escolar, com seus recursos físicos, humanos e sociais pelos estagiários. As ações foram organizadas por meio de um planejamento, elaboração, execução e avaliação de atividades educativas em situações de ensino e vivência da sala de aula, mediadas pela observação, reflexão e intervenção nesse ambiente.

Em nossa participação na disciplina de ECS, a experiência de dialogar e conviver com os estagiários e o professor da disciplina acerca dos desafios e problemas práticos do contexto escolar, foi o ponto alto desse processo colaborativo. Mais do que observar, procuramos interagir com a turma ouvindo e opinando, na busca por alternativas para as situações de ensino que os estagiários enfrentavam. Assim, trabalhamos para que os efeitos do fenômeno da simetria invertida³⁴ pudessem ser minimizados e os acadêmicos introduzidos na realidade escolar de maneira contextualizada ao longo do semestre.

³⁴ Ela pode ser definida como aquele momento no qual o licenciando se prepara para ser professor, mas vive o papel de aluno e quando realiza seu estágio docência, experimenta o papel de professor, tendo que transitar entre estes dois papéis de forma coerente e integrada.

Da parte da maioria dos estagiários, o que observamos foi um interesse real em levar a sério essa experiência. No entanto, também percebemos que grande parte deles estava envolvida em outros projetos do curso, além do estágio. Alguns desenvolviam seu TCC, outros tinham compromissos com novas disciplinas e atividades em laboratórios de pesquisa do curso. Esse fator exigiu que cada estudante organizasse sua carga horária da melhor forma possível, para dar conta das exigências e desafios que o estágio suscitou. Ainda que o curso, em sua grade curricular, reserve uma fase específica para realização do estágio em Ciências Biológicas (10^a. fase) sem conflito com a realização de TCC, o problema parece persistir. O estágio em Ciências (ensino fundamental) coincide com a realização dos trabalhos de conclusão de curso (9^a. fase). Para o curso, o estágio supervisionado se distribui ao longo de dois semestres (Ciências e Biologia), contabilizando um total de 252 h/a semestrais para cada um desses estágios. Nesse sentido, quando essas dificuldades de organização do tempo frente às demandas do estágio eram socializadas na turma, se evidenciou a necessidade de uma orientação mais efetiva do curso quanto às escolhas curriculares que os estudantes devem fazer e suas consequências acadêmicas, para não coincidir outras atividades com esse momento tão importante de sua formação.

Na relação comunicativa que mantivemos com nossos dois estagiários, procuramos compreender como eles organizavam as interações didáticas com os alunos em situação de ensino, o processo de transformação pedagógica do conteúdo e aspectos da relação da prática com o campo profissional e a dimensão reflexiva na sua formação. Tais elementos nos ajudaram a compor o cenário no qual a prática pedagógica é examinada e onde percebemos os efeitos dos processos de ensino produzidos no curso.

Além disso, ao analisar as falas de nossos interlocutores, não queremos estabelecer juízo de valor sobre determinada ação ou pensamento, comparando-a com um padrão predeterminado ou classificando-a como mais ou menos apropriada. As interlocuções construídas pelas entrevistas representam uma interpretação de suas formas de pensar em um determinado momento do tempo e do espaço e um esforço de reconstruir o fenômeno investigado da maneira como aconteceu na prática.

Por isso, apontamos diferenças na maneira que os estagiários percebem e interpretam o fenômeno e discutimos os significados de tais percepções para a prática analisada.

Os saberes pedagógicos devem se constituir a partir de uma prática impregnada de teoria, sobretudo se for mobilizado no contexto dos problemas que esta prática suscita, enfrentado as diferentes situações e desafios que demandam do ambiente escolar. Por isso, como afirma Therrien (2006), o desafio da gestão pedagógica e da transformação da matéria em situações reais de prática e de tomada de decisão pode fazer o professor produzir saberes e sentidos. Explicitar suas expectativas quanto as finalidade e obstáculos da interação com os alunos é uma das formas de começar a compreender as razões de sua ação e os sentidos produzidos pelos estagiários sobre essa ação.

No gerenciamento das interações com os alunos, muitas atitudes dos estagiários parecem ser padronizadas por processos internalizados de compreensão das relações professor-aluno, quanto ao papel de cada um e sua maneira de agir nas situações de ensino (1EE10, 2EE10). Essa naturalização dos papéis torna-se mais evidente na primeira parte das conversas com os estagiários, pois o fato de não tornar explícito o que se espera dos alunos com o estágio e o que eles podem esperar dos estagiários nesse processo, implica tratar as situações, os sujeitos e seus comportamentos como estabelecidos de antemão e, portanto, usar padrões de resposta a esses comportamentos de maneira inconsciente e automatizada (BECKER, 1993). Essa situação observada está de acordo com aquilo que apontaram Beach e Pearson (1998) quanto aos conflitos comuns dos estagiários nesse tipo de experiência, se referindo aos desafios que envolvem as relações interpessoais, o currículo e a instrução, os aspectos pessoais do estagiário e o contexto institucional.

Em nossa conversa, quando uma situação cotidiana envolvendo a relação professor-aluno foi levantada para discutir a finalidade dessa interação, a tendência foi colocar o conteúdo como centro da relação (1EE8) ou a nota como fator motivador da relação (2EE8). Ao aprofundar a conversa foi possível perceber que a preocupação na relação parece estar fundada naquilo que os estagiários entendem que representa o motivo da presença deles nas aulas, ou seja, ensinar a matéria. Claro que há mais do que o simples desejo em repassar um conteúdo e

que existe um compromisso com a assimilação deste, mas o centro da interação parece ser deslocado para o conteúdo e não para o crescimento e o amadurecimento dos sujeitos envolvidos (alunos e estagiários), para o qual o conteúdo deve estar a serviço.

A maneira de justificar essa interação, como sendo intermediada pelo conteúdo e controlada pelo professor, é compreendida de forma diferente pelos nossos interlocutores. Um deles faz uma associação mais direta e objetiva entre o papel da avaliação como instrumento motivador da relação e a percepção do professor nesse contexto (2EA4). Em outro ponto de vista, o papel do professor como facilitador da relação e intermediador do conteúdo parece ser ressaltado, com a lembrança de que tais aspectos precisam ser explicitados para produzir significado na vida dos alunos (1EA2). A iniciativa da interação deve partir da figura do professor como sujeito mais experiente, mas o objetivo da relação precisa levar em conta o envolvimento emocional dos alunos, seu crescimento afetivo e psicossocial e não só o crescimento no intelectual.

Assim, as dificuldades dos estagiários para o gerenciamento das relações interpessoais permitem interpretações distintas para o modo de agir e pensar de cada um no processo. De um lado, manifesta-se uma percepção quanto à incerteza do papel desse conteúdo na vida dos alunos e às formas de ação docente nesse contexto (1EE9). De outro, localizam-se dificuldades práticas e objetivas que ressaltam a necessidade de adaptação metodológica do professor para resolver problemas didáticos (2EE9).

O mergulho na reflexão de tais posturas evidenciou um conflito entre a crença no conteúdo como meio para alcançar determinado objetivo e seu uso como fim ou finalidade da relação. Isso parece se revelar quando um deles afirma: “teoricamente deveria ser um fim... mas, eu pretendo considerar o conteúdo como um meio” (1EA2). Quando resalta a questão metodológica, um dos nossos interlocutores identifica como obstáculo a avaliação expressa em notas, indicando que não é fácil saber como flexibilizar e adaptar o método didático às exigências do sistema de avaliação em que se inscreve a ação docente (2EA4). Dessa forma, suas percepções evidenciam a centralidade do conteúdo e o protagonismo do professor nesse

processo, considerando secundariamente a relação subjetiva e pessoal que se estabelece entre professor e aluno e a compreensão quanto às finalidades morais e éticas desse conteúdo na vida dos alunos.

Provocar esse desvelamento era um dos propósitos do aprofundamento reflexivo. Aqui foi possível problematizar a forma de organizar as interações nas situações do estágio, trazendo a tona diferentes pontos de vista sobre a relação. Durante a socialização das experiências na disciplina de ECS, os estagiários são convidados a refletirem sobre seu protagonismo no gerenciamento da relação professor-aluno, evidenciando as subjetividades e os interesses próprios de cada sujeito envolvido. Mesmo considerando a insegurança que o momento de regência de classe produz neles, interpretamos que esse fator é importante na constituição do saber pedagógico. Nesse sentido, o contexto em que cada estagiário constrói essa compreensão está diretamente associado a sua concepção cultural sobre o papel do professor e a forma como fatores intersubjetivos são considerados na relação e podem impulsioná-la na direção de uma reflexão quanto ao desenvolvimento integral dos alunos.

Se por um lado, o tratamento das interações parece ser dirigido por percepções e padrões internalizados quanto ao papel do professor e do aluno, por outro, observamos também que ele parece fortemente influenciado por uma série de valores implícitos na relação e que são importantes no gerenciamento das situações de ensino. Assim, na experiência que acompanhamos as ações dos estagiários foram intermediadas pela dialogicidade, flexibilidade, sensibilidade e reconhecimento das diferenças (alteridade) como valores incorporados às práticas, em grau de manifestação de consciência distinto.

Eles se revelaram na disposição dos estagiários em tratar com as dificuldades dos alunos, na aproximação pessoal e na valorização das opiniões e pontos de vista desses, nas ações didáticas durante a intervenção em sala de aula, no modo de resolver os imprevistos e problemas cotidianos que a prática suscitava e na maneira como se expressavam, afirmando que era preciso “fazer o aluno falar... associar o que está sendo trabalhado ali com o dia a dia dele” (1EE8), “trazer o que o aluno tem de concepção” (1EA2) ou comentando que “vai da sensibilidade do professor essa flexibilidade, ver que o aluno tem muito potencial em outra área e que ele não foi bem aqui por

causa do interesse, mas tem certeza que ele consegue superar...” (2EA4). Tais valores são produtores de saberes pedagógicos e devem compor a base de conhecimento da docência e, no espaço do estágio, precisam ser produzidos de maneira consciente para poder incorporar-se no saber fazer dos futuros professores.

Em outro aspecto de nossa conversa com os estagiários, tratamos de uma dimensão pragmática do trabalho docente que é a transformação pedagógica do conteúdo. O trabalho nessa perspectiva se relaciona com decisões apoiadas em objetivos, teorias, experiências e circunstâncias, bem como em uma racionalidade que começa sendo construída durante a formação (THERRIEN, 2006). Isso significa que os estagiários precisaram transformar o conteúdo de ensino (fungos) e adequá-lo a realidade de seus alunos, ao contexto escolar em que se deu o ensino e as restrições espaço-temporais, curriculares e institucionais em que se situou sua ação. Significa também, que eles precisam dar a esse conteúdo um significado moral e ético que responda as necessidades de transformação da realidade social em que vivem seus alunos no estágio. Essa transformação envolve a mobilização de conhecimentos e a dinâmica de produção de saberes, sentidos e significados.

A maneira como procuramos compreender esse processo com nossos estagiários foi questionando a relevância dos conteúdos ensinados, as estratégias didáticas escolhidas e os critérios de seleção dos conteúdos. Ao tratarmos a questão da relevância ou impacto do conteúdo para os alunos pudemos observar, por meio de nossos diálogos, a manifestação da alteridade pedagógica como valor que constitui o saber docente. Aqui, tomamos o termo alteridade baseado em seu sentido laico, como capacidade de todo homem social colocar-se no lugar do outro e valorizar o que é diferente. Entendemos que o professor precisa considerar a situação do aluno, sua condição de aprendizagem e o contexto do seu aprendizado para efetivar um ensino significativo. Nesse sentido, nossos interlocutores apresentam compreensões bastante distintas de como se manifesta tal capacidade.

Uma delas é tratar o conteúdo em função da necessidade de fazer sentido e significado para o aluno, destacando que essa adequação é parte do trabalho do professor. Dessa forma, o

impacto ou a relevância do conteúdo se estabelece em função dessa adequação e da compreensão de que o outro tem uma história de vida e interesses diferentes daqueles do professor. Por isso, a referência à questão do significado e do sentido do conteúdo que o professor seleciona, adapta e transforma em seu trabalho didático. Se a referência do professor em relação ao conteúdo fica restrita ao que está escrito no livro didático, sua transformação tende a desconsiderar as especificidades dos sujeitos com quem interage e tornar homogêneo esse trabalho, agindo como quem prepara as lições sem se preocupar com os alunos a quem se destinam tais conhecimentos ou considerando alunos idealizados para esse fim (1EE16).

Por isso, a percepção da necessidade de considerar o porquê (motivos), o para que (objetivos) e o para quem (sujeitos) ensinamos também integra essa concepção de alteridade dos saberes pedagógicos. Como se referiu um dos nossos estagiários ao tratar das finalidades da interação com os alunos, essa transformação carrega toda uma visão de ciência, de sociedade e de ser humano-natureza (1EA2) e tem, portanto, toda uma implicação de caráter moral e ético que responde por ela. A percepção do valor da alteridade na transformação do conteúdo precisa ultrapassar a capacidade técnica de adaptar um conteúdo aos objetivos do aluno, para alcançar uma interpretação quanto às finalidades sociais desse conteúdo e como tratar as diferenças como potencial para estimular uma transformação (do conteúdo) que signifique construção de cidadania para os alunos.

Já em outra perspectiva, a preocupação com o outro também é manifesta, mas a transformação está relacionada com aspectos do uso prático do conteúdo e a busca por uma metodologia adequada para realizá-la. Aqui o olhar considera que o conteúdo não precisa ser um “bloco fechado” (2EA5), mas que sua transformação precisa ser guiada por uma “lógica” (2EA5).

As falas de nossos entrevistados evidenciam, também, a relação que o professor estabelece com o conhecimento, em função do aluno. Uma relação de caráter epistemológico e que diz respeito à maneira como entende o processo de produção do conhecimento que ensina. Na primeira perspectiva, considerando como critério de relevância o aspecto do sentido/significado para o aluno, o professor assume uma visão que pode indicar a

sobreposição do sujeito (aluno) sobre o objeto (conteúdo). Ou seja, a transformação do conteúdo toma como referência um dos elementos da relação pedagógica (aluno) para validar seu trabalho. Na segunda perspectiva, a referência recai sobre o conteúdo e seus métodos de ensino e, portanto, a sobreposição do objeto (conteúdo) sobre o sujeito (aluno).

Em nossa compreensão, o saber transformar pedagogicamente o conteúdo precisa nascer de uma visão intermediária, mas diferente das anteriores. Uma concepção que considere que a transformação se produz a partir da interação entre sujeito e objeto, ou seja, não é determinada pelo objeto, mas condicionada pelo sujeito. Dessa forma, compreendemos que o conhecimento produzido (conteúdo transformado) a partir dessa interação se faz novo e contextualizado. A transformação do conteúdo nessa perspectiva pode permitir que o aluno tenha acesso a conhecimentos que devem questionar e problematizar seu estilo de vida e suas relações sociais, motivando uma mudança dessa realidade. Frente a tais escolhas epistemológicas, o professor pode transitar entre as transposições pedagógicas que envolvem essa transformação, conforme comentou Nóvoa (2009, p. 14). Pode passar da transposição didática para a transposição pragmática, que considera a mobilização dos saberes em situações de ensino e dessa para a transposição deliberativa, “na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”.

A percepção sobre a relevância do conteúdo a ser ensinado é um ponto fundamental para a transformação que o professor elabora quando seus objetivos buscam uma formação integral de seus alunos e não apenas a simples transmissão de informações científicas descontextualizadas. Ela permite considerar o conteúdo como meio para alcançar compreensões mais aprofundadas sobre o mundo, a sociedade em que vivemos e sobre nós mesmos. Essa necessidade de incluir o outro no contexto do ensino também se manifestou quando consideramos as estratégias didáticas adotadas e os critérios de seleção dos conteúdos.

No caso dos critérios de seleção do conteúdo, percebemos que existiu uma série de fatores que interferiram nesse trabalho. Nossos interlocutores relacionam como referências para essa seleção o conteúdo que tiveram na própria formação, o livro didático, as conversas com o professor supervisor do estágio e o conhecimento pessoal (1EE19, 2EE19). A situação de aprendizagem dos alunos e sua realidade sociocultural não foram mencionadas explicitamente como critério para essa seleção. Em nossa conversa indagamos por que no planejamento do estágio, em geral, se trata com maior profundidade o conteúdo que se pretende ministrar, ficando em plano secundário a discussão sobre os objetivos pretendidos com esses conteúdos (1EA5, 2EA6). Na experiência com os estagiários essa associação não foi priorizada, o que explica, pelo menos em parte, a falta de questionamento deles sobre as finalidades do ensino desse ou daquele conteúdo (2EA6). Entre eles a ideia de estabelecer objetivos de ensino parecia não ser algo muito comum em suas ações, indicando que esse aspecto não pertence à esfera das decisões práticas com as quais o professor deve lidar e sim ao plano teórico, relativo ao planejamento do professor (2EA6). O relato que os estagiários fizeram dá conta de que essa capacidade precisa ser trabalhada na formação e que ela precisa ser aprendida desde os primeiros contatos com a prática pedagógica no curso (1EA5).

A relação entre a seleção do conteúdo e seus objetivos de ensino é, em nossa concepção, outra característica do saber pedagógico necessário para a transformação desse conteúdo. Na formação, essa característica precisa ser construída a partir da interação dos licenciandos com as situações de ensino, para que eles percebam que o estabelecimento de objetivos e metas na ação docente não é algo restrito ao plano teórico. A dinâmica de planejar e estabelecer objetivos como plano de trabalho do professor permite que ele reflita sobre o que pretende fazer e, posteriormente, avaliar sua ação a partir de tais objetivos e finalidades.

Além disso, a seleção do conteúdo no estágio está relacionada também ao contexto da escola na qual essa prática se realiza e, por isso, alguns dos fatores citados como critérios para seleção dizem respeito a essa situação. Tradicionalmente, os conteúdos do estágio são uma prerrogativa da escola e do professor supervisor que recebe os estagiários. Assim, a relação

que se estabelece entre os estagiários e o professor supervisor tem papel fundamental na condução dessa escolha. Na experiência que acompanhamos, as aulas foram planejadas semanalmente com a supervisão do professor da escola e houve uma troca colaborativa nesse sentido, com os estagiários considerando as observações do professor e tendo liberdade para planejarem e executarem as atividades a partir do currículo que a escola estabelecia para a série onde se realizava o estágio. Nesse sentido, a experiência do supervisor, seu controle sobre a prática do currículo e os objetivos de ensino para a turma tem impacto na experiência dos estagiários. O modelo de supervisão precisa dialogar com a proposta de formação de professor que o curso busca na graduação, para ser consistente e relevante no processo. Mas, é preciso indagar como se aprende a ser supervisor do estágio? Como se pratica um modelo de supervisão?

Alguns aspectos dessas questões foram abordados na última etapa da conversa com os estagiários. Todavia, não aprofundamos o tratamento desses aspectos por entender que demandariam um estudo específico quanto a esses objetivos e que sua análise está mergulhada em um contexto maior envolvendo a instituição universitária e a escola. Como apontou Zeichner (2010), esta é, ainda, uma relação muito conflituosa para a formação docente.

Do ponto de vista que analisamos as questões, buscamos compreender como essa relação de supervisão pode interferir na constituição do saber pedagógico nas práticas do estágio e na formação dos estagiários. Entendemos que é preciso criar um planejamento bem elaborado de todo o processo, considerando as necessidades formativas do estágio e o currículo da escola. Decorre disso uma maior liberdade de escolha aos estagiários quanto aos conteúdos trabalhados, sua ligação com outros aspectos pedagógicos do currículo escolar e com o planejamento do professor supervisor. Para explicitar melhor essa compreensão, procuramos discutir com os estagiários a relação da prática pedagógica com a escola e uma avaliação da organização do estágio na sua formação.

Neste sentido, a observação da prática de outros professores e sua influência nas ações dos estagiários, a articulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas do

curso e a integração PCC, estágio e escola foram dimensões que examinamos nesse quadro relacional da prática pedagógica com seu campo profissional. Por fim, pedimos aos estagiários que avaliassem o próprio estágio e o processo formativo do curso e da pesquisa que participaram.

No estudo que realizamos, percebemos que a observação da prática de outros docentes na formação tem forte influência na maneira como os estagiários constroem sua docência, funcionando como guias nas decisões tomadas em relação às diversas situações da prática escolar. Associada à concepção do “ser professor” que o licenciando traz da cultura e de sua escolaridade, o contato com seus professores na graduação exerce um papel modelador nessa imagem (1EE25). O momento de observação das aulas do professor supervisor durante o estágio também impacta a maneira como o estagiário se vê lecionando e conduzindo os processos didáticos na sala de aula. Assim, se os licenciandos não forem ajudados a refletir criticamente sobre essas situações e como eles se projetam nelas, compreendendo o contexto daquela ação e aprendendo a encontrar alternativas consistentes à prática observada, possivelmente, muitas de suas atitudes quando docentes serão reflexos dessa imagem inconsciente incorporada à sua própria prática (1EA5).

Mas esta não é a única forma de experiência de prática ensino que os estagiários tiveram no curso. Eles relatam a influência que a PCC tem nesse contexto e o potencial que eles percebem na ação didática dos professores que trabalham com a atividade. Desejam que ela se torne mais próxima de uma realidade escolar não idealizada e problematize situações com as quais podem se deparar nas suas próprias práticas nas escolas (1EA6). Uma das formas de diminuir essa distância com a realidade escolar é provocar intercessões entre os conteúdos das disciplinas específicas e pedagógicas do curso, o que poderia tornar a prática pedagógica mais contextualizada e a formação menos fragmentada, mas os relatos de nossos interlocutores apontam que esse ainda é um desejo a ser alcançado na preparação para a docência (2EE26, 2EA7).

Compreendemos que existe todo um caminho a percorrer para que tais objetivos sejam efetivados no curso e reconhecemos que existem avanços nesse sentido, mas em nossa conversa com os estagiários a compreensão deles da

atividade de PCC aparece vinculada a aplicação dos conhecimentos na escola. Suas críticas apontam a falta de reflexão quanto aos assuntos tratados nas disciplinas que executam a atividade e a pouca efetividade na experiência do estágio, por isso a ideia de estar lidando com um aluno idealizado (2EA7, 1EE28). Assim, é preciso trabalhar na produção de condições dessa integração, considerando o relevante papel que ela tem no aprendizado da docência nos cursos de licenciatura, pois diminuem a distância entre a teoria e a prática, efetivam experiências de ação docente em situações de ensino e resignificam a prática pedagógica para os estudantes.

Por fim, a produção do saber pedagógico implica considerar a avaliação dos estagiários sobre a preparação para a docência no curso, considerando a organização do estágio, as orientações para a profissão e o processo reflexivo oportunizado pela pesquisa que participaram. A ideia é colocar a prática pedagógica em perspectiva avaliativa para compreender os sentidos que os estagiários construíram em sua trajetória no curso.

Quanto ao estágio, os relatos dão conta dos efeitos que a simetria invertida provoca nos estudantes, como a insegurança nas relações com os alunos e no gerenciamento da classe, as incertezas quanto ao domínio do conteúdo e a compreensão das necessidades formativas dos alunos da escola. Na organização do estágio, foram destacados aspectos potencialmente positivos, como a socialização das experiências em grupo na disciplina de estágio, a troca de informações entre os colegas e a oportunidade de construir a prática em contato direto com o campo profissional (1EE29, 2EE30). Entre os aspectos a serem melhorados, destacou-se a organização e adequação da carga horária dos estudantes frente às exigências do estágio e as relações ainda superficiais entre o estágio e a escola, no sentido da falta de um aprofundamento da experiência de participação do estagiário nas reuniões pedagógicas da escola, no contato com outros professores e disciplinas (1EE29).

O papel do professor supervisor também merece uma análise no contexto de constituição do saber pedagógico e sua racionalidade, pois sua mediação nos processos de ensino com os estagiários pode ser analisada nessa relação. A introdução

dos estagiários no contexto da escola e da sala de aula também faz parte dessa mediação desempenhada pelo supervisor. Isso não é pouca coisa, pois precisa considerar as referências que os licenciandos têm da cultura escolar e do ser professor e a imagem que os alunos da escola construíram dos estagiários e das atividades que eles realizam nas aulas. Essa relação mútua implica em confiança e autoridade. Confiança do supervisor na capacidade do estagiário empreender corretamente as ações didáticas que se propõem e do estagiário na intermediação positiva do supervisor na aproximação com seus alunos e a escola. Isso pode ser notado quando o estagiário comenta sobre a necessidade de uma orientação quanto aos objetivos de ensino:

[...] ter uma conversa antes, ao invés de ser uma conversa naquele sentido de “pessoal, esse é o Colégio, tem a sala de informática, peguem o crachá”... isto é importante para situar o aluno no contexto escolar, mas quem sabe esta outra conversa do professor também. Além do estrutural, ter essa reflexão dos objetivos, para deixar mais explícito (1EA5).

Autoridade que se expressa no reconhecimento do saber fazer do professor (experiência), de sua leitura do contexto da escola e da ação pedagógica necessária naquela circunstância do ensino e da aprendizagem de seus alunos. Isso se reflete na fala de um dos estagiários quando diz que:

[...] a professora entregou o livro, no caso, não que utilize em sala, mas ela se guia muito pelo livro em termos de quantidade de conteúdo. Vimos os conteúdos que deveriam ser trabalhados, que estavam no livro (didático), quais seriam as atividades do livro e, a partir dali, a gente começou a discutir, às vezes junto com a professora (supervisora), às vezes sem ela, como seria e o que seria bom trabalhar (1EE19).

Implica, também, construir uma relação que aponte a novidade e o ineditismo que o estágio pode significar para os alunos da escola e os estagiários, para o professor supervisor e

do estágio, com potencial de motivar mudanças na prática dos docentes envolvidos. Sempre que possível e considerando as características de um bom trabalho de ensino, é importante aproximar a ação didática proposta no estágio com o estilo docente do supervisor, evitando rupturas no processo de aprendizagem dos alunos. O supervisor deve estar verdadeiramente envolvido e comprometido com a experiência, para que não fique a impressão, como relata um dos nossos entrevistados, que o estágio “foi um momento em que a gente deu aula e o professor, assim que a gente sair de lá, vai voltar a fazer as mesmas coisas de antes e, talvez, de uma forma diferente do que ele disse (passou) para a gente que ele faz” (1EE29). Muito embora isso não tenha acontecido em nossa experiência, é evidente que as práticas docentes do professor supervisor e dos estagiários vão apresentar diferenças de diversas ordens, mas o esforço para aproximá-las pode resultar em um ganho qualitativo para todos, especialmente para os alunos da escola.

Por isso, o planejamento acadêmico do estágio deve incluir a participação do professor supervisor, a explicitação de seu papel e o conhecimento da realidade escolar para fazer diferença na produção de uma experiência colaborativa, ampliando o compromisso com a comunidade escolar e ajudando a construir uma identidade profissional nos licenciandos. Para tanto, é preciso pensar em alternativas institucionais que ampliem a imersão do licenciando na realidade escolar, pois como o próprio estagiário confirma:

[...] na escola o ambiente em si dá uma noção do que você vai encontrar lá na frente, então, mesmo que o professor não tenha muito tempo para se reunir com os estagiários, para conversar sobre a prática e refletir sobre a prática e tudo mais, o estagiário dentro daquela escola vai ter uma noção do dia a dia dos alunos e do professor, a forma como a escola funciona, qual o papel do livro didático na prática dele, qual o papel das outras disciplinas (1EE29).

Essa aproximação institucional programada e planejada do licenciando ao campo profissional e de evolução de processos

de imersão na experiência do estágio pode colaborar para criar uma conexão entre universidade e escola, favorecendo a emergência do princípio da coformação na escola e diminuindo as distâncias nesse território (FEREIRA; VILELA; SELLES, 2003; PIMENTA; LIMA, 2008; ZEICHNER, 2010; PIRES, 2010).

Nesta última parte de nossa interlocução com os estagiários, pedimos que eles avaliassem sua formação para a docência. De forma geral, um dos estudantes entrevistados considerou que o curso tem muito conteúdo, mas a forma como sistematiza esse aspecto passa a impressão de que não se leva conhecimento para fora do contexto universitário (1EE33). No entanto, reconhece que diversos aspectos da qualificação do biólogo e do professor são construídos na formação (1EE31). Outro estagiário fez uma avaliação pessoal de sua participação no curso, considerando-a muito isolada e pouco colaborativa (2EE31). Quando conversamos sobre as dificuldades nas escolhas e na organização dos tempos e espaços acadêmicos que precisam fazer ao longo das fases do curso (disciplinas, atividades de extensão, pesquisa, etc.), ambos concordaram que é necessário que a estrutura pedagógica ajude em tais aspectos, para que o estudante não se surpreenda com as consequências e exigências didáticas que as disciplinas e atividades complementares impõem à formação, como a divisão do tempo do estágio com o trabalho de conclusão de curso ou uma pesquisa em algum laboratório (1EA8, 2EA8).

Quanto à avaliação da pesquisa acerca do estágio, a impressão que tivemos foi de que ela permitiu que os estagiários refletissem e argumentassem sobre sua ação, justificando determinadas escolhas em situações da prática e, dessa forma, desenvolvendo uma racionalidade mais próxima do que chamamos de pedagógica. Isso se deve ao fato de poderem opinar livremente sobre aquilo que viveram nessa fase de preparação e o sentido disso para sua formação, a possibilidade de construir um diálogo colaborativo com a pesquisa, relendo e refazendo o que tinham dito nas conversas. Entendemos que dessa forma as etapas de observação, acompanhamento e entrevista com os estagiários na pesquisa, oportunizou um processo que buscou superar o limite da reflexividade pessoal e sinalizar para o compromisso coletivo que ficou representado nas ideias, nas inúmeras experiências produzidas na prática docente e no discurso de nossos interlocutores (1EA1, 2EA1, 1EA9).

Nossa perspectiva de análise do estágio procurou ressaltar a importância dessa experiência como espaço produtor de uma racionalidade pedagógica, oportunizando o desenvolvimento da dimensão reflexiva e colaborativa nesse contexto e, portanto, produtora de saberes decorrentes de uma prática social, histórica e intencionada. Prática enquanto dimensão do conhecimento docente, realizada por sujeitos que vão tomando consciência de seus condicionantes sociais e desafiando suas concepções do ser professor, em diálogo permanente com as circunstâncias da própria prática.

Assim, tivemos a oportunidade de observar que muitas das atitudes pedagógicas de nossos estagiários são motivadas por valores e intenções, em um contínuo ir e vir do discurso para a prática, da ação para a reflexão e novamente para a ação, modulados pelas circunstâncias próprias dessa ação e pelas concepções de docência que foram se constituindo desde sua vida escolar. Observar que valores como a dialogicidade, flexibilidade, sensibilidade e alteridade, podem ser relevantes na maneira como constroem o saber da gestão nas interações com os alunos e da transformação do conteúdo. Isso implica uma vigilância epistemológica sobre o que ensinamos e uma atitude proativa e colaborativa frente aos desafios da prática. Implica, também, que as escolhas quanto ao “por que”, “para que” e “para quem” ensinamos quando formulamos nossos objetivos didáticos, têm implicações morais e éticas na vida dos estudantes.

Esse conhecimento que se produz a partir das experiências do estágio supervisionado demonstra a fertilidade desse terreno na construção da docência. Concordamos com Pimenta e Lima (2008), quando afirmam que o estágio curricular poderia funcionar como espaço formativo que organiza pesquisas sobre as problemáticas específicas da profissão docente, envolvendo todas as disciplinas do curso em torno de um projeto político de formação de professores. Por isso, argumentamos quanto à necessidade de integração do estágio com as práticas como componente curricular nas disciplinas, de tal forma que se construa um discurso e uma prática articulados na produção dos saberes pedagógicos. Uma articulação que pressupõe, também, novas formas criativas de parcerias com as escolas, campo de estágio. Para discutir essa necessidade de

resignificar a prática pedagógica, sua integração curricular e sua articulação com a escola, organizamos a seção seguinte com alguns indicativos quanto as essas possibilidades.

5.4. UMA ECOLOGIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Franco (2008) afirma que a grande tarefa que os cursos de formação de professores devem enfrentar é fazer dialogar a lógica das práticas com a lógica da formação. Esse desafio passa pela integração da PCC com o estágio e as demais experiências de práticas propostas para a formação. Assim, a ideia dessa seção é reunir elementos da análise do Projeto Pedagógico, da estruturação da prática como componente curricular e do estágio supervisionado para discutir e compor uma organização da prática pedagógica a partir de uma visão mais orgânica desses aspectos.

Usamos a expressão ecologia das práticas pedagógicas para criar uma imagem relacional dos componentes que se estruturam na formação docente. A expressão “ecologia” diz respeito exatamente a tais relações, associações necessárias para que a lógica das práticas possa dialogar com a lógica da formação³⁵. Para tanto, os espaços e tempos formativos precisam ser pensados e configurados como espaços de “aprendizagem cooperativa, que articule vida e formação, sujeito e coletivo, intencionalidades e práticas” na produção da profissionalidade docente (FRANCO, 2008, p. 123). Em tal configuração desponta a capacidade reflexiva em grupo e não apenas como desenvolvimento da atuação técnica, mas como “processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino” (IMBERNÓN, 2001, p. 15).

Quando fazemos tais observações quanto às necessidades e as perspectivas formativas relativas às práticas pedagógicas, não estamos afirmando que os esforços e ações que estão sendo feitos no curso da UFSC sejam impróprios ou inadequados, nem procurando estabelecer uma visão normativa

³⁵ Convém ressaltar que o termo *ecologia* está sendo usado aqui em seu sentido amplo e análogo, sem guardar necessariamente, relação direta com seu significado estrito no campo da Ecologia.

de tais aspectos, mas procurando analisar e sistematizar alternativas para problemas pontualmente localizados pela pesquisa. Temos clareza que todos os cursos de formação de professores precisam explicitar a concepção de prática a ser adotada em seus processos de ensino e aprendizagem, para que seus professores e estudantes possam ter consciência quanto à natureza dos compromissos que assumem nesse caminho para a docência.

Entendemos que isso se materializa na busca por condições institucionais de produção de uma concepção de prática pedagógica mais abrangente, enquanto prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e que pressupõe a relação dialética teoria-prática no processo formativo (VEIGA, 1992). Concordamos com Imbernón (2001, p. 66), que a dimensão prática como elemento importante da inovação e integração dos processos de ensino deve estar sempre presente na reorganização dos cursos de formação e observar os seguintes princípios:

As práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral das relações do aluno com a realidade escolar e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre a teoria e a prática educativa.

As práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor.

As práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica.

Conforme observamos na análise do Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas da UFSC, a formação de professores emergiu de um contexto histórico e cultural que, com o passar dos anos, exigiu uma revisão de seus fundamentos e suas práticas de ensino. Eis porque a reforma curricular de 2006, além de implantar as mudanças requeridas pela legislação para formação de professores, procurou dar à preparação do bacharel um caráter educativo. Entendemos que os princípios propostos

por Imbernón (2001), precisam ser compreendidos como possibilidade de produção dessa prática pedagógica, mais abrangente e renovada a partir de seus compromissos fundamentais. Por isso, tais princípios não devem ser tomados como preceitos normatizadores, característicos de uma visão aplicacionista e de um discurso prescritivo para a formação no curso (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Pelo que analisamos na organização e funcionamento da PCC e nas experiências do estágio supervisionado é fundamental que a comunidade acadêmica do curso, preocupada com sua reformulação, pense continuamente a lógica da formação e avalie o quanto a perspectiva de ensino do curso tem se aproximado a um modelo acadêmico e técnico de construir sua prática pedagógica (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Nesse sentido, muitas das questões que apontamos na organização da PCC e na estruturação do estágio estão diretamente associadas à situação da integração curricular. O desafio da integração apresenta condicionantes estruturais ligadas ao equilíbrio da carga horária do curso e a distribuição das atividades de PCC nas disciplinas, a aproximação das disciplinas específicas e pedagógicas em articulação com o trabalho de professores de Centros de Ensino distintos (CCB e CED), a caracterização de uma concepção de prática pedagógica, de estruturação do estágio supervisionado e da relação com as escolas no Projeto Pedagógico do curso.

Todas essas questões relacionadas à formação de professores no curso, nos levam a pensar que a integração curricular é uma ideia força produzida pela busca renovada de um modelo de formação, cujos princípios precisam ser explicitados e compreendidos pela comunidade acadêmica. Como processo histórico, exige elaborar formas de superar a lógica silenciosa da concepção aplicacionista, ou seja, de “aplicar conhecimentos teóricos sobre a prática, sem reconhecer nela um estatuto epistemológico próprio” e a naturalização do discurso prescritivo, no qual “as universidades dizem como os professores e as escolas devem ser ou fazer” para desenvolver seu potencial social (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 257).

Exige tomar a prática como elemento chave da profissionalidade docente e, mesmo considerando o que afirma Franco (2008, p. 109), de que “a prática é sempre mais abrangente do que aquilo que se supõe à primeira vista e sempre

menos inteligível do que seria necessário considerar”, nosso exercício de reflexão sobre ela pode permitir explicitar que visão e que discurso se construiu no curso, bem como reunir elementos que favoreçam a produção de experiências crítico-reflexivas na constituição dos saberes da docência e uma visão mais integradora dos componentes curriculares.

No que diz respeito a PCC e seu aspecto estrutural no curso, envolvendo a quantidade de disciplinas (critério de distribuição), o modelo didático das atividades (elaboradas fora do horário de aulas e repetindo estratégias com conteúdos distintos), o envolvimento dos estudantes (carga horária dedicada ao projeto) e suas finalidades (objetivos/estratégias), a alternativa pode estar na reordenação da PCC a partir de disciplinas integradoras, por áreas de conhecimento e com desenvolvimento de projetos interdisciplinares de temas ou conteúdos. Além disso, é possível estimular o desenvolvimento de parcerias com professores das escolas de Educação Básica, criando e organizando projetos que privilegiem a participação colaborativa desses na formação. Uma possibilidade muito próxima envolve o planejamento de atividades conjuntas com o Colégio de Aplicação/UFSC e/ou com escolas nas cercanias da comunidade universitária. Iniciativas de fomento à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e outros que são reeditados ao longo dos anos para incentivar essa aproximação, precisam ser fortalecidos e podem vir a ser um espaço auxiliar para o desenvolvimento de projetos dessa natureza. No entanto, é preciso considerar o fato de se tratarem de programas que podem ser descontinuados nas políticas públicas de formação do Governo Federal e, portanto, não devem tomar sobre sua responsabilidade esse processo na formação de professores.

No que se refere a PCC e a superação do mecanismo de transposição didática como forma de transmissão unidirecional de um conteúdo disciplinar descontextualizado, é preciso um esforço didático para tornar as atividades mais reflexivas, buscando associá-las com as pesquisas sobre ensino das diversas especialidades da Biologia (ensino de evolução, genética, zoologia, etc.), de tal forma que se a transposição didática for proposta como atividade, levará em conta os pré-requisitos apontados nessas investigações para o tratamento de

determinado assunto ou conteúdo. Desse modo, é possível pensar que o contato dos estudantes com as pesquisas sobre ensino desses temas pode oportunizar um envolvimento e uma prática de pesquisa posterior nesse campo da formação. O êxito desse aspecto vai depender de quanto os formadores conhecem esse terreno e o quanto podem ou desejam se envolver com sua divulgação, caracterização e, se possível, produção como pesquisadores.

O contato e auxílio de professores da Educação Básica nesse processo pode ajudar na contextualização dos produtos da transformação dos conteúdos. A reflexão proposta por esses profissionais pode enriquecer a experiência realizada na PCC e, conseqüentemente, abrir portas para novas e profícuas parcerias e estudos desse aspecto na formação de professores. A experiência que fizemos junto ao curso de graduação e seus professores confirma essa possibilidade e indica que essa aproximação é viável e pode trazer conseqüências positivas para os envolvidos. Nesse sentido, entendemos que a estrutura do Colégio de Aplicação/UFSC pode servir de referência inicial para essa discussão e para proposição de estudos alternativos que favoreçam a integração curricular da prática pedagógica no curso. Para além do aspecto da transposição didática dos conteúdos, a PCC pode tratar da reflexão sobre aspectos da profissionalidade docente, organizando atividades que discutam e envolvam os sindicatos, secretarias de educação (municipal, estadual), ONGs e conselhos tutelares da criança e do adolescente, juizados de menor, etc.

Assim, consideramos que o licenciando exposto a essa série de fatores que envolvem a PCC terá condições de se aproximar da realidade educacional e do ambiente escolar com um conhecimento mais abrangente e uma consciência mais esclarecida sobre os aspectos que envolvem a prática docente, refletirá sobre os fundamentos de sua prática e poderá fazer experiências mais significativas em seu estágio supervisionado. Para tanto, discutiremos algumas características do estágio que podem colaborar nesse sentido.

Quando nos empenhamos na investigação em analisar o papel articulador que a PCC e o estágio podem produzir na formação, acabamos percebendo os diferentes tons que os saberes pedagógicos imprimem nas situações de ensino da prática. Problematicar as relações interpessoais, os conteúdos

acadêmicos e sua intencionalidade no ato de ensinar, as estratégias didáticas e o enfrentamento dos desafios do estágio, permitiu constituir uma experiência reflexiva com os estagiários e estabelecer relações entre a lógica da formação e a lógica da prática (FRANCO, 2008).

No percurso desta investigação, os estagiários manifestaram pontos de vista de uma formação marcada por níveis de reflexividade técnica e prática de ensino (VAN MANEM, 1977). O destaque dado ao conteúdo nas discussões sobre as relações interpessoais com os alunos, a associação da relevância e do critério de seleção do conteúdo com sua aplicabilidade e não com seus objetivos e finalidades no ensino, nos fazem refletir sobre a força desses modelos e seu poder em configurar nossa maneira de pensar e agir na prática docente.

Para construir uma ação reflexiva crítica com os estagiários que permitisse desafiar essas concepções de ensino, nos inspiramos nos momentos reflexivos propostos por Smith (1998). Assim, durante a socialização nas aulas de ECS e no planejamento do estágio, procuramos fazer com que os estagiários descrevessem e informassem o que estavam fazendo nessa experiência. Essa realidade descrita era, então, problematizada, para gerar confrontação com outras formas de agir nas circunstâncias e para que, na regência de classe e nos encontros de entrevistas, alguns desses aspectos da prática pudessem ser novamente confrontados e reconstruídos, considerando suas condicionantes. Todo esse processo, que se estendeu durante todo um semestre, resultou em algumas reestruturações do pensamento e da ação dos estagiários em sua prática de ensino em alguns casos, e a manutenção das concepções ou ideias prévias dos estagiários em outros. Consideramos que a maneira como a dialogicidade, flexibilidade, sensibilidade e alteridade foram sendo incorporados à sua ação docente representam elementos de uma racionalidade pedagógica que poderá ser agregada a sua prática futura. Por outro lado, a reificação do conteúdo como aspecto estruturante das interações com os alunos e a organização do tempo e das prioridades acadêmicas para realização do estágio, ainda representam obstáculos a uma reflexividade crítica e indicam a força do modelo da racionalidade técnica em sua formação. Como afirma Becker (1993), é preciso refletir se a superação das

amarras do tecnicismo e o salto qualitativo na prática pedagógica não ocorrem devido ao “vazio teórico” associado a tais circunstâncias.

Compreendemos, também, que a reflexividade é um processo que não se conclui com apenas uma experiência e que sua força está nas possibilidades dos licenciandos serem expostos a problematizações frequentes de sua prática. Por isso, a importância da integração curricular e da constituição de um saber a partir da racionalidade pedagógica. Concordamos com Perrenoud (1999b) quando afirma que o movimento reflexivo implica no envolvimento qualitativo em quatro dimensões: cooperar e trabalhar no coletivo; viver a escola como uma comunidade educativa; sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela; aprender a dialogar com a sociedade. Nessa direção foi que procuramos construir as experiências reflexivas durante a pesquisa e que vivenciamos em maior ou menor grau nos espaços da prática pedagógica do curso.

Como oportunidade de construção do conhecimento elaborado pela prática, o gerenciamento das interações com os alunos revelou-se um terreno produtor de valores que, se observados e refletidos pelos estagiários, devem ser constantemente reelaborados e agregados à sua docência. As situações relacionadas à simetria invertida no estágio, como a observação da prática do supervisor, o conhecimento gradativo do comportamento dos alunos da turma, o planejamento das ações didáticas e a regência de classe foram processos mediados no coletivo e se tornaram solo fecundo para a expressão de tais valores. Por esse motivo, a capacidade de dialogar em situações onde as decisões deviam ser imediatas, a flexibilidade para lidar com tais circunstâncias e adaptar estratégias, a sensibilidade para perceber como avançar com o conteúdo e quando retomar o que já tinha sido dito e o despertar de uma alteridade, que compreende as diferenças de aprendizagem como fator constituinte da prática docente, foram aspectos que nos fazem crer que o estágio é um espaço privilegiado de produção dos saberes pedagógicos.

De outra parte, a transformação pedagógica dos conteúdos e/ou do conhecimento nos remete a pensar que é preciso criar, desde a formação, um espírito de vigilância epistemológica constante com aquilo que ensinamos a nossos

alunos e uma relação permanente com os objetivos e finalidades desse ensino. Neste sentido, a prática pedagógica precisa ser problematizada desde o início da profissionalização para provocar estranhamentos em relação à maneira como tratamos os conteúdos e seu papel no ensino.

Na busca por processos que promovam a integração curricular é preciso levar em conta os efeitos da articulação do estágio com as escolhas acadêmicas que os licenciandos fazem. A possibilidade de participação em uma diversidade de experiências no curso (atividades extracurriculares, bolsas de iniciação à pesquisa em laboratórios, participação em projetos, TCC) requer uma orientação mais específica aos estudantes quanto aos compromissos e investimento de tempo que essas possibilidades exigem. Em algum momento da formação, o licenciando precisa ser orientado para direcionar suas escolhas para um compromisso exclusivo com as atividades do estágio supervisionado.

Na relação do estágio com os processos de supervisão e com as escolas, a literatura da área aponta as inúmeras dificuldades de articulação existentes nesse campo (ZEICHNER, 1992; 2010; PIMENTA, 2006; DINIZ-PEREIRA, 2007; 2008; PIMENTA; LIMA, 2008; DIAS-DA-SILVA, 2008; PIRES, 2010; DINIZ-PEREIRA; AMARAL, 2010; LEITE, 2011). Em nossa investigação, percebemos a necessidade de aproximação entre formadores universitários e supervisores da escola, pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa colaborativa que permitam construir uma identidade institucional nesse campo. Nessa aproximação, a formação de supervisores precisa ser tomada como ponto de interesse comum entre tais instâncias. Acima de tudo, é preciso um esforço imediato para organizar essa interação, de modo que seja possível subsidiar a questão de preparação do supervisor de estágio e de um modelo de parceria que caminhe na direção de uma ressonância colaborativa³⁶ (MARCELO GARCÍA, 1999).

³⁶ Referenciado nos estudos de Cochran-Smith (1991), Marcelo García (1999, p. 100) descreve três tipos de interação universidade-escola. O primeiro modelo, denominado *consonância* compreende um acordo baseado na aplicação dos resultados da investigação sobre o ensino eficaz na escola. O segundo modelo, a *dissonância crítica* compreende uma relação em que a universidade procura promover uma atitude crítica nos professores em formação, trabalhando a incongruência pedagógica baseada numa crítica racional ao modelo de ensino e de escola. O terceiro, a

Em nosso primeiro capítulo, elencamos diversas maneiras de estabelecer essa articulação universidade-escola no estágio (TARDIF, 2002; DINIZ-PEREIRA, 2008; ZEICHNER, 2010). Existem experiências envolvendo o modelo de inserção clínica (MARCELO GARCÍA, 1999), por meio da criação de Escolas de Aplicação (laboratory schools), criação de laboratórios de ensino que funcionariam nos cursos da universidade com a participação de professores supervisores e os Centros Pedagógicos, que sediariam os programas de formação docente da universidade (ZEICHNER, 2010). Todas elas pressupõem adoção de um paradigma de organização da formação diferente do tradicional, superando a desconexão entre as instituições, reconhecendo novos tipos de colaboração formativa e novos papéis para formadores e supervisores. Nessa relação é importante considerar, como afirma Marcelo García (1999), que a escola pouco conhece as expectativas e objetivos que a instituição universitária define para suas práticas de ensino.

Em função desse distanciamento, as escolas não participam do planejamento das práticas de ensino que ocorrem em suas dependências e aceitam a presença de alunos universitários em atividades de prática (estágio, observação de aulas, implementação de PCC, mostras científico-culturais), mais por respeito à decisão individual dos professores que os aceitam em suas salas de aula, do que como projeto de desenvolvimento de seus próprios processos de ensino e aprendizagem.

Sustentados pelo trabalho investigativo desta pesquisa e pela experiência como docente da Educação Básica no Colégio de Aplicação/UFSC, é possível afirmar que a integração curricular das práticas pedagógicas tende a crescer, na medida em que a parceria com a escola ganhe contornos mais institucionais e um planejamento que considere as relações históricas que existem entre ela e os inúmeros cursos de licenciatura da UFSC. Para isso, essas iniciativas precisam alcançar um modelo de estágio que permita a imersão do estagiário em atividades de caráter pedagógico e interdisciplinar na escola, como reuniões de conselho de classe e de pais e

professores e reuniões gerais, indo além de sua participação nas atividades da disciplina escolar.

Um planejamento institucional mais orgânico e colaborativo do estágio supervisionado no curso de Ciências Biológicas da UFSC prescinde de iniciativas da Direção do Centro de Ciências da Educação, do Centro de Ciências Biológicas e do Colégio de Aplicação, promovendo aproximações e reunindo sinergias para facilitar o envolvimento da escola e de seus professores com os docentes dos Departamentos envolvidos nesse processo. Isso poderia promover o envolvimento de mais professores da escola e provocar uma maior diversidade didática, oferecendo maiores oportunidades de interação prática aos acadêmicos.

A escola e seus professores, por sua vez, devem se considerar corresponsáveis nessa formação e organizar seus processos pedagógicos para incluir as demandas dos cursos de licenciatura. Possivelmente, nem todos os estágios supervisionados precisariam ser realizados no Colégio de Aplicação/UFSC, pois os acadêmicos em acordo com o curso poderiam buscar outras escolas para realizar uma experiência de prática específica, como a educação de jovens e adultos, educação no campo ou indígena. No entanto, consideramos que as primeiras aproximações com as práticas pedagógicas devam ser realizadas por meio de parcerias com o Colégio de Aplicação/UFSC e que experiências mais duradouras de imersão no estágio acontecessem em seu espaço.

Por vezes, ouvimos considerações de que o Colégio de Aplicação/UFSC não reflete as condições reais da maioria das escolas públicas, em função de sua melhor estrutura física e institucional e que, portanto, a experiência de estágio realizada nele não contribuiria para a educação de seus estudantes e a formação dos licenciandos, quando comparado aos benefícios que poderiam agregar em escolas carentes das redes estadual e municipal. Não concordamos com essa visão, pois entendemos que o Colégio de Aplicação/UFSC enfrenta os mesmos desafios pedagógicos que hoje estão postos para todas as escolas públicas. A comunidade escolar é composta por alunos de diversas camadas sociais e tem lutado para alcançar padrões de qualidade de ensino e estrutura material adequada ao serviço

que se espera de uma escola comprometida com o ensino, à pesquisa e a extensão.

Nesse sentido, algumas das alternativas que podem ser construídas na parceria com o Colégio de Aplicação envolvem a participação nas atividades de PCC, o desenvolvimento de projetos de pesquisa colaborativa compreendendo questões da prática profissional, como a formação de supervisores, os desafios de um estágio supervisionado mais prolongado, a articulação formação acadêmica e profissional e a participação em programas de incentivo à docência como PIBID, onde os licenciandos poderiam conhecer o funcionamento da escola e seus diversos setores, bem como estabelecer contato com a comunidade escolar (pais, alunos, associações de classe).

Qualquer que seja o tipo de interação construída com as escolas de Educação Básica é importante associar esforços para que o estágio, como espaço por excelência onde se articula teoria e prática, possa desenvolver processos colaborativos entre os professores envolvidos, por meio da criação de redes de parcerias (TARDIF, 2002) como a que ocorre nas *Professional Development Schools* (PDS) e nos Centros de Pedagogia nos EUA e estimular a formação de comunidades de prática³⁷ virtual ou presencial (LAVE; WENGER, 1991). Além disso, criar uma disposição institucional para instalação de espaços híbridos nos programas de formação de professores, para reunir docentes da educação básica e do ensino superior que compartilhem conhecimento prático e acadêmico em novas formas de aprimorar a aprendizagem dos futuros professores e a integração curricular, semelhante ao que Zeichner (2010) denomina “terceiro espaço”.

Em nossa compreensão, esse conjunto de intenções e esforços para compor uma articulação da PCC com o estágio supervisionado pode ajudar a construir uma integração curricular e uma aproximação ao campo profissional na formação de professores. Da forma como imaginamos, é necessário que as relações intersubjetivas que se constroem no interior dos processos e das situações de ensino da prática pedagógica do

³⁷ Uma comunidade de prática é concebida por Lave e Wenger (1991) como um grupo de indivíduos com distintos conhecimentos, habilidades e experiências, que participam de modo ativo em processos de colaboração, compartilhando conhecimentos, interesses, recursos, perspectivas, atividades e, sobretudo, práticas, para a construção de conhecimento tanto pessoal quanto coletivo.

curso, sejam consideradas no contexto de uma reestruturação curricular mais orgânica, subsidiada pela pesquisa colaborativa e por um compromisso de caráter moral e ético de emancipação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar o espaço das PCC e do ECS como ambientes nos quais as práticas pedagógicas estabelecem relação com o saber da docência na formação de professores, foi possível perceber como é complexo o atual contexto da área na educação brasileira, repleto de condicionantes e particularidades. Ao mesmo tempo, como é desafiador produzir mudanças efetivas que contribuam para a transformação dessa prática profissional. Modernamente, a sociedade vem atribuindo maiores responsabilidades à educação escolar e, por consequência, aos professores de todos os níveis de ensino. Entende-se que esse processo decorre das mudanças no mundo do trabalho, dos avanços nos meios de comunicação e de informação, das transformações sociais e na organização familiar, além das alterações associadas à expansão do número de alunos matriculados no sistema educacional do país. Se isso é verdade, é de se esperar que a formação desse profissional também seja afetada.

Preparar adequadamente um professor frente a tais circunstâncias exige que os programas de formação possibilitem saberes docentes necessários à sua profissionalidade, tornando-os aptos para intervir no ensino de forma a construir uma escola melhor (LEITE, 2011). Na contramão dessa esperança, a precariedade das políticas formativas e suas sucessivas mudanças ainda não foram suficientes para estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação para a docência, capaz de enfrentar os desafios da educação escolar no país (SAVIANI, 2009). As orientações legais insistem em uma formação de professores para as competências e não na constituição de saberes, fundamentada no domínio e produção de conhecimentos e na reflexão crítica da prática (PIMENTA, 2002; GHEDIN, 2002). Esse deslocamento da identidade do professor para o eixo das competências e não dos saberes implica em construir currículos que preparem peritos ou técnicos habilitados e cognitivamente capazes de resolver problemas da prática docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Da parte dos cursos, as condições de formação estão distantes de ser satisfatórias e evidenciam a precariedade com

que vem ocorrendo, construídas a partir de projetos pedagógicos pouco expressivos e sem um eixo formativo claro (GATTI, 2010; LEITE, 2011). Para Saviani (2009, p. 149), o modelo de formação no Brasil tem oscilado entre duas perspectivas: a dos conteúdos culturais-cognitivos, onde “a formação dos professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” e o modelo pedagógico-didático que, contrapondo-se ao anterior, considera que a “formação propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático”. Ainda segundo o autor, as instituições de ensino superior não mostram grande interesse no preparo pedagógico-didático dos professores, priorizando o modelo de conteúdos culturais-cognitivos. Em sua avaliação, é preciso uma articulação de ambos os modelos para que se realize uma formação mais adequada dos docentes.

Ao longo desta investigação, procurou-se mostrar que as práticas pedagógicas podem ser o espaço de aproximação entre essas diferentes perspectivas na formação de professores. Elas podem ser o caminho pelo qual se constrói o diálogo entre a lógica das práticas e a lógica da formação (LISITA, 2006; FRANCO, 2008). Nesse percurso, buscou-se organizar evidências que permitam entender porque as práticas pedagógicas devem se constituir como espaço de construção dos saberes pedagógicos da docência, associando essa prática a uma perspectiva diferente da racionalidade técnica ou prática.

Neste ponto de vista, o esforço da pesquisa foi tratar o espaço acadêmico-profissional da prática pedagógica construída na PCC e no ECS, a partir da função social do professor na escola e da construção de sua profissionalidade. O compromisso com uma pesquisa nessa direção levou a problematizar o campo da prática e a realidade do trabalho docente, tomando como referência os fundamentos do saber pedagógico e a mediação didática necessária, articulada para a ação no contexto da sala de aula. Isso permitiu considerar a PCC e o estágio como espaços privilegiados para investigar essa possibilidade e não para treinar habilidades ou formar competências para resolver problemas da prática. Compreende-se que habilidades e competências são igualmente necessárias nesse cotidiano, mas não que elas devam se tornar o objetivo dessa preparação como referendam os documentos oficiais da área. É necessário desenvolver mais do que esses aspectos da prática docente na

formação, para gerar um compromisso de ordem moral e ética em nossos futuros professores.

Conforme se afirmou na introdução deste trabalho, o esforço de compreender a lógica da prática na formação se associa à possibilidade de desenvolver uma racionalidade pedagógica, materializada na maneira como os licenciandos constroem saberes em situações de ensino. Nesse exercício, que é acima de tudo reflexivo, o saber pedagógico pode se materializar e ser incorporado à experiência prática do licenciando, quando se envolve com as diferentes situações propostas nas atividades de PCC e na realização do seu estágio supervisionado. Trata-se de um esforço de permanente revisão crítica de suas ações, invocando uma consciência reflexiva que extrapola a dimensão individual e vai se constituindo como potencialidade de confrontar ideias preexistentes sobre o ser professor e de propor desafios de ordem moral e ética para os licenciandos.

Dessa forma, para construir uma experiência próxima dessas convicções e consolidar os objetivos intrínsecos da pesquisa, foi preciso estabelecer distintos procedimentos teórico-metodológicos para orientar esse processo. No primeiro Capítulo do trabalho, tomou-se como referência a literatura da área para compreender as distintas perspectivas de formação de professores, a reflexividade em seus meios e propósitos no ensino e as mudanças mais recentes na legislação educacional, que enfatizam a necessidade de integração teoria-prática nessa preparação. Nesse contexto, se introduziu no país a prática como componente curricular e as mudanças no estágio supervisionado. Esses referenciais ajudaram a identificar experiências distintas de aproximação do campo da formação com o campo profissional, permitindo traçar paralelos com nossa realidade local. Também possibilitou estabelecer uma relação entre a concepção curricular das práticas pedagógicas no curso de Ciências Biológicas da UFSC e suas condicionantes, analisando seu Projeto Pedagógico e o documento que organizou a reforma curricular de 2006.

Um dos objetivos específicos da pesquisa era a busca por evidências quanto à forma de integração das práticas pedagógicas com o campo profissional, identificando nas situações de ensino da PCC e do estágio que tipos de

conhecimentos e práticas são veiculados nessa direção pelo curso. Por isso, foi importante colher as opiniões dos estudantes de diferentes disciplinas e fases, a respeito da atividade de PCC e seu potencial integrador. Acompanhar o desenvolvimento dessas atividades nas disciplinas ajudou a compreender melhor o contexto em que os conhecimentos e práticas da formação docente são estruturados e sua relação com a produção de uma imagem do trabalho do professor nos licenciandos.

Outros dois objetivos da pesquisa tratavam, respectivamente, da identificação de elementos da racionalidade pedagógica e da construção de momentos reflexivos em situações de ensino da PCC e do estágio na formação docente. Por esse motivo, o segundo Capítulo introduziu os saberes da docência como terreno fértil para produção de conhecimentos de caráter epistêmico e que podem gerar práticas sistematizadas capazes de problematizar a racionalidade técnica da formação acadêmica.

Em meio ao repertório de saberes docentes, identificou-se o saber pedagógico como aquele que pode evidenciar os conhecimentos produzidos no espaço da prática pedagógica e revelar seus princípios formativos no curso de Ciências Biológicas da UFSC. Nesse contexto foi importante considerar a especificidade do saber pedagógico e sua relação direta com as finalidades da pesquisa na formação acadêmico-profissional de professores. Por isso, baseado nas perspectivas de Azzi (1999) e de Franco (2008), o saber pedagógico foi tomado como construção cognitiva do professor na prática cotidiana de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente. Essa construção é significada pelos conhecimentos pedagógicos prévios, que se organizam como concepções e pressupostos sobre os sentidos de ser e de estar professor. Todavia, a ação docente não é resultado somente dessa construção cognitiva e de seus sentidos, mas também, de certas exigências de racionalidade que explicam e justificam seus discursos e ações na prática.

Para tanto, associou-se essa concepção de saber à compreensão da racionalidade pedagógica, ou seja, o modo como o professor constrói e articula saberes em situação de ensino (THERRIEN; CARVALHO, 2009). O acesso a essa racionalidade no cenário de uma pesquisa que tratava com sujeitos que se preparavam para a docência se deu por intermédio de uma atitude argumentativa, questionando as

razões pelas quais o futuro professor age desta ou daquela maneira nas diversas situações do estágio. Essa necessidade de justificação não se produz mecanicamente, exigindo dos envolvidos abertura a um movimento reflexivo capaz de problematizar suas ações e evocar sua consciência quanto às intencionalidades e implicações de seus atos e escolhas. Daí a importância de refletir sobre a gestão das interações e a transformação pedagógica do conteúdo com os estagiários, características intrínsecas do trabalho docente.

Ao acompanhar o estágio supervisionado no curso foi possível observar como alguns dos elementos de uma racionalidade dos saberes pedagógicos se estruturam a partir de valores que permearam a prática dos estagiários como a dialogicidade, flexibilidade, sensibilidade e alteridade. Tais valores podem parecer subterrâneos à prática docente, mas são eles que podem alicerçar um saber pedagógico pertinente. Observou-se também, como a racionalidade técnica influencia fortemente essa mesma experiência dos estagiários, quando justificam a interação com os alunos a partir da centralidade do conteúdo escolar na relação. Essas circunstâncias de construção da docência mantêm laços estreitos com a concepção cultural do ser professor que o estagiário traz de sua escolarização e a forma como a subjetividade é considerada nesse processo.

Dessa forma, compartilha-se da percepção de Therrien (2006) quando afirma que a racionalidade pedagógica, enquanto prática reflexiva que ultrapassa a subjetividade de uma consciência fechada sobre si mesma e a objetividade de uma razão externa ao sujeito, busca dar sentido e direção a prática docente em seus diversos desafios, identificando tanto o espaço objetivo ocupado pelo conhecimento científico, como reconhecendo o sujeito na individualidade de sua consciência emancipatória. Com essas intenções se organizou a observação das atividades de PCC nas disciplinas e as inserções reflexivas no estágio. Elas permitiram construir uma interação com os estagiários que possibilitasse compreender melhor suas ações e questionar sua motivação.

Para além do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico, os professores precisam, também, saber tomar decisões com maior nível de consciência quanto às escolhas político-pedagógicas que fazem e suas consequências,

de tal forma que não limitem a vida de seus alunos, tanto do ponto de vista ético como moral (ZEICHNER, 2008). Nesse sentido, as entrevistas com os estagiários e as interações nesse espaço foram organizadas para superar o caráter individualista da reflexão e sua associação ao desenvolvimento de técnicas e estratégias de ensino particularizadas.

Segundo as análises da pesquisa, esse processo resultou em avanços na compreensão do estagiário de que a ação do professor exige considerar elementos quanto às finalidades do ensino de conteúdos e seus critérios de seleção, uma vez que eles podem instrumentalizar os alunos na construção de sua cidadania. Essa foi a intenção ao questionar os estagiários quanto à relevância dos conteúdos trabalhados na vida dos estudantes com os quais eles se relacionaram e a necessidade de produzir objetivos de ensino que considerem o impacto dessa ação na realidade local.

As limitações desse processo na pesquisa estão ligadas à necessidade de um tempo mais prolongado de inserção do estagiário na realidade escolar e na sala de aula e a uma supervisão de estágio que considere a perspectiva reflexiva como fator estruturante dessa prática. Estão ligadas, também, à falta de condições de programar mudanças que tratem os problemas pedagógicos identificados no estágio, pelo processo reflexivo construído no limite da pesquisa. Acredita-se que uma exposição mais frequente dos estagiários aos desafios e requisitos da prática docente, mediada por processos reflexivos de caráter emancipatório, pode evocar a consciência da intencionalidade das ações docentes e a percepção coletiva e social desses atos. Além disso, trata-se de um processo que não se esgota no aspecto metodológico de uma pesquisa, mas que deve se estender para além da formação acadêmica.

Mesmo levando em conta tais limites, parece importante desenvolver uma reflexividade de caráter coletivo no aprendizado da docência e que pode alicerçar a construção do saber pedagógico pertinente ao ato de ensinar. Uma dimensão reflexiva da prática comprometida com a emancipação social, enquanto conhecimento analítico transformador dessa própria prática e que se vai aprendendo ao longo de um processo de formação permanente (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Tendo percorrido esse caminho, a pesquisa procurou atender ao objetivo de propor estratégias de aproximação das

práticas pedagógicas com o campo profissional. Do diálogo da literatura de referência com a análise dos dados coletados na dimensão do Projeto Pedagógico do curso, nas atividades de PCC e no estágio supervisionado, resultou o último capítulo do trabalho que busca dar conta dessa necessidade. Nesse sentido, à medida que a compreensão com os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa se aprofundavam, percebeu-se a necessidade de propor alternativas ao desenvolvimento das práticas pedagógicas no curso de Ciências Biológicas da UFSC, a partir de uma perspectiva mais orgânica e relacional e como possibilidade de aproximação ao campo profissional da docência.

No âmbito do Projeto Pedagógico, entende-se que o curso precisa caracterizar sua definição quanto à concepção de educador que se associa a formação do biólogo, procurando designar um perfil profissional mais específico quanto ao tipo de professor que pretende formar. Do ponto de vista desta pesquisa, a prática pedagógica deveria se constituir no eixo central no qual se apoiam os demais componentes formativos para a docência. O PP também deveria tornar mais evidente a articulação entre as disciplinas de conteúdo biológico e as de conteúdo pedagógico, a concepção de prática e de estágio supervisionado que adota em seus princípios formativos, indicando os tipos de parcerias que deseja assumir com as escolas de Educação Básica que sejam cofomadoras nesse processo.

Na perspectiva da prática como componente curricular e suas dimensões formativas, parece importante uma reordenação dessas atividades por áreas de conhecimento ou disciplinas integradoras, em função das dificuldades de ordem estrutural e didáticas levantadas na pesquisa. Além disso, é possível pensar na possibilidade da PCC tratar a dimensão da transposição didática dos conteúdos de maneira mais reflexiva, associando-a com as pesquisas sobre ensino das diferentes especialidades da Biologia. Poderia também, tratar de distintos aspectos da profissionalidade docente, como as condições de trabalho e de carreira no magistério e, ainda, estabelecer trabalhos colaborativos com as escolas de Educação Básica, cuja interação permitiria intercambiar conhecimentos e práticas. Tais ideias visam explorar o papel integrador da PCC, de forma que os licenciandos expostos a outras circunstâncias que envolvem a

docência possam realizar experiências críticas de aproximação ao ambiente e a realidade escolar.

No que diz respeito ao estágio supervisionado, apontou-se os efeitos da articulação do estágio com as escolhas acadêmicas que os licenciandos fazem, indicando a necessidade de uma orientação mais específica do curso para favorecer um compromisso exclusivo do estudante com as atividades do estágio. Um processo como este implicaria na possibilidade de pensar, ao longo do tempo, em estágios de imersão mais profunda dos estagiários na cultura escolar. Nesse campo, é preciso considerar a necessidade de integração institucional do curso com as escolas coformadoras, viabilizando parcerias de trabalho no estágio e na construção de pesquisas colaborativas entre essas instituições.

Urge pensar na relação do estágio com os processos de supervisão, construindo projetos ou associações com as Secretarias de Educação Municipal ou Estadual para viabilizar uma formação para os supervisores de estágio. Sustentado neste trabalho investigativo e na experiência do pesquisador como docente do Colégio de Aplicação da UFSC, é possível afirmar que os laços institucionais que aproximam o curso de Ciências Biológicas e a escola para o trabalho de coformação, tendem a melhorar qualitativamente as práticas pedagógicas se as parcerias nesse terreno se efetivarem na perspectiva de uma ressonância colaborativa. Para tanto, é preciso organizar sinergias para aproximar efetivamente a Coordenação do curso de Ciências Biológicas, os diversos Departamentos ligados ao Centro de Ciências da Educação envolvidos nessa formação e a Direção do Colégio de Aplicação. As possibilidades de trabalho nessa perspectiva envolvem a participação dos professores da escola no desenvolvimento das atividades de PCC e de pesquisas colaborativas, na formação de supervisores, na constituição de comunidades de prática e de redes de parcerias. É nessa direção que a pesquisa entende o processo necessário de coformação enquanto afirmação do trabalho e das responsabilidades de formação, ancorados no reconhecimento dos diferentes papéis e na diversidade de possibilidades e saberes que envolvem tais instâncias.

Ao dirigir um olhar em perspectiva para o que envolveu este trabalho investigativo, percebe-se que as possibilidades de aprofundar os conhecimentos e as práticas aqui discutidos se

mostram promissores, mas também, profundamente desafiadores. Considerar e reafirmar o espaço mínimo das oitocentas horas de prática pedagógica previsto na legislação educacional é essencial, mas não suficiente, pois é preciso questionar a qualidade dessas horas para o projeto de formação que o curso deseja. Para tanto, é preciso concebê-las como oportunidade para construção da profissionalidade docente e possibilitar a inserção do estudante no contexto real onde realizará seu trabalho, acompanhado por debates críticos e reflexivos sobre as teorias educacionais capazes de resignificar este espaço.

Por conta disso é que a pesquisa propôs que as diversas situações de ensino da prática como componente curricular e do estágio supervisionado no curso de Ciências Biológicas da UFSC sejam organizadas a partir de uma ecologia das práticas pedagógicas que problematize e reflita criticamente os saberes pedagógicos, em contextos e interações com o ambiente escolar e com o desenvolvimento da profissionalidade docente. Assim, as possibilidades de efetivação desta pesquisa não se esgotam neste trabalho em si mesmo, mas se estendem para o coletivo universitário, buscando maior sintonia entre as diferentes instâncias formadoras, efetivando parcerias na pesquisa colaborativa sobre as práticas pedagógicas e seus saberes e aproximando o futuro professor dos desafios e possibilidades de uma docência gerada a partir do compromisso com o desenvolvimento humano e social.

Embora a legislação educacional tenha determinado a reestruturação da carga horária de prática pedagógica e de princípios formativos baseados nas competências e habilidades, nenhuma mudança na cultura de formação se faz por decreto. Qualquer alteração ou correção de rumos no curso precisa passar pelo convencimento dos professores formadores até atingir todos os envolvidos nesse processo, pois são eles quem decidem se querem ou não mudar algo, se desejam ou não concretizar as normatizações e as políticas definidas em lei.

Nesse desafio, é importante considerar a concepção dos saberes da docência e uma prática crítico-reflexiva como orientação conceitual para definir um modelo de formação de professores mais apropriado para a realidade de nossos estudantes. É possível fazer isso, desenvolvendo com eles uma

atitude investigativa acerca da realidade escolar e das possibilidades de mudança, associada a um profundo compromisso com a produção do saber pedagógico, implícito nessa prática. Dessa maneira, não somente a PCC e o estágio serão concebidos como espaço para desenvolvimento das práticas pedagógicas, mas toda dinâmica do curso contribuirá na construção das identidades, dos saberes e da autonomia dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, P.C.A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. A profissionalidade do professor formador sob o impacto das reformas e mudanças no mundo contemporâneo. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – VII COLE (Conferência), 2009, Campinas, **Anais...** Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17. Acessado em: 04/09/2013

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, n. 74, 2001.

AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 253 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de Biologia como território contestado. In: MARANDINO, M. et al (Orgs.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: EDUFF, 2005.

AZZI, S. **Da autonomia negada à autonomia possível. Trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.

_____. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

BAPTISTA, G. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em Ciências Biológicas. **Ensaio**, v. 5, n. 2, p. 4-12, 2003.

BEACH, R.; PEARSON, D. Changes in preservice teachers' perception of conflicts and tensions. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, n. 3, p. 337-351, 1998.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 1993.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 74, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer CNE/CP 9/2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer CNE/CP 28/2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas.** Parecer CNE/CES 1.301/2001c.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Resolução CNE/CP 01/2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Resolução CNE/CP 02/2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.** Parecer CE/CP 15/2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Aprécia Indicação CNE/CP 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.** Parecer CNE/CP 05/2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.** Parecer CNE/CP 09/2007

CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, n. 95, p. 5–12, 1995.

CAMPELO, M.E.C.H. **Alfabetizar crianças: um ofício, múltiplos saberes**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN. 2001.

COCHRAN-SMITH, M. Reinventing Student Teaching. **Journal of Teaching Education**, v. 42, n. 2, p. 104–118, 1991.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.

DIAS, H. N.; ANDRÉ, M. A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 3, p. 76–89, 2009.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. et al. A reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré)condições institucionais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 15-37, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

_____. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.

_____. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 82-98, 2007.

_____. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008.

_____. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 2, n. 2, p. 83-93, 2010.

_____. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; AMARAL, F. V. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: DALBEN, A. et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho: formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação de professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, R. **Handbook of research on teacher Education**. New York: Macmillan, 1990.

FERNANDES, C. M. B.; SILVEIRA, D. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu - Rio de Janeiro, **Atas...** Caxambu: ANPED, 2007.

FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; SELLES, S. E. Formação docente em Ciências Biológicas: estabelecendo relações entre a prática de ensino e o contexto escolar. In: SELES, S. E.; FERREIRA, M. S. (Orgs.) **Formação docente em Ciências: memórias e práticas**. Niterói: EdUFF – Editora da Universidade Federal Fluminense, 2003.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 109–126, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia de autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136–167, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (Conferência), IV, 2009, Londrina-PR, 2009, **Atas...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. G.; PEREZ GÓMÉZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODMAN, J. Reflection and teacher education: a case study and theoretical analysis. **Interchange**, v. 15, n. 3, p. 9-16, 1984.

GONÇALVES, T. V. O. Formação Inicial de professores: prática docente e atitudes reflexivas. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 1, n. 1, p. 73-79, 2004.

GRIMMETT, P.P. A commentary on Schön's view of reflection. **Journal of Curriculum and Supervision**, v. 5, n. 1, p. 19-28, 1989.

GUIMARÃES, V. S. **Saberes docentes e identidade profissional: a formação de professores na Universidade Federal de Goiás**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2001.

HESSSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOUSSAYE, J. La formation en pédagogie: spécificité et illusions. **Pensamiento Educativo**, v. 35, p. 78–95, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

JORDÃO, R. S. **Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para formação de professores de Biologia**. São Paulo: USP, 2005. 351 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2005.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político, mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KIST, L. B.; TERRAZZAN, E. A.; MARSHALL, L. R. S. A formação de Grupos de Trabalho (GT) no desenvolvimento do estágio curricular em cursos de licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – XIII

ENDIPE, 2006, Porto Alegre-RS, **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

LATORRE, M. Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. **Revista Pensamiento Educativo**, v. 44-45, p. 185-210, 2009.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral practice**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2009.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M.O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LIPPE, E. M. O.; BASTOS, F. Formação inicial de professores de Biologia: fatores que influenciam o interesse pela carreira do magistério. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE CIÊNCIAS - VI ENPEC, 2007, Florianópolis-SC, **Atas...** Florianópolis: UFSC, 2007.

LISITA, V. M. S. S. **Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica**. Tese

(Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2006.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

LONGUINI, M. D. A prática reflexiva na formação inicial de professores de Física: análise de uma experiência. In: NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R. E. S. (Orgs.). **Pesquisas em ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores**. São Paulo: Escrituras, p. 195-212. 2004.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. n. 9, p. 51-75. 1998.

MARTIN, D. **Formation professionnelle en éducation et savoirs enseignants: analyse et bilan des écrits anglo-saxons**. In : COLÓQUIO DE L'UQAM, I, 1992, Québec-Canadá, **Atas...** Québec :Université du Québec à Trois-Rivières, 1992.

MAZZEU, L. T. B. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXXII, 2009, Caxambu - RJ, **Atas...** Caxambu-RJ, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>. Acessado em: 01/Agosto/2013.

_____. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

NÓVOA, A. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 74, p. 27–42, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudanças: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, 1999b.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Educação, Pedagogia e Didática. In: _____. (Org.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 17–52, 2002.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, G. S. P. **O estágio na formação acadêmico-profissional do professor de Ciências: analisando o funcionamento de Grupos de Trabalho (GT)**. Florianópolis: UFSC, 2010. 317 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2010.

PORLÁN ARIZA, R.; RIVERO GARCIA, A.; MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciências**, v. 15, n. 2, p. 155-171, 1997.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Ministério da Educação: Lisboa – Portugal, 2011. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt>. Acesso em: 30.08.12

REZENDE, C. M. A. **Prática pedagógica como componente curricular: uma etnografia**. Terezina: UFP, 2009. 237 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2009.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

ROSS, D. D. First steps in developing a reflective approach. **Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 22, 1989.

SANTOS, W. T. P. Configurações da prática de ensino e do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura da Unicentro a partir das normativas legais sobre formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – X EDUCERE, 2011, Curitiba-PR, **Anais...** Curitiba-PR: Pontifícia Universidade Católica – PUC, 2011.

SANTOS, G. R.; LISOVSKI, L. A. Prática como componente curricular: análise de trabalhos apresentados no período de 2002 a 2010. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM CIÊNCIAS - VIII ENPEC, 2011, Campinas, **Atas...** Campinas: Unicamp, 2011.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.) **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. (Trad. Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artmed, 2000 [1998].

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundation of new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1987.

SIQUEIRA, R. A. R. **Formação de professores reflexivos: uma experiência compartilhada**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília-SP, 2009.

SILVA, T. G. R.; DUSO, L. Prática pedagógica como componente curricular: uma avaliação dos alunos do curso de Ciências Biológicas da UFSC. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA - V EREBIO-SUL, 2011, Londrina-PR, **Anais...** Londrina-PR: Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2011.

SILVÉRIO, L.E.R.; TORRES, J.R.; MAESTRELLI, S.R.P. Um panorama sobre as “práticas como componente curricular” no curso de Graduação em Ciências Biológicas da UFSC. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - IX ENPEC, 2013, Águas de Lindóia-SP, **Atas...** Águas de Lindóia: Hotel Magestic, 2013.

SMITH, J. Teacher’s work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 50, n. 3, p. 254-262, 1992.

SMITH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **American Educational Research Journal**, v. 40, n. 2, p. 2-9, 1989.

_____. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **American Educational Research Journal**, v. 40, n. 2, p. 2-9, 1989.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livros, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, I, 1996, Fortaleza-PE, **Anais...** Fortaleza: UFCE, 1996.

TERRAZZAN, E. et al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 71-90, 2008.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, v. 9, n. 1, p. 67–81, 2006.

_____. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 307–326, 2010.

THERRIEN, J.; CARVALHO, A. D. F. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 129-147, 2009.

WILSON, S.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. 150 ways of knowing: Representation of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). **Exploring teachers' thinking**. Grã-Bretanha: Cassell Education Limited, p. 104–124, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de Graduação em Ciências Biológicas. **Relatório Final de Atividades da Comissão de Reforma Curricular**. Florianópolis, 2005.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 3, p. 205-228. 1977.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1992.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livros, 2007.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. A.; FREITAS, D. Formação do professor de Ciências no Brasil: tarefa impossível? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA - VII EPEF, 2002, Florianópolis-SC, **Anais...** Florianópolis-SC: UFSC, 2002.

ZEICHNER, K. Rethinking the practicum in the professional development schools partnership. **Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 296-307, 1992.

_____. Formação reflexiva de professores. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREEN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (Eds.). **Teacher's minds and action: research on thinking and practice**. London: Falmer Press, 1994.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535–554, 2008.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. P. Teaching student teachers to reflect. **Harvard Education Review**, v. 57, n. 1, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Redação das unidades de análise do Projeto Pedagógico.

APÊNDICE 02 – Redação das unidades de análise do Documento da Reforma Curricular (CRC).

APÊNDICE 03 – Questionário de Prática como Componente Curricular (PCC).

APÊNDICE 04 – Redação das unidades de análise do questionário (Quadro categorial da PCC).

APÊNDICE 05 – Questões da Entrevista Exploratória.

APÊNDICE 06 - Transcrição da entrevista exploratória dos estagiários (EE).

APÊNDICE 07 – Transcrição da entrevista de aprofundamento dos estagiários (EA).

APÊNDICE 08 – Análise da entrevista exploratória (EA) e entrevista de aprofundamento (EA) dos estagiários.

APÊNDICE 09 – Quadro categorial e unidades de análise das entrevistas dos estagiários.

APÊNDICE 01

Redação das unidades de análise do Projeto Pedagógico

Objetivos: identificar aspectos do perfil profissional, da concepção de prática pedagógica e de prática como componente curricular no documento.

Tabela: distribuição das categorias e unidades de análise

Categorias	Unidades de análise
(1) Perfil Profissional	PP1a
	PP1b
	PP1c
	PP1d
	PP1e
(2) Concepção de prática pedagógica	PP2a
	PP2b
	PP2c
	PP2d
	PP2e
	PP2f
	PP2g
	PP2h
(3) Concepção de prática como componente curricular	PP3a
	PP3B
	PP3c
	PP3d
	PP3e

Categoria: Perfil profissional (1)

Unidades de análise:

PP1a: O **Biólogo** deve ser um profissional dotado de uma visão profunda, multidisciplinar e integrada das Ciências Biológicas, estando devidamente familiarizado com o conhecimento e a metodologia científica, em seus múltiplos aspectos teórico-práticos.

PP1b: O **Biólogo**, qualquer que seja a sua especialidade, deve ser fundamentalmente um educador, habilitado a desenvolver o pensamento biológico, a difundir seus conhecimentos e a debater

suas ideias, tanto com a comunidade científica, quanto com a sociedade em geral.

PP1c: O **Biólogo** deve ser um profissional ético, socialmente responsável, capacitado, no âmbito da legislação vigente e em função do conhecimento biológico, a agir sempre com atitudes conscientes de respeito à vida e de sua preservação, efetivamente comprometido com a melhoria das condições do planeta, seja através do exercício técnico-científico de suas atividades, da participação em associações de classe e/ou de outras manifestações públicas.

PP1d: O **Biólogo** deve, obrigatoriamente, utilizar seus conhecimentos, suas habilidades e sua experiência como instrumentos permanentes para assegurar a defesa do bem comum e garantir a manutenção da qualidade de vida.

PP1e: O **Biólogo** deve estar apto a desenvolver seu trabalho e a orientar o seu aperfeiçoamento profissional em atenção às necessidades da sociedade, direcionando sua atuação para áreas como as do ensino, geração do saber biológico, aplicação dos conhecimentos técnico-científicos, realização de consultorias e emissão de laudos periciais, de acordo com o currículo efetivamente realizado.

Categoria: Concepção de prática pedagógica (2)

Unidades de análise:

PP2a: Para a formulação de uma política de estágios extradisciplinares, o presente PP considera que esse tipo de atividade é primordial para a formação dos alunos e, portanto, não deve ficar dependente unicamente de iniciativas individuais por parte do corpo discente e restrita aos estágios remunerados. Devido à sua importância básica no desenvolvimento das competências pretendidas pelo curso, os estágios extradisciplinares devem ser estimulados e recompensados com a possibilidade do aluno computar as horas dedicadas ao estágio para a integralização da carga horária necessária para a conclusão do curso.

PP2b: O tempo reduzido para a execução do projeto de TCC e do TCC propriamente dito. Esta observação é amparada pelo fato de que na maioria das vezes um número muito expressivo de projetos de TCC e dos TCCs superam o único semestre em que, oficialmente, os mesmos deveriam ser desenvolvidos e pelo

fato de que em muitas áreas os trabalhos realizados exigem o acompanhamento de experimentos mais prolongados para sua conclusão.

PP2c: O currículo em extinção apresentava somente duas disciplinas (BIO 5155 – Estágio I e BIO 5156 – Estágio II), oferecidas de forma sequencial nos dois últimos semestres do curso, levando os alunos a buscarem de forma tardia laboratórios, grupos de pesquisa e/ou orientadores, levando ao desenvolvimento, por vezes, de trabalhos sumários que não condizem com a formação desejada para o acadêmico.

PP2d: Em vista destas e de outras questões, a concepção ora proposta considera uma série de disciplinas obrigatórias, criando um linha de interação do aluno com o grupo de pesquisa e/ou orientador escolhido.

PP2e: A obrigatoriedade do aluno se envolver com atividades de pesquisa a partir, no máximo da 4ª fase do Curso, através da disciplina obrigatória Vivência I. Nesta disciplina, o aluno fará um acompanhamento das atividades de um laboratório ou grupo de pesquisa, participando e executando tarefas básicas e tomando o primeiro contato com a base teórica da área.

PP2f: Na 5ª fase, ao matricular-se na disciplina Vivência II, o aluno aprofundará seu envolvimento com a área de estudo, o que propiciará sua interação com colegas e sua participação em projetos de pesquisa em andamento.

PP2g: A proposta prevê ainda uma flexibilização que permitirá ao aluno vivenciar mais de uma área de conhecimento ou grupo de pesquisa, se for de seu interesse, já que não haverá uma obrigatoriedade de que as três disciplinas sejam executadas dentro de um mesmo grupo ou área. Assim, no caso do aluno constatar não ser aquela sua área de real interesse, ele poderá buscar novas opções.

PP2h: são estudos e atividades de naturezas diversas que não fazem parte da oferta acadêmica do curso e que são computados, para fins de integralização curricular (Atividade de Extensão, Atividade Científico-Culturais).

Categoria: Concepção de Prática como componente curricular (3)
Unidades de análise:

PP3a: A legislação determina que os cursos de licenciatura desenvolvam atividades, práticas e teóricas, relacionadas com o exercício da docência do futuro professor da escola básica

(ensino fundamental e médio), com mais ênfase do que vinha sendo a regra nos cursos em vigor até então.

PP3b: Neste PP, pretende-se que as disciplinas tenham vínculos com a educação, pois, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação relativa ao conhecimento biológico, tenham também um foco na forma pela qual este conhecimento biológico está presente, interage e funciona na escola fundamental e média e em situações de educação não-escolar.

PP3c: Em decorrência destes pressupostos, foi introduzida nos currículos dos cursos de licenciatura (Resolução CNE 1/2002 e CNE 2/2002) a atividade denominada prática pedagógica como componente curricular (PPCC). Segundo a legislação a PPCC deve ter carga horária mínima de 400 horas (equivalente a 480 horas-aula na UFSC) e necessita ser desenvolvida desde o início do curso de licenciatura.

PP3d: A PPCC, em cada uma das disciplinas que a abrigará, será uma reflexão sobre o conteúdo biológico que está sendo aprendido pelo graduando e que será ensinado por este quando de sua atuação profissional como professor.

PP3e: A PPCC deve, pois, articular o conhecimento biológico ensinado na universidade com condicionantes, particularidades e objetivos deste conhecimento na educação básica formal e em outros espaços não-escolar de educação.

APÊNDICE 02

Redação das unidades de análise do Documento da Reforma Curricular

Objetivos: identificar objetivos das mudanças curriculares, motivações para as mudanças, inovações introduzidas e problemas detectados no processo.

Tabela: Distribuição das categorias e unidades de análise

Categorias	Unidades de análise
(4) Objetivos das mudanças.	R1a
	R1b
	R1c
	R1d
(5) Inovações e/ou mudanças introduzidas.	R2a
	R2b
	R2c
	R2d
	R2e
	R2f
(6) Problemas detectados no processo.	R3a
	R3b
	R3c
	R3d
	R3e
	R3f

Categoria: objetivos das mudanças (1)

Unidades de análise:

R1a: manter e tornar crescente o nível de motivação do aluno ingresso no curso;

R1b: criar condições para que o aluno possa tomar a decisão, com relação à habilitação que pretende concluir (Licenciatura e/ou Bacharelado), com base em conhecimentos aprendidos e da forma mais consciente possível;

R1c: antecipar e aumentar a vivência do aluno em atividades de pesquisa científica, possibilitando assim que o mesmo tome uma decisão segura em relação à área em que pretende realizar seu Trabalho de Conclusão de Curso;

R1d: permitir que, antes do aluno tomar a decisão sobre qual habilitação lhe convém obter, ele já experimente o exercício das práticas pedagógicas como componente curricular (PPCC) no maior número de disciplinas possível. Assim, mesmo que o aluno opte unicamente pelo Bacharelado, ele terá refletido sobre algumas práticas pedagógicas importantes na formação do professor, considerando, principalmente, que o perfil pretendido aos egressos do curso é o de um Biólogo que seja também um educador.

Categoria: inovações e/ou mudanças introduzidas (2)

Unidades de análise:

R2a: criação de algumas novas disciplinas;

R2b: alteração de sequência, fase e pré-requisitos de disciplinas já existentes;

R2c: modificação de conteúdos de disciplinas já existentes de modo a melhor adaptá-las as necessidades atuais da formação do futuro biólogo;

R2d: incorporação da inovadora perspectiva da formação do biólogo como educador (mesmo na modalidade bacharelado), uma vez que várias disciplinas de conteúdo biológico desenvolverão atividades de prática pedagógica como conteúdo curricular desde o primeiro semestre do curso;

R2e: condições pedagógicas mais adequadas para o desenvolvimento dos TCCs;

R2f: condições pedagógicas mais adequadas para o desenvolvimento de estágios e atividades extradisciplinares como parte da formação profissional e como parte integrante do currículo do curso.

Categoria: Problemas detectados no processo (3)

Unidades de análise:

R3a: a carga horária individual de muitos professores, envolvidos por vezes em duas ou até três disciplinas em outros cursos, além daquelas do curso de Ciências Biológicas.

R3b: a falta de perspectiva de uma adequação do número de docentes à carga de trabalho, inclusive didática, em alguns Departamentos.

R3c: o número exagerado de alunos que muitos dos docentes têm de atender por semestre, nas diversas disciplinas que

ministram, além dos seus orientados e estagiários que fazem estágios curriculares e extracurriculares, muitas vezes por vários semestres.

R3d: a falta, tanto quantitativa como qualitativa, de pessoal técnico de apoio, tanto administrativos como técnico de laboratório.

R3e: a falta de equipamentos modernos, e da manutenção dos que existem, que dificulta a modernização de disciplinas já existentes e impede a criação de outras, que poderiam preparar de forma adequada os egressos para o mercado de trabalho.

R3f: uma visão extremamente acadêmica de muitos professores do curso, que acreditam que uma formação clássica da Biologia ainda prepara de forma adequada e suficiente os futuros profissionais, para um mercado de trabalho que crescentemente demanda não só um sólido preparo acadêmico, mas também habilidades e experiência para atuar nas mais variadas área de atuação do biólogo, incluindo a iniciativa privada.

APÊNDICE 03

Questionário da Prática como Componente Curricular (PCC)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

QUESTIONÁRIO SOBRE O PAPEL DAS PPCCs NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/UFSC (versão dos alunos biologia)

Prezado acadêmico.

Este questionário é parte integrante de um estudo mais amplo que visa entender o papel das Práticas Pedagógicas como Componente Curricular (PPCC) e do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Ciências Biológicas/UFSC em sua relação com o processo de formação inicial de professores da educação básica.

Seu objetivo é colher suas impressões e pontos de vista sobre o papel e a execução das PPCCs no curso de Ciências Biológicas/UFSC.

Para isto, dividimos o questionário em três partes: I - perfil do sujeito pesquisado; II - questões discursivas sobre as PPCCs e III - questões objetivas sobre o processo de formação inicial de professores.

Se você for aluno de Bacharelado e não sentir que tenha condições de responder a parte III do questionário pode deixar esta parte em branco.

Agradecemos desde já sua valiosa colaboração.

I – Perfil estudante:

Idade: _____ Turma/Fase do curso: _____

Licenciatura () Bacharelado ()

É professor (ou já foi) na educação básica (rede pública ou privada)? Sim () Não ()

➤ Se sim, quanto tempo lecionou? _____ Disciplina que leciona ou lecionou: _____

➤ Se não, pensa em trabalhar como professor na educação básica algum dia? Sim () Não ()

II - Questões discursivas sobre as PPCCs: (Se necessário, utilize o verso da folha para escrever).

1 – Você poderia explicar o que entende ser o papel das PPCCs no curso de Biologia? Elas têm conseguido cumprir este papel integralmente ou apenas parcialmente? Explique por que.

2 – Cite uma atividade de PPCC que tenha gostado de realizar? Por que gostou? Você poderia descrevê-la rapidamente?

3 – Em sua opinião, entre as disciplinas que realizaram PPCC, qual delas você citaria como não tendo alcançado suas expectativas quanto ao papel desta atividade na sua formação? Por que motivo(s)?

4 – Em sua opinião, pensando nas atividades de PPCCs de forma mais estrutural, elas têm potencial para criar ou fortalecer parcerias com as escolas de educação básica?

Se sim, de que forma isto poderia ocorrer? Se não por quê?

5 – Em sua opinião, o que se faz ou se procura fazer nas PPCCs têm potencial para provocar uma aproximação maior entre as disciplinas específicas do curso (anatomia, zoologia, botânica...) e as disciplinas pedagógicas (didática, metodologia de ensino, estágio curricular...)? Se sim, como este processo pode ser construído (ou aprofundado). Se não, por quê?

6 – Em sua opinião, quais os possíveis obstáculos que as PPCCs precisam superar?

APÊNDICE 04

Redação das unidades de análise do questionário (Quadro categorial da PCC)

Quadro Categorial e unidades de análise das PCC:

Categories	Subcategorias	Unidades de análise
1. Papel da PCC (Qual o papel da PCC na formação?)	Desenvolvimento no trabalho do professor (38 ocorrências).	Q4,14,15,16,17,18,29,30, Q32,37,38,41,50,59,61, Q63,64,67,77,80,82,85,90, Q96,97,98,99,100,104,105,Q106,108, Q110,111,112,113,115,116.
	1.2. Preparação do licenciando para docência (34 ocorrências).	Q5,10,20,25,26,27,28, Q31,35,39,40,42,43,44,45,46,48, 53,55,57,58, Q66,70,72,76,79,81,88,89,90,94,95, Q103, Q107.
	1.3. Transmissão de conhecimento e/ou conteúdo (33 ocorrências).	Q3,6,11,21,22,24, Q33,34,36,47,49,51,52,56,60,61,62, Q64,65,66,68,71,73,74,75,78,80,84,86,87, Q100,102,Q114.
	1.4. Capacitação do biólogo como educador (14 ocorrências).	Q1,2,7,8,9,12,19,23, Q48,54,Q63,83,89,91.
2. Potencial da PCC (Quanto às parcerias com as escolas) (Quanto à aproximação entre disciplinas específicas e pedagógicas)	Aplicação na escola (60 ocorrências).	Q3,4,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19,20, 21,22,25,26,27,28,29,30,Q32,33,34,36,40, 41,42,43,45,47,49,50,52,54,60, Q66,67,69,70,72,73,74,75,76, 80,82,87,88,89,90,94,95, Q96,,102,Q107,108,Q110,112.
	2.2. Integração curricular e/ou disciplinar (32 ocorrências).	Q3,5,8,10,13,15,20,21,30, Q35,36,37,39,41,53,55,57,62, Q67,69,70,83,86,87,93,95, Q96,98,99,100,Q110,116.
	2.3. Desenvolvimento de objetivos e/ou estratégias de ensino (34 ocorrências).	Q6,9,12,14,17,18,22,23,27, Q32,34,35,49,54,56,58, Q63,68,73,74,78,79,80,85, Q97,100,102,103,104,105, Q107,Q110,111.
	2.4. Aproximação à realidade escolar (29 ocorrências).	Q5,8,23,24,30,Q44,59, Q71,77,78,79,84,85,86,93, Q97,98,99,100,101,103,104,105, Q106,109,Q111,114,116.
Obstáculos à PCC (Quais os obstáculos que as PCC precisam superar?)	Falta de clareza quanto aos objetivos e/ou avaliação (43 ocorrências).	Q3,4,9,10,18,30, Q33,34,36,37,39,40,46,47,48,51,61, Q63,66,71,74,76,77,80,81,85,88,90,93,94, Q97,98,100,102,104, Q107,108,109,Q110,111,112,113,115.
	3.2. Falta de aplicação prática (escolas) e/ou distância da realidade escolar (55 ocorrências).	Q4,5,6,7,14,17,21,22,24,25, Q32,36,39,42,45,46,49,50,51,52,53,54,56, 57,58, Q62,64,65,66,67,68,69,70,72,73,76,77, 78,81,82,83,87,88,91,95, Q96,101,102,103,104,105, Q110,114,115,116.
	3.3. Excesso de carga horária e/ou disciplinas (33 ocorrências).	Q1,11,12,13,16,19,20,24,26,27, Q31,33,35,37,40,43,44,50,53,57,58,60,62, Q78,81,84,92,93,95,Q98, Q111,112,116.
	3.4. Ser elaborada no bacharelado (9 ocorrências).	Q2,8,15,23,Q55,56, Q71,80,92.

Categorias:

1. Papel da PCC:

Categoria	Subcategorias	Unidades de análise
1. Papel da PCC	1.1. Desenvolvimento no trabalho do professor (38 ocorrências).	Qa4, Qa14, Qa15, Qa16, Qa17, Qa18, Qa29, Qa30.
		Qb32, Qb37, Qb38, Qb41, Qb50, Qb59, Qb61.
		Qc63, Qc64, Qc67, Qc77, Qc80, Qc82, Qc85, Qc90.
		Qd96, Qd97, Qd98, Qd99, Qd100, Qd104, Qd105.
		Qe106, Qe108.
		Qf110, Qf111, Qf112, Qf113, Qf115, Qf116.
	1.2. Preparação do licenciando para docência (34 ocorrências).	Qa5, Qa10, Qa20, Qa25, Qa26, Qa27, Qa28.
		Qb31, Qb35, Qb39, Qb40, Qb42, Qb43, Qb44, Qb45, Qb46, Qb48, Qb53, Qb55, Qb57, Qb58.
		Qc66, Qc70, Qc72, Qc76, Qc79, Qc81, Qc88, Qc89, Qc90, Qc94, Qc95.
		Qd103.
		Qe107.
1.3. Transmissão de conhecimento e/ou conteúdo (33 ocorrências).	Qa3, Qa6, Qa11, Qa21, Qa22, Qa24.	
	Qb33, Qb34, Qb36, Qb47, Qb49, Qb51, Qb52, Qb56, Qb60, Qb61, Qb62.	
	Qc64, Qc65, Qc66, Qc68, Qc71, Qc73, Qc74, Qc75, Qc78, Qc80, Qc84, Qc86, Qc87.	
	Qd100, Qd102.	
	Qf114.	
1.4. Capacitação do biólogo como educador (14 ocorrências).	Qa1, Qa2, Qa7, Qa8, Qa9, Qa12, Qa19, Qa23.	
	Qb48, Qb54.	
	Qc63, Qc83, Qc89, Qc91.	

1.1. Desenvolvimento no trabalho do professor:

Treinando a elaboração de aulas e a habilidade de passar o conteúdo adquirido para outras pessoas (Qa4); são uma forma do estudante de biologia se colocar no lugar do professor de biologia, de visualizar as dificuldades que muitos professores enfrentam... (Qb32); são práticas para exercitar o ensino e demonstrar maneiras alternativas de passar e avaliar o conteúdo (Qc64); acredito que o papel das PPCCs seja uma forma de mostrar para os acadêmicos algumas maneiras de apresentar os conteúdos à alunos do ensino básico. Dessa forma, utilizando a criatividade e um pouco da realidade de um professor, suas dificuldades e limitações (Qd104); pensar e desenvolver técnicas que possam ser usadas em sala de aula (Qe108); pensar o ensino aprendido na graduação de modo que ele possa ser ensinado para pessoas não biólogos... (Qf116).

1.2. Preparação do licenciando para docência:

Veja as PPCCs como uma maneira de nos aproximar de um possível futuro... (Qa5); entendo que o papel seja preparar e familiarizar os alunos durante o curso com a prática do ensino... (Qa10); colocar o aluno em contato com o lado da licenciatura... (Qb35); preparar o aluno e instiga-lo a pensar em atividades alternativas para aplicação de conteúdo nas escolas (Qc66); é fazer com que nós (graduandos) tenhamos uma maior proximidade com o que vamos fazer no futuro que é dar aula (Qd103);

1.3. Transmissão de conhecimento e/ou conteúdo:

Difundir os tipos de uso dos nossos conhecimentos... (Qa3); levar os conhecimentos adquiridos à comunidade em geral, através da extensão destes conhecimentos em uma linguagem mais simples... (Qa21); aplicar o conhecimento de uma maneira didática para o ensino médio (Qb36); ela ajuda a mostrar o real entendimento que tivemos do conteúdo e de qual maneira conseguiremos passar esse conhecimento para os outros (Qc65); forma prática para aplicação de determinado conteúdo (Qd100); disponibilizar alguma forma de conhecimento aos leigos em geral (Qf114).

1.4. Capacitação do biólogo com educador:

São importantes para o biólogo tanto como educador ou como professor (Qa1); Mesmo optando pelo bacharelado, o biólogo será um educador, de qualquer forma os PPCCs tem um papel na formação do biólogo (Qa7); o papel seja preparar não

somente o futuro licenciando a docência, mas também ajudar o bacharel, que em alguma situação qualquer tenha que explicar algum conteúdo específico da biologia para um leigo (Qb48); apesar de tudo, todo biólogo é um educador, por isso precisamos ter, no mínimo uma noção do que é estar dentro de uma sala lecionando (Qc91).

2. Potencial da PCC:

Categoria	Subcategorias	Unidades de análise
2. Potencial da PCC	2.1. Aplicação na escola (61 ocorrências).	Qa3, Qa4, Qa6, Qa7, Qa9, Qa10, Qa11, Qa12, Qa13, Qa14, Qa15, Qa16, Qa17, Qa19, Qa20, Qa21, Qa22, Qa25, Qa26, Qa27, Qa28, Qa29, Qa30.
		Qb32, Qb33, Qb34, Qb36, Qb40, Qb41, Qb42, Qb43, Qb45, Qb47, Qb49, Qb50, Qb52, Qb54, Qb60.
		Qc66, Qc67, Qc69, Qc70, Qc72, Qc73, Qc74, Qc75, Qc76, Qc80, Qc82, Qc87, Qc88, Qc89, Qc90, Qc94, Qc95.
		Qd96, Qd102.
		Qe107, Qe108.
	Qf110, Qf112.	
	2.2. Integração curricular e/ou disciplinar (35 ocorrências).	Qa3, Qa5, Qa8, Qa10, Qa13, Qa15, Qa20, Qa21, Qa27, Qa30.
		Qb35, Qb36, Qb37, Qb39, Qb41, Qb47, Qb53, Qb55, Qb57, Qb62.
		Qc67, Qc69, Qc70, Qc74, Qc83, Qc86, Qc87, Qc93, Qc95.
		Qd96, Qd98, Qd99, Qd100.
		Qf110, Qf116.
	2.3. Desenvolvimento de objetivos e/ou estratégias de ensino (31 ocorrências).	Qa6, Qa9, Qa12, Qa14, Qa17, Qa18, Qa22, Qa23.
		Qb32, Qb34, Qb35, Qb49, Qb54, Qb56, Qb58.
		Qc63, Qc68, Qc73, Qc78, Qc79, Qc80, Qc85.

		Qd97, Qd100, Qd102, Qd103, Qd104, Qd105.
		Qe107.
		Qf110, Qf111.
	2.4. Aproximação à realidade escolar (28 ocorrências).	Qa5, Qa8, Qa23, Qa24, Qa30.
		Qb44, Qb59.
		Qc71, Qc77, Qc78, Qc79, Qc84, Qc85, Qc86, Qc93.
		Qd97, Qd98, Qd99, Qd100, Qd101, Qd103, Qd104, Qd105.
		Qe106, Qe109.
		Qf111, Qf114, Qf116.

2.1. Aplicação na escola:

Nossos PPCCs voltados para o público infantil podem ser apresentados em escolas de educação básica, tendo um bom incentivo advindo da escola (Qa3); as PPCCs podem ser levadas às salas de aulas para ver como funcionam na prática (Qa10); elaboração das PPCCs em um formato que poderia ser apresentada nas escolas de educação básica... (Qa33); materiais de PPCC podem ser organizados e distribuídos nas escolas de educação básica, junto com um pequeno manual de utilização para aplicar o conteúdo... (Qc69); vi algumas ideias muito interessantes dos meus colegas durante o curso que poderiam ser apresentados a professores, a fim de utilizar esse material com seus alunos para ajudar a entender os conteúdos apresentados (Qd102); se algum dia fossem apresentados diretamente na escola, para os alunos em um momento escolar completo e não na sala com nossos colegas de disciplina (Qf112).

2.2. Integração curricular e/ou disciplinar:

Essa integração curricular ocorre a partir do momento em que há a real execução da PPCC (Qa13); para realizar um PPCC precisa de conhecimentos de várias disciplinas, pois o conteúdo é todo interligado... (Qb35); poderíamos usar o aprendizado das disciplinas pedagógicas com os conceitos das disciplinas específicas (Qb36); durante as apresentações dos PPCCs sempre acabamos discutindo assuntos da didática, psicologia, etc e sua relação com a disciplina específica em questão (Qc98); as PPCCs tem esse potencial de aproximação, mas para aprofundar isso os professores das disciplinas pedagógicas tem

que acompanhar a elaboração e apoiar /orientar os professores das disciplinas específicas (Qf110).

2.3. Desenvolvimento de objetivos e/ou estratégias de ensino:

Os assuntos abordados devem se adequar a linguagem para a faixa etária e para o nível de conhecimento que os ouvintes tem sobre o assunto (Qa9); quando nós fizemos um PPCC procuramos encontrar metodologias de ensino para tentar ensinar áreas tão específicas e técnicas como zoologia e botânica (Qb32); na PPCC temos que analisar e pensar como podemos transmitir o conteúdo de forma acessível, em um tempo determinado e de forma criativa ou que atraia os alunos, sem perder o viés teórico (Qc68); o PPCC é uma forma didática para que nós tenhamos condições melhores de reformular as atividades em cursos específicos... (Qd97); poderíamos dedicar algumas horas dentro das disciplinas para se discutir mais a questão de didática e metodologia... (Qe107).

2.4. Aproximação à realidade escolar:

Feita uma parceria com escolas de educação básica, é possível auxiliar a entrada de estudantes no mercado, assim como prepara-los para dar aulas quando for preciso (Qa8); porque nós passamos a manter contato com professores das escolas... (Qb44); para nós que estamos aprendendo é sempre bom ver como nossas ideias educativas podem ou não dar certo, e as visitas em escolas ajudaria no ensino de biologia e diversificaria as aulas (Qc78);

3. Obstáculos à PCC:

3. Obstáculos à PCC	3.1. Falta de aplicação prática (escolas) e/ou distância da realidade escolar (55 ocorrências).	Qa4,Qa5,Qa6,Qa7,Qa14, Qa17,Qa21,Qa22,Qa24,Qa25. Qb32,Qb36,Qb39,Qb42,Qb45, Qb46,Qb49,Qb50,Qb51,Qb52, Qb53,Qb54,Qb56,Qb57,Qb58, Qb62. Qc64,Qc65,Qc66,Qc67,Qc68, Qc69,Qc70,Qc72,Qc73,Qc76, Qc77,Qc78,Qc81,Qc82,Qc83, Qc87,Qc88,Qc91. Qd96,Qd101,Qd102,Qd103, Qd104,Qd105. Qf110,Qf114,Qf115,Qf116.
	3.2. Falta de clareza quanto aos objetivos e/ou avaliação (43	Qa3,Qa4,Qa9,Qa10,Qa18, Qa30.

	ocorrências).	Qb33,Qb34,Qb36,Qb37, Qb39,Qb40,Qb46,Qb47, Qb48,Qb51,Qb61.
		Qc63,Qc66,Qc71,Qc74, Qc76,Qc77,Qc80,Qc81, Qc85,Qc88,Qc90,Qc93,3Q94.
		Qd97,Qd98,Qd100,Qd102,Qd104.
		Qe107,Qe108,Qe109.
		Qf110,Qf111,Qf112,Qf113,Qf115.
3.3. Excesso de carga horária e/ou disciplinas (33 ocorrências).		Qa1,Qa11,Qa12,Qa13,Qa16, Qa19,Qa20,Qa24,Qa26,Qa27.
		Qb31,Qb33,Qb35,Qb37,Qb40, Qb43,Qb44,Qb50,Qb53,Qb57, Qb58,Qb60,Qb62.
		Qc78,Qc81,Qc84,Qc92,Qc93, Qc95.
		Qd98.
		Qf111,Qf112,Qf116.
3.4. Ser elaborada no bacharelado (9 ocorrências).		Qa2,Qa8,Qa15,Qa23.
		Qb55,Qb56.
		Qc71,Qc80,Qc92.

3.1. Falta de aplicação prática (escola) e/ou distância da realidade escolar:

Elas precisam sair do papel mais frequentemente, pois os grupos de alunos têm, muitas vezes, um grande trabalho e uma ótima ideia, mas que depois permanece no papel, ser levada à prática (Qa14); o principal obstáculo é a real utilização dos materiais produzidos por nós e nosso contato com alunos de ensino fundamental e médio, para vermos suas dificuldades e trabalharmos em cima disso e pararmos de ficar só na teoria e fixação da matéria (Qb45); Houvesse uma aproximação maior entre a gente e a realidade das escolas e que os conteúdos das PPCCs fossem equivalentes àqueles ministrados nas escolas (Qb46); precisam sair da universidade e ir para as escolas básicas (Qb52); elas precisam receber maior atenção por parte dos estudantes e precisam ser utilizadas em aulas reais (Qc82); os graduandos precisam ter nas fases iniciais, mais acesso ao ambiente escolar para a prática ter real valor... (Qc83); deve ter maior abertura das escolas para receberem esta prática... (Qd103); acredito que nas PPCCs possa haver discussões mais

reflexivas sobre o contexto que envolve, além de ser aplicado nas escolas (Qd105); o distanciamento com a realidade (Qf114).

3.2. Falta de clareza quanto aos objetivos e/ou avaliação:

Talvez o principal obstáculo seja a preguiça do aluno em levar a PPCC como um trabalho sério envolvendo o estudante e a sociedade e não apenas para ganhar nota... (Qa3); que os professores deem a verdadeira direção à proposta, que recebamos auxílio em ferramentas de aplicação e que os trabalhos sejam realmente apresentados (Qb34); às vezes a falta de interesse dos alunos e as propostas mal elaboradas pelos professores (Qb48); a compreensão de ser mais um trabalho chato, porém fácil de ganhar nota e que “salva” no final do semestre (Qc63); primeiro a própria formação dos professores da UFSC, em relação a eles saberem exatamente como proceder com as PPCC... (Qc77); em muitas matérias há uma imposição de como deve ser feito, privando a criatividade (Qc90); o entendimento do objetivo das PPCCs, pois realmente tenho minha ideia do que sejam e que talvez possa não ser a exata (Qd102); a adesão dos professores, pois eles mesmos não possuem muitas vezes didática ou diferentes práticas pedagógicas (Qe107); um obstáculo é que ao fazer a PPCC para uma disciplina, não costumamos trabalhar os diferentes aspectos (sociais, econômicos, políticos) do conteúdo, nem relacioná-lo aos conteúdos de outras áreas (Qf110); os professores precisam saber do que trata e os alunos também (Qf112);

3.3. Excesso de carga horária e/ou disciplinas:

Falta de um espaço e tempo dentro da aula para que os grupos possam se focar no trabalho. Como muitos de nós moramos longe e o curso tem muito conteúdo, divaga-se e perde-se o foco constantemente (Qa11); Acredito que a comunicação entre estes PPCCs e as escolas deva ser aprimorada... (Qa21); a grande carga horária que temos e o acúmulo de matérias muitas vezes nos impossibilitam de nos empenharmos mais no PPCC (Qa27); tempo para realizar um bom trabalho e material disponível (Qb35); o curto prazo para realização destes projetos, tendo em vista provas e outros trabalhos que valem mais pontos (Qb43); a falta de importância ou prioridade que os alunos dão a ele, principalmente porque eles sempre vem no final do semestre, junto com muitas provas (Qb58); horário para desenvolver (ter muito PPCC em quase todas as disciplinas nos sobrecarrega e

poderia, talvez, condensar em uma disciplina só para PPCC (Qc81); acho que tempo e disponibilidade de matérias sejam obstáculos, pois diversas vezes temos ideias boas, porém não temos condições de arcar com os custos do projeto (Qd98); a quantidade de PPCCs por semestre é muito grande. Perde-se muito tempo fazendo PPCC... (Qf116).

3.4. Ser elaborada no bacharelado:

Acho que a qualidade dos PPCCs melhoraria se fossem elaborados apenas por licenciandos (Qa2); poderia se rever a aplicação de PPCCs para alunos que pretendam se tornar bacharéis (Qa8); o primeiro obstáculo é que nem todos gostam de fazer o PPCC e infelizmente somos obrigados a fazer. Acho que deveria existir PPCC somente para as pessoas que realmente querem seguir a carreira de licenciatura, pois estas práticas realmente devem ajuda-los na sua formação profissional (Qb55); o fato de que nem todos querem lecionar, logo não tem interesse em fazer (Qc80).

APÊNDICE 05

Questões da entrevista inicial (exploratória)

I - Informações gerais:

⇒ Nome:

⇒ Idade:

⇒ Ano ingresso no curso:

1) Por que escolheu por fazer a licenciatura em Biologia?

2) Você fez algum outro estágio relacionado ao ensino?

3) Você já tinha dado aulas em outro momento, além do Estágio?

II – Componentes da prática de ensino no ECS:

⇒ Quanto à gestão das interações na sala de aula:

4 – Como você se sentiu quando teve que assumir o papel de professor no relacionamento com os alunos?

De que forma esses sentimentos interferiram nesta experiência?

5 – Como você avalia sua forma de agir na relação com os alunos nos momentos em que a turma se mostrava dispersa, agitada ou desmotivada?

6 - Pensando na sua relação com os alunos durante o estágio, poderia contar como os alunos reagem quando você organizava a turma para as atividades planejadas?

Lembra de alguma situação ou conversa que teve com eles sobre isso?

7 – Você acha que o convívio e o relacionamento com os alunos contribuíram para seu aprendizado como futuro professor?

Que tipo de contribuição seria esta?

8 – Considere essa situação do estágio: você pediu aos alunos que fizessem uma atividade qualquer durante a aula e teve que justificar a escolha desta atividade.

Neste momento, o que você considerou importante fazer ou dizer para que eles aceitassem seu pedido?

9 - Que dificuldades apontaria para motivar a participação dos alunos nas atividades ou para conseguir a atenção deles quando tinha que explicar o conteúdo?

Como tratou estas questões?

10 – Quando foram planejadas as atividades de estágio com a professora de sala e com seu colega, houve alguma preocupação em deixar claro para os alunos o que eles poderiam esperar de você no estágio e, em contrapartida, o que você esperava do comportamento deles durante as aulas?

Se sim, como foi feito esse planejamento?

Se não, acha importante levar em conta este aspecto na preparação das aulas? Por quê?

11 – Se você pudesse repetir essa experiência do estágio na sala de aula, modificaria alguma coisa no seu relacionamento com os alunos?

Se sim, o que você mudaria?

Se não, o que você destacaria como ponto alto desse relacionamento?

⇒ Gestão do conteúdo:

12 – Como avalia sua atuação nas aulas quando teve que explicar os assuntos e conteúdos planejados (no caso, os fungos)?

O que precisaria melhorar?

13 – Você se sentiu preparado para discutir e explicar este assunto? Por quê?

14 – Explique, em que medida o curso de Biologia preparou você para lidar com os conteúdos das aulas?

15 – Levando em conta sua formação, você diria que sua atuação nas aulas foi influenciada mais pelo conhecimento sobre o conteúdo específico da Biologia (no caso, os fungos) ou mais por conhecimento didático pedagógico?

Ou ainda, por ambos? Neste caso, que peso teria cada um?

16 - Em sua opinião, que relevância (ou impacto) tem na vida dos estudantes do ensino médio os conteúdos escolhidos para suas aulas (fungos)?

17 – Que estratégias didáticas foram usadas para mediar o conhecimento sobre o assunto tratado em aula (no caso, os fungos)?

18 – De que forma estas estratégias estavam associadas ao conteúdo ensinado?

19 - Que critério(s) usou para selecionar os conteúdos e as estratégias de ensino a serem trabalhados nas aulas?

20 - Estes critérios de seleção dos conteúdos e estratégias foram discutidos no processo de planejamento das aulas do estágio?

Como foi feito este processo?

21 - Quando realizou a avaliação do conteúdo ensinado, que fatores considerou para escolher os instrumentos que usados?

Por quê considerou importante estes fatores?

22 - Alguma vez, durante o processo de regência de classe, pensou em alterar os conteúdos ensinados ou a forma pela qual deveriam ser trabalhados em aula? Sim, não e por quê?

23 – Suponha que você pudesse refazer a experiência de regência de classe, o que você alteraria quanto ao conteúdo e/ou estratégias de ensino ou mesmo quanto aos objetivos trabalhados nas aulas?

⇒ Aspectos relacionados à formação inicial (PPCC e ECS) e o campo de estágio (escola):

24 – Em sua opinião, o que significa ser professor de Biologia?

25 – Durante a graduação, que tipo de experiências de ensino você consideraria como tendo influenciado sua própria atuação no estágio?

26 - Em sua opinião, as disciplinas específicas e pedagógicas do curso conseguem estabelecer uma relação clara entre seus conceitos e a formação do professor?

Se não, qual é a causa disso?

27 – Em sua opinião, as teorias pedagógicas te ajudaram de alguma forma nesta experiência do estagio? Como?

Você se lembrou delas em algum momento durante sua prática em sala de aula?

28 – Em sua opinião, existe alguma relação entre as PPCC, o Estágio e a Escola na formação de professores? Explique essa relação.

29 - Como você avalia a relação entre a organização do Estágio e sua execução nas escolas de educação básica?

30 – Se você fosse idealizar uma forma de estágio para a docência, que fatores consideraria para esta atividade? Como ela seria estruturada?

31 – Como você avalia sua formação no curso de Ciências Biológicas?

APÊNDICE 06

Transcrição da entrevista exploratória dos estagiários (EE)

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – ESTAGIÁRIO 1

I - Informações gerais:

L: **Qual s nome e idade:**

E1: sou XXX e tenho 21 anos.

L: **Em que ano você entrou no curso de biologia?**

E1: em 2008, primeiro semestre.

1 – **por que escolheu fazer licenciatura em biologia?**

E1: Porque cheguei a trabalhar com botânica, entrei na graduação não querendo ser professora, querendo trabalhar com consultoria ambiental e fui percebendo que não me dava bem com a área. Escutei a experiência de outras pessoas, que trabalhavam com “Fungrad” de graduação e acabei não me identificando. Comecei a lembrar também durante esse plano de licenciatura ali, o quanto que gostava mais de entender como se dava o processo de ensino aprendizagem e alguns temas que pareciam muito mais interessantes de trabalhar do que botânica e a parte de consultoria ambiental, que estava querendo seguir. Então, me interessei por licenciatura no decorrer do curso.

L: **Você não entrou querendo ou já decidida a fazer licenciatura...**

E1: não, pelo contrário!

L: mais tarde, queria aprofundar um pouco essa mudança, o quanto o curso teve influencia nessa mudança de intenção...

2 – **Você fez algum outro estágio relacionado ao ensino?**

3 - **Você já tinha dado aula em outro momento, além do estágio?**

E1: tinha dado aula num projeto de cursinho pré-vestibular aqui do PET da UFSC, com o conteúdo de terceiro ano. Foram seis meses de aula no cursinho pré-vestibular.

II – Componentes da prática de ensino no ECS

⇒ Quanto à gestão das interações na sala de aula:

L: Então, muito bem, queria, ditas essas informações, perguntar sobre a prática de ensino. O que chamo de primeiro momento, é um grupo de perguntas sobre sua interação na sala de aula e se

referem as relações professor-aluno e o que envolveu essa experiência!

4 - Como você se sentiu quando teve que assumir o papel de professor no relacionamento com os alunos? Ou seja, de que forma estes sentimentos, de ter que assumir esse papel, interferiu nesta experiência!

E1: me senti insegura, a principio; porque no estágio a gente ficou um mês observando outro professor tendo esse papel e a impressão é de que os alunos tão acostumados com aquela presença. Então, agora você assumindo esse papel indo lá na frente e, meio que, tomando os alunos de outra pessoa, se vê insegura a ter que trabalhar um conteúdo com eles, sendo que não tinha a mesma caminhada do outro professor que já estava lá, que já era da turma...

L: Essa insegurança é natural, obviamente, estava numa relação diferente daquela que você assumiu.

Você acha, pensando no que falou, que o fato de observar o professor e saber que depois vai estar ali, gera um pouco desse “medo” (entre aspas), dessa insegurança?

E1: gera, porque a sua tendência inicial é comparar, você vê as atitudes do professor, a forma como ele dá aula e fica pensando se conseguiria acompanhar isso, se conseguiria chegar e fazer da mesma forma como ele faz!

L: talvez seja o fenômeno da expectativa, você tem expectativa em relação ao que esta sendo feito e ao que vai fazer...

E1: isso, expectativa demais, responsabilidade demais e se sentindo inseguro porque acha que não tem caminhada para corresponder aquilo.

5 - Como é que avalia sua forma de agir na relação com os alunos, nos momentos em que a turma, por exemplo, se mostrava dispersa ou agitada ou desmotivada? Numa situação como esta, como é que você avaliou a sua forma de agir com os alunos?

E1: Assim, normalmente, não sei se isso é uma coisa boa ou ruim, mas entro numa sala de aula tentando deixar o clima completamente descontraído. Então, com a turma do segundo ano do ensino médio (2D), senti que foi difícil uma aula que eles estivessem dispersos ou bagunçando, não prestando atenção. Então, como que era a pergunta? (desculpa!).

L: como você avalia a sua forma de agir em relação aos alunos?

E1: Minha forma de agir com relação aos alunos...

L: é, quando eles estavam desmotivados, quando eles estavam agitados ou dispersos...

E1: acho que uma forma descontraída de lidar, que é como tentei fazer neste momento. Não sei se enxergo muito bem o que realmente fiz, mas quando lembro o que tentei fazer, agir de uma forma descontraída, chamar atenção: “vamos pessoal, o conteúdo tal, nós estamos aqui para isso”, tentando puxar eles de novo, acho que foi tranquilo. Avalio como ponto positivo, do professor não dar sermão ou encarar de frente com os alunos, puxar mais...

L: essa questão da disciplina, você acha que tem o efeito oposto, quer dizer, se tivesse que chegar dando sermão, chamando atenção...

E1: acho que tem um efeito oposto, porque os alunos já não te conhecem direito enquanto estagiário, então, que autoridade você tem. É uma questão de autoridade do professor em sala de aula. Talvez seja insegurança minha, mas acho que não tendo autoridade naquela sala de aula, dar um sermão seria voltar atrás.

L: vou perguntar coisas também que não estão aqui (no roteiro)...

Mas o que é que você entende por “autoridade”? Como é que vê a questão da autoridade do professor?

E1: a autoridade do professor é no sentido de ele estar dando um ritmo à aula, não no sentido de só ele fala, no sentido de ele tem a certeza das coisas, não é neste sentido de autoridade. Autoridade no sentido de ele estar dando andamento à aula, não os alunos. Seria uma forma descontraída, se você lida bem com um pouco de dispersão dos alunos, um pouco de bagunça, consegue levar os alunos para onde quer sem dar aquele sermão. Então, isso é o que entendo por autoridade.

6 - agora, pensando então, na relação com os alunos durante o estágio, que é o que a gente está conversando, poderia contar como é que os alunos reagiam quando tinham (você e s colega) que organizar a turma para as atividades planejadas?

E1: acho que lembro que eles recebiam muito bem. Eles ficavam até esperando qual seria a atividade que a gente ia fazer, queriam saber como que a gente faria, por exemplo, explicando

como é que se daria a atividade prática que a gente viu no laboratório. Eles escutaram como seria todo o processo, perguntaram aonde a gente ia, o horário que ia, o que tinha que trazer. A gente teve que bater um pouco em cima disso, mas eles receberam muito bem, tanto as instruções quanto as atividades! Acho, na minha memória, foi positiva. A lembrança que tenho foi positiva.

7 - Então, pensando nisso, talvez como decorrência dessa relação, você acha que o convívio e o relacionamento com os alunos contribuíram para o t aprendizado como futuro professor? E se contribuíram que tipo de contribuição seria essa?

E1: com certeza. Contribuiu assim, teve poucos alunos com que conversei além do que teve ali em sala de aula, mas o relacionamento que comentas é em sala de aula?

L: isso! Essa relação professor – aluno. Não existe um professor isolado de uma turma, então, quando faço essa pergunta, coloco o professor nesse convívio, nesse contato que chamo de interação com os alunos. Como é que você enxerga, se é que enxerga uma colaboração, como é que essa interação com os alunos contribuiu para sua formação, enquanto professor?

E1: enquanto professor acredito que quanto mais o professor está aberto a ouvir e a interagir com os alunos, ele entende mais o que se passa na cabeça do aluno. Então, as dúvidas que vêm acabam não sendo aquela coisa, você não olha mais para o aluno pensando como é que ele chegou a pensar nisso, se estou dando completamente outro conteúdo, como é que ele “linkou” as duas coisas e, quando você pensa em relacionamento, essa abertura, você consegue acompanhar e isso ajuda porque isto é uma coisa que vai precisar em toda turma que entrar. Manter esse relacionamento para que eles tenham abertura para trazer as dúvidas para sala de aula, as experiências deles para trabalhar, inclusive, com essas experiências. Então, essa questão do relacionamento é imprescindível.

L: essa consciência que você tem da importância do relacionamento com os alunos veio da sua própria personalidade, do t relacionamento com outras pessoas ou da influência do curso de Biologia, que na sua preparação para ser professor mostrou isso ou de todas estas coisas. E

se for essas coisas, em que medida teria mais uma ou outra?

E1: Antes do curso de Biologia, nunca tinha dado aula. Então, não posso dizer, só tenho experiência como aluna. Talvez naquela época, já me sentisse mais a vontade de perguntar para os professores de quem sentisse uma abertura. Só que a consciência desta situação veio no curso de Biologia.

8 - considere uma situação hipotética: você pediu aos alunos que fizessem uma atividade qualquer durante a aula e teve que justificar para os alunos porque (eles) devem fazer essa atividade. Nesse momento, o que considera importante fazer ou dizer para que eles aceitem o que você está pedindo?

E1: o que tenho que dizer? Acho importante que o aluno reconheça a importância do conteúdo para ele. No dia a dia dele, o que tem a ver aquele conteúdo. Onde que ele vai encontrar aquele conteúdo como explicação, como base. Então, tenho que fazer o aluno falar ou pelo menos pensar ou tentar concordar comigo, que faz sentido a próxima atividade, que seria uma coisa boa para ele, associar as coisas, que é importante no sentido que seria bom associar o que está sendo trabalhado ali com o dia a dia dele. acho isso importante, para não ficar um conteúdo desligado, ficar um conteúdo fechado, só teórico...

L: muitas vezes o que a gente experimenta na sala é uma reação adversa, isto é, o aluno “normalmente” (entre aspas) se nega a fazer (não formalmente, ele não diz que não vai fazer, mas na prática não faz). Você considera que isso tem a ver com a atitude do aluno? Que relação teria esta negação do aluno em fazer atividades que o professor propõe com a atitude do professor?

E1: Assim, tenho consciência no meu pensamento de que o aluno, não importa quanto o professor se esforce no sentido de tentar fazer o aluno identificar essa ligação do que está sendo tratado com o cotidiano dele, se o aluno não estiver ali, digamos assim, de corpo e mente, se ele não quiser aprender, se ele não estiver a vontade ou curiosidade ou algo assim, não adianta o professor tentar que o aluno vai se negar. Talvez não se negar, mas, no fim, não fazer ou fazer nas “coxas”, não se esforçar para aquilo. Então, acho que não vem só do professor, são os dois...

9 - pensando nessa relação professor – aluno e aluno – professor, que dificuldades apontaria para motivar a

participação dos alunos nas atividades ou para conseguir a atenção deles quando tinha que explicar um conteúdo? Como você tratou essas questões?

E1: tive um pouco de dificuldade porque na minha cabeça, tenho a noção de que algumas coisas são muito mais importantes para eles do que o conteúdo que estou passando. Ter essa noção, às vezes, significa não esperar tanto dos alunos e isso acho que é um defeito enquanto professora que está começando.

L: por que um “defeito”? Por que você julga isso um defeito?

E1: porque talvez atrapalhe na hora, porque o professor além de trazer o conteúdo, tem que trazer um incentivo a trabalhar o conteúdo. E, se na minha cabeça, os alunos tem coisas que são muito mais importantes para eles de que forma que vou trabalhar esse conteúdo? Talvez não consiga nem chamar atenção deles para o conteúdo.

L: Então, essa dificuldade estaria no professor?

E1: exatamente, seria no professor identificar, por exemplo, que alguns temas são mais importantes para eles (alunos) do que outros. Então, alguns conteúdos que o professor pode achar que são “decoreba” e não vai ter razão para os alunos, não vai conseguir passar e vai ter uma dificuldade muito grande, porque ele entende que a importância daquele conteúdo no cotidiano dos alunos é pequena. Então, isso consideraria uma dificuldade.

L: Você pensaria agora em alguma dificuldade da ordem dos alunos ou essa dificuldade que o professor vai ter de passar, já que ele não “acredita” (entre aspas) que isso seria importante, é transferido também para os alunos?

E1: acredito que o aluno sente quando o professor está inseguro, quando o professor não gosta do que está trabalhando, quando não estudou tudo, não tem domínio do conteúdo. O aluno sente isso também, porque daí as perguntas ficam meio sem resposta, os exemplos são fraquinhos. Então, acho que isso acaba dando um descrédito do professor por parte do aluno e para quem já não estava interessado, perceber que o professor também não está querendo levar aquele conteúdo para frente ou aprofundar naquele conteúdo, acho que é mais um motivo para o aluno não se dedicar completamente naquele momento, não se entregar para aula, no caso.

10 - Dentro dessa ideia das interações, quando foram planejadas as atividades de estágio com a professora, houve

alguma preocupação de deixar claro para os alunos o que eles poderiam esperar de vocês no estágio e o que vocês esperavam deles durante as aulas, isto é, se no planejamento, mais do que na ação, se ao planejar houve essa preocupação, houve essa discussão em relação a isso? Se sim, como foi feito esse planejamento e, se não, se você acha importante levar em conta esse aspecto ao preparar aulas.

E1: No planejamento foi comentado (agora vou citar o entrevistador! Se referindo a uma participação do entrevistador durante a observação das atividades do estágio), lembro que você sempre falava da importância de deixar claro para o aluno o que o professor está esperando dele e, da mesma forma, o contraponto do que os alunos podem esperar do professor, o compromisso do professor para com a turma. Só que percebo que, apesar dos comentários, apesar da concordância dessa necessidade, a gente não fez isso de uma forma tão explícita e não escreveu. A gente chegou a conversar em sala de aula com os alunos sobre isso, mas percebo, depois, que foi de uma forma superficial. Fiquei pensando sobre isso depois e descobri que tem uma amiga que leciona faz tempo já e faz um contrato com os alunos. Ela faz cada um assinar um contrato na primeira aula, falando sobre questões de respeito, sobre questões de trabalho, como que vai ser trabalhado tudo e ela assina um e deixa em sala de aula, deixa em posse dos alunos.

Então, é uma coisa mais palpável, é uma coisa que percebi no planejamento que a gente fez com relação a essa problemática, essa relação aluno – professor não ficou tão palpável quanto com a ação dos professores.

L: e você acha importante considerar esse aspecto durante uma aula ou ao idealizar uma aula? Você acha importante considerar isso tanto quanto a gente planeja o conteúdo?

E1: acho!

L: por quê?

E1: porque se dou tanta importância assim à relação professor – aluno, como comentei antes, essa relação professor-aluno é que vai possibilitar trabalhar o conteúdo de uma forma tranquila. Trazer as dúvidas e as experiências e ligar todo cotidiano do aluno com o que a gente tem ali. Se dou tanta importância ao relacionamento, se não deixo claro o que espero dos alunos, vou me frustrar enquanto professor e se os alunos não dizem o que

eles querem ou o que eles esperam do professor, eles vão se frustrar. Por mais que eles não coloquem isso em palavras para o professor, mas não vão dar atenção para aula, não vão querer acompanhar os conteúdos, porque o professor está deixando a desejar para o que eles esperam. E o professor da mesma forma, vai se decepcionar com a turma, vai achar que é bagunceira ou que é muito quieta, afinal de contas, ele não deixou claro que queria participação e vai trabalhar com a turma de forma completamente diferente do que queria. Então, acho que é mais importante, pois não trabalhar isso no planejamento, limita o conteúdo que você vai dar. Limita completamente a sua abordagem.

L: uma questão que me ocorre e tem a ver com isso é, no curso de biologia, nas disciplinas pedagógicas, se poderia esperar que isso fosse feito ou fosse discutido. Isso aconteceu durante o curso?

E1: não lembro agora de forma pontual. Lembro que em algumas discussões, em algumas conversas em sala de aula, principalmente na disciplina de didática a gente chegou a comentar da importância da relação professor-aluno, em metodologia de ensino, acho que também a gente chegou a comentar, mas foram discussões de como você faria, só palpites. A gente não chegou a ter uma leitura aprofundada da relação professor-aluno.

11 - Para fechar esse bloco das interações, se você pudesse repetir a experiência do estágio na sala de aula, modificaria alguma coisa no relacionamento com os alunos? Sua postura de se relacionar com os alunos? Se sim, o que poderia mudar. Se não, o que destacaria como ponto alto desse relacionamento?

E1: com certeza o que mudaria é a questão deste “contrato”. De deixar claro, logo de início, o que esperaria deles e o que eles podem esperar de mim enquanto professora-estagiária, que vai acompanhar eles durante um mês (dois meses). Isto senti falta, os alunos se comportaram muito bem pela minha visão agora é que se comportaram muito bem, tinham interesse sobre o assunto (sabe), queriam aprender sobre aquilo. Não mudaria na minha relação com eles, mas só de início, faria esse acordo. Tentaria esclarecer as coisas.

L: Você acha que o próprio estágio poderia refletir mais sobre esse tipo de aspecto? A relação interpessoal e não tanto o conteúdo, mas a relação interpessoal do professor com o aluno?

E1: acho que isso foi bem abordado durante o estágio, quando a gente compartilhava as experiências de cada dupla, de cada trio que, na verdade, era isso que mais aparecia, nem tanto a questão do conteúdo mas as dificuldades com os alunos. Acho que isso apareceu muito mais do que a abordagem dos conteúdos. Então, nesse sentido, acho que o estágio preenche, conseguiu suprir.

⇒ Gestão do conteúdo:

12 - Em relação ao que chamo de gestão do conteúdo, pensando mais nessa perspectiva, como você avalia sua atuação nas aulas, quando teve que explicar os conteúdos planejados, no caso, os fungos? O que poderia ou precisaria melhorar?

E1: acho que agora vai entrar muito da minha insegurança, como já comentei contigo, da questão da minha dupla ser o colega que trabalha com fungos na academia, o trabalho de conclusão de curso dele foi com fungos, então, acreditava que o domínio dele era muito maior. Entrou aí a minha insegurança em trabalhar um tema que tivesse pessoas ali que tivessem muito mais domínio do conteúdo. O que percebo que durante as minhas explicações senti falta disso e que poderia ter estudado muito mais antes de trabalhar aquele conteúdo. Porém percebi um aspecto positivo, que lembro agora, sempre queria partir do que os alunos já sabiam, então, procurava buscar conceitos que queria que eles já tivessem e, lembrar aquilo e partir dali. Isso foi uma coisa, que lembro, que positivo, no sentido de abordagem, mas me senti insegura em relação ao domínio do conteúdo.

13 - A pergunta que vem a seguir tem um pouco a ver com isso, se você se sentiu preparada para discutir e explicar esse conteúdo? Sim, não e pqe?

E1: acho que para discutir o conteúdo, me senti (preparada) porque é um conteúdo que a gente usa no nosso dia a dia. A gente tem um contato muito grande porque é medicina e vários aspectos. Então, discutir isso com os alunos foi tranquilo, porque é fácil identificarem isso no dia a dia. Mas agora, quando vou para informações, que chamaria de “decoreba”, informações

voltadas apenas ao conteúdo exato, mais difíceis de fazer identificarem, percebi que aí, também, está a minha fraqueza.

14 - Em que medida o curso de Biologia preparou para lidar com os conteúdos da área?

E1: com certeza, durante o curso, tive os conteúdos que deveria saber para entrar em sala de aula para trabalhar este conteúdo, este assunto. Mas, por exemplo, fazer uma atividade como a PCC durante a disciplina de fungos, não me preparou para dar uma aula sobre fungos. Por quê? Porque lembro que a gente fez uma atividade prática de fungos na 3ª. ou 4ª. fase do curso (Biologia) e não entrava em sala de aula na época e dei este conteúdo. Lembro que a PCC foi completamente elaborada, no sentido de passar aquele conteúdo que aprendi na faculdade, ou seja, extremamente detalhista, técnico para uma pessoa. Aprendi como dar aula numa faculdade. Aprendi como dar uma aula de graduação sobre fungos e não como trabalhar este conteúdo com uma turma, no caso, de Ensino Médio. Então, o conteúdo, com certeza, mas a metodologia que poderia utilizar e o que daquele conteúdo poderia passar para alunos do Ensino Médio, isso foi difícil.

15 - Acho que a próxima pergunta tem um pouco a ver com o final da resposta, você diria que a sua atuação nas aulas foi influenciada mais pelo conhecimento sobre o conteúdo específico ou mais pelo conhecimento didático – pedagógico que você teve na graduação? Ou ainda, pelas duas coisas. Nesse caso, que peso teria cada um nessa atuação?

E1: acho que foi muito mais a questão didática. Muito mais! Porque os conteúdos, tenho pouquíssima memória dos conteúdos específicos. Lembrar das coisas da graduação foi muito difícil. Então, é pegar o livro e ler tudo de novo, é pegar (que seja) apostila, pesquisar, dar uma olhada nos artigos que os alunos iam trabalhar, tentar lembrar, trazer aqueles conteúdos específicos. Agora, as questões didáticas, de como que a gente vai conversar com os alunos, qual vai ser o relacionamento que a gente vai ter com eles, que atividade é importante fazer na prática, porque é importante, essas questões, essas reflexões, isto trouxe muito mais do curso do que os conteúdos específicos.

16 - Em sua opinião, que relevância ou que impacto tem, na vida dos estudantes do Ensino Médio, os conteúdos que foram escolhidos para suas aulas?

E1: acho que tem um impacto não diria muito grande, porque é difícil se interessarem por este tema. Apesar de comerem fungos no almoço, apesar deles lidarem com “mofo” todos os dias, acho que não tem grande impacto para eles. Sendo bem sincera. É importante que eles saibam sobre o assunto, mas eles não vão lembrar: “nossa foi muito bom ter tido fungos no colégio, se não, não seria capaz de continuar no m dia a dia”, o impacto não foi tão grande assim.

L: Comentando um pouco a resposta e já fazendo uma pergunta, precisa haver uma relação entre um conteúdo e uma relevância na vida dos alunos?

E1: com certeza!

L: Por que que isso é importante?

E1: É a questão de “significado” e “sentido”, todos os conteúdos têm um significado. Agora, fazer sentido para o aluno, ou seja, aquilo ser importante para ele vai olhar com “outros olhos” e vai correr atrás das informações. Percebo assim que quando ele (aluno) tem um problema, por exemplo, em casa tem muito mofo e minha mãe está sofrendo com isso, porque tem tal doença, aquilo vai criar um sentido para o aluno e ele vai correr atrás das informações que precisaria para lidar com aquilo. Então, relevância é muito importante, se o aluno vai encontrar um sentido naquele conteúdo, ou se ele só vê, tem um significado dentro da Ciência, dentro dos conteúdos, significado tem, mas se não fizer sentido...

L: Você acha que o programa de Biologia consegue cumprir esse papel, de dar sentido aos conteúdos? Ou isso depende do programa e do professor, em que medida isso é “imposto” e é cumprido?

E1: depende do programa. Acho que ainda é uma tendência muito conteudista. Existem pouquíssimas sugestões de como trabalhar aquilo de uma forma que tenha relevância para o aluno. Tem muitos conteúdos que abre (assim) o livro didático e percebe que é difícil dar sentido para o aluno aquilo.

L: Você faz associação entre o professor, sua ação e o programa de Biologia, nessa relação de “dar sentido” a alguma coisa que está no currículo pra ser ensinado?

E1: com certeza! Não adianta ter essas reflexões no livro didático e o professor não se sentir no papel de possibilitar aquilo. Então, o professor tem um papel imenso, porque é ele que vai dar essa oportunidade do aluno perceber que as coisas podem fazer sentido. Então, qual que é a dificuldade? Se tenho um programa de Biologia que é conteudista demais, que não possibilita esse dar sentido e tenho um professor que não está preparado ou que nunca refletiu sobre a importância de dar sentido aos conteúdos, o aluno nunca vai chegar a refletir, nunca vai chegar ao sentido, vai só na decoreba ou só no conteúdo mesmo.

17 - Que estratégias didáticas foram usadas para mediar o conhecimento sobre os assuntos tratados nas aulas, no caso, os fungos?

18 - De que forma essa estratégias estavam associadas ao conteúdo ensinado?

E1: A ideia, como falei antes, era primeiro retomar algumas coisas que eles já tinham visto, ver se já tinham alguns conceitos e que a aula partisse deles. Considero uma estratégia, no sentido de você ouvir o que o aluno tem para trazer e de onde a gente pode partir e de onde o professor pode começar a trabalhar. Depois, quando passa alguma informação, é fazer com que os alunos não fixassem aquilo, mas fazer que identificassem a aplicação daquilo. Nesse sentido, a atividade prática foi muito legal, pqe justamente, os alunos tiveram contato com os fungos, puderam mexer nos fungos e se sentir um pouco pesquisador ali. Acho que é legal o aluno se identificar no papel de pesquisador ou se aproximar um pouco mais do que está trabalhando, do que ele está lendo no livro ou vendo o professor falar.

Outra questão foi fazer os alunos lerem um pouco sobre isso ou pesquisarem sobre isso por conta própria, que era a ideia, o objetivo, da questão dos seminários. A gente mandou artigos para eles poderem ler e a ideia é que buscassem um pouco fora. Então, é uma estratégia, no sentido do aluno trazer para sala de aula o que acha importante sobre o conteúdo, dar uma liberdade maior. Você aumenta o campo de controle, aumenta o campo de informações que está sendo trabalhado. Agora, não sei se era isso que você está perguntando?

L: Sim, você acha que a estratégia está associada ao conteúdo? Uma coisa está ligada a outra?

E1: com certeza, vou mudar minha estratégia se o conteúdo é difícil. Por exemplo, fungo consigo observar, mas se estou lidando com bactérias, então vou ter que mudar toda a estratégia, porque tem uma dificuldade a mais aí que é a questão dos alunos visualizarem o objeto de estudo. Então, vou ter que mudar e fazer outra coisa.

19 - Que critérios vocês usaram para selecionarem conteúdos e as estratégias de ensino que foram trabalhadas nas aulas?

E1: Um pouco a gente traz, com certeza, da nossa formação aqui na Universidade. Porque as nossas aulas sobre fungos foram muito teórica, no sentido de ciclo reprodutivo, de exemplos, quais são as espécies de fungos e isso fica muito pesado. Mas a gente teve uma parte que foram as aulas práticas, que foi um pouco das aplicações de fungos. Então, a gente traz um pouco da formação e optou por fazer uma aula prática e pegar essas aplicações e trabalhar nos seminários. A gente não deu tanta importância para os ciclos reprodutivos, até porque quando tentamos abordar isso, tivemos dificuldades, pois a gente aprende o ciclo reprodutivo de fungos na graduação de uma forma e tentou levar isso para sala de aula de uma forma completamente diferente.

L: você vê uma mudança nessa relação de tratamento com esse conhecimento...

E1: sim, no tratamento... (se referindo à forma como foi abordado o conteúdo de fungos).

L: e você vê dificuldade nessa transformação, nessa mudança do conhecimento das aulas de fungos da universidade e aquela que é discutida no Ensino Médio?

E1: com certeza, na universidade se for trabalhar ciclo reprodutivo, tenho alguns conceitos que estão bem certos para mim, bem delimitados e em sala de aula (EM) vou trabalhar com alunos que não tem a mesma caminhada que tenho. Mas minha tendência, por já ter trabalhado ciclo reprodutivo dessa forma, tenho dificuldade de refletir sobre o que os alunos sabem sobre aquilo. Então, chego lá (na escola) querendo mostrar o ciclo reprodutivo de forma simples, com conceitos que eles não têm domínio. Acho que esta é a maior barreira, não tenho noção do quanto eles sabem. E quando percebo que eles não estão entendendo, não sei como dar estes conteúdos, ajudar eles a

perceber quais são os conceitos que estão sendo trabalhados, acho que ali é que a gente se embaralha.

L: é preciso ter critérios, pra fazer essa transferência, essa transformação...

E1: sim e esse critérios não estão claros.

20 - Pensando ainda nessa questão do conteúdo e das estratégias, estes critérios de seleção dos conteúdos e das estratégias foram discutidos no planejamento das aulas do estágio?

E1: a professora supervisora entregou o livro que utiliza, não que utilize em sala, mas ela se guia muito pelo livro em termos de quantidade de conteúdo. Vimos os conteúdos que deveriam ser trabalhados e que estavam dispostos no livro, quais seriam as atividades do livro e, a partir dali, a gente começou a discutir, às vezes junto com a supervisora, às vezes sem, como seria e o que seria bom de trabalhar, como a gente trabalharia aquilo. Dai a gente foi adaptando, quando poderia fazer uma aula prática e o que a gente levaria para uma aula prática, além de como seria interessante trabalhar as aplicações, pois só conversar em sala de aula (no livro tinha pouca coisa sobre as aplicações) e a gente vai buscar outras fontes, a partir do livro a gente foi tendo a base para começar a discutir o que seria tratado.

L: a referência principal da professora para seleção dos conteúdos era o livro?

E1: era o livro! Embora ela tenha dado dicas de que isto está no livro, mas vocês não precisam aprofundar da forma como está aprofundado aqui.

L: então, vocês chegaram a ver algum planejamento ou plano de ensino dela? Ela entregou um planejamento?

E1: não, não entregou...

L: um programa de ensino, um plano de ensino?

E1: não, só comentou de que forma ela trabalharia aquele conteúdo. Mas só comentou mesmo, ela não entregou nada escrito.

21 - Alguma vez, durante o processo da regência de classe, você pensou em alterar os conteúdos ensinados ou a forma pela qual eles deveriam ser trabalhados em aula? Sim, não e pque?

E1: sim, com certeza! Da parte de ciclo reprodutivo, faria completamente diferente, porque o que a gente fez foi tentar uma abordagem expositiva que eles trouxessem um pouco do que eles já sabiam, mas quando a gente percebeu a dificuldade que estava no domínio dos conceitos, aí me senti em dívida, deveria ter corrido atrás disso antes, deveria ter falado sobre aquilo, abordado aquilo de uma forma completamente diferente, de uma forma mais palpável para eles ou trazendo imagens mais fortes ou imagens aumentadas que eles pudessem montar um ciclo e que não recebessem o ciclo pronto, que tivessem que trabalhar aquilo. Aula expositiva para ciclo (reprodutivo), não funcionou!

L: que fatores você diria que impediram essa mudança?

E1: com certeza a questão de tempo, questão de comunicação. Tempo para preparar aquelas aulas que apesar de ter 14 horas por semana, são quatro aulas de encontro presencial e dez reservadas ao Colégio e ao planejamento. Apesar disso, pegamos um semestre que os dois tinham trabalho de conclusão de curso – TCC, os dois estavam com outras matérias também e com várias atividades. Acho que nenhum dos dois se sentiu a vontade para dizer “vamos pegar uma tarde para se encontrar, planejar e vamos mudar isso”. O negócio foi nos encontrávamos quando era estritamente necessário. Depois que a gente fechou o planejamento logo no início das aulas foi um alívio, no sentido de que: “ai que bom, vai ser isso!”. Então, a abertura para ir conversando ao longo das aulas sobre como estava rolando não era tão grande. Acho que tinha que dar tempo e a questão de comunicação! São as duas coisas...

L: supondo que fosse você a única que tivesse feito o estágio, como é que você avaliaria sua ação de mudar durante o processo? Uma dúvida minha, essa reflexão você fez agora (passado a experiência) ou quando estava discutindo os ciclos reprodutivos?

Você já pensava nisso? Se você pensou nessa situação durante ou agora que você está analisando o estágio?

E1: Na situação. Percebia que tinha que fazer diferente, mas diante do cronograma que a gente tinha estabelecido, do planejamento que a gente tinha feito, não conseguia me enxergar correndo atrás para mudar aquilo que já tinha colocado. Correr atrás de imagens, imprimir essas imagens, colar em alguma coisa (se referindo aos slides sobre fungos), precisa de um tempo e precisava sentar e conversar para colocar aquilo em

prática, para chegar em sala de aula e os alunos perceberem que só corri atrás daquilo, é também uma questão de liberdade (se referindo a ter ou não ter essa possibilidade no trabalho com s colega). Se trabalho em dupla, queria muito que meu colega soubesse de tudo que ia acontecer naquela aula. Se tivesse sozinha, teria corrido atrás para mudar a situação, para mudar a abordagem. Mas vejo isso agora, de uma forma muito mais clara! Na época sentia que era necessidade, mas não percebia que era tanto uma questão de comunicação.

L: você tinha uma intuição...

E1: tinha uma intuição de que o negócio não estava sendo passado da melhor forma!

21 - Pensando na questão da avaliação dos conteúdos, que fatores consideraram pra escolher os instrumentos que usaram? E por que esses fatores foram importantes? Considerando que vocês fizeram um relatório de aula prática, um seminário e uma prova e trabalharam muito a questão do facebook, das mídias na relação...

E1: acho que é aquela questão das diferentes formas de expressão. Possibilitar as diferentes formas de expressão por parte dos alunos. Então, a questão dos seminários, onde o aluno é mais aberto a falar, mais aberto a debater e teve alunos que surpreenderam a gente, durante as aulas eles eram muito mais quietos, eram muito mais contidos e pareciam não se interessar tanto pelo assunto e no dia do seminário deram um show, ou seja, discutiram sobre os vários tipos de aplicações dos fungos. Deu para perceber que se sentem muito mais a vontade num seminário do que se fizessem prova escrita, porque depois a gente percebeu que eles foram melhores no seminário do que na prova escrita. Então, acho que são as diferentes formas de expressão, no relatório da aula prática, por exemplo, a gente pediu para que eles desenhassem, se eles quisessem e quem gosta de desenhar ia se sentir a vontade nisso e mexer com as coisas, ter aquele contato com os fungos é diferente de você estar numa aula expositiva, é diferente de você ter que escrever sobre aquilo sem ter visto antes. É uma forma de avaliar o aluno, de conhecer o aluno e faz parte da avaliação. A avaliação é para ser um negócio pessoal, para você entender como é que acontece o processo, a relação do aluno com aqueles conteúdos,

faz parte de conhecer o aluno possibilitar várias formas de expressão!

23 - Supondo que você pudesse refazer a experiência da regência de aula, o que você alteraria quanto ao conteúdo, as estratégias de ensino ou mesmo quanto aos objetivos que foram trabalhados nas aulas?

E1: Em termos de conteúdo aquela questão dos ciclos reprodutivos. Acho que para eles não teve importância nenhuma e foi difícil de ser trabalhado. Serviu só para deixar um sentido de dificuldade no conteúdo. Então, acho que isso mudaria, não daria atenção ou usaria uma abordagem mais prática, não tanto expositiva. O objetivo deixaria aquele mesmo que era trabalhar com eles a questão mais prática de fungos, acho que isso foi bem trabalhado. Deu para perceber que eles tinham dúvidas mais relacionadas a esse âmbito do assunto...

III – Aspectos relacionados à formação inicial (PPCC e ECS) e o campo de estágio (escola)

L: menciono que a entrevista está na terceira fase: relacionar o campo de estágio com a escola.

24 - O que significa ser professor de Biologia?

E1: Essa é uma pergunta que mexe bastante, porque é importante para mim. Tem muito significado, é a oportunidade de conversar com outras pessoas que tem uma visão de mundo completamente diferente ao redor delas sobre temas que interessam, intrigam e que a gente debate tanto na academia e vê nos noticiários. São temas que existem várias formas de abordar. Ser professor significa ter oportunidade de, com eles, com pessoas em formação (se referindo aos alunos), da idade como eles estão, da forma como recebem as informações de conseguir trabalhar aquilo com eles. Para mim, o significado é muito mais de relação e de ter contato com diferentes visões de mundo. Também de interferir nessas visões de mundo que estão ali. É uma alegria muito grande saber que, enquanto professora, posso enxergar de uma forma diferente aqueles (temas), a Biologia em si, a Ciência que está ao redor deles.

L: Dentro da sua visão do significado de ser professor de Biologia, como vê o aspecto profissional?

E1: Com certeza, ser professor é um desafio. É uma profissão que desafia. Muita coisa para fazer, para levar em conta, lidar com conteúdos diferentes, atualizar estes conteúdos e lidar com

pessoas que estão em transformação, que tem um humor diferente a cada dia, é preparar muita aula, é dar essas aula, é se ver desmotivado como a aula andou e ter que preparar as próximas aulas, é ter que lidar com dificuldades, por exemplo, questão de salário, questão de tempo, questão de o professor estar limitado, questões de currículo. É um profissional que, ao mesmo tempo é limitado, mas é cobrado para entender de tudo e fazer tudo. Ao mesmo tempo em que se dá ao professor a liberdade de estar formando aquela pessoa, aquela criança, você tira a liberdade dele discutir alguns assuntos, não dá condições para trabalhar aqueles conteúdos de uma forma digna. Você não dá tempo para isso e não paga para que tenha tempo de trabalhar aquilo, para pesquisar e para correr atrás disso.

L: supondo que você siga trabalhando como professora, como você se vê daqui a cinco anos como professora? Como projetaria essa imagem daqui a cinco anos?

E1: Me alegra imaginar isso, porque me sinto muito bem em sala de aula, apesar de todas as dificuldades que coloquei antes, de todas as sensações, inclusive de insegurança, é muito bom me imaginar nessa profissão e gosto muito da ideia. Mas, tenho medo de imaginar daqui a cinco anos na profissão, porque sei que está difícil, que os professores estão lutando por um salário melhor, por condições de trabalho dignas e me imaginar nessa situação é complicado. Agora, estou com 21 anos, fazendo 22, daqui a cinco anos terei 27 anos, quero construir uma vida e vejo isso um pouco do meu pai (vou levantar mais um ponto nessa entrevista: que é como as outras pessoas enxergam essa profissão). Tenho incentivo da minha família, por exemplo, para seguir como professora, mas, ao mesmo tempo tenho aquele conselho de manter os olhos abertos e a mente aberta para outras oportunidades, porque, em termos de sustento, mesmo em termos de estresse, de tanta coisa para fazer, não tenho confiança de que seja a melhor profissão a ser seguida.

25 - Que tipo de experiências de ensino você viveu na graduação e consideraria que tenha influenciado a sua atuação no estágio?

E1: Teve vários professores que a maior contribuição que deram para meu estágio foi dar uma péssima aula. Pque, a gente olha e diz, não quero isso, nunca vou fazer isso. Dar uma aula sem me preocupar com a ligação dos conteúdos com o cotidiano, sem se

preocupar se estou acompanhando o conteúdo ou não, ou seja, deixando a relação professor – aluno completamente de lado e somente expositiva, limitando completamente a esse estilo de estratégia didática. Em um curso de licenciatura você percebe isso, pois discute isso numa disciplina, de ter estratégia didática e muitas vezes o próprio professor que trabalha aquele conteúdo não consegue trabalhar de outras formas. Ele é extremamente limitado na forma como está trabalhando aquele conteúdo. Então, você percebe uma incoerência aí. Nesse sentido, o curso contribuiu para uma experiência de estágio.

Mas também tem um lado positivo, durante algumas PCCs tinha uma reflexão sobre como se poderia trabalhar aquele conteúdo de outras formas, pela elaboração de jogos, aulas práticas, composição de músicas, tem um campo aberto e a gente percebeu que existe esse campo de oportunidades, de possibilidades de que formas trabalhar. Só que não foi em todas as disciplinas que isso foi trabalhado...

L: Então, pela sua resposta, percebo que a influência de algum outro professor, pelo bem ou pelo mau, ela exerce algum papel na sua formação...

E1: sim, porque tenho o comparativo, o papel de professor na minha frente sendo colocado das mais diversas formas e consigo pensar o que faria igual e o que faria diferente.

26 - As disciplinas específicas e as pedagógicas conseguiram estabelecer uma relação clara entre os conceitos que elas trabalham e a formação de professor? Se não, qual é a causa?

E1: nas disciplinas específicas, fora os momentos das PCCs, foi muito difícil pensar na formação do professor. O objetivo das disciplinas específicas é dar aquela quantidade de conteúdo que se espera que um biólogo ou estudante de biologia tenha conhecimento (ponto!). Elas não estão associadas à formação do professor.

L: o fato de ter alunos que fazem licenciatura é levado em conta nessas disciplinas ou não?

E1: é levado em conta no momento em que o professor tem que propor uma atividade prática como componente curricular (PCC). Nesse momento ele se vê tendo que pensar o que um professor faria com aquele conteúdo. Acho que só nesse momento e nem todos os professores tem preparação para lidar com isso...

L: e as pedagógicas, conseguiram estabelecer uma relação mais clara entre os conceitos que elas trabalham e uma formação, vamos dizer assim, mais prática do professor?

E1: os conceitos, com certeza. Eles foram discutidos durante as aulas. Assim, para formação com certeza foram muito mais importantes do que os conteúdos específicos. Não sei se é bem essa palavra que deveria usar (“importantes”), mas acho que a contribuição para formação é muito maior, porque foram refletindo muito mais sobre o ambiente da sala de aula, sobre a realidade de sala de aula durante as disciplinas pedagógicas.

27 - As teorias pedagógicas, com as quais você teve contato durante o curso, ajudaram de alguma maneira nessa experiência do estágio? Se elas ajudaram, como é que ajudaram? Você lembrou em algum momento, durante o estágio, dessas teorias pedagógicas?

E1: isso, na verdade, senti um pouco de falta. Mas, pode ser por culpa minha por questão de memória. Acho que as discussões que eram feitas em sala de aula (graduação) da relação professor-aluno, do ambiente de sala de aula, serviram muito mais e estavam mais presentes na minha reflexão durante o estágio do que as teorias que aprendi. Lembro que busquei nos meus materiais o que tinha aprendido de didática, teorias da educação, psicologia educacional, mas, são coisas que você tem tão “picado” (no sentido de fragmentado) na graduação. Decidi que queria licenciatura na quinta, sexta fase (do curso), psicologia educacional tive na quarta (fase) e algumas matérias da licenciatura tive antes, então, não dei a devida atenção, não aproveitei o tanto que poderia aproveitar. Por esse motivo, pessoal, as teorias não estavam tão presentes.

L: pensando no currículo do curso, você acha que as disciplinas pedagógicas do curso que trabalham com teorias pedagógicas estabelecem um diálogo que permite perceber essa relação e importância na prática (do professor)?

E1: as disciplinas pedagógicas não conversam entre si. Lembro que na disciplina de didática a gente retomou e conversou sobre alguns autores que viu em psicologia, muito por cima. Cada disciplina foi uma coisa diferente...

L: você acha que isso faz falta na sua formação? Isso poderia contribuir na formação?

E1: com certeza faz, não sei se na minha formação enquanto professora sinto que quando vou ler um artigo sobre ensino de ciência/biologia e tem teorias lá que gostaria muito de saber mais e sinto que faz falta. Já vi isso, mas completamente desligado, então, no artigo reconheço isso aqui em psicologia, isso aqui em outra disciplina. Mas, hoje tudo está muito superficial e muito desligado. Não exercitei as ligações que aprendi em cada disciplina e isso pode fazer falta na formação do professor. Por quê? Porque será que estou levando só as discussões para minha reflexão e não estou levando as teorias? Me pergunto, mas não sei responder...

L: você teve contato nessas disciplinas pedagógicas que trabalhavam com as teorias pedagógicas com as pesquisas em ensino de biologia/ciências? Leitura de artigos, discussões desses artigos que pudessem trazer uma realidade prática para as disciplinas?

E1: psicologia educacional, não. Teorias da educação, não. Organização escolar I e II, também não. Didática, lembro que a gente leu algumas coisas, metodologia de ensino a gente também leu alguns artigos que falaram sobre o ensino de ciências. No estágio também a gente teve a leitura de alguns artigos.

L: você considera que essas disciplinas pedagógicas trabalham uma teoria afastada da prática? A prática entende a sala de aula, o cotidiano da sala de aula que você viveu no estágio?

E1: não, acho que não. Lembro mais da discussão do que da teoria em si, da discussão que teve em cima da teoria. Durante a discussão foi feita uma crítica à teoria, na comparação com aquela teoria em sala de aula. Isso ficou reforçado, que as teorias têm a ver com o ambiente de sala de aula, tem a ver com a prática do professor, mas que as vezes não são por completo, não é adotar uma teoria, adotar uma abordagem só que vai possibilitar a abordagem do conteúdo.

28 - Existe uma relação entre as PCCs, o estágio e as escolas que são campo de estágio na sua formação? Se existe, como você vê essa relação?

E1: das PCCs com o estágio, não consegui fazer a ligação, só no sentido de ter pensado antes como faria atividades com os alunos, formas de abordagem, mas não utilizei nenhuma PCC durante o estágio. Não corri atrás para ver como tinha feito

naquela primeira disciplina, como tinha abordado o assunto, não fiz essa ligação.

Refletindo sobre o assunto, penso que a PCC seria muito mais útil e teria essa ligação com o estágio, se fosse feita partindo de alunos reais. Se tivesse uma observação de sala de aula, por exemplo, e tivesse que, para aquela realidade, propor uma atividade para aquele conteúdo. O que acontece normalmente na PCC é que você cria alunos imaginários e quer passar o conteúdo daquela forma. Então, a dificuldade dos conceitos você não tem na elaboração de uma PCC não reflete realmente no que o aluno já teria como base. Você faz uma PCC para um aluno idealizado.

29 - Como você avalia a relação da disciplina estágio e a realização nas escolas de educação básica?

E1: acho que a organização da disciplina estágio é essencial, porque o aluno (estagiário) se sente perdido, a insegurança de entrar em sala de aula aumenta.

É bom você poder chegar, ter a sua experiência em sala de aula (se referindo ao fato de estar realizando o estágio em sala) e poder chegar à aula de estágio e colocar isso para os colegas e escutar, ouvir sugestões. Mas, a questão de quando você tem muitas leituras para fazer junto, quando tem muitas atividades para entregar, quando se sente sobrecarregado, isso vem da organização da disciplina. Você sente sobrecarregado, influencia na sua atuação na sala de aula e no quanto se entrega e interessa por fazer uma aula boa, por fazer um período de estágio bom.

L: Na perspectiva das escolas, que recebe os estagiários, como você vê essa organização? Como vê essa recepção do estágio na escola?

E1: vejo que tem essa recepção no Aplicação (e muito boa), mas em termos de organização, questões de horários, ficam dificultados pela grande quantidade de atividades que o professor já tem, normalmente, na escola e não possibilitam que o estágio seja feito em conjunto mesmo. A impressão que fiquei é que o estágio foi um momento em que a gente deu aula e o professor, assim que a gente sair de lá, vai voltar a fazer as mesmas coisas de antes e, talvez, de uma forma diferente do que ele disse (passou) para gente que ele faz.

L: qual é o papel destas escolas (como o Aplicação) na formação do professor?

E1: é essencial, porque na escola, o ambiente em si dá uma noção do que você vai encontrar lá na frente. Então, mesmo que o professor não tenha muito tempo para se reunir com os estagiários, para conversar sobre a prática e refletir sobre a prática e tudo mais, o estagiário, dentro daquela escola, vai ter uma noção do dia a dia dos alunos e do professor, a forma como a escola funciona, qual o papel do livro didático na prática dele, qual o papel das outras disciplinas. A gente fala tanto dentro da Universidade de ligar os conteúdos, as disciplinas, mas chega lá (na escola), a gente não tem tempo de conversar com os outros professores, a gente não tem acesso ao livro didático do outro professor. Então, de que adianta trabalhar estes conteúdos se a gente não entra numa escola e percebe como as coisas funcionam. Nesse sentido, a contribuição para formação é estética.

30 - Pensando nisso que você falou, do papel da escola e da disciplina de estágio, como você idealizaria o estágio na sua perspectiva para formação de professores?

E1: acho que para o estágio ter uma entrega do estagiário, aproveitar todas as oportunidades que o estágio traz, para ter essa experiência e entender como que a escola funciona, o estagiário tem que estar dentro, ele tem que conseguir viver aquilo e se entregar um pouquinho para a coisa. Acho que, às vezes, a quantidade de disciplinas que a gente pega no semestre, questão de tempo e organização do estagiário, faz falta ter aquele semestre separado para o estágio. Então, acho que mudaria isso, no sentido de dar prioridade a disciplina do estágio e fazer isso aparecer no meu currículo e isso não tem. O estágio é mais uma disciplina que vou fazer do jeito que dá, pqe tenho outras coisas para me preocupar, tenho outras disciplinas que são muito mais difíceis, muitas vezes, pois são conteúdos específicos e vou ter que dar mais atenção, pqe a avaliação é exige uma cobrança maior, um estudo maior e vou dar mais atenção para isso, já que o estágio é só uma reflexão. Então, depende da visão que tenho da disciplina e isso tem que ficar mais claro no currículo.

L: Na perspectiva da escola, a função do estagiário na escola. Que fatores, como você idealizaria a situação do estagiário na relação com a escola.

E1: percebo que os estagiários, no caso da nossa turma do semestre passado (2012-1), se envolveu mais com o estágio. Foram os que acompanharam mais, por exemplo, conselho de classe, reunião com os pais e que estavam mais tempo dentro do Colégio. Então, não é aquela coisa, preparei minha aula e vou lá dou duas aulas na semana, volto para disciplina de estágio dentro da Universidade, falo o que é que aconteceu e preparo, em casa, minhas próximas duas aulas. O ideal seria isso, um momento teu mais reservado de reunião com professor que está orientando no estágio. Uma coisa fixa, não deixar tão solta, porque se deixar solta o aluno que tem obrigação com outras disciplinas, não vai dar prioridade para isso e vai acabar só indo naquelas duas aulas que tem que dar por semana. Acho que isso seria necessário e também ter essa participação maior do aluno no conselho de classe.

L: Você acha que o tempo é um fator importante do estagiário na escola?

E1: bastante, no sentido de prioridade, como já comentei.

L: Nessa idealização do estágio, como é que você entende que entraria a reflexão sobre o que está sendo feito no estágio? Onde é que entraria essa reflexão sobre o que o estagiário está produzindo no estágio, para que possa ir modificando, organizando e sistematizando coisas? Você consegue ver um lugar para essa reflexão durante o estágio?

E1: a gente fazia essa reflexão quando voltava para compartilhar as experiências que teve em sala de aula. Então, quando comentava estou tendo dificuldade nisso, aquilo era comentado que era inerente a situação de estagiário, a situação de estar, para uns é a primeira vez que está dando aula, tinha esta noção, mas na conversa com a escola isso não ficou tão claro.

L: você acha que o professor da escola, nesse momento da socialização, teria importância?

E1: teria muita importância, porque daria a visão dele da participação do estagiário nisso tudo. Porque a visão do estagiário é “estou indo lá pra dar aula”, é extremamente importante para mim. Ele se prepara com toda insegurança dele, com todos os medos, com todas as ideias, com todas as expectativas e fala sobre aquilo e o contato com o professor que está em sala de aula, inclusive acompanhando, deveria ser maior

e deveria ser mais claro, no sentido de “olha você é estagiário, o que isso significa”? Lembro que na disciplina a gente teve um encontro no início do semestre, no Colégio com os alunos e com todos os professores, mas foi uma “roda” grande e foi comentado como o Colégio funciona, como é que a gente pegava o “crachá”, se podia usar o laboratório (de informática) e quando que tinha que usar. Então, foram questões práticas e não tanto a questão como estagiários, o que a gente pode fazer junto e não ficou tão claro quanto deveria ter ficado.

L: você acha que precisaria do chamado de um “contrato”? No sentido de “contrato didático”...

E1: Acho que precisaria, concordo...

L: no qual a escola que recebe o estagiário deixe claro o que espera do estagiário e...

E1: ...o estagiário deixasse claro o que espera da escola e do professor que esta acompanhando, porque não é uma coisa que acontece naturalmente, a tendência quando é mais uma disciplina (o ECS), você não dá tanta atenção a isso e se preocupa mais com o conteúdo que vai ser trabalhado e com a forma como vai trabalhar aquele conteúdo, mas não tanto com essa interação escola-estágio.

31 - Como você avalia a caminhada no curso de Ciências Biológicas? Qual é o saldo dessa conta?

E1: o que percebo no curso é muito conteúdo, principalmente nas primeiras fases. Não tenho uma memória muito boa, mas a impressão que tenho é que (chegando à reta final do curso...) saberia onde procurar as informações. É como se não tivesse aprendido muita coisa. Com certeza do que é Ciência, refletir sobre a atividade acadêmica, sobre a atividade de professor, sobre como se faz ciência e as consequências disso o curso oferece. Mas, não sei como explicar, me decepciono um pouco com isso, com a sensação de que não estou levando muito conhecimento para fora.

L: você acha que a impressão pode ser resultado da execução de tarefas, por exemplo, se for fazer um estudo (relatório) de impacto ambiental, teria condição de avaliar o quanto o curso me deu instrumentos para poder fazer isso? O fato de não estar enfrentando esse tipo de atividade dá essa impressão?

E1: é, acho que se deve um pouco a isso! Tenho amigos que estão no intercâmbio. Lá é muito conteúdo difícil de acompanhar

as disciplinas, só que você não é incentivado a fazer atividades junto com isso, você faz um momento só de disciplinas, se dedicando somente aquilo e depois corre atrás de estágios, da prática daquilo. São momentos separados. Quando a gente entra aqui no curso, os professores dizem: não se prende as disciplinas, vai para o laboratório, procura trabalho fora, é questão de oportunidades e daí não se dedica tanto ao curso quanto achava (que deveria). Então, na primeira fase já estava participando de projetos de educação ambiental, participava de um monte de coisa, não dando tanta atenção para as disciplinas, ou seja, é um curso mais fácil de levar em que você interage com várias coisas, ganha um currículo assim, no sentido de já estar preparado para educação ambiental, alguns já trabalharam com consultoria. Ao final do curso você já trabalhou com várias coisas. Mas, se deseja seguir uma carreira acadêmica, sente em dívida, pois falta ter visto aquele conteúdo de forma mais aprofundada. O curso não quer trabalhar os conteúdos de forma aprofundada.

L: mas, não fica contraditório quando você fala das disciplinas específicas, dizer que o professor aprofunda conteúdos que depois, por exemplo, alunos de licenciatura, não precisariam estar tão aprofundados? Ou então, alunos do bacharelado precisariam daquilo muito mais aprofundado do que alunos de licenciatura?

E1: Sim, tem uma diferença do conteúdo que é passado aqui na graduação para o conteúdo que deveria ser trabalhado no ensino médio. Mas, mesmo tendo essa diferença, com o licenciando tendo dificuldade de fazer essa “transformação”, esse conteúdo não é tão aprofundado quanto é lá fora ou em outras Universidades, enquanto licenciando isso não me faz falta, talvez para um bacharel faça.

L: um comentário quanto a isto e que aparece nas pesquisas de formação de professores, que se traduz em um “preconceito” (estereótipo) contra o professor de Biologia ou o licenciando. Ele precisa saber menos de ecologia, mangue ou fungos que um bacharel. Aí se cria o “mito” de que professor de biologia sabe menos que o bacharel, portanto, socialmente valoriza-se o bacharel porque é aquele que “sabe mais”. Esse é um lado da questão.

O outro envolve o curso. Como é que o professor de uma disciplina específica que tem alunos da licenciatura e do bacharelado vai fazer essa intermediação do conteúdo?

Em que nível ele pode aprofundar ou não? Será que não é melhor separar os cursos, garantindo que o curso de licenciatura não seja uma biologia superficial? Ou seja, o quanto o licenciando deve se aprofundar em fungos, para ser um professor que sabe fungos ou botânica ou genética?

Além disso, é preciso considerar que ele precisa saber isso voltado para transposição desse conhecimento para a sala de aula. O bacharel talvez precisasse saber menos aprofundado, mas voltado para saber fazer um relatório, um estudo de impacto...

E1: tenho essa opinião que o ideal seria separar, fazer dois cursos, um para licenciatura e outro bacharelado. Até porque no curso de bacharelado, os alunos não gostam de fazer as PCCs e a gente percebe que, para o licenciando, a PCC deveria ser o ponto alto do conteúdo, da reflexão que está tendo ali. Então, são duas atitudes diferentes, dois pensamentos diferentes no mesmo curso, na mesma sala de aula e o professor que talvez não saiba trabalhar a PCC tão bem, se vê nessa dualidade de ter que cobrar numa avaliação conteúdos tão específicos e o próximo trabalho a ser avaliado é como daria aquilo na aula (PCC).

L: Quería que você fizesse uma avaliação da entrevista, em relação a quantidade de perguntas, tempo da entrevista, profundidade das reflexões e possibilidades de reflexão que essa conversa gerou.

E1: com relação ao tempo estava tranquilo (não sei se porque gosto de falar!), informação que flui não tem muito problema; possibilidade de reflexão é grande, fazer o entrevistado pensar o que não tinha pensado antes. São perguntas boas e fiquei feliz com as perguntas. Me senti bem, mas como professora de ciências (agora) me senti meio incomodada com algumas perguntas, para correr atrás de diferentes estratégias, do planejamento. A entrevista serviu para lembrar como não é nada simples! Quantas coisas estão envolvidas nesse processo da formação do professor, porque ao mesmo tempo que sou professora, ainda estou em formação (todo professor ainda está em formação...).

L: agradecimentos...

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – ESTAGIÁRIO 2

I - Informações gerais:

L: **Qual s nome e idade:**

E2: sou XXX

L: **Idade:**

E2: tenho 24 anos

L: **Ano ingresso no curso:**

E2: 2007/1

1 - **Por que escolheu por fazer a licenciatura em Biologia?**

E2: Porque entrei no curso pensando em dar aula. Entrei no curso com a ideia de ser professor, não importa em que nível (assim) Ensino Médio, Superior...

2 - **Você fez algum outro estágio relacionado ao ensino?**

E2: Eu fiz, fui tutor de um curso a distância no CEAD. Mas, posso comentar sobre ele – o curso?

(L: pode!)

E2: Foi um curso muito fechado assim, que não podia desenvolver minha ideia. Era um monitor geral que dialogava com meus alunos, mas em cima de uma apostila fechada, com conceitos fechados, tudo muito bem definido, assim...

3 - **Você já tinha dado aulas em outro momento, além do Estágio?**

E2: Aula formal, só no outro estágio (de Ensino de Ciências)...

II – Componentes da prática de ensino no ECS:

⇒ Quanto à gestão das interações na sala de aula:

4 – **Como você se sentiu quando teve que assumir o papel de professor no relacionamento com os alunos?**

De que forma esses sentimentos interferiram nesta experiência?

E2: O que senti foi que parecia muito com eles, no jeito de falar, no jeito de me vestir e isso sempre foi uma coisa que tentei manter (sabe), ter uma relação muito próxima com eles, fazer as atividades que eles fazem, tentar relacionar o que sei, os meus conhecimentos com coisas do cotidiano. Não sei até quando consegui fazer isso (né) de forma tão simples, porque parece que ainda vivo uma coisa muito parecida com a deles (sabe). Então, acho que me relatei de forma muito tranquilila com eles, foi

fácil saber o que eles estavam sentindo (sabe), lembrar... não sei, acho que faz pouco tempo que saí do ensino médio (então), para mim quatro anos é pouco tempo, as lembranças ainda tão muito claras na minha cabeça, de como era e qual era a minha expectativa com relação ao professor (então). Tentei dar o meu melhor, mas fiquei um pouco apreensivo em relação a alguns alunos. Lembro que alunos que eram difíceis e tinham um perfil que o professor raramente conseguia controlar, apareceram em todas as minhas aulas, o perfil destes alunos me chamava muito atenção, fiquei um pouco apreensivo com isso de não conseguir controlar a turma.

5 – Como você avalia sua forma de agir na relação com os alunos nos momentos em que a turma se mostrava dispersa, agitada ou desmotivada?

E2: Sempre achei que dar aula é um teatro, porque o conhecimento está ali, quem quiser vai atrás e consegue de forma muito fácil (sabe). Hoje a gente tem muito mais acesso, principalmente no nível da turma que estava trabalhando, todos ali tinham computador, tinham acesso a livros de qualidade e pode ser uma literatura antiga, mas o conhecimento está ali. É fácil detectar erros no material, o aluno consegue ver isso se ele, simplesmente, usar o recurso de internet, então, acho que é muito mais um teatro de o que quero passar, o que quero que fique e como motivar eles, como chamar a atenção (né), principalmente porque as turmas são grandes.

Acho que um professor consegue gerenciar, no máximo, cinco ou seis pessoas ao mesmo tempo, fora isso, tem que ter um conteúdo base, para que eles, no momento de desatenção, consigam recuperar aquela matéria que eles não viram...

L: De certa maneira, é uma avaliação positiva, no sentido de que você conseguiu atuar bem, digamos, ou não?

E2: Acho que eu não atuei bem, porque não consegui alcançar as minhas expectativas, acho que se eu tivesse que dar uma nota para minha atuação, no sentido de domínio de conteúdo e no sentido de domínio de turma, poderia ser um nove (9,0). Mas, de passar o que queria passar e de fazer com que eles fixassem, não mais do que sete (7,0), porque acho que faltou domínio de quadro.

6 - Pensando na sua relação com os alunos durante o estágio, poderia contar como os alunos reagiam quando você organizava a turma para as atividades planejadas?

Lembra de alguma situação ou conversa que teve com eles sobre isso?

E2: Acho que eles sempre reagiam de forma boa ou pelo menos eles demonstravam gostar bastante do jeito que me portava em sala de aula, mas também acho que foi um teatro. De certa forma, muitas vezes eles me testavam para saber até onde eu aguentava ou, muitas vezes eles usavam todo aquele artifício de tentar me intimidar de alguma forma ou me agradar de alguma forma. Então (sabe), acho que é uma troca de atuações (sabe), é um comportamento pensado.

Em nenhum momento achei que houve uma sinceridade total, uma entrega total deles e a minha foi o máximo possível (sabe) em relação ao sentimento, tentei mostrar exatamente o que estava sentindo, mas sempre para dominar a turma (sabe), porque se estivesse seguro do que o que estava fazendo não era uma atuação, apesar de acreditar que muitas vezes é, eu me comportava melhor e o que pensava, conseguiria por em prática.

7 – Você acha que o convívio e o relacionamento com os alunos contribuíram para seu aprendizado como futuro professor?**Que tipo de contribuição seria esta?**

E2: Ah, acho que foi excelente. Achei que o contato com os alunos e a intimidade não fazia muita diferença para o professor (sabe), porque nunca tive esse contato tão íntimo com o professor. Sempre achei que os professores estavam num pedestal, hoje eu vejo que naquela época simplesmente gostava dos professores. Vejo que respeitava muito o professor, uma característica minha. Mas, hoje vejo que se tivesse, pelo menos, tentado me aproximar um pouco mais dos professores, teria conseguido entender melhor a matéria (sabe), discutir mais, prestar um pouco mais de atenção. Acho que a intimidade foi importante (assim) e eles me mostraram isso, um maior crescimento.

8 – Considere essa situação do estágio: você pediu aos alunos que fizessem uma atividade qualquer durante a aula e teve que justificar a escolha desta atividade.

Neste momento, o que você considerou importante fazer ou dizer para que eles aceitassem seu pedido?

E2: Cara, a primeira coisa que me vem em mente é a nota. Sempre que há um envolvimento, um interesse (né), principalmente que eles vão receber alguma coisa. Nessa relação professor-aluno eles têm que receber alguma coisa, alguma atividade que não é exatamente curricular, que é uma novidade ou simplesmente uma atividade um pouco mais difícil que seja concluída. Para que haja foco, tem que haver um retorno e eles adoram nota. Assim, não diria 100% da turma, mas muito mais da metade, com certeza quer, de alguma forma, receber isso em nota.

9 - Que dificuldades apontaria para motivar a participação dos alunos nas atividades ou para conseguir a atenção deles quando tinha que explicar o conteúdo?

Como tratou estas questões?

E2: Acho que sempre a minha maior dificuldade é ter que relacionar o assunto com algo prático. Eles não veem o caminho, a produção como um exercício, uma coisa que eles estão ganhando (sabe), eles não aceitam e gostam muito do resultado ou de que como posso aplicar esse conhecimento de forma prática (sabe)...

Há alguma coisa em todos os alunos, um interesse sobre o que há de tecnologia envolvida nisso e se é um conceito muito básico, no simples sentido de discutir sobre como esse conhecimento foi gerado, há um total desinteresse. Então, a gente tem que mostrar como isso pode ser usado na prática.

L: certo, essa é uma dificuldade: gerar esse interesse...

E2:) gerar esse interesse e sempre relacionar alguma coisa com prática.

L: teria alguma outra que você lembra, assim fora essa questão, como dificuldade, digamos para motivar ou essa é a principal?

E2: Isso também! Acho que conteúdos um pouco mais extensos com explicações que levem cinco minutos transformam a aula numa coisa maçante. É difícil prender a atenção do aluno, sem ter uma virada no conteúdo, sem ter uma nova exposição de imagem, por mais de cinco minutos. Discussões não podem durar mais de cinco minutos, isso é uma coisa que me...

(L:) isso é uma dificuldade!

E2: é uma dificuldade, porque acho que falo bastante...

10 – Quando foram planejadas as atividades de estágio com a professora de sala e com seu colega, houve alguma

preocupação em deixar claro para os alunos o que eles poderiam esperar de você no estágio e, em contrapartida, o que você esperava do comportamento deles durante as aulas?

Se sim, como foi feito esse planejamento?

Se não, acha importante levar em conta este aspecto na preparação das aulas? Pquê?

E2: Mesmo sendo uma coisa intrínseca minha achar que é importante, ela não é a base. Então, acho que primeiro a gente organizava o conteúdo, botava ele no papel. É isso que a gente quer mostrar. Daí, em seguida, a gente trazia o algo a mais, principalmente. Esse algo a mais é muito mais usado para recurso, para que a gente consiga responder o máximo possível de dúvidas, para que a gente tenha segurança em apresentar exemplos e, caso sobrasse tempo, a gente usava isso. Mas no final, quando o plano já estava montado, a gente discutia. E aí sim, se surgia a necessidade, botamos o que a gente quer que eles aprendam e o que eles podem esperar de nós...

L: certo!

E2: mas era uma coisa secundária, era um momento de discussão sobre o que já estava pronto!

11 – Se você pudesse repetir essa experiência do estágio na sala de aula, modificaria alguma coisa no seu relacionamento com os alunos? Se sim, o que você mudaria?

Se não, o que você destacaria como ponto alto desse relacionamento?

E2: Ah modificaria. Fiquei muito frustrado com os alunos que não aprenderam ou que não demonstraram vontade de aprender o conteúdo básico, porque posso não ter dado exatamente o que queria, mas eu acho que a gente deu todas as pistas para mostrar e me faltou um pouco mais de, como posso dizer, me faltou uma reação mais rápida entre o perceber que o aluno não estava se interessando e desenvolver uma metodologia para alcançar esse aluno, porque são esses alunos que me tiram a concentração. Estes alunos é que me tiram o foco. Às vezes, 90% da turma estava atenta, mas se dois não estivessem e esses dois na próxima aula voltassem a...

L: fosse sistemático...

E2: é, fosse sistemático esse desinteresse, isso me incomodava. Gente que faltava sempre na minha aula (sabe), isso me causava um impacto. Assim, teve três alunos que senti isso, um desinteresse. Um deles se “virou”, conseguiu correr atrás do prejuízo por conta própria, mas outros dois ficaram meio “avessos” ao conhecimento. Tentei, sentei, conversei e ainda assim não foi! Mudaria isso, tentaria desenvolver uma metodologia para agarrar pessoas que estão desinteressadas com mais força...

⇒ Gestão do conteúdo:

12 – Como avalia sua atuação nas aulas quando teve que explicar os assuntos e conteúdos planejados (no caso, os fungos)? O que precisaria melhorar?

E2: Queria ter tido tempo nesse semestre para ensaiar, que foi uma coisa que fiz semestre passado e, de certa forma, me deu segurança na hora de chegar para os alunos...

L: que é ensaiar?

E2: ensaiar é repassar a aula. Nem que seja em menos tempo, mais duas, três vezes a aula toda, falar para mim mesmo o que quero da aula (sabe). Destacar os pontos fortes, porque, de certa forma, gosto muito do visual. Então, se repasso a minha própria matéria no quadro, escrevo no quadro, apago ou passo os slides, isto me dava mais segurança (sabe). Não tenho insegurança em relação ao meu domínio de conteúdo, mas tenho um pouco de dificuldade em manejar o tempo, em gerenciar uma pergunta.

13 – Você se sentiu preparado para discutir e explicar este assunto? Pquê?

E2: Muito, muito. Mas não por empenho, foi por “sorte”, mas...

L: eu acho que seria legal dizer, para que fique registrado, porque que você...

E2: acha que é sorte?

L: não, porque que você tinha essa preparação.

E2: ah, tá...

L: é um pouco histórico!

E2: já trabalho a mais de um ano, quase um ano e meio, exatamente com o tema que se desenvolveu na aula (fungos). Era meio evidente que tinha mais domínio do conteúdo que a professora deles (então). Isto me deu uma tranquilidade muito grande (sabe). Aparentemente nada, nenhuma das perguntas que eles me fizeram não saberia responder, inclusive, de forma

aprofundada. Só que tenho um pouco de receio, porque isso é uma casualidade muito grande (sabe), isso me facilitou por causa do tempo, pude despendar um pouco menos de tempo para a matéria que ia apresentar, mas, ainda assim, queria ensaiar melhor, repetir a aula duas, três vezes, de repente apresentar, fazer esse estágio de novo com mais turmas dessa vez...

14 – Explique, em que medida o curso de Biologia preparou você para lidar com os conteúdos das aulas?

E2: O curso de biologia me ensinou a estudar. Me ensinou que o conteúdo não está só nos livros mais atuais, que o conteúdo está um pouco mais disperso. Me ensinou a organizar os pensamentos, no sentido de, se não tenho o domínio de um conteúdo, mesmo que ele seja importante, tenho que aprender a dar o valor dele dentro da minha cabeça. Se der um valor muito alto para um conteúdo que não tenho domínio, vai ser ali o meu ponto fraco (sabe). Tenho que chamar atenção para coisas que domino e, claro, isso foge um pouco do que se quer passar, um conteúdo sistemático e tal. Mas isso me ajuda a gerenciar as minhas próprias atitudes e me ensinou a estudar. A parte do curso que me ensinou a estudar foi da licenciatura, por incrível que pareça a parte de “base” que são os quatro primeiros semestres que todos (mesmo quem faz licenciatura ou bacharelado) tem igual, os fundamentos da biologia não me ajudaram muito, porque tive esse conteúdo a muito tempo...

15 – Levando em conta sua formação, você diria que sua atuação nas aulas foi influenciada mais pelo conhecimento sobre o conteúdo específico da Biologia (no caso, os fungos) ou mais por conhecimento didático pedagógico? Ou ainda, por ambos? Neste caso, que peso teria cada um?

E2: Acho que foi por ambos. Mas acho que uns 70% de conteúdo didático, mais voltado para licenciatura e 30% de conteúdo específico, não mais do que isso...

L: certo!

16 - Em sua opinião, que relevância (ou impacto) tem na vida dos estudantes do ensino médio os conteúdos escolhidos para suas aulas (fungos)?

E2: Olha, acho que tem um impacto grande, porque tem muito interesse em cogumelos comestíveis ou cogumelos alucinógenos. Há uma curiosidade muito grande, ainda mais nessa fase, nesse período de adolescência sobre substâncias

com efeito psicoativo ou drogas. Todo tipo de drogas em geral, hoje o espectro de conhecimento que as pessoas têm e os interesses são tão grandes que, não são só os psicoativos, gente que usa relaxante muscular e outros fármacos...

L: a base de fungos?

E2: A base de todo tipo de substância, mas os fungos são importantes, neste sentido, para desmistificar um pouco.

17 – Que estratégias didáticas foram usadas para mediar o conhecimento sobre o assunto tratado em aula (no caso, os fungos)?

E2: a estratégia foi usar bastante imagem, principalmente de organismos que tivessem coisas que atraíssem eles, com cores chamativas e tentar relacionar com o que pode ser encontrado ao redor deles, na cidade em que eles moram, no bairro. Às vezes, no próprio colégio é possível encontrar esse tipo de organismo e trazer um pouco da importância tecnológica, que eles adoram e algum uso prático. Não que eles possam usar ou que eles tenham condição de utilizar na prática, mas que, eventualmente, vão entrar em contato (sabe), por exemplo, fabricação de pão, vinho e cerveja que são os alimentos que mais ficaram na cabeça deles.

18 – De que forma estas estratégias estavam associadas ao conteúdo ensinado?

E2: Acho que tentar relacionar com tecnologia, sempre utilizar o conteúdo para chamar atenção e que é um conteúdo importante, uma base importante para entender coisas mais específicas, principalmente, relacionadas à prática.

19 - Que critério(s) usou para selecionar os conteúdos e as estratégias de ensino a serem trabalhados nas aulas?

E2: Foi um meio termo entre o que a gente achava que eles iam ter interesse e o que a gente achava que é necessário para que eles conseguissem alcançar este conhecimento.

Muitas vezes, falar que fungos são usados para produção de cerveja e de algum alimento ou em alguma outra tecnologia não é suficiente, é um conhecimento que a gente achou que não agregava nada. Talvez os ciclos ou entender classificação, saber como descrever um organismo que é o conteúdo base para entender fungos. Então, foi uma mistura entre o que a gente achou que eles iam gostar e o que a gente achava que eles necessitam para entender aquilo, aquele conteúdo...

20 - Estes critérios de seleção dos conteúdos e estratégias foram discutidos no processo de planejamento das aulas do estágio?

Como foi feito este processo?

E2: Foi. Primeiro a gente falou sobre tudo (né), tentou achar o máximo de conteúdo possível relacionado a essa matéria que era fungos: novas tecnologias, quais são os organismos, como classificar, organismos com alguma propriedade psicoativa, qual o interesse da população por isso, qual o conhecimento que a população tem por isso, crenças e coisas relacionadas à religião, de repente. Em seguida, olhar de cima a baixo o que os livros didáticos tem passado. A gente se surpreendeu que existisse um capítulo inteiro sobre fungos e, tanto eu quanto minha colega não tivemos fungos, em nenhum momento do EM. Não tivemos, por exemplo, uma aula de fungos (né) propriamente dita. O único contato que a gente teve com fungos era identificar um cogumelo, saber que um cogumelo é um fungo e, em aulas que falava sobre ecologia e micro-organismos, que eles são decompositores. Então, a gente tentou entender bastante o que a sociedade espera dos fungos (né) e o que tinha em livros didáticos.

L: em algum momento houve embate, no sentido de querer esse assunto ou vamos usar isso e não vamos usar aquilo, isso daqui é muito profundo, houve esse embate? Se houve, como é que vocês resolveram esta discussão?

E2: A parte de nomenclatura foi meio estranha, porque a gente discutiu um pouco sobre usar nomes ou não usar, principalmente nomes de espécies, usar ou não materiais daqui, exclusivamente materiais do Brasil, de Santa Catarina ou Florianópolis. Houve um pouco de discussão sobre o que por nos “ciclos de vida” (dos fungos), que a gente achava que é uma coisa superinteressante porque eles ocorrem em todos os organismos. Então, eles só iam acrescentar um somatório de conteúdo, reforçar o que já havia sido passado. A gente sempre tentou fazer isso, só que é muito difícil saber qual profundidade de nomenclatura, foi exatamente aí que a gente discutiu.

21 – Alguma vez, durante o processo de regência de classe, pensou em alterar os conteúdos ensinados ou a forma pela qual deveriam ser trabalhados em aula? Sim, não e pqê?

E2: Antes, a gente não pensou! Depois que apresentava as aulas e ao longo do processo, a gente viu que as coisas poderiam ter sido feitas numa ordem diferente, mas foi uma percepção que a gente só ia conseguir ter na prática...

L: e foi depois da aula...

E2: depois da aula, é!

L: refletindo sobre a aula ou...

E2: refletindo sobre a aula, sobre a quantidade de dúvidas que iam surgindo. A gente espera que dúvidas apareçam, mas se depois da explicação se perpetuam, mesmo com as pessoas prestando a atenção, isso é um ponto que obrigou a gente a refletir de novo e discutir sobre se foi a ordem certa. Mas acho que tenho, não seria uma desculpa, mas um pouco da nossa inexperiência, a gente tentou e discutiu, mais do que aquilo acho que a gente não ia conseguir. Outra coisa foram aquelas eventualidades, principalmente, troca de aula, mudança do plano em última hora, dois dias para mudar o plano e a ordem das aulas, a sequência, o tempo...

L: por conta da greve do ônibus?

E2: por conta da greve isso, exatamente.

22 - Quando realizou a avaliação do conteúdo ensinado, que fatores consideraram para escolher os instrumentos que usados? Por que considerou importante estes fatores?

L: Para que fique registrado, você poderia dizer como é que foi feita a avaliação?

E2: instrumentos de avaliação do aluno ou minha?

L: do aluno e do conteúdo, na verdade do conteúdo! Porque vocês fizeram uma prova e um seminário...

E2: um trabalho na internet usando facebook e de certa maneira, esse trabalho na internet (via facebook) foi resultado de um trabalho no laboratório, inclusive, de uma aula prática (referencia a atividade de prática de laboratório na escola).

L: Então, vocês discutiram que fatores levou a escolher esses instrumentos de avaliação e não outros, por exemplo?

E2: a gente sempre foi instigado durante o curso a fazer coisas novas. Sempre sou motivado a fazer coisas, a ligar o que a gente está aprendendo com alguma coisa que está em alta, no sentido de mídia e de importância que a sociedade dá para aquele evento...

L: esse olhar de avaliação de coisas novas, você diria que parte veio um pouco do curso, das disciplinas, do contato

com os professores ou é uma coisa mais tua e da outra estagiária?

E2: Já tinha em mim por causa de um professor que sempre fazia isso. Tive um professor de cursinho que sempre relacionava uma história ou algum acontecimento, que está na mídia com o conteúdo específico. Ele tinha um domínio muito grande do conteúdo, então, conseguia fazer esta relação muito rápida e às vezes, o evento aconteceu naquela semana e ele já conseguia trazer, expor aquilo e relacionar com o conteúdo. Tive um pouco mais de trabalho, mas sempre tento fazer isso! Aí entra o caso do facebook que está em alta e a gente fez uma pré-avaliação do perfil dos alunos e já sabia que todos eles utilizavam. Apesar de não ser 100% da turma que a gente ia conseguir pegar, a maior parte da turma ia relembrar estes outros alunos que tinha que verificar o “face”, que ia ter que usar esse material. Então, a gente achou que ia ser um material bem conciso.

Foi bom, no sentido de avaliar eles e de entender como se comunicavam usando essa ferramenta, mas foi difícil divulgar o material, eles conseguiam usar bem o “face” para falar entre eles, falar com a gente e com os professores, mas não conseguiam absorver muito conteúdo de lá. Tudo que a gente postou, no sentido de textos, não foi bem absorvido!

A avaliação, achei interessante que houve muita vontade de fazer, muita preocupação com o conteúdo que ia cair, por todos os alunos ou pelo menos, a maior parte deles. O seminário, senti um total desinteresse da maior parte dos alunos, mas como sempre tinha alguns alunos interessados, acho que o aproveitamento foi bom, me surpreendeu no sentido de que todas as apresentações estavam muito bem feitas e dava para ver claramente que nem todos os alunos estavam envolvidos. A avaliação da turma (prova escrita) foi uma coisa muito tranquila, porque a gente discutia sobre o perfil de cada aluno, sobre o comportamento de cada aluno, principalmente os que chamavam mais a atenção, tanto os melhores quanto os piores, mas os intermediários também se destacavam...

L: esse comportamento, de certa maneira, você acha que ele se refletiu na nota?

E2: totalmente...

L: ... na nota final que eles tiveram da parte de vocês?

E2: Havia poucos alunos que não se comportaram e não são motivados, que conseguem estabelecer uma boa meta, estabelecer uma boa nota, uma resposta em relação ao domínio do conteúdo.

23 – Suponha que você pudesse refazer a experiência de regência de classe, o que você alteraria quanto ao conteúdo e/ou estratégias de ensino ou mesmo quanto aos objetivos trabalhados nas aulas?

E2: Alteraria com certeza. Usar menos o “datashow”, porque acho que a atenção de todos por um período curto dificulta aulas extensas, então, elas tem que ser mediadas (né) e tem que ser exposta alguma parte do conteúdo para que possam absorver depois, ou seja, usar o quadro que todos copiam. A maior parte deles copia o conteúdo que é passado no quadro e que serve como base para estudos futuros. Então, se naquele momento o aluno não estava interessado, se houve uma distração em alguma parte importante do conteúdo, podem buscar isso para estudar para prova ou para produção de alguma atividade que vale nota.

E as apresentações deixam um pouco a desejar, no sentido de mostrar um foco elas são tão completas que parece que tudo é importante, apesar da gente achar que não existe um conhecimento que não seja importante. É bem isso que você falou (se referindo a uma fala do entrevistador) quais são os objetivos? Qual é o teu foco? O que é importante que eles prestem atenção. O quadro é muito importante para eles, se a gente usasse mais o quadro, nem que seja fazer a mesma apresentação que a gente fez nos slides, a importância que eles dão é outra (sabe)...

L: de certa maneira, tem um pouco a ver com as estratégias...

E2: tem a ver com o tempo...

L: com o tempo...

E2: é! a gente usou o datashow puramente por tempo e por domínio. Tanto eu como a outra estagiária já temos um domínio muito grande desse artefato. Leva muito menos tempo para ser produzido, você consegue passar muito mais informações de forma muito mais clara, consegue corrigir rapidamente um eventual erro, então, ele te dá muito mais segurança.

L: estes objetivos que você falou, essa construção e planejamento dos objetivos com a professora (supervisora)

e com tua colega foi tranquila? Era isso, mais ou menos, que você esperava do conteúdo da série naquela situação?

E2: Sim! A professora supervisora ajudou bastante. A professora do estágio (disciplina de ECS) também ajudou a dar ideias, motivar a gente, falar que se ocorreu alguma dificuldade a gente não pode ter medo de tentar superar, não pode ficar inerte (né), então, acho que isso ajudou bastante. Trabalhar em dupla é muito bom, porque se há outro fica mais seguro, porque tem um suporte (né) e sente melhor.

Voltando um pouco na parte do tempo, não para preparar a aula, mas o tempo de expor a matéria com os slides, consigo expor muito mais matéria e eles não conseguem absorver tão rápido...

L: naquele ritmo...

E2: é! Naquele ritmo. Só que também na hora de expor a matéria no quadro, fico num ritmo muito lento, muito inferior ao que eles conseguem. Então, por isso ter um domínio melhor do quadro, domínio melhor da matéria para poder expor rapidamente no quadro (né)...

L: ou da melhor forma...

E2: ou da melhor forma no quadro...

L: no ritmo dos alunos e teu...

E2: porque a minha exposição mais rápida no quadro seria um ritmo excelente para os alunos. Eles conseguiriam pegar tudo (né) e a gente perderia um pouco no tempo de discussão de porque aquela matéria (né), que é esse tempo que a gente ganha usando datashow. Mas acho que eles absorvem melhor o conteúdo e sempre que absorve tem uma base melhor, tem mais interesse (né) e se ficou uma dúvida da aula anterior, isso vai se acumulando e...

III - Aspectos relacionados à formação inicial (PPCC e ECS) e o campo de estágio (escola):

24 – Em sua opinião, o que significa ser professor de Biologia?

E2: Acho muito legal, porque a vida ela gera muito interesse, tudo que é animado ou tudo que cresce, tudo que desenvolve, tudo que modifica o ambiente gera muito interesse. Então, acho que ser professor de biologia é meio que uma realização. É o conteúdo que tenho mais afinidade e tenho uma esperança meio utópica (assim) de que seja o conteúdo que as pessoas mais

gostam. Mesmo sabendo que isso não é verdade, mas é muito fácil para mim sentir isso (sabe)! Então, acho que me completa muito bem...

25 – Durante a graduação, que tipo de experiências de ensino você consideraria como tendo influenciado sua própria atuação no estágio?

E2: as PCCs são uma. A PCC é uma coisa contraditória porque, ao mesmo tempo em que ele é uma experiência legal (né), pois você baixa a cabeça e vê que produzir uma aula, produzir uma estratégia de ensino é uma coisa que leva tempo, é uma coisa que desgasta, é uma coisa que você não tem o domínio e tem que ser refeita, repensada. Mas, tenho um sério problema e não sei se desenvolvi ou agravei depois que entrei no curso, que é com o uso de materiais. Depois que a PCC está pronta, sinto que aquilo vira lixo (sabe)...

L: com o que é feito depois com esse material?

E2: é! Se acumula e a gente não consegue reaproveitar e isso me incomoda. Mas, sei que não teria como produzir alguma coisa sem tentar, sem errar (sabe). Então, é um balanço, tenho que mediar isso na minha cabeça, ela meio que me passa uma rasteira, mas a produção me incomoda, porque sei que no final, apesar de agregar muito em mim, agregar muito valor ao meu trabalho, ela acaba virando lixo depois...

L: as experiências de ensino com outros professores teriam alguma influência (com os professores da graduação)?

E2: Só com a professora de didática, acho que foi uma professora excelente e...

L: a forma de organizar a tua própria maneira de pensar o que é uma aula...

E2: exatamente! Que a aula pode variar (sabe), principalmente no sentido de que tanto posso ir do micro e do mais específico para o macro e o mais geral, quanto o contrário. Que posso variar isso, simplesmente, para me motivar. Que é importante que a pessoa não simplesmente espere que o aluno se motive, mas tem que estar constantemente se motivando, achando motivos para continuar fazendo aquilo. Claro, na esperança de que sempre seja da melhor forma possível.

26 - Em sua opinião, as disciplinas específicas e pedagógicas do curso conseguem estabelecer uma relação clara entre seus conceitos e a formação do professor? Se não, qual é a causa disso?

E2: Nem sempre. Porque acho que esse é o objetivo, muitas vezes (sabe)...

L: objetivo do curso de licenciatura ou das disciplinas?

E2: objetivo das disciplinas. Claro que elas tem esse perfil, a parte curricular delas fala que isso é um objetivo, que isso é uma meta, mas sempre que ocorrem eventualidade isso é uma das primeiras coisas deixadas de lado (sabe) e o conteúdo passa a ser o mais importante, mesmo nas disciplinas que deveriam priorizar a didática (né). Às vezes, a discussão de textos passa a ser mais importante, porque é mais fácil de avaliar do que uma discussão do “eu acho que é ensinar”, “qual é o meu objetivo?”

27 – Em sua opinião, as teorias pedagógicas ajudaram de alguma forma nesta experiência do estágio? Como? Você se lembrou delas em algum momento durante sua prática em sala de aula?

E2: muito! Acho que as ideias de Paulo Freire de sempre relacionar o conteúdo com o contexto que vive, o contexto tem que ser muito claro (sabe). Coisas que estou vivendo naquele instante, naquela semana e que entrou em contato naquele dia tem que ser relacionado com o conteúdo. Uma das coisas que sempre me fazem ter um foco é o exemplo de uma das atividades que Paulo Freire fez que foi ensinar a ler e escrever pescadores, tratando sempre com a pesca. Todos os temas, as palavras, os termos eram sempre peixes, rede, barco...

L: esse tipo de informação e de conhecimento que você tem, vem das discussões nas disciplinas pedagógicas?

E2: Sim! Principalmente de psicologia da educação, daí no caso...

28 – Em sua opinião, existe alguma relação entre as PCC, o estágio e a escola na formação de professores? Explique essa relação.

E2: a produção de materiais didáticos tem que ser voltada sempre ao público que aceita, da melhor forma possível, isso. Então, acho que o primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio não aceitam isso, porque o foco deles é outro. O vestibular está muito em alta, o uso de mídias mais atuais é quase uma necessidade, mesmo em séries anteriores, por exemplo, o oitavo ano e o nono ano já são séries difíceis de trabalhar o que a gente vem fazendo de PCC que tive contato. Talvez, o perfil de PCC já tenha mudado durante esses anos que está sendo

implementado, mas o contato que tive com elas, que é produção de artefatos, acho que a gente está muito aquém do potencial que precisa para chamar atenção dos alunos, principalmente do oitavo ano em diante.

L: certo...

E2: Mas, em relação ao sétimo ano é incrível, o perfil do aluno muda muito rápido e ele ainda tem interesse em produzir coisas. Então, acho que ele ainda tem interesse, vontade e tem muito tempo para produzir isso, muita vontade de pegar nos materiais. Aí a PCC me ajudou em aulas até o sétimo ano. Mas, essa relação com o Colégio de Aplicação não entendi?

L: tem um pouco a ver com a próxima pergunta...

29 - Como você avalia a relação entre a organização do Estágio e sua execução nas escolas de educação básica?

E2: Ele é um colégio muito completo (se referindo ao Colégio de Aplicação/UFSC) e que tem materiais. Então, é mais tranquilo de desenvolver as atividades de PCC que a gente tem desenvolvido no curso com os alunos do CA (Colégio de Aplicação). Eles já são acostumados com metodologias alternativas, ideias novas e com o experimentar (né). Acho que outros colégios, não todos, mas colégios públicos tem uma dificuldade de aceitar o caminho, a tentativa e o erro como um produto. O produto final é muito importante nos colégios públicos (assim)...

30 – Se você fosse idealizar uma forma de estágio para a docência, que fatores consideraria para esta atividade? Como ela seria estruturada?

E2: o estágio? Complicado, porque ele já está bem estruturado. Ele já está muito bem bolado e com muitos créditos (14 créditos), bastante tempo para gente fazer isso, para gente trabalhar. Tem sempre professores muito interessados, agora o que melhorar?

L: como é que você vê essa proximidade ou distância entre o que é discutido nas aulas teóricas do estágio e as escolas de educação básica serão, digamos, o campo de estágio, a prática, digamos...

E2: Acho que tem que ser muito ressaltado para todos os alunos a importância do estágio em si... (nesse momento, tocou o celular...). Não a importância do estagio em si, mas tem que ser ressaltada a importância de ser professor, não é essa palavra, deixa pensar um pouco, posso?...

A importância do professor (sabe)!

L: isso no estágio, certo? Acha que o estágio deveria desenvolver para os acadêmicos...

E2: no estágio para o ensino de biologia, porque no estágio no ensino de ciências, não sei se porque quando fiz não tive tantos problemas, por exemplo, com greves e outras coisas (né), sempre foi muito destacado a importância que não podia entrar em uma sala de aula estando 90% seguro, sempre tinha que estar 120% seguro, com minha vontade sempre muito elevada, estar motivado...

L: entendo assim, envolvido!

E2: envolvido, sempre! No estagio de ciências tinha uma cobrança do meu professor em relação a importância daquilo, que estava trabalhando com pessoas, formando cidadãos para o mundo, achei que no estágio de biologia foi muito mais tranquilo (né)...

L: e porque acha que foi mais tranquilo, porque já tinha essa informação antes ou essa consciência antes ou porque achava que isso precisava ser novamente retomado ali no estágio?

E2: não, acho que tem que ser retomado, no sentido de lembrar que a gente não pode vacilar, tem que entrar na sala de aula 120% motivado, porque um dos motivos é que a gente não vai ficar um ano ali, então, tem que dar 100%. A gente não está fazendo uma corrida longa, a gente está fazendo um “100 metros”, então, tem que dar tudo de si e estar sempre motivado e atualizado...

L: você acha que o tempo é um fator importante que poderia modificar a relação do estágio, por exemplo, se ele fosse mais longo?

E2: Não, acho complicado. Se a gente tiver mais tempo para desenvolver as ideias, não teria tanta vontade, porque tem outras atividades (sabe) que também são muito importantes. Acho que a cobrança do estágio tinha que ser maior, não no sentido de mais atividades, mas de dar mais importância as atividades que são feitas, de mostrar por A + B que aquilo é mais importante, desenvolver um sentimento de “culpa”, talvez, se aquilo der errado vai estar mexendo com pessoas que vão ser os cidadãos do mundo (sabe).

Não que a gente tenha que levar isso para vida, mas como é um período muito curto pode dar essa dedicação total (sabe). Acho

que, muitas vezes, uma prova que a gente tem aqui no curso da graduação tem que ser, durante o estágio, considerada menos importante do que aplicar e pensar numa aula no estágio (sabe).

31 – Como você avalia sua formação no curso de Ciências Biológicas?

E2: Achei que foi uma formação muito independente, muito isolado...

L: independente significa o que?

E2: isolado, no sentido de sempre buscar um conhecimento para mim. Tive dificuldade de trabalhar em grupo, não no sentido de dificuldade de me relacionar com as pessoas, sempre tive muita facilidade de me relacionar com as pessoas, mas...

L: independente, no sentido de oposto de coletivo, digamos?

E2: isto, oposto de coletivo...

L: não no sentido de que você tivesse problema de relacionamento, mas da ausência de um coletivo maior...

E2: isto, pessoas muito diferentes. Não que isso a gente não vá encontrar o tempo todo, mas...

L: quanto aos objetivos do curso?

E2: não! Falta de coletividade, desde o sentido de gente esconder livro, então, acho que isso acabou gerando em mim uma ausência do grupo (sabe). No começo, quando eram tudo flores, todo mundo falava que o grupo era tudo, que era ótimo e que a turma era excelente. Me sentia deslocado e fui ficando muito independente, no sentido emocional (sabe), não precisava mais daquilo, podia trabalhar em grupo, mas podia no último dia antes de uma apresentação em grupo falar não quero mais fazer parte deste grupo, vou fazer o trabalho sozinho. Tinha essa autonomia e me sentia muito seguro. No começo, tinha necessidade de trabalhar em grupo e gostava muito. Queria porque a minha vida inteira eu trabalhei sozinho, estudei sozinho, fiz vestibular sozinho, fazia as provas sozinho.

L: você acha que o curso prepara para esse trabalho coletivo, para essa conscientização coletiva? ou ele exige atividades, porém não vai além da execução de atividades...?

E2: ele dá muitas oportunidades de se trabalhar em grupo durante o curso todo, só que tive dificuldades de trabalhar em grupo, devido a uma insegurança de alguns, uma necessidade de nota de outros, panela de alguns grupos. Isto foi me gerando uma independência muito grande (sabe). Antes, buscava as pessoas, queria estar junto, formar o grupo e que todo mundo

participasse. No final, eram as pessoas que queriam que eu participasse, já não era mais o contrário e aí houve um desbalanço. Hoje sei trabalhar, sei fazer esse meio termo, mas queria que não fosse assim. Queria que as minhas expectativas de trabalhar em grupo fossem alcançadas, pelo menos o mínimo. O curso me fez achar que estou sozinho e, na verdade, muitas vezes, a gente está. Talvez não esteja errado.

L: queria, para encerrar, que você fizesse uma avaliação da entrevista aqui, em relação a quantidade de perguntas, ao tempo que a gente levou (1 hora), profundidade das questões, possibilidade de reflexão que as perguntas fizeram...

E2: gostei bastante. Mas, não sei se, porque tive muito interesse no teu trabalho, pensei muito no curso antes de vir falar contigo. Então, acordei já pensando nisso, fui ao banheiro pensando no que podia me perguntar. Relembrei quando me falou que precisava fazer um questionário qual foi o teu foco, as tuas ideias durante as observações, tentei me direcionar para responder aquele tipo de pergunta, pensei muito nas PCCs. Foi interessante porque não tinha parado para pensar, se alguém não instiga a gente com uma pergunta, não reflete sobre o tempo, porque a gente está sempre tão acostumado a fazer as atividades.

L: o que você achou em relação à profundidade das questões e o nível das perguntas. Se elas permitem ou favorecem alguma reflexão sobre a prática docente.

E2: muito. Não sabia o que me incomodava. Me ajudou as tuas questões, porque, como falei, pensei antes de responder. Então, algumas coisas já tinha meio pronto na minha cabeça, mas ajudou a entender o porque não gostava das PCC, sendo que toda vez que precisei usar o resultado, o produto final dele, não o material, mas o caminho elas estavam presentes. Vejo que, para muitas pessoas, é difícil bolar uma coisa nova, estimular a própria criatividade e a PCC acho que foi o caminho para construir isso, facilitar esse tipo de atividade para mim, só que a gente está acostumado a falar sobre ecologia, desperdício, gastos, e me sinto culpado (sabe) de produzir um material e é errado, né...

L: e esse material fica perdido, de certa maneira, isso ocupa espaço, sem poder ser reaproveitado!

E2: imprimir uma folha hoje, para mim, é uma coisa extremamente trabalhosa e sinto, às vezes, culpa (sabe)...

L: por conta, um pouco, dessa consciência que o curso, de certa maneira, dá ênfase!

E2: é, reforçou. Já tinha isso bem claro na minha cabeça que a gente desperdiçava muito (sabe). Às vezes, é um mal necessário para esse tipo de sociedade que a gente vive, mas não é o tipo de sociedade que almejo, não é o tipo de sociedade que é a minha utopia (sabe).

Agradecimentos...

APÊNDICE 07

Transcrição da entrevista de aprofundamento dos estagiários (EA) ESTAGIÁRIO 1

L: Alguma parte da nossa primeira conversa (entrevista) que você lembre depois de ter lido na transcrição que gostaria de destacar, explicar, refazer ou refletir um pouco mais?

E1: teve uma parte, quando fui ler a transcrição, que deixaria mais claro nas atividades de PCC da graduação quando coloquei, como principal questão, o aluno idealizado. O problema da atividade (PCC) é que a gente faz para um aluno idealizado, não conhece o aluno antes de fazer a atividade. Mas a principal questão é não ter a reflexão em cima dos conceitos daquela disciplina específica e de como esses conceitos seriam ensinados. Então, foi o aluno idealizado e considero isso um problema, mas considero a principal questão a falta de reflexão sobre os conceitos. Por que propor atividades diferentes e estratégias de ensino diferentes a PCC consegue, mas a reflexão em cima do conteúdo nem sempre acontece. Era isso que deixaria mais claro.

L: vou fazer essa pergunta também no final da entrevista, pois se lembrar alguma coisa, você refaz no final da entrevista.

L: Quando da nossa conversa anterior, tratamos da relação professor – aluno e perguntei que dificuldades você apontaria para motivar a participação dos alunos nas atividades ou a atenção deles nas explicações sobre o conteúdo (questão 9) e você respondeu que haviam “coisas” que eram mais importantes para o aluno do que o conteúdo que estava sendo discutido. Também falou que ter essa noção, significa não esperar tanto do aluno e que isso era um “defeito” para quem está começando, no sentido de ter a noção de que alguns assuntos são mais importantes para os alunos do que outros e, por isso, o professor não vai conseguir passar o conteúdo, pois entende que a importância dele na vida dos alunos é pequena.

Pensando nisso, pergunto:

Para você, o conteúdo escolar é um meio (caminho) ou um fim (objetivo) no processo ensino-aprendizagem? Por quê?

E1: teoricamente deveria ser um meio do aluno se apropriar de uma linguagem, de uma forma de interpretar o mundo. Ele vai

lidando com aquele conteúdo, vai tendo contato com aquilo e, ao interpretar aquilo, ele deveria olhar para o mundo de uma forma diferente. Mas, às vezes, é ensinado como um fim: “você está aqui para aprender isso, para passar de ano e no vestibular”. Então, o fim é absorver esse conteúdo. Mas, eu (particularmente) pretendo considerar o conteúdo como um meio.

L: ao discutir esse conteúdo, ensinamos mais do que fungos, por exemplo? Em outras palavras, o que ensinamos aos nossos alunos?

E1: Basicamente é um olhar diferente, porque a visão que eles têm, por exemplo, de fungo é aquele cogumelo ou aquele mofo. Essa é a visão deles. Quando você fala que pode ser usado na saúde, eles “quebram” um pouquinho. Falar que fungo decompõe plástico, aí “quebra tudo”. São outros papéis, coisas que eles não conheciam. Você mostra para eles outras situações, mas isso não está na vida deles, esses outros dados. Talvez em alguém que ficou doente e precisou usar antibiótico, mas até eles pegarem isso e se apropriarem dessa situação, associar sempre a fungos...

L: isso vai depender mais do professor ou do aluno trazer isso de casa ou de ele ter essa capacidade naturalmente de fazer essa associação por conta própria?

E1: Acho que o primeiro passo é o professor proporcionar essa associação. Trazer o que o aluno tem por concepção de fungo, o aluno já trouxe o conhecimento. Em cima daquilo, colocar as outras informações e trabalhar com isso, tentar fazer essa associação. Mas, se ele vai usar isso depois, se ele vai considerar isso depois, já não depende do professor.

L: pensando na tua resposta, na prática, nós ensinamos mais do que o conceito de fungos e algo assim, é isso?

E1: sim...

L: tem relação com outras coisas, além daquele conteúdo conceitual restrito...

E1: com certeza! Por que conversando sobre fungos, mostrando as diferentes aplicações, onde os fungos estão e o que significam para povos diferentes, por exemplo, para setores diferentes da sociedade, você mostra o quanto isso é maior do que eles pensavam que era. Você está carregando aí toda uma visão de ciência, de sociedade e de ser humano – natureza, mas claro que isso tudo é muito subjetivo, a não ser que você torne isto explícito em sala de aula.

3. A relação professor – aluno esteve entre os assuntos mais tratados em nossa última conversa. Assim, falamos das expectativas entre os alunos e os estagiários e o que poderiam esperar nessa perspectiva (questão 10 e 11). Entre outras coisas você mencionou como importante nessa relação estava à ideia de organizar uma espécie de “contrato” que orientasse essa relação e estivesse presente na sala de aula (algo palpável!), quanto ao tipo de comportamento e a forma de participação dos alunos.

Depois, quando foi perguntado se isso (relação professor – aluno) foi levado em conta no planejamento, você disse que não chegaram a aprofundar isso nas disciplinas pedagógicas, mas que foram discutidas situações hipotéticas sobre este aspecto em metodologia de ensino e que no estágio houve mais tempo para refletir sobre isto do que sobre o conteúdo propriamente dito.

Pois bem, pensando nisso, pergunto:

A ideia de organizar este “contrato” (didático) não está ligada a uma postura de disciplinar os alunos a seguir padrões de comportamento ou regras de convivência determinados pelo professor? Como entende essa relação?

E1: Acho que não é tanto uma questão de comportamento, e talvez até seja de comportamento, mas não de disciplina por parte dos alunos. A questão é: o que o professor está fazendo em sala de aula e o que o aluno está fazendo em sala de aula? A partir do momento que há uma tentativa de deixar esses dois papéis claros e talvez por escrito, de uma forma combinada, fica mais fácil do professor se expressar de porque não gostou de determinado comportamento, de elogiar esse comportamento, do aluno dizer: “professor não estou entendendo, por favor, muda isso”, do aluno também se sentir aberto. Eu não entendo como uma questão de comportamento, mas como uma questão de papéis. Vamos esclarecer o que estou fazendo aqui hoje e o que vocês estão fazendo aqui.

L: então, na tua perspectiva, **você acredita que esse tipo de estratégia (vamos dizer assim) pode potencializar a autonomia e a responsabilidade do aluno?**

E1: Pode!

L: fico pensando se a diferença nessas duas formas de interpretar a ideia de um “contrato” não estaria no objetivo.

Porque de um lado ele pode ser usado para disciplinar os alunos, para impor condutas e teria esse efeito de você conseguir dar aula a partir de regras que foram estabelecidas, sem ser incomodada. Você pode discutir o papel do aluno e de professor nessa perspectiva, nessa lógica.

E1: mas esse é o acordo que não possibilita uma reflexão por parte do aluno, é só aquela coisa de: “isso eu já sei, professor, a gente não tem liberdade aqui na escola para levantar a hora que quiser”. Mas quando você questiona, o meu papel hoje qual é? Seu papel hoje é qual? Ao invés de se sentir oprimido ou reprimido, o aluno pode perguntar: “tá, mas tem como ser diferente?” Eu posso chegar aqui e olhar para esse professor com olhar diferente do que olho para outro professor ou do que sempre olhei? A construção do contrato teria mais esse viés de “vamos refletir sobre o que estamos fazendo aqui e o que é a escola, o que é ser aluno e tudo mais!” Não sei se os alunos topariam uma coisa assim, porque eu nunca fiz, isso está sendo bem...

L: a iniciativa quanto a isso deve ser do professor, pois o aluno não tem essa reflexão para propor isso, discutir a relação. Isso exige do professor também uma abertura, pois também ele poderá ser questionado, o papel dele vai sendo avaliado...

E1: sim, sim...

4. Na primeira entrevista discutimos sobre a relevância dos conteúdos trabalhados na vida dos estudantes.

Você mencionou a questão do “significado e do sentido” e disse que todos os conteúdos têm um significado, mas para serem relevantes, precisavam fazer sentido para o aluno (questão 16). Também comentou que o impacto disso (daquele conteúdo: fungos) na vida deles não é muito grande. Assim pensando, pergunto:

Como a reflexão sobre o significado de “o que ensinamos” (conteúdo) pode (ou deve) ser associada à ideia ou ao sentido de “por que nos ensinamos”, “para que e para quem ensinamos”? Essa relação, às vezes, não passa meio despercebida? O que pensa sobre isso?

E1: com certeza, a questão do significado e do sentido é como você colocou. Todo conteúdo, todo conceito vai ter um significado para o aluno e agente pode ensinar isso em sala de aula. Mas se faz sentido para ele é justamente o “por que” estou ensinando aquilo e “para quem”.

Então, se o aluno não tiver contato com aquilo no dia a dia dele, o “para quem” já está mal resolvido e o “por que” também, pois quando é que ele vai usar aquele significado, tomar posse daquilo, usar aquilo como instrumento para interpretar alguma situação do dia a dia dele. Se ele não usar, então, não faz sentido para ele. Mas acho que extrapola isso ainda, porque quando disse que alguns conteúdos não fazem sentido para o aluno, apesar de terem um significado, entra a situação de que o aluno está ali só de corpo. Com certeza, tem muita coisa dentro da sala de aula e fora dela que são muito mais importantes do que o significado que você tem para mostrar. Então, mesmo que você tenha um “para quem” e um “por que”, milhões de outros fatores, talvez, não deem sentido desejado.

L: ao fazer essas perguntas, imagino que elas sejam dirigidas ao professor. Quando faço a pergunta “para que ensino fungos?”, começo, também, a ter que perceber um sentido disso na vida do aluno...

E1: sim. Primeiro o professor faz essa pergunta, de “por que ensinar” e “para quem ensinar”. Mas, esse é o início do sentido, porque daí o professor dá um sentido para o que ele quer ensinar. A questão é: o aluno vai perceber esse sentido que a gente tenha dado?

L: **é importante que ele perceba?**

E1: eu creio que sim!

L: **como fazer, então, para que ele perceba?**

E1: Como fazer para que ele perceba? Depende da abordagem que você vai usar. Se ele ficar curioso! Aí ele vai perceber que faz sentido. Porque ele vai tentar responder com as coisas que ele já sabe, do dia a dia dele.

L: a curiosidade, talvez, fosse uma porta de entrada, a partir dali você poderia procurar outras formas de fazer com que aquele conteúdo que tem um significado na ciência, tenha sentido na vida dele. Se o professor, digamos assim, tiver uma postura “conteudísta”, pode responder a isso de “para que ensino”, “por que ensino” dizendo, “o aluno tem que saber isso, ele vai usar no vestibular, num concurso”, dependendo da postura que o professor tem, do enfoque que ele dá, da postura pedagógica, de uma compreensão pedagógica, ele vai agir de um jeito ou de outro.

Com que “postura” (se a gente pode chamar assim), você se identifica mais? Com aquela que diz “ensinamos o conteúdo porque cai no vestibular, vai precisar para terminar o segundo ano, para fazer o ENEM” ou uma postura que traz os fungos para o contexto da vida do aluno e que, de certa maneira, não parte dos fungos, porque como você falou, “fungo é algo que está fora da vida dele”, tem outras coisas que tem mais interesse em saber. Então, essa outra perspectiva, penso que trabalha com a ideia de que é preciso ouvir dos alunos e entender com eles o que faz sentido, para poder ver onde os “fungos” se encaixam nisso. Assim, o conteúdo está a serviço de outra lógica. **Como você se vê diante dessas “posturas” (perspectivas), considerando que a gente não é, exclusivamente, “conteudista” ou “construtivista” e migra de uma postura para outra?**

E1: com certeza, prefiro pensar e agir partindo daquilo que os alunos têm e, a partir daí, escolher o conteúdo. Vou trabalhando e o risco de fugir do “sentido” é menor, porque eles trazem o que tem do cotidiano, a gente vê as curiosidades que surgem daí, se eles conseguem explicar o que veem e o que sentem. Se não conseguirem explicar, vamos ver quais são as explicações que a gente tem, daí você sabe qual o conteúdo que vai dar...

L: isso implica em ser “fungo” ou não...

E1: exato...

L: porque para fazer isso, você tem que ter certa liberdade...

E1: exatamente, nessas curiosidades vão surgir bactérias, fungos, vírus, vai surgir tudo. Quando falo em fungos, eles já associam a doença, mas vão surgir vários outros seres que não são fungos e você tinha preparado uma aula exclusiva para fungos. Você vai saber responder a essas outras demandas

L: e deixar fugir fungos...

E1: o discurso é fácil, facilmente escolheria deixar eles trazerem as dúvidas e trabalhar em cima daquilo, mas e a questão de tempo para preparar uma aula que dê conta de fungos, bactérias e vírus? Questão de pegar um tema que integre tudo isso, que seja curioso para eles e que incentive para esse aspecto. Acho que o discurso é fácil, mas na prática, acho que a gente é “conteudista”. Às vezes, sou conteudista: “olha pessoal, a gente viu que isso está relacionado a bactérias também, vírus está aqui, mas, voltando aos fungos!” e daí volta a dar o conteúdo. Acho que nesse momento eles (alunos) começam a desligar.

Apesar de você ter instigado a curiosidade deles, chega um momento que eles começam a pensar: “agora vai começar com a matéria!”. Então, sai da conversa...

L: porque também os alunos foram educados em uma “educação bancária”, o professor dá a matéria...

E1: às vezes, quando a aula fica na base da conversa, você começa a escutar isso! Eu estou passando por isso agora, nas aulas de Ciências que dou em um colégio (que usa como material didático uma apostila com o conteúdo). Quando é na base da conversa, da curiosidade, fiz uma “caixa dos por que” e os alunos vão colocando várias perguntas nela. Estou em dívida, pois não consigo responder tudo. Assim, 10 minutos da aula virou só de “por que”...

L: **minha pergunta é você tem que responder todos?**

E1: não, justamente, jogo alguns para eles levarem para casa e trazerem como pesquisa. Fazer uma coisa mais dinâmica, mas ao fazer isso, estou tirando tempo de passar o conteúdo da apostila, estou escolhendo deixar algumas coisas de lado e deixando claro que alguns conteúdos não vão ser passados da forma como a apostila prevê que sejam.

L: adotando esta postura, você está usando critérios, mesmo que não saiba claramente quais são esses critérios, você está tomando uma atitude que não é aquela convencional de seguir a apostila, como foi orientada no colégio. **Você acredita que assim está mais próximo do papel do professor que trabalha na perspectiva da autonomia do aluno ou pelo fato desse papel gerar insegurança, pensa no que vai ficar no caderno deles e corre para a apostila, retomando conceitos soltos?**

E1: com certeza a insegurança aparece até porque a maioria dos “por que” não saberia responder de primeira. A maioria das perguntas são conteúdos que eles não iriam entender no ano que estão (6º. Ano – 5ª. Série). Como eles iriam entender conceitos de química. A insegurança aparece em como vou explicar isso para eles, satisfazer essa curiosidade. Se é que preciso falar para eles sem “matar” essa curiosidade, sem falar “não precisam saber isso agora”. Isso aparece! Agora, me sinto muito melhor fazendo isso, mesmo se for para dizer “não sei”, do que só dar o conteúdo. Isso vejo neles. Porque eles chegam na sala já com os “papeizinhos” escritos para colocar na caixa. Se pedir tarefa, alguns não fazem, mas esses que não fizeram,

trazem os papéis. Então, quando chega em casa pensam, não gosto de Ciências mas vi um negócio na tv e estou afim de saber como funciona. Escreve e põe na caixinha. Quando vejo isso, a relação dele com o conhecimento, isto já não está mais vinculado com a apostila. Percebi isto em um ou dois alunos. Estou percebendo as mudanças aos poucos.

L: entendo! Fazer uma opção por uma metodologia mais ativa de ensinar, na qual o aluno está envolvido e não é um depósito. Enquanto você percebe que o objetivo da aprendizagem é o aluno assume riscos que são inerentes à profissão de professor, até porque não há um lugar no qual vai chegar com total garantia de aprendizagem...

E1: como falei, existe insegurança, mas essa relação muda até a forma do aluno te ver como professor. Não só como quem “passa o conteúdo”, mas que está aberto as suas dúvidas e sabe conversar com ele, numa aula onde ele tem voz. Aos poucos, a própria visão deles do conhecimento vai mudando. Acho que até o relacionamento professor – aluno melhora.

L: **pergunto se esse tipo de reflexão você teve oportunidade de fazer durante a graduação?** Ou ela é consequência desta etapa atual da tua formação, do estágio e do fato de estar dando aulas agora?

E1: A minha tendência é dizer que se deve ao estágio e as aulas que estou dando agora, porque estou vivenciando essa necessidade. Eu faço esta reflexão, mas é uma reflexão por necessidade, por ter dado uma aula de conteúdo e ter visto no rosto deles que não tinha interesse. Então, estou tendo que recorrer a isto. Durante a graduação teve atividade de PCC, principalmente as relacionadas com a sexualidade, por exemplo, que tinha a “caixa de por que”, “caixa de dúvidas”, peguei essa ideia de lá. As pessoas que fizeram a caixa propuseram essa reflexão, passaram isso na hora de apresentar a caixa. Em algumas disciplinas a gente teve essa reflexão, mas a tendência é dizer que foi destas últimas experiências.

L: Você não acha que mesmo usando um recurso didático como a caixa de perguntas, também há formas do professor usar a ferramenta (caixa) para tratar o aluno como um “depósito” quando ele (professor) responde tudo, reforçando no aluno a ideia de que o professor tem que saber tudo e, quando não sabe, o aluno perde a expectativa e pensa “o que ele está fazendo aí

se não sabe responder essa pergunta”, ou seja, o professor sabe e eu não sei...

E1: não é só o instrumento que conta aí, é a forma com que o professor vai aplicar isso e qual o papel do aluno nessa atividade.

5. Quando perguntei, na nossa conversa anterior, se você alteraria algo nos conteúdos ou na forma de ensinar se tivesse a oportunidade de fazê-lo novamente, mencionou que faria completamente diferente, dizendo que “aula expositiva para ciclo reprodutivo nos fungos não funcionou”, ou seja, a mudança se refere ao domínio de conceitos. Também mencionou que abordaria aquilo de outra maneira, ou seja, estratégia didática (questão 21). Pensando nisso, pergunto:

Para além do conteúdo escolar (fungos) e a forma como foram trabalhados (estratégias), que outros conteúdos, procedimentos e atitudes foram desenvolvidos em sua prática de ensino? Se foram, quais e qual o significado deles para a vida dos estudantes?

E1: lembrando agora, não consigo identificar outros conteúdos. Aplicações de fungos, a gente conseguiu ir longe nisso. Os artigos que eles leram, tratavam de vários tipos de aplicações nos mais diversos setores da sociedade. A questão da “aula prática” (laboratório) também se refere a fungos, mas se refere não somente a fungos, mas a toda atividade do pesquisador e do biólogo. Questão de atitude, acho que nos seminários ficou muito marcado a questão do respeito, a relação entre os alunos na hora de apresentar o seminário, como teve alunos que fizeram e outros que não fizeram, ficou muito claro a relação entre as pessoas da turma, porque não foram eles que escolheram os grupos, foi a gente, os professores (se referindo a forma como foram divididos os grupos para elaboração e apresentação dos seminários, ao final do estágio). Ali, não teve uma conversa sobre isso, mas tinham valores presentes, como respeito, diálogo...

L: havia entre vocês (estagiários e alunos turma) uma abertura e em nenhum momento houve conflitos sérios de autoridade e, quando houve divergências, foram resolvidas através do diálogo e de encaminhamentos necessários, porque tem a tradição que os alunos assumem e que pede que se comportem daquela forma. No fundo quando perguntei “o que ensinamos aos nossos

alunos”, a gente tem uma tendência a pensar só no conteúdo, mas na prática tem outras coisas que estão ali, naquela relação que são tão importantes ou até mais, porque vão ficar para vida e que a gente deve considerar como, por exemplo, procedimentos e atitudes.

E1: agora, consegui entender!

L: pensando nisso, pergunto: **por que no planejamento sempre consideramos em primeiro lugar o conteúdo, depois de discutir o que vou dar (conteúdo), vou para a metodologia e as estratégias de ensino e, muito raramente, nos questionamos quanto aos objetivos de ensino: por que ensinamos isso, para que ensinamos isso...**

E1: é verdade sim. Acho que a gente sempre deixa de lado. No estágio, já foi dito quais são os conteúdos. Quando a gente começar a planejar, vai partir disso, dos conteúdos.

L: já está delimitado o campo de ação e agora só precisa saber como é que vai fazer para que isso chegue até o aluno...

E1: exato! Então, como é que vou ensinar genética? Será que vou fazer a pergunta de por que vou ensinar genética? Para quem? Eu sei que é uma escola. Com certeza, a gente ainda tem esse “vício” de primeiro ir para o conteúdo, se estou trabalhando com coisas visíveis ou microscópicas, com coisas palpáveis ou coisas que tem uma dimensão muito grande, que não são mensuráveis. Daí você vai escolher a estratégia. Mas o “por que” daquilo acaba ficando, pois a gente parte do princípio que é uma escola e que os alunos estão ali para aprender e que justificando o assunto já está bom.

Então, você pensa por que é importante genética? Porque tem doença genética, pronto, você justificou a escolha. Mas você justificou para você, enquanto professor. O quanto isso vai aparecer em sala de aula, se você não fizer justamente essa reflexão? De por quê? Qual o sentido disso e tudo mais?

L: acredito que esta “abertura” ou “prioridade” que deveria ser dada ao objetivo do ensino, deveria partir do professor supervisor da escola e ficaria surpreso de encontrar isso (essa prioridade) nos estagiários, que os estagiários chegassem lá questionando os objetivos ou perguntando, a partir do momento em que ele tem o conteúdo, “por que” e “para que” ele tem que dar aquele conteúdo.

Então, a impressão que tenho é que o estagiário, na condição que chega na escola, tem pouca liberdade para poder interferir neste momento do processo...

E1: concordo! Se tivesse uma fala do professor que está acompanhando, que está supervisionando, se fosse iniciativa desse professor, acho que seria mais fácil.

L: às vezes, o professor deixa de fazer isso porque os próprios objetivos da relação e do procedimento (sentido e finalidade) já estão internalizados e ele não percebe a necessidade de refletir sobre eles, de explicitar e nem de “tomar consciência” por que estou fazendo esse tipo de trabalho e não outro.

E1: exato! Aí entra a preparação dos professores que vão acompanhar os estagiários. Talvez do professor de estágio, o professor da disciplina (supervisor) ter uma conversa antes, ao invés de ser uma conversa naquele sentido de “pessoal, esse é o Colégio, tem a sala de informática, peguem o crachá...” (se referindo à recepção e orientação dos estagiários feita no Colégio). Isto é importante para situar o aluno no contexto escolar, mas quem sabe esta outra conversa do professor também. Além do estrutural, ter essa reflexão dos objetivos, para deixar mais explícito.

L: isso é uma coisa que gostaria que a gente não perdesse de vista. Minha ideia é de que na graduação isto não é enfatizado. A ideia de criar objetivos (discutir o sentido e as finalidades) parece ser uma coisa tão naturalizada e o importante não é o objetivo e sim a metodologia. Mas, espera aí, preciso pensar também “para que”, “porque” e “para quem” vou fazer isso, depois “como” vou fazer. Agora, se tenho isso em mente, começo a priorizar o objetivo.

E1: Durante a graduação os professores mostram um olhar crítico sobre o currículo, no sentido de “para que” esses conteúdos, mas a gente não tem, por exemplo, na PCC que é uma atividade mais prática, não tem isso. Então, de que adianta fazer uma reflexão criticando os currículos existentes e “para que” determinado assunto em tal lugar e se fala de uma população que não é a brasileira ou de uma população que não é a região sul, se a reflexão é sobre outra coisa. Agora quando o negócio é palpável e quando o aluno de graduação em formação tem que fazer alguma coisa, não existe essa reflexão antes. Se não acontece também no estágio, não vai partir do aluno.

L: o professor vai ter que aprender, depois, por experiência, se ele tiver abertura e fizer uma reflexão sobre o próprio trabalho dele. A próxima pergunta está relacionada a isso, aos critérios de seleção...

6. Quando, em nossa conversa anterior, perguntei sobre as estratégias de ensino associadas aos conteúdos selecionados para as aulas (questão 18), buscava identificar os critérios para selecionar esses componentes da prática (questão 19 e 20).

Você respondeu que os critérios de seleção (conteúdos e estratégias) vieram, em parte, da formação na graduação (aulas teóricas e práticas sobre fungos). Também percebeu que alguns conceitos eram difíceis de serem recontextualizados no Ensino Médio e que faltavam critérios claros para fazê-lo (como faz isso).

Mais a frente na entrevista, perguntei se os critérios de seleção tinham sido discutidos no planejamento das aulas e você respondeu indicando como procedeu para organizar os conteúdos e as estratégias e que também não discutiu critérios de seleção com a professora supervisora (questão 20).

Considero que os critérios escolhidos permitem compreender qual é a intenção da ação do professor e seus objetivos de ensino. Parto da ideia de que toda ação docente em sala de aula deve ser uma ação intencional, isto é, enquanto profissional, ele precisa estar consciente de que o que ele faz na sala tem uma repercussão na vida dos alunos, na sua própria vida e na escola. Entendendo os critérios, é possível compreender essa ação e como isso o leva a formar objetivos de ensino.

Pensando nisso, pergunto:

De que forma um cuidado no planejamento e na ação do professor com os critérios de seleção de conteúdos e estratégias pode ajudar a tornar o ensino mais significativo para o aluno?

E1: sim, com certeza. Primeiro da questão do próprio professor, se ele planejou e pensou sobre aquilo que ia escolher, teve que pensar nos alunos, na relevância daquele conteúdo. Ao selecionar os critérios e olhar para teve que pensar em tudo aquilo, então, a postura dele em sala já muda de quando o professor não leva nada disso em consideração. A fala dele vai mudar, a postura dele pode mudar e o aluno, com certeza, vai sentir isso. Se o aluno não tiver correspondendo ao que o

professor tinha planejado, o professor vai perceber e se dispor a mudar os critérios.

Se ele não planejou, não vai nem perceber. O problema vai permanecer no aluno, “eu dei aula, o aluno não entendeu”. Se você tem esses critérios, pode mudar a estratégia, o próprio conteúdo e pode escolher. Quais são os critérios de seleção? Esse não funcionou, vamos para outro. O que valorizo como professor? Você pode sentir a resposta da turma e mudar. Se ele não planejou, não tem resposta do aluno que seja suficiente para ele repensar a própria prática ou o conteúdo que está passando.

L: volta àquela lógica da relação professor-aluno muito vertical, na qual o professor diz “eu ensino, mas ele não aprende porque não lê, não faz a tarefa, não gosta dessa matéria”. Para superar isso, um dos fatores implica o professor estar o tempo todo pensando a sua prática, adaptando, modificando. Pensando nisso, pergunto:

Esse tipo de reflexão esteve presente na tua formação? Se sim, como? Se não, que contribuição ela poderia ter na formação do professor nesta perspectiva, de alguém que pensa que seus atos têm consequências (pedagógicas)?

E1: com certeza! Acho que sim, vou deixar as coisas mais claras. Na graduação, na formação do professor, a gente tem muitos discursos. Discursos sobre currículo, sobre a relação professor – aluno, mas a gente tem pouco contato com a prática daquilo. Por exemplo, essa questão de escolher os critérios, de saber que existem e poder escolher várias coisas. Na PCC quando normalmente o professor lança a primeira ideia, “olha vocês tem alunos de tal lugar”, não necessariamente vai ter uma reflexão sobre os conceitos que estão colocados ali. Mas, se o professor propusesse a esse grupo dar esse conceito para tal grupo de alunos e com tal objetivo; o outro grupo vai fazer para outros alunos e com outros objetivos. Se o próprio professor trocasse os critérios de forma consciente e depois na avaliação da própria PCC provocasse essa reflexão, tornaria consciente uma coisa que os alunos pensam, mas que não está sendo estimulado. Obvio que mudando o aluno, vai mudar minha forma de dar aula, mas não é assim que acontece. Apesar de ser obvio, isso não é exercitado.

L: da mesma forma que interfiro na maneira de ser do aluno se posicionar na aula, modifico a minha em função disso. Quanto

mais invisto nisso, mais me torno diferente, ou seja, não consigo mais conviver com coisas que antes achava natural. Ser um professor que avalia, única e exclusivamente, um conhecimento somente pelos conceitos, sem conseguir colocar algo mais nessa relação (avaliativa). O ato docente e pedagógico implica em comportamentos, atitudes...

7. Gostaria de contextualizar nossa conversa sobre o papel da escola, do professor supervisor ou coorientador e da disciplina ECS em relação ao seu estágio. Na sua avaliação, a escola é um local privilegiado para realizar o estágio (questão 29) e o professor supervisor, embora participando ativamente desse processo, deveria ter um tempo a mais para possibilitar que essa experiência fosse mais profunda (questão 29). No mesmo ponto de vista, a disciplina de ECS, embora essencial, não deveria “sobrecarregar” o aluno com leituras e atividades para entregar (questão 29)...

E1: no contexto do semestre passado (primeiro semestre 2012), somando as outras disciplinas e atividades. Se tivesse um tempo especial só para aquele estágio, um semestre separado, algo que fosse previsto no currículo de forma organizada...

L: Pensando nessa avaliação, pergunto:

Na tua opinião, como organizar o estágio quanto ao papel da escola, do professor supervisor e da disciplina de ECS, de forma a minimizar os problemas e potencializar as possibilidades na formação de professores?

E1: não sei se vou conseguir responder corretamente. Responder toda a pergunta feita. Pensando na organização do currículo do curso, todo aluno vai reclamar a questão das horas de extensão e horas científico-culturais.

Acho que o estágio, apesar de ser só para a licenciatura, é uma atividade de extensão. Afinal você leva para a comunidade, para fora da sua sala de aula, alguma coisa que está sendo trabalhada na universidade e que está te formando como professor. Uma coisa que aliviaria o peso dos alunos que estão fazendo “milhões” de atividades ao mesmo tempo é validar o estágio como determinada quantidade de horas de extensão.

O estágio é obrigatório porque é previsto em lei, mas se fosse adotado também como horas de extensão, ajudaria para diminuir o número de atividades que os alunos costumam fazer ao mesmo tempo e, também, restringir o número de créditos que ele pode fazer no semestre que faz o estágio (ECS).

Por que digo isso? Tem gente que cursava 32 créditos. Ao fazer outras disciplinas, onde vou ter avaliações no final do semestre, um conteúdo mais específico que podia chamar de “decoreba” e que exige mais do meu estudo do que a disciplina de estágio, qualquer texto que tenha que ler em casa para a disciplina de estágio, vai virar uma coisa pesada. Então, nesse sentido, acho que deveria limitar o número de créditos que o aluno pode fazer quando faz estágio. Isso exigiria uma organização do currículo do aluno anterior, antes de pegar o estágio.

Em relação à escola, acho que o Colégio de Aplicação é uma escola que está muito preparada para pegar estagiários, para ser este campo de formação e tem toda essa intenção. Ele é um colégio para isso. Acho que falta aquela questão do “contrato” e de definir o papel do estagiário, o papel do professor que está acompanhando e ter uma conversa um pouco maior, nesse aspecto. Isso já resolveria, facilitaria o planejamento. Aquela questão que falei que os critérios não foram discutidos na hora de planejar, aquilo foi, também, porque não sabia qual o papel da professora supervisora do Colégio. Por exemplo, ela vai nos acompanhar em sala? Então, tem que cuidar com o que vai falar, porque ela é a professora que sabe, ela é a professora da turma. Somada a minha insegurança, sabia que tinha que mandar um plano de aula para ela para ver se concordava, mas não sabia que podia pedir o plano de aula dela. Eu não tinha essa liberdade...

L: essa clareza quanto aos papéis que cada um deve desempenhar e como é que cada um vai fazer...

E1: claro. Porque uma vez sentei com a professora do estágio e ela planejou a aula comigo e não a professora do colégio (supervisora). Quem tinha que me ajudar a preparar a aula? Qual o papel de cada um nessa relação? Isso não ficou claro...

L: na outra fala, você comentou em separar os cursos (licenciatura e bacharelado). Em caso de separar, **como você imagina que seria feita a recontextualização das disciplinas de conteúdo específico para conteúdos a serem ensinados no Ensino Médio**, considerando que os professores sejam os mesmos, ou seja, que lecionem disciplinas tanto na licenciatura como no bacharelado, de tal maneira que o curso de licenciatura não seja uma biologia superficial?

Você acha que as PCCs poderiam auxiliar nessa recontextualização? Como? E as avaliações dessas atividades seriam feitas com que critérios?

E1: eu acho que as PCC seriam uma ótima solução! Mas qual o problema hoje? Você tem a PCC numa disciplina específica, com conteúdo aprofundado e bastante conteúdo. O problema é que não tem a reflexão sobre os conceitos, em termos de ensino. Como poderia ser feito? Na Educação no Campo (curso de licenciatura voltado para formação de professores em regiões agrícolas) como é que acontece? Quando tem estágio, eles têm professor orientador no estágio, mas eles têm o apoio dos outros professores que lecionam as disciplinas específicas. O que é diferente é que trazem os temas que vão ser tratados no local do estágio (campo) e o professor dá as aulas sobre os conteúdos que eles vão precisar levar para o campo. Aqui não temos isso, mas se tivesse um professor que faria essa reflexão com eles, independente dos conteúdos específicos. Não o professor de conteúdos específicos, porque vai levar muito tempo até para conseguir formar esses professores, para capacitar eles para ter esse olhar, não é da formação dele. A formação dele é pesquisador e ele dá aulas na graduação, já são duas coisas que ele carrega com bastante peso. E se tiver alguém da educação para ter esse olhar? Alguém que acompanhe essas disciplinas, algumas disciplinas continuam com a PCC reestruturada, deixando alguém da educação responsável para conseguir lidar com isso, mas com apoio em termos do conteúdo da disciplina específica.

L: tenho a ideia de que, talvez, os professores do Colégio de Aplicação pudessem colaborar para recontextualizar os conteúdos em algumas disciplinas. Por terem me permitido avaliar as PCC em algumas disciplinas, pude fazer algum tipo de reflexão em relação aos conteúdos que eram apresentados e como adaptá-los a uma realidade de escola, sem necessariamente, fazer com que o aluno de graduação tenha que ir até ela neste momento. Porque essa ida a escola, muda toda a dinâmica da escola.

E1: a questão que vejo nisso é se os professores do CA estariam dispostos a participar de forma tão contínua, tão dentro da graduação, pois o próprio estágio já mexe com o cronograma do professor. Isso não seria nem estágio, seria uma coisa que teria

todo semestre com as mesmas disciplinas, será que ele conseguiria participar desta forma?

L: na configuração curricular atual do curso de Biologia seria impossível.

E1: não melhoraria a qualidade da PCC. Claro, a reflexão que este professor poderia proporcionar melhoraria. Mas ter que estar aqui, com tanta coisa que ele já faz além do acompanhando estágio, ter que estar aqui na PCC seria viável?

8. Vamos pensar um pouco na relação estabelecida entre a trajetória do estudante de licenciatura, as disciplinas que cursa e a estrutura do curso de Biologia.

Em nossa conversa, você deixou claro que a contribuição das disciplinas pedagógicas para o estágio foi fundamental, mas que também, entre essas disciplinas precisava haver maior sintonia (questão 27). Depois comentou que ao longo do curso, precisou caminhar por conta própria, conforme orientação dos próprios professores que já na primeira fase incentiva a participação em laboratórios e projetos oferecidos no curso (questão 31).

Pensando nisso, pergunto:

Você sentiu falta de um acompanhamento e orientação mais específica da parte do curso (estrutura e organização) para o estudante de graduação quanto à escolha das disciplinas, em função da carga horária delas e sua organização curricular, e quanto a aspectos profissionais da carreira que está formando (bacharelado ou licenciatura)? Em outras palavras, o estudante não fica “meio solto ou abandonado” quanto a essas orientações?

E1: com certeza! Seria muito melhor se viesse da estrutura do curso, mas para reivindicar isso a gente tem certa dificuldade. Quando entrei no curso tinham duas disciplinas que falavam onde o biólogo poderia atuar e elas incentivavam ir ao laboratório, fazer atividades de extensão, projetos de educação ambiental. Primeira fase, você vai fazer educação ambiental se nem discutiu isso e já está se sentindo professor de educação ambiental. Claro isso faz parte da formação como desafio, mas está fazendo muitas coisas juntas. Penso que o curso deixa bem “ao relento”, mesmo tendo essas disciplinas, elas abrem uma gama de oportunidades, mas não tem ninguém com quem você possa perguntar se da forma como estou organizando minhas disciplinas vou conseguir fazer isso ou aquilo? Se desejo seguir

carreira acadêmica, o que me aconselham? Não tem, é na base da conversa com amigos.

L: ou seja, o estudante de graduação aprende meio “aos trancos e barrancos”, faz uma disciplina e vê que a disciplina é mais exigente do que imaginei e, então, para me formar na licenciatura, vou precisar fazer isso e aquilo, junto com o estágio. Mas, porque ninguém me avisou que no estágio deveria me dedicar tanto, com tantas horas. Quanto a este acompanhamento, o aluno por sua conta não se imagina daqui a três anos, mas quando chega lá o que vai contar é o que ele fez antes dos três anos. Queira ou não, ele precisa de certa orientação. Pergunto:

Houve algum tipo de “orientação profissional” no curso quanto à escolha entre bacharelado e licenciatura? Se sim, como foi essa orientação? Se não, acredita que ela seja necessária?

E1: no PET (Programa de Educação Tutorial), a gente tem uma tutora com quem podia falar o que estava fazendo no curso, no laboratório, de extensão e ela dava “palpites”. Nisso, quando fui escolher para licenciatura, o que discutimos no PET foi se podia trabalhar em uma empresa de consultoria e fazer os mesmos concursos que alguém que fazia bacharelado. O que ganhava e o que perdia com a escolha. O que me responderam foi que você não perde nada. Porque licenciado pode fazer tudo que um bacharel faz e dar aula. É a visão do tipo, faz porque se não tiver emprego depois da graduação, pode dar aula. Mesmo dentro do PET, onde as pessoas discutem o que estão fazendo na graduação, não tive informações que me permitissem tomar uma decisão plenamente consciente de todos os aspectos desta decisão.

L: acho que isso é importante, pois no teu caso você teve a oportunidade de escolher, pode fazer os dois (bacharelado e licenciatura). Não é o caso de quando separam os curso e o aluno entra no bacharelado e tem que terminar aquele curso e vice-versa. No caso de um curso em que o estudante pode escolher durante sua formação, esta orientação é importante para ele, para refletir sobre se vai fazer essa ou aquela disciplina, nas escolhas consequentes do caminho a seguir, a partir de um planejamento.

E1: tem aluno no curso que está a mais de nove anos. Por quê? Porque entrou no bacharelado e viu que não conseguiria emprego e pediu retorno para fazer licenciatura.

L: durante o curso de graduação foi indicado à possibilidade de fazer Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) direcionado para a área de pesquisa em ensino de Ciências e Biologia? Se sim, como foi orientada a fazê-lo? Se não, acha interessante essa indicação? Por quê?

E1: o único momento em que foi citado o TCC sobre o ensino de ciências durante a graduação foi na disciplina de didática, onde a professora mencionou de um TCC sobre análise de livro didático e aquilo não me atraiu. Não foi a toa que demorei em me decidir que queria licenciatura, pois você pensa só no professor e não que pode trabalhar como pesquisador em ensino. Quando isso aparece, não é para todas as áreas. Teve uma semana da biologia que dois alunos falaram sobre ensino de evolução, aquilo mexeu um pouco comigo. Isso existe? Existe uma área de pesquisa sobre isso? Falta ficar mais explícito na graduação de que isso é uma área de pesquisa. Assim como escolho um laboratório de imunologia para trabalhar, posso escolher um laboratório de ensino de ciências e isso não aparece.

L: tenho percebido, ao longo do tempo do curso, que essa aproximação com a área de pesquisa em ensino precisa de um incentivo maior no curso, porque os laboratórios são físicos, sei onde fica o laboratório de imunologia e posso observar o que faz um pesquisador na imunologia, mas se quero entender o que faz um pesquisador em ensino, onde é que vou?

Outra coisa é que ao fazer licenciatura, não necessariamente preciso ser professor de ensino fundamental, posso dar aulas para adolescentes ou para adultos ou para graduação ou não dar aula e trabalhar com a pesquisa em ensino, consultoria, etc. O aluno de biologia não chega a conhecer isso. Agora, penso que isso é um processo de convencimento...

9. Alguma parte da nossa primeira conversa (entrevista) ou dessa agora que você lembre, depois de termos refletido novamente, que gostaria de destacar, explicar, refazer ou acrescentar nesse momento?

E1: queria destacar que, apesar de todas as informações e opiniões que coloquei tanto nessa como na primeira conversa, estou mudando muito rápido de opinião, justamente por estar

agora em sala de aula e a cada aula que dou, tenho vontade de fazer algo de forma diferente. Muita coisa que estou falando é sobre uma graduação que talvez não tenha aproveitado da melhor forma ou não tenha sido orientada para aproveitar da melhor forma.

Escolhi licenciatura tardiamente, então, psicologia educacional, didática foram disciplinas que não aproveitei com todo interesse e com toda mente aberta e com toda disposição, pesquisa em ensino de ciências só veio depois, então, estou comentando de um estágio que foi quase um início de ter decidido quanto a licenciatura, a partir daí as opiniões estão mudando bastante. Queria colocar o quão transitório pode parecer às informações.

L: penso no “ser contraditório” como algo que é legal, por duas coisas: a formação da gente é uma coisa complexa, a escola e a própria formação do professor tratam de um contexto muito complicado e difícil. Por mais que me esforce em ir me transformando, não vou conseguir ser aquele professor “ideal”, pois já abandonei a imagem do ideal e coloquei em seu lugar a ideia de um profissional que se transforma com o tempo. Então, com o passar dos anos isto vai se tornando mais cristalizado, mas o que motiva a continuar trabalhando é que pode ser melhor, pode ser diferente e quando você entra nesse processo, vai se completando mais como ser humano e enquanto profissional, que é extensão do que sou como ser humano. Essa transformação vai te levando a “ser mais” e isso é legal. Mesmo se fosse um bacharel, teria que procurar essa mudança ao trabalhar com as coisas e penso que a licenciatura permite que você esteja atento as relações com as pessoas, com os alunos, com o conhecimento e o que isso pode provocar de transformação na vida das pessoas. A nossa reflexão aqui e agora, gera um conhecimento novo, partilhado e construído coletivamente. Não está colocado na literatura e é fruto dessa relação da gente e da estrutura (do curso), é mérito também do curso...

Agradecimentos....

ESTAGIÁRIO 2

Agradecimentos iniciais...

1 – Alguma parte da nossa primeira conversa (entrevista) que você lembre depois de ter lido na transcrição que gostaria de destacar, explicar, refazer ou refletir um pouco mais?

E2: acho que diferente da outra vez que a gente conversou e refletimos como foi minha vivência como professor, quando já tinha respostas para perguntas que imaginei que você iria fazer e adaptei algumas coisas. Mas para essa segunda parte, como sabia que ia ser mais um aprofundamento daquilo, não busquei na memória, não me preocupei de trazer algumas dúvidas que tinha...

L: vou repetir essa pergunta no final da conversa, pois até lá pode lembrar de alguma coisa.

2 - Quando foi perguntado sobre como avalia sua forma de agir na relação com os alunos, você disse que dar aula é um “teatro” porque o conhecimento está ali, quem quiser vai atrás e consegue de forma muito fácil (questão 5). Depois, quando perguntado sobre como os alunos reagiram (questão 6) disse que achava que era uma troca de atuações. **Você pode falar um pouco mais sobre isso. Em que sentido usa esse termo? Como considera a intermediação do professor entre o conhecimento e o aluno?**

Contexto da fala (questão 5):

Sempre achei que dar aula é um teatro, porque o conhecimento está ali, quem quiser vai atrás e consegue de forma muito fácil (sabe). Hoje a gente tem muito mais acesso, principalmente no nível da turma que estava trabalhando, todos ali tinham computador, tinham acesso a livros de qualidade e pode ser uma literatura antiga, mas o conhecimento está ali. É fácil detectar erros no material, o aluno consegue ver isso se ele, simplesmente, usar o recurso de internet, então, acho que é muito mais um teatro de o que quero passar, o que quero que fique e como motivar eles, como chamar a atenção (né), principalmente porque as turmas são grandes.

E2: na verdade quando falo atuação, é mais no sentido de, quais são meus objetivos. O princípio, vontade de estar ali e quando a pessoa não tem vontade de estar ali. Parto do princípio de que o professor tem muita vontade, porque não é o caminho mais fácil, tem coisas que o biólogo pode fazer que são mais simples do que ser professor e dão um retorno, financeiro melhor. A partir do

princípio que o professor quer estar ali, o que ele quer passar? Conhecimento, quer formar um cidadão, quer satisfazer o ego dele, mostrar que é bom em alguma coisa e, principalmente, em relação a parte de conteúdo, o que ele quer que as pessoas realmente saibam. Ele tem o interesse? Porque, às vezes, o professor não planejava e quer ter uma troca de ideias sobre um dado conteúdo, uma coisa não amarrada ao conteúdo. Começa com uma exposição de um conteúdo básico e para onde a conversar fluir, ele segue assim. No meu caso, gosto de ter uma coisa bem fixa. Para isso, vejo o teatro como uma atuação, qual é o teu objetivo? Quer que as pessoas riam? Tem que ter um objetivo, tem saber que piada precisa ter uma lógica que faça a pessoa achar aquilo engraçado. Se quer que as pessoas se comovam, não pode ser uma coisa tão deliberada. Apesar de parecer uma coisa natural, não é. Teve alguém que pensou, expos aquela ideia num grupo menor para ver qual era a reação das pessoas em relação aquilo, transcreveu de novo e, de repente, não era aquilo que queria passar, então ele fez de outra forma. É assim que vejo, é uma atuação, quero que as pessoas achem engraçado algum comentário que faço, mas pareça natural e pareça que não pensei naquela frase, mas na verdade pensei.

Gosto de ir para aula pensando nas minhas atitudes, se me perguntarem sobre isso, para que lado vou levar e se vou transformar tudo numa brincadeira. Na minha cabeça, uma coisa muito engraçada não é uma coisa que deva ter muita responsabilidade, que tenha que ser muito séria. Porque o que choca é o ponto que fixa melhor.

L: Pelo que estou compreendendo, você diz que a ação do professor não é uma coisa tão natural, ela é algo que tem um objetivo e mesmo que, de certa maneira, muitas das coisas que acontecem na sala devem parecer naturais, elas devem ser pensadas ou ser colocadas dentro de um contexto de formação e que tem um objetivo final...

E2: tem aquela questão, a gente passa pouco tempo em contato com a pessoa, então, se não planeja, inclusive as falas, as atuações ali na frente, porque tem professor que não gosta de fazer piada, tem o que só faz piada e tem o meio-termo, a pessoa tem, antes de tudo, de se conhecer. Conhecer todos os alunos logo de cara é muito difícil, então, vai ser uma construção e tem um pouco de improviso, mas tem que ter um objetivo.

3 – Quando perguntei se o relacionamento e o convívio com os alunos tinham contribuído para teu aprendizado como professor (questão 7), você falou um pouco do tempo em que era aluno e como se relacionou com teus professores. **Queria refletir um pouco mais sobre isso, pensando agora como professor e não mais como aluno. O que aprendeu, como professor, com esse convívio?**

Contexto da fala (questão 7):

Ah, acho que foi excelente. Achei que o contato com os alunos e a intimidade não fazia muita diferença para o professor (sabe), porque nunca tive esse contato tão íntimo com o professor. Sempre achei que os professores estavam num pedestal, hoje eu vejo que naquela época simplesmente gostava dos professores. Vejo que respeitava muito o professor, uma característica minha. Mas, hoje vejo que se tivesse, pelo menos, tentado me aproximar um pouco mais dos professores, teria conseguido entender melhor a matéria (sabe), discutir mais, prestar um pouco mais de atenção. Acho que a intimidade foi importante (assim) e eles me mostraram isso, um maior crescimento.

E2: aprendi a dar valor aos alunos que me demonstram interesse. Às vezes acho que é uma atuação do aluno também. Às vezes a pessoa não consegue demonstrar interesse claro, fazer as perguntas corretas, então, a pessoa pode atuar, sugerir uma dúvida, brincar, interagir de alguma forma. Aprendi que gosto muito de pessoas que se mostram interessadas, se aquilo é uma atuação ou não é, se ele tá interessado na nota, a partir do momento que ele demonstra interesse, metade do foco dele sei que está em mim e é aquele o caminho que vou usar pra que o conhecimento chegue nele, para que ele cresça, de alguma forma, no período que ele está naquele convívio comigo.

L: e esse contato com os alunos do 2º. Ano te ajudou a ter essas percepções?

E2: claro, porque não sabia o que iria ter, se alunos totalmente interessados ou totalmente avessos e, na verdade, foi um meio termo. O que percebi é que as pessoas que mais me dediquei foram as que demonstraram mais interesse. Aprendi com eles que gosto de trabalhar com pessoas interessadas, então, o que fiz foi tentar chamar atenção ou que era isso que queria deles. As pessoas que estavam mais distraídas e tentando dormir, tentei

chamar atenção delas e se a pessoa percebeu que era esse o meu objetivo, daí já não tenho essa certeza.

L: como é que você vê esse desafio, porque é um desafio conseguir trazer para o conhecimento, aquele grupo que está sempre arredio, sempre fora e como melhorar essa relação com eles?

E2: isso tem de ser notado logo cedo, a minha estratégia para conversar e prestar um pouco de atenção é pensar no sentimento deles, no sentido de variar as emoções. Se uma aula é muito monótona, tem sempre uma linha, mesmo que seja muito ativa ou branda, não estimula o sentimento da pessoa em relação ao professor. Então, se consigo fazer as sensações que eles estão tendo variarem, quando me olham ou estão prestando atenção em mim, se consigo uma forma de fazer isso, ataco ali. A minha experiência é essa, tentar ser sempre sereno e mudar meu humor, desde achar algo muito engraçado ou super triste, chamar atenção que aquilo é perigoso, a sociedade não tem interesse naquilo, então, variar, tentar fazer o melhor e o pior das coisas, mas focar num meio termo.

L: em resumo, do que você fala, consigo entender 3 coisas: uma é que isso tem que estar no objetivo do professor, no objetivo de trabalho dele; outra, a pessoa deve considerar isso no conteúdo e, ao planejar a aula, ter um ritmo muito rápido ou muito lento e pensar nesse sentido; e o terceiro é o papel do próprio professor, do seu próprio ânimo, ser mais flexível ou amigável. Tem um pouco dessas três coisas?

E2: acredito que você resumiu perfeitamente como vejo isso, mas um dos itens que colocasse, a personalidade do professor é o que vai alterar esses itens. Resumiu bem como sou, mas não sei se isso é válido para todo mundo. O que aprendi, foi isso. Vou tratar os meus alunos, variando sempre o humor, tanto o meu quanto o deles. Tentar modificar o humor de um grupo, às vezes, o grupo não está prestando atenção porque tem alguém triste ou muito feliz e eufórico com aquilo, então, o negócio é variar o humor.

L: a sala de aula é um local em que os alunos trazem sua vida: se estão felizes, se brigaram com a namorada, se estão sem “grana”, gostariam de ir a um show e não foram, considerar que a sala de aula é este universo e é essa a realidade que você vai trabalhar.

L: Na questão 8 e 9 a gente conversou sobre como motivar os alunos e fazê-los participar e se envolver com as atividades da aula. Você falou sobre a questão da nota (questão 8), falou também da dificuldade em gerar interesse deles (questão 9) e sobre explicações que levam mais de cinco minutos, etc.

⇒ **Levando tudo isso em conta, como planejar uma aula procurando superar essas dificuldades e desafios?**

Contexto da fala (questão 8):

Cara, a primeira coisa que me vem em mente é a nota. Sempre que há um envolvimento, um interesse (né), principalmente que eles vão receber alguma coisa. Nessa relação professor-aluno eles têm que receber alguma coisa, alguma atividade que não é exatamente curricular, que é uma novidade ou simplesmente uma atividade um pouco mais difícil que seja concluída. Para que haja foco, tem que haver um retorno e eles adoram nota. Assim, não diria 100% da turma, mas muito mais da metade, com certeza quer, de alguma forma, receber isso em nota.

Contexto da fala (questão 9):

Acho que sempre a minha maior dificuldade é ter que relacionar o assunto com algo prático. Eles não veem o caminho, a produção como um exercício, uma coisa que eles estão ganhando (sabe), eles não aceitam e gostam muito do resultado ou de que como posso aplicar esse conhecimento de forma prática (sabe)...

Há alguma coisa em todos os alunos, um interesse sobre o que há de tecnologia envolvida nisso e se é um conceito muito básico, no simples sentido de discutir sobre como esse conhecimento foi gerado, há um total desinteresse. Então, a gente tem que mostrar como isso pode ser usado na prática.

E2: a principal dificuldade que vejo nisso foi a nota, porque as outras, em relação a “explicações rápidas”, lembra do que falei, de mudar o humor, é disto que precisa. Às vezes a gente tenta simplificar as coisas e acaba não explicando exatamente como sente, mas é uma forma rápida de trocar uma ideia, uma piada, uma história, sem ser longas, mas com pontos. Tem que montar pequenas histórias, chamar atenção, mostrar a importância e o lado diferente daquilo, uma coisa que a pessoa não esperava que fosse. Nem sempre vai ter um conteúdo que consiga trabalhar assim. Trabalhar o conteúdo em blocos pequenos, que consiga gerenciar cinco minutos, pode trazer essa mudança de

humor. Para mim, essa parte de planejamento de explicações não muito longas é bem tranquila, a improvisação tenho certeza que nunca vou entrar na sala sem ter um conhecimento que considere muito mais aprofundado do que eles vão ter. Morro de medo de não saber a resposta de uma pergunta ou de não saber guiar os alunos para achar esta resposta. Então, sempre vou estar à frente do conteúdo deles...

L: na fala está implícita que o professor precisa considerar e associar aquele conteúdo que está dando com a realidade dos alunos, para poder fazer esse link, porque se não, parece algo que está fora (da realidade do aluno) e o aluno não vai se envolver, pois não diz respeito a vida dele, a realidade que ele está inserido. O professor trouxe esses os conceitos e o conteúdo...

A outra ideia nessa reflexão é pensar na “cultura da nota”, como superar essa cultura que é do professor e do aluno. O aluno pensa naquilo porque quer a nota, o professor também funciona deste jeito. Como você pensa isso?

E2: acho que esse sistema tem de ser entendido de maneira mais flexível, ele não é um sistema ruim, só que não funciona sempre. Assim como nenhum sistema social ou de computador é perfeito, ele também teria que ser flexível, só que a forma de flexibilizar depende de um monte de coisas: da personalidade do professor, de quão flexível ele precisa ser, qual vai ser a respostas dos alunos em relação a essa flexibilidade. Vai da sensibilidade do professor essa flexibilidade, ver que o aluno tem muito potencial em outra área e que ele não foi bem aqui por causa do interesse, mas tem certeza que ele consegue superar. Em minha opinião, a prova sempre foi um estímulo, o problema é como ela é feita, qual o objetivo dela, decorar um conteúdo perde um pouco do sentido.

L: você acha que a biologia está ainda muito ligada a conceitos, as avaliações são muito sobre os conceitos e os professores (que ensinam a disciplina) dão pouco valor para aspectos sociais, questões da cultura no seu conteúdo de biologia e acabam avaliando e fazendo provas exclusivamente sobre conceitos de genética, de célula, fazendo pouca relação com outros aspectos e não sabendo como avaliar a questão, por exemplo, da transgenia no contexto social?

E2: sempre gostei de provas, é meio complicado falar sobre isso. Todas as provas que fiz me engrandeceram de alguma forma,

inclusive as que achei totalmente errado (método de avaliação, de correção...). O professor, ao avaliar, tem que tirar um pouco do sentimento dele na parte de avaliação, então, em relação a aspectos sociais tem que ser antes, na formulação do conteúdo que vai passar e mostrar seu desenvolvimento humano, durante o conteúdo e na elaboração da prova. Mas na correção, tem que ser o que ele se propôs a fazer. No curso de Biologia (eu, enquanto aluno) bati de frente com vários professores, porque não deixaram claro o que eles queriam com a avaliação daqueles conteúdos.

5 – Quando perguntei na questão 10 se houve uma preocupação no planejamento e depois na aula, de deixar claro para os alunos o que podiam esperar de vocês (estagiários) e o que vocês esperavam deles (alunos), você deu a entender que no planejamento até pensaram, mas na prática isso foi “coisa secundária”.

⇒ **Você acha que, de algum modo, deixar claro e entender as expectativas dos alunos e do professor, pode ser um caminho para conseguir motivar os alunos para alcançar objetivos comuns. Poderia comentar sobre isso, a partir da sua experiência?**

Contexto da fala (questão 10):

Mesmo sendo uma coisa intrínseca minha achar que é importante, ela não é a base. Então, acho que primeiro a gente organizava o conteúdo, botava ele no papel. É isso que a gente quer mostrar. Daí, em seguida, a gente trazia o algo a mais, principalmente. Esse algo a mais é muito mais usado para recurso, para que a gente consiga responder o máximo possível de dúvidas, para que a gente tenha segurança em apresentar exemplos e, caso sobrasse tempo, a gente usava isso. Mas no final, quando o plano já estava montado, a gente discutia. E aí sim, se surgia a necessidade, botamos o que a gente quer que eles aprendam e o que eles podem esperar de nós. Mas era uma coisa secundária, era um momento de discussão sobre o que já estava pronto!

E2: acho que deve ser prioridade, apesar de não ser fácil de por na prática a parte de conceitos, a gente deveria expor o que esperava deles e na prática era difícil de implementar aquilo. A gente não conseguiu. No início, o interesse deles era suficiente para impor essa ideia, precisaria de mais experiência para saber

como passar isso. Esse contrato também tem que ser flexível e isso tem que ser exposto. Vale gastar um tempo, um pouco de energia discutindo pequenos aspectos que podem ser mudados, mas a palavra final tem de ser do professor. Esperam que o aluno faça todas as tarefas, que todos participem no trabalho e não é isso que acontece. Não pode deixar aquela pessoa que não participou totalmente de lado, tem que haver uma conversa, só que não pode vir só do professor, saber por que o aluno não participou.

L: estou entendendo que quando você fala que a palavra final tem que ser do professor, se refere não ao sentido “autoritário” do termo, mas no sentido de ser capaz de expor seus argumentos, ouvir argumentos contrários aos dele, fazer uma síntese e ter a palavra final pra encaminhar a situação e que, às vezes, pode não ser aquela que ele tinha pensado (originalmente), mas que cabe melhor para aquele momento, para aquele perfil de turma, é assim?

E2: exatamente. Principalmente porque a responsabilidade de divulgar essa nova postura, a responsabilidade de fazer uma avaliação vai ser do professor.

L: outra coisa que fiquei pensando na sua fala é a questão de como levar os alunos a discutir aqueles conceitos que são um desafio na prática. Mas fico pensando também, se isso está ligado ao fato de do professor partir dos conceitos de biologia para chegar para chegar a algum lugar (pedagógico) e não partir do lugar (pedagógico ou da realidade do aluno) para chegar ao conceito, pois isso também explica porque o aluno reage assim. Isto é uma coisa fora da realidade dele, para que vai precisar entender fungos? Isto é algo fora da realidade dele, não faz parte do “face”, das coisas que gosto, da minha realidade. Este desafio tem que ser do professor partir da realidade (do aluno) para chegar ao conceito. Você pensa nisso como um desafio ou um obstáculo?

E2: é um ponto interessante. Porque não é um bloco fechado, a linha de construção do conhecimento precisa ser lógica e, às vezes, partir do conceito para chegar a uma prática foi à situação mais lógica que o professor achou. Naquele momento, por causa de tempo, porque a saída de campo é melhor na quinta do que na terça, já que vou ter duas aulas, uma delas vai ser teórica, se for possível inverter, vale a pena? É interessante? Qual o objetivo? Tem que ser um pouco “plástico”, o conhecimento não

precisa girar em torno do ótimo e, às vezes, as dificuldades de problematizar uma coisa, deixar mais difícil para o aluno, inclusive, pode leva-lo a focar um pouco mais. É uma coisa de vivência, aquilo que a gente sofreu para conseguir, a gente dá mais valor. Na vivência de professor (que experimentei no estágio), tive uma excelente experiência no “Aplicação” (Colégio do estágio), vi que a melhor forma de trabalhar com ele é desse jeito, eles gostam mesmo de nota, então, eles vão ter prova. Trabalham bem dessa forma. Mas não posso passar este bloco de conhecimento, essa minha formação para todos os professores, querer impor de cima para baixo que não vai funcionar.

L: isto tem a ver com a história daquela turma, com o projeto político pedagógico da escola...

E2: sei que é difícil fazer todo ano uma coisa diferente, uma nova proposta. Não conseguiria fazer e tentaria algumas vezes, acharia o que se enquadra para mim, tentaria variar de vez em quando, no sentido de estimular eles, mas cada um tem que achar a sua metodologia mais interessante, não no sentido do que é mais fácil para o professor, não pode viver buscando atalhos, o foco tem que ser a educação e engrandecer o aluno.

6 – Quando conversamos sobre os critérios de escolha quanto aos conteúdos e estratégias de ensino, você mencionou que a escolha se deu em função do que vocês julgaram importante para os alunos saberem e aquilo que vocês achavam que eles teriam interesse (questão 19). E que se surpreendeu de que o assunto (fungos) estivesse no livro didático dos alunos (questão 20). E mais, que a discussão/controvérsia no planejamento se deu em função dos “ciclos de vida” e com que profundidade ensiná-los (questão 20).

⇒ **Pergunto por que, na tua opinião, no planejamento sempre consideramos em primeiro lugar o conteúdo, depois as estratégias de ensino e, muito raramente, nos questionamos quanto aos objetivos de ensino: porque ensinamos isso, para que ensinamos...**

Contexto da fala (questão 19):

Foi um meio termo entre o que a gente achava que eles iam ter interesse e o que a gente achava que é necessário para que eles conseguissem alcançar este conhecimento.

Contexto da fala (questão 20):

Em seguida, olhar de cima a baixo o que os livros didáticos tem passado. A gente se surpreendeu que existisse um capítulo inteiro sobre fungos e, tanto eu quanto minha colega não tivemos fungos, em nenhum momento do EM.

Houve um pouco de discussão sobre o que por nos “ciclos de vida” (dos fungos), que a gente achava que é uma coisa superinteressante porque eles ocorrem em todos os organismos. Então, eles só iam acrescentar um somatório de conteúdo, reforçar o que já havia sido passado. A gente sempre tentou fazer isso, só que é muito difícil saber qual profundidade de nomenclatura, foi exatamente aí que a gente discutiu.

E2: Acho que porque essa ser a lógica, ser o atalho para a construção de uma aula, de um professor e do conhecimento do professor precisaria de um pouco mais de tempo, pelo menos uma matéria só para isso, para discutir objetivos de ensino.

L: na formação, você fala...

E2: é, qual é o objetivo? É um objetivo local, é um objetivo social, que tipo de pessoa você quer construir e se o objetivo for passar no vestibular, você vai por uma linha, vai focar o ensino de uma forma. Se o objetivo for a construção de uma pessoa, vai querer que ela consiga se gerir, consiga ir atrás do conhecimento, é lógico que isso passa pela nossa cabeça (se referindo aos estagiários), mas é muito difícil conseguir gerenciar tudo isso e ainda “dar aula”, então, algumas coisas ficam implícitas mesmo (se referindo ao fato dos objetivos parecerem implícitos nos conteúdos que são escolhidos antes dos próprios objetivos no planejamento didático do estágio).

A gente espera que a pessoa veja que o objetivo é esse e se (no estágio) nem sempre foi possível conversar sobre isso ou ter atenção dele (do aluno), isso é o que mais me preocupa, às vezes, essas coisas são postas na mesa, só que, às vezes, ele não tem atenção porque estava explicando um ciclo de vida de um fungo, exatamente naquele momento em que os objetivos estavam postos na mesa, ele não estava prestando atenção. Às vezes, o “cara” é um excelente aluno, prestou atenção no conteúdo e foi embora, nem sabe qual o objetivo, então, é importante, mas não precisa ser trabalhado como foco total do professor.

(Notar que mudou a fala da resposta no meio da conversa, do objetivo no planejamento para o objetivo na ação, na aula e com os alunos).

L: você acha que deveria ter havido espaço no planejamento para que isso fosse discutido, deixado mais claro, algo do tipo, vamos falar dos objetivos não só do ensino de biologia, mas também os objetivos dessa relação com o estágio, o que estamos fazendo aqui, qual o nosso papel e o que queremos com isso, para daí chegar aos objetivos de ensino e ter, também, dado a vocês estagiários a liberdade (oportunidade) de discutir esses objetivos (de ensino), porque devemos ensinar isso e para que vamos ensinar isso e não aquilo. Você acha que haveria espaço nessa relação no estágio para essa discussão ou deveria haver mais espaço na escola?

E2: acho que deveria haver maior espaço tanto na escola quanto na disciplina (ECS), porque ela tem muitos créditos e, muitas vezes, há cobrança de coisas que não julgo tão importantes nessa fase. A gente fazia discussão de alguns textos (na disciplina ECS) que eram um complemento, um reforço de alguma coisa que a gente já teve. Ele deveria ter um papel mais acessório, para rever tal tema, mas o foco ser exatamente qual o objetivo do estágio. Vocês estão lá e tem que ser extremamente responsáveis, o objetivo do estágio foi muito claro: estimular a responsabilidade, ter uma vivência que é importantíssima, não no sentido de acompanhar uma aula, não ficar só nos bastidores olhando as coisas acontecerem, realmente ir por em prática e ser o ator principal. No estágio, o ator principal é o professor e tem que fazer tudo, arrumar a casa, discutir os objetivos e faltou um pouco isso, os objetivos do ensino, mas os objetivos do estágio estão bem claros.

L: em resumo, a busca pela reflexão desses objetivos de ensino poderiam ou deveriam ser feitos mais na disciplina de estágio, substituindo talvez alguns textos, alguns temas que foram discutidos nas aulas e que já deveriam ter sido incorporados por quem chega ao estágio e o outro aspecto pudesse ser aquela relação na escola, do estagiário com a escola, quais são os objetivos do ensino de biologia...

E2: eu acho que isso faltou também, exatamente. Discutir os objetivos do ensino de biologia no Brasil, em Santa Catarina, o que se tem feito, quais são as propostas no Colégio de Aplicação, mas no Colégio a gente tem um contato com o professor supervisor (da escola). Com certeza este professor já sentou em dezenas de reuniões com os professores, com a

direção e já deve ter conversado sobre isso, qual é o foco e o objetivo para eleger prioridades.

L: exatamente, porque são os objetivos que você dá ao ensino que vão dizer que sujeito você está formando...

7 - Quando na questão 14 perguntei em que medida o curso de Biologia preparou para lidar com os conteúdos das aulas, você disse que a licenciatura fez a maior parte, pois os conteúdos que foram discutidos na “base” (os quatro primeiros semestres) não ajudaram tanto, pois estavam distantes no tempo. Na questão 15 você confirmou isso.

⇒ **Como percebe a relação necessária, mas nem sempre bem executada, entre as disciplinas específicas e pedagógicas na formação do professor?**

Contexto da fala (questão 14):

A parte do curso que me ensinou a estudar foi da licenciatura, por incrível que pareça a parte de “base” que são os quatro primeiros semestres que todos (mesmo quem faz licenciatura ou bacharelado) têm igual, os fundamentos da biologia não me ajudaram muito, porque tive esse conteúdo a muito tempo...

Contexto da fala (questão 15):

Acho que foi por ambos. Mas acho que uns 70% de conteúdo didático, mais voltado para licenciatura e 30% de conteúdo específico, não mais do que isso...

E2: acho que agora teria que ver qual é o objetivo, qual é o aprofundamento e a necessidade do conteúdo de biologia do ensino médio, porque a gente está falando do professor do EM ou do EF. Logicamente que se quer passar o conteúdo mais correto possível, mas muitas vezes, os conceitos não são tão claros, a gente tenta simplificar e acaba tornando um conceito errado. Acho também que tem que abrir portas para deixar que a pessoa vá atrás, ensinar o aluno a aprender. Como fazer isso, exatamente, é difícil, mas não é impossível.

Hoje a gente já tem treinamento, tem acesso ao conteúdo, acho que é esse o link. O conteúdo da biologia na graduação é excelente, super aprofundado e tem gente que reclama, até mais aprofundado que o necessário para um biólogo. Não acho essa transposição das aulas das matérias de licenciatura, pegar as matérias com conteúdo mais denso e fazer essa transposição para o EM/EF por meio das matérias de licenciatura, guiados por elas. A base tem que ser como ensinar o aluno a buscar isso. A licenciatura deveria ensinar a gente (aluno graduação) a fazer

essa transposição um pouco melhor, no sentido de foco e criar objetivo, mas a parte de fundamentos e o conteúdo da graduação é muito importante. A parte de licenciatura ensina a gente a discutir e trabalhar essa importância diretamente com o aluno, mas essa transposição não existe. Então, a gente acaba utilizando de conceitos e materiais já prontos que estão nos livros. A gente usa os livros como guia.

No sentido de ensinar o aluno a aprender, seria ensinar a gente a ter um olhar crítico sobre esses materiais e que conseguíssemos passar esse conteúdo para os alunos, mas que eles também aprendessem a ter esse olhar crítico. A licenciatura tem que ensinar a gente a pegar esses guias, mas não de forma “receita de bolo”. A gente não tem que simplesmente expor aquele conteúdo, porque ele está ali e o aluno tem acesso. A gente tem que ter um olhar crítico sobre aquilo, porque essa transposição já está sendo feita aos poucos...

L: em alguns cursos de biologia que conheço, existem disciplinas espelhos que fazem esse papel, por exemplo, laboratório de ensino de botânica, de zoologia. Você tocou em algo fundamental, como fazer essa “transposição” (digamos assim!) de um conteúdo específico (fungos...) para um conteúdo a ser ensinado para alunos do EM, que não é aquele conteúdo original da Ciência e quem vai fazer essa transposição?

Esperar que o aluno da licenciatura faça por conta própria, ele não tem ferramentas para isso. Esperar que o professor de didática faça isso, ele não vai entender de fungos, de botânica, de zoologia. Esta relação conteúdo específico/pedagógico fica prejudicada. Por outro lado, o professor do conteúdo específico, que dá aula de fungos, de genética, dá aula a partir dos livros que tratam de sua Ciência específica e não tem conhecimento para fazer essa “transposição” acerca do que um aluno do EM precisa saber de genética, de fungos. Precisa ser colocado lá (no currículo), que é o que fazem nossos livros didáticos, que, muitas vezes, partem de um livro de terceiro grau e adaptam aquele conteúdo para o livro didático como se fosse uma coisa natural, descontextualizada...

E2: e esses laboratórios são altamente experimentais, acho que esse conteúdo pode ser transposto dessa forma, mas no momento da transposição se percebe falhas e se muda, tenta de

novo, quando chega o final, parece que não ficou bem claro. Isso tem que ser feito aos poucos...

L: você acha que as PCCs podem ajudar a fazer essa transposição?

E2: totalmente. Mas elas tem que ser implementadas e apresentadas para gente, por que...

L: implementadas no sentido de serem levadas a escola?

E2: exatamente, primeiro: a gente daria mais valor a ela; segundo, a avaliação poderia ser em cima disso, o que os alunos entenderam em cima deste modelo e ele pode ser consertado ou ficou muito abstrato? A análise seria menos empírica, seria um resultado...

L: e a avaliação da PPCC seria feita por quem? Por um professor de uma disciplina específica?

E2: acredito que sim, poderia até ser feita em conjunto com o professor que está dando isso e o professor de zoologia, uma avaliação conjunta...

L: a relação de avaliação que você se refere é que o professor da escola poderia ajudar a refletir com o professor da disciplina específica se aquele modelo, se o que foi pensado como PCC é aplicável, é factível, os conceitos estão corretos e a transposição foi bem feita naquele conteúdo, essa é a ideia?

E2: claro, claro. Se não acaba sendo feita nem tanto na eficiência dela, mas pela beleza, pelo aspecto estético, pela facilidade de trabalhar...

L: uma das coisas que me preocupa é o fato das PCCs serem feitas com boa vontade pelo professor das disciplinas específicas para que os alunos tomem um conteúdo e adaptem, reflitam aquilo sobre o ensino e que isto aumente o “mito” de que “dar aula” e elaborar um conteúdo, planejar um conteúdo de ensino para o EM é uma coisa simples, quando não é. Vocês tiveram a experiência de como a coisa é complexa e o professor da disciplina específica está afastado dessa realidade de ensino básico a algum tempo, então, ele pode até ter competência, mas isso não é regra. Que ele lembre como eram os conceitos e como foram avançando é um desafio, até porque pode ser que nem seja licenciado e esta é uma preocupação que envolve a PCC no curso.

8 – Para encerrar, gostaria de tratar da relação estágio - escola - envolvimento estagiário.

Ao perguntar (questão 23) sobre como refazer a experiência de regência de classe, você falou da questão do tempo, do papel da professora supervisora e sobre as vantagens do trabalho em dupla. Depois, mais para frente, perguntei novamente sobre como idealizar outra forma de estágio (questão 30) e você disse que os 14 créditos estavam bons e havia tempo suficiente para trabalhar as coisas e que o estagiário devia estar 120% motivado, pois não se tratava de uma corrida longa, mas de uma prova de 100 metros. Mencionou que o problema não era de tempo, pois o estagiário tinha outras atividades, mas que a “cobrança” no estágio deveria ser maior.

Pensando nisso, gostaria que você refletisse sobre todos esses fatores, considerando não só a tua experiência particular no estágio, mas a de outros colegas teus.

⇒ **Você não vê realmente nenhuma vantagem em alongar o tempo que o estagiário deve permanecer na escola ou acompanhando uma mesma turma? Esse acréscimo não iria favorecer um melhor entrosamento e desempenho? Por quê?**

⇒ Outra questão decorrente disso:

Como fazer com que os alunos do curso de Biologia levam “mais a sério” o estágio? Seria aconselhável separar licenciatura de bacharelado?

Contexto da fala (questão 23):

A professora supervisora ajudou bastante. A professora do estágio (disciplina de ECS) também ajudou a dar ideias, motivar a gente, falar que se ocorreu alguma dificuldade a gente não pode ter medo de tentar superar, não pode ficar inerte (né), então, acho que isso ajudou bastante. Trabalhar em dupla é muito bom, porque se há outro fica mais seguro, porque tem um suporte (né) e sente melhor. Voltando um pouco na parte do tempo, não para preparar a aula, mas o tempo de expor a matéria com os slides consigo expor muito mais matéria e eles não conseguem absorver tão rápido...

Contexto da fala (questão 30):

Complicado, porque ele já está bem estruturado. Ele já está muito bem bolado e com muitos créditos (14 créditos), bastante tempo para gente fazer isso, para gente trabalhar. Tem sempre professores muito interessados, agora o que melhorar?

Acho que tem que ser retomado, no sentido de lembrar que a gente não pode vacilar, tem que entrar na sala de aula 120% motivado, porque um dos motivos é que a gente não vai ficar um ano ali, então, tem que dar 100%. A gente não está fazendo uma corrida longa, a gente está fazendo um “100 metros”, então, tem que dar tudo de si e estar sempre motivado e atualizado...

Se a gente tiver mais tempo para desenvolver as ideias, não teria tanta vontade, porque tem outras atividades (sabe) que também são muito importantes. Acho que a cobrança do estágio tinha que ser maior, não no sentido de mais atividades, mas de dar mais importância as atividades que são feitas, de mostrar por A + B que aquilo é mais importante, desenvolver um sentimento de “culpa”, talvez, se aquilo der errado vai estar mexendo com pessoas que vão ser os cidadãos do mundo (sabe).

Não que a gente tenha que levar isso para vida, mas como é um período muito curto pode dar essa dedicação total (sabe). Acho que, muitas vezes, uma prova que a gente tem aqui no curso da graduação tem que ser, durante o estágio, considerada menos importante do que aplicar e pensar numa aula no estágio (sabe).

E2: acho que sim (quanto a primeira parte da pergunta). Respondi (na primeira entrevista) que não era necessário?

L: é, deu a entender que o tempo da disciplina de estágio era suficiente, pois são 14 créditos...

E2: isso sim, mas que o tempo deveria ser maior no Colégio (na fase de atuação na escola). Mais tempo na escola, literalmente, tanto em sala quanto conversando com o professor, ficando no ambiente escolar ou em reunião, palestras, em discussões sobre o conteúdo, reunião com os pais, porque isso são vivências. O professor em nenhum momento vai ter a oportunidade de não ir a uma reunião de pais, de se ausentar da reunião com professores de biologia, então, a gente tinha que estar lá e ver que eles falaram: “isto aqui não é tão importante, a gente vai discutir umas coisinhas”, estes detalhes são a peça chave. Acho que a gente poderia ter menos tempo em sala, ter três aulas ou duas aulas em sala, discutir os temas de forma mais pontual. Não sei como fazer isso, porque as vezes, rolava umas discussões muito boas e elas se estendiam muito...

L: quero aproveitar teu pensamento para colocar uma questão que é o envolvimento do estagiário, quando você falou que mesmo que o estágio disponibilizasse mais tempo para o estagiário estar no colégio na sala de aula, o estagiário acaba se

envolvendo com outras atividades, ou seja, aquele período do curso dele que é destinado ao estágio, ele está fazendo TCC, outras disciplinas. Como resolver essa situação?

Seria ideal que o estágio fosse só ele e o estagiário ficaria mais tempo na escola. Neste tempo ele conseguiria administrar, pois não teria outra disciplina para fazer em paralelo. Hoje, quando a professora da escola tem uma reunião, o estagiário não pode participar uma vez que ele tem aula em alguma disciplina que está cursando. Como resolver essa situação, separando ainda mais o bacharelado da licenciatura?

E2: para essa pergunta, estou com as mãos atadas. Às vezes, o conflito é tornar isso o mais flexível possível. Se a pessoa tem interesse e boa vontade, vai conseguir administrar isso não indo a todas as reuniões. Conflito de horário não vejo solução, mas infelizmente essa é minha opinião (sei que não vai agradar ninguém é verdade!).

Dizer que o estágio tem que ser isolado não está certo, está muito longe da realidade. O estágio com 14 créditos é tempo suficiente para fazer isso. Limitar, fazer só o estágio, nunca o professor vai ter essa possibilidade, essa flexibilidade de dar aula só para duas turmas, vou ter tempo suficiente para a professora supervisora (da escola) tem que lher dar com todos esses conflitos de horários, corrigir provas, isso acaba sendo mais um complicador.

L: mas pensando na perspectiva do aluno de licenciatura ou do estagiário, você não acha que falta na organização curricular do curso um apoio ao estudante no sentido de orientá-lo melhor para a escolha dos horários (os alunos na graduação são muito livres na escolha das disciplinas que desejam fazer, quanto aos horários e, às vezes, as escolhas são feitas em função de prioridade para terminar logo o curso. Falta orientação para ele, alguém no curso que pudesse pensar com ele os caminhos de onde está para frente. No fundo, o estudante fica tomando decisões sozinho quanto ao seu tempo de formação que, nem sempre, são as melhores para formação acadêmica dele. Não acha que falta este “acompanhamento”, apoio ao estudante na tomada de decisões, para que não chegue ao estágio dizendo que se soubesse não teria feito outra disciplina (ou TCC) junto com ele...

E2: eu nunca tinha pensado nisso. Me considero uma pessoa com muita sorte no curso, principalmente porque nunca tive apoio em relação as escolhas das disciplinas (ninguém teve), e o critério foi muito empírico, foi conversas que tive com veteranos sobre quais as matérias difíceis, tranquilas, o que realmente demanda tempo, como balancear isso. Conversas totalmente informais. Evitei pegar matérias que “quebrassem” meu horário, duas aulas – um período sem aula – e mais duas, uma coisa meio contínua, então, tinha um período de estudo contínuo, estudar só 40 minutos e depois ir para outro lugar. No começo da graduação aconteceu, quando segui o currículo que estava preparado...

L: ao fazer esse currículo, muitas vezes, não se leva em conta as necessidades dos alunos e sim, o desejo do professor em dar aulas seguidas na quinta feira...

E2: e todo mundo quer esse horário...

L: alguém vai ter que dar aula nas segundas...

E2: isso, às vezes chega a ser traumático, porque tem duas aulas segunda pela manhã e daí tem que começar as dez horas porque o professor acha que antes é muito cedo...

L: de certa maneira, para resolver esse acúmulo de atividades com as quais o aluno chega ao estágio, passaria obrigatoriamente por uma revisão curricular que leve em conta esse apoio e a organização de um horário dentro da realidade do aluno de licenciatura...

E2: se houvesse alguém já interessado em dar esse apoio, em fazer esses ajustes, acredito que chegaria à metade para o fim do curso sabendo fazer isso sozinho...

L: perguntando sobre a segunda parte dessa questão...

E2: isso é um pouco profundo demais para responder (separação licenciatura/bacharelado), não saberia por onde começar. Fiz os dois no mesmo currículo. Em relação a “levar mais a sério” o estágio, o grande fator é a intensidade com que a pessoa se dedica a base, a fundamentação. Que autores seguir, que postura ter perante a aula, não no sentido da cobrança, porque a cobrança existe, meus professores de estágio foram extremamente cautelosos com isso. Tem que cumprir um prazo, se não era discussão, briga. Isto aqui é sério e não pode chegar tarde. Todo mundo levou bastante a sério em relação à cobrança e ao horário, mas o que digo é “sério” no sentido de não se limitar só a isso, a ter uma leitura, uma base.

Tive acesso a textos que me ajudaram a fazer um plano de aula, tive modelos de planos de aula que pude, a partir dali, montar o meu. Um quadro de conteúdo, de matérias, de exemplos, construir um plano de aula junto, de repente com a professora.

O mais difícil a gente teve que fazer sozinho e arriscar. A gente fez e no final falou o que a gente fez, aí as pessoas falavam “podia ter feito de tal forma”, feito isso no começo, em vez de dar prioridade a texto e outras discussões que para o estágio não eram tão importantes (e sim para a formação da pessoa, do aluno...), discussão de eventos, mas não para o estágio. Para ele, deveríamos montar um plano e expor, montar na parede e dizer, vamos fazer assim. Os textos que ajudaram a gente a montar o plano de aula final chegaram em cima da hora...

9 - Alguma parte da nossa primeira conversa (entrevista) que você lembre, depois de termos refletido novamente, gostaria de destacar, explicar, refazer ou acrescentar nesse momento?

E2: gostaria de falar de novo sobre aquela parte do “teatro”. Acho ruim a encenação, pois temos comportamentos sociais que não são bem entendidos por pessoas que não estão num círculo diferente. Minha forma de falar e as palavras que uso não tem o mesmo sentido para o público alvo, o contrário também, às vezes, o jeito que eles falam, as expressões que usam, as atitudes que tem em relação a alguma coisa, não vão ser tão claras para mim, é esse o teatro. Existe uma ideia social, a gente acaba sabendo qual é o “meio-termo” para posturas que devemos ter e é ali que a gente encena.

L: o teatro como ferramenta cultural...

E2: isso, exatamente. Para que as pessoas se entendam realmente, e não como forma de mascarar o que sou, para que entenda as dúvidas, necessidades e angustias do aluno, como para que ele entenda as minhas prioridades. Com os alunos, não falo da mesma forma que com meus amigos, então, acho um “meio-termo”, escolho as palavras...

L: desempenhar um papel social. Você tem um como professor e os alunos, enquanto alunos, naquele momento e naquela relação que está acontecendo ali...

E2: isso, exatamente. Tanto que aqueles que acabam sendo muito naturais, acabam parecendo avessos àquilo que você está falando e o professor também tem que ter a sensibilidade de

compreender que determinadas pessoas não conseguem compreender esse “jeito”. Pessoas que estão ali, por exemplo, com o “pé na cadeira”, não me incomoda essa postura, mas por ser uma postura “socialmente repreendida” aquilo passa a ser uma ideia de desleixo. Então, não pode falar no celular, mandar uma mensagem, mas é um comportamento que não posso liberar, pois não sei qual o limite para isso...

L: por isso que falei e tenho insistido naquela questão da relação professor – aluno e do fenômeno do tal “contrato social” na perspectiva de que essas coisas fazem parte da realidade diária do professor (e sua formação). Elas precisam ser refletidas por ele e serem levadas para as salas de aula, para que o aluno se dê conta que também tem um “papel” como aluno, sabendo o que o professor “gosta” ou não e o que eu gosto no professor e o que não gosto nele e tenho a liberdade de dizer isso para ele e ouvir o que o professor não gosta nessa relação.

E2: tanto que os alunos que percebem isso, saem um pouco melhor, porque essa relação se torna mais direta, mais rápida e eficiente...

Agradecimentos finais...

APÊNDICE 08

Análise da entrevista exploratória (EE) e entrevista de aprofundamento (EA) dos estagiários

1. Gestão das interações com os alunos.

1.1. Explicitação das expectativas na relação:

Entrevista 1:

Questão geradora (Q10):

Quando foram planejadas as atividades de estágio com o professor supervisor, houve alguma preocupação em deixar claro para os alunos o que eles poderiam esperar do estágio e, em contrapartida, o que vocês esperavam deles durante as aulas? Se sim, como foi feito esse planejamento? Se não, acha importante levar em conta este aspecto na preparação das aulas? Por quê?

1EE10: “no planejamento foi comentado”... “só que percebo que, apesar da concordância dessa necessidade”... “a gente não fez isso de forma tão explícita”... “a gente chegou a conversar em sala de aula com os alunos sobre isso, mas percebo, depois, que foi de uma forma superficial”...

“uma amiga que leciona faz tempo fez um “contrato” com os alunos. Ela faz cada um assinar um contrato na primeira aula, falando sobre questões de respeito, de trabalho, como que vai ser trabalhado tudo e ela assina e deixa em sala, em posse dos alunos”...

Q10: Você acha importante considerar este aspecto durante uma aula ou quando a gente vai planejar o conteúdo?

1EE10: “se dou tanta importância ao relacionamento, se não deixo claro o que espero dos alunos, vou me frustrar enquanto professor, se os alunos não dizem o que eles querem ou o que esperam do professor, eles vão se frustrar”... “limita completamente a tua abordagem”.

Questão aprofundamento (1QE3):

A ideia de organizar este “contrato” não está ligada a uma postura de disciplinar os alunos a seguir padrões de comportamento ou regras de convivência determinados pelo professor? Como entende essa relação?

1EA3: “Acho que não é tanto uma questão de comportamento, e talvez até seja de comportamento, mas não de disciplina por

parte dos alunos. A questão é: o que o professor está fazendo em sala de aula e o que o aluno está fazendo em sala de aula? A partir do momento que há uma tentativa de deixar esses dois papéis claros e talvez por escrito, de uma forma combinada, fica mais fácil do professor se expressar de porque não gostou de determinado comportamento, de elogiar esse comportamento, do aluno dizer: “professor não estou entendendo, por favor, muda isso”, do aluno também se sentir aberto. Eu não entendo como uma questão de comportamento, mas como uma questão de papéis. Vamos esclarecer o que estou fazendo aqui hoje e o que vocês estão fazendo aqui”.

1QE3: Você acredita que este tipo de estratégia pode potencializar a autonomia e a responsabilidade do aluno? Você poderia discutir o papel do aluno e do professor na perspectiva do contrato como forma de disciplinar e impor condutas?

1EA3: “Pode!”. “Mas esse é o acordo que não possibilita uma reflexão por parte do aluno, é só aquela coisa de: “isso eu já sei, professor, a gente não tem liberdade aqui na escola para levantar a hora que quiser”. Mas quando você questiona, o meu papel hoje qual é? Seu papel hoje é qual? Ao invés de se sentir oprimido ou reprimido, o aluno pode perguntar: “tá, mas tem como ser diferente?” Eu posso chegar aqui e olhar para esse professor com olhar diferente do que olho para outro professor ou do que sempre olhei? A construção do contrato teria mais esse viés de “vamos refletir sobre o que estamos fazendo aqui e o que é a escola, o que é ser aluno e tudo mais!” Não sei se os alunos topariam uma coisa assim, porque eu nunca fiz, isso está sendo bem”...

Entrevista 2:

Questão geradora (Q10):

Quando foram planejadas as atividades de estágio com a professora supervisora e com seu colega, houve alguma preocupação em deixar claro para os alunos o que eles poderiam esperar do estágio e, em contrapartida, o que vocês esperavam deles durante as aulas? Se sim, como foi feito esse planejamento? Se não, acha importante levar em conta este aspecto na preparação das aulas? Por quê?

2EE10: “mesmo sendo uma coisa intrínseca minha achar que é importante, ela não é a base”... “acho que primeiro a gente organizava o conteúdo, botava ele no papel, em seguida a gente trazia o algo a mais, usado para recurso que a gente consiga

responder o máximo possível de dúvidas, tenha segurança em apresentar exemplos e, caso sobrasse tempo, a gente usasse isso e no final, quando o plano já estava montado, a gente discutia ele. Aí sim, surgia a necessidade de botar o que a gente quer que eles aprendam e o que eles podem esperar de nós, mas era uma coisa secundária, era um momento de discussão sobre o que já estava pronto!”.

Questão aprofundamento (2QEA5):

Você acha que, de algum modo, deixar claro e entender as expectativas dos alunos e do professor, pode ser um caminho para conseguir motivar os alunos para alcançar objetivos comuns. Poderia comentar sobre isso, a partir da sua experiência?

2EA5: “acho que deve ser prioridade, apesar de não ser fácil de por na prática a parte de conceitos, a gente deveria expor o que esperava deles e na prática era difícil de implementar aquilo. A gente não conseguiu. No início, o interesse deles era suficiente para impor essa ideia, precisaria de mais experiência para saber como passar isso. Esse contrato também tem que ser flexível e isso tem que ser exposto. Vale gastar um tempo, um pouco de energia discutindo pequenos aspectos que podem ser mudados, mas a palavra final tem de ser do professor. Esperam que o aluno faça todas as tarefas, que todos participem no trabalho e não é isso que acontece. Não pode deixar aquela pessoa que não participou totalmente de lado, tem que haver uma conversa, só que não pode vir só do professor, saber por que o aluno não participou”.

2QEA5: estou entendendo que quando você fala que a palavra final tem que ser do professor, se refere não ao sentido “autoritário” do termo, mas no sentido no sentido de ser capaz de expor seus argumentos, ouvir argumentos contrários aos dele, fazer uma síntese para encaminhar a situação, é isso?

2EA5: “Principalmente porque a responsabilidade de divulgar essa nova postura, a responsabilidade de fazer uma avaliação vai ser do professor”.

1.2. Finalidades ou objetivos da interação:

Entrevista 1:

Questão geradora (Q8):

Considere uma situação hipotética do estágio: você pediu aos alunos que fizessem uma atividade qualquer durante a aula e teve que justificar a escolha desta atividade. Neste momento, o que considerou importante fazer ou dizer para que eles aceitassem seu pedido?

1EE8: “acho importante que o aluno reconheça a importância do conteúdo para ele”... “tenho que fazer o aluno falar”... “associar o que está sendo trabalhado ali com o dia a dia dele”...

Q8: Que relação teria esta atitude do aluno em fazer as atividades que o professor propõe com a atitude do próprio professor?

1EE8: “tenho consciência, no meu pensamento de que o aluno... não estiver ali, digamos assim, de corpo e alma, se ele não quiser aprender, se ele não tiver vontade... não adianta o professor tentar que o aluno vai negar”... “então, acho que não vem só do professor, são os dois”.

Questão de aprofundamento (1QEA2):

Esta atitude de envolver o aluno vai depender mais do professor ou do próprio aluno construir esta capacidade de fazer a associação por conta própria?

1EA2: “Acho que o primeiro passo é o professor proporcionar essa associação. Trazer o que o aluno tem por concepção de fungo, o aluno já trouxe o conhecimento. Em cima daquilo, colocar as outras informações e trabalhar com isso, tentar fazer essa associação. Mas, se ele vai usar isso depois, se ele vai considerar isso depois, já não depende do professor”...

1QEA2: na prática, nós ensinamos mais do que um conceito de fungo? Tem relação com outras coisas, além daquele conteúdo conceitual restrito?

1EA2: “Com certeza! Por que conversando sobre fungos, mostrando as diferentes aplicações, onde os fungos estão e o que significam para povos diferentes, por exemplo, para setores diferentes da sociedade, você mostra o quanto isso é maior do que eles pensavam que era. Você está carregando aí toda uma visão de ciência, de sociedade e de ser humano – natureza, mas claro que isso tudo é muito subjetivo, a não ser que você torne isto explícito em sala de aula”...

Entrevista 2:

Questão geradora (Q8):

Considere uma situação hipotética no estágio: você pediu aos alunos que fizessem uma atividade qualquer durante a

aula e teve que justificar a escolha desta atividade. Neste momento, o que considerou importante fazer ou dizer para que eles aceitassem seu pedido?

2EE8: “a primeira coisa que vem em mente é a nota”... “sempre que há um envolvimento, um interesse, principalmente que eles vão receber alguma coisa nessa relação professor-aluno, eles tem que receber alguma atividade que não é exatamente curricular, que é uma novidade ou simplesmente para que uma atividade um pouco mais difícil seja concluída, tem que haver um retorno e eles adoram nota”.

Questão de aprofundamento (2QEA4):

Levando tudo isso em conta, como planejar uma aula procurando superar a “cultura da nota” que esta no professor e no aluno, como você pensa nisto?

2EA4: “acho que esse sistema tem de ser entendido de maneira mais flexível, ele não é um sistema ruim, só que não funciona sempre. Assim como nenhum sistema social ou de computador é perfeito, ele também teria que ser flexível, só que a forma de flexibilizar depende de um monte de coisas: da personalidade do professor, de quão flexível ele precisa ser, qual vai ser a respostas dos alunos em relação a essa flexibilidade. Vai da sensibilidade do professor essa flexibilidade, ver que o aluno tem muito potencial em outra área e que ele não foi bem aqui por causa do interesse, mas tem certeza que ele consegue superar. Em minha opinião, a prova sempre foi um estímulo, o problema é como ela é feita, qual o objetivo dela, decorar um conteúdo perde um pouco do sentido”.

2QEA4: Você acha que as avaliações e provas em Biologia estão muito ligadas a conceitos e o professor dá pouco valor para aspectos sociais e a questões culturais no seu conteúdo?

2EA4: “sempre gostei de provas, é meio complicado falar sobre isso. Todas as provas que fiz me engrandeceram de alguma forma, inclusive as que achei totalmente errado (método de avaliação, de correção...). O professor, ao avaliar, tem que tirar um pouco do sentimento dele na parte de avaliação, então, em relação a aspectos sociais tem que ser antes, na formulação do conteúdo que vai passar e mostrar seu desenvolvimento humano, durante o conteúdo e na elaboração da prova. Mas na correção, tem que ser o que ele se propôs a fazer. No curso de Biologia (eu, enquanto aluno) bati de frente com vários

professores, porque não deixaram claro o que eles queriam com a avaliação daqueles conteúdos”.

1.3. Dificuldades na interação:

Entrevista 1:

Questão geradora (Q9):

Que dificuldades apontaria para motivar a participação dos alunos nas atividades ou para conseguir a atenção deles quando tinha que explicar o conteúdo? Como tratou estas questões?

1EE9: “na minha cabeça tenho a noção de que algumas coisas são muito mais importantes para eles do que o conteúdo que estou passando”... “acho que é um defeito enquanto professor que está começando”...

Q9: Por que julga isto como um “defeito”?

1EE9: “Porque talvez atrapalhe na hora... porque o professor além de trazer o conteúdo tem que trazer um incentivo para trabalhar o conteúdo... e se na minha cabeça, os alunos tem coisas que são muito mais importantes para eles, de que forma que vou trabalhar esse conteúdo? Talvez não consiga nem chamar atenção deles para o conteúdo”.

Q9: Essa dificuldade estaria no professor. E os alunos?

1EE9: “então, alguns conteúdos que o professor pode achar que são ‘decoreba’, e não vai ter razão para os alunos... não vai conseguir passar”... “o aluno sente quando o professor está inseguro, quando o professor não gosta do que ele está trabalhando, quando não estudou tudo, não tem domínio do conteúdo”... “porque daí as perguntas ficam meio sem resposta, os exemplos são fraquinhos”. “Acredito que o aluno sente quando o professor está inseguro, quando o professor não gosta do que está trabalhando, quando não estudou tudo, não tem domínio do conteúdo. O aluno sente isso também, porque daí as perguntas ficam meio sem resposta, os exemplos são fraquinhos. Então, acho que isso acaba dando um descrédito do professor por parte do aluno e para quem já não estava interessado, perceber que o professor também não está querendo levar aquele conteúdo para frente ou aprofundar naquele conteúdo, acho que é mais um motivo para o aluno não se dedicar completamente naquele momento, não se entregar para aula, no caso.

Questão de aprofundamento (1QEA2):

Para você, o conteúdo escolar é um meio (caminho) ou um fim (objetivo) no processo ensino/aprendizagem? Por quê?

1EA2: “teoricamente deveria ser um meio do aluno se apropriar de uma linguagem, de uma forma de interpretar o mundo. Ele vai lidando com aquele conteúdo, vai tendo contato com aquilo e, ao interpretar aquilo, ele deveria olhar para o mundo de uma forma diferente. Mas, às vezes, é ensinado como um fim: “você estão aqui para aprender isso, para passar de ano e no vestibular”. Então, o fim é absorver esse conteúdo. Mas, eu (particularmente) pretendo considerar o conteúdo como um meio”...

1QEA2: ao discutir este conteúdo, ensinamos mais do que fungos, por exemplo? Em outras palavras, o que ensinamos aos nossos alunos?

1EA2: “Basicamente é um olhar diferente, porque a visão que eles têm, por exemplo, de fungo é aquele cogumelo ou aquele mofo. Essa é a visão deles. Quando você fala que pode ser usado na saúde, eles “quebram” um pouquinho. Falar que fungo decompõe plástico, aí “quebra tudo”. São outros papéis, coisas que eles não conheciam. Você mostra para eles outras situações, mas isso não está na vida deles, esses outros dados”...

Entrevista 2:

Questão geradora (Q9):

Que dificuldades apontaria para motivar a participação dos alunos nas atividades ou para conseguir a atenção deles quando tinha que explicar o conteúdo? Como tratou estas questões?

2EE9: “minha maior dificuldade é sempre ter que relacionar o assunto com algo prático, eles não veem o caminho, a produção como um exercício, uma coisa que eles estão ganhando, eles não aceitam”... “eles gostam muito do resultado ou de que forma posso aplicar esse conhecimento de forma prática”...

“Acho que conteúdos um pouco mais extensos, explicações que levem cinco minutos transformam a aula numa coisa maçante”...

“é difícil prender a atenção do aluno, sem ter uma virada no conteúdo, sem uma nova exposição de imagem por mais de cinco minutos”... “acho que em todos os alunos existe um interesse sobre o que há de tecnologia envolvida nisso, se é um conceito muito básico, no simples sentido de discutir sobre como

esse conhecimento foi gerado, há um total desinteresse, então, a gente tem que mostrar como isso pode ser usado na prática”.

Questão de aprofundamento (2QEA4):

Levando tudo isso em conta, como planejar uma aula procurando superar essas dificuldades e desafios?

2EA4: “a principal dificuldade que vejo nisso foi a nota, porque as outras, em relação a “explicações rápidas”, lembra do que falei, de mudar o humor, é disto que precisa. Às vezes a gente tenta simplificar as coisas e acaba não explicando exatamente como sente, mas é uma forma rápida de trocar uma ideia, uma piada, uma história, sem ser longas, mas com pontos. Tem que montar pequenas histórias, chamar atenção, mostrar a importância e o lado diferente daquilo, uma coisa que a pessoa não esperava que fosse. Nem sempre vai ter um conteúdo que consiga trabalhar assim. Trabalhar o conteúdo em blocos pequenos, que consiga gerenciar cinco minutos, pode trazer essa mudança de humor”. “Para mim, essa parte de planejamento de explicações não muito longas é bem tranquila, a improvisação tenho certeza que nunca vou entrar na sala sem ter um conhecimento que considere muito mais aprofundado do que eles vão ter. Morro de medo de não saber a resposta de uma pergunta ou de não saber guiar os alunos para achar esta resposta. Então, sempre vou estar à frente do conteúdo deles”...

2. Transformação pedagógica do conteúdo.

2.1. Relevância do conteúdo:

Entrevista 1:

Questão geradora (Q16):

Em sua opinião, que relevância ou impacto tem, na vida dos estudantes do Ensino Médio, os conteúdos que foram escolhidos para suas aulas? Isto é importante?

1EE16: “acho que tem um impacto não muito grande, porque é difícil eles se interessarem pelo tema”... “Sendo bem sincera, é importante que eles saibam sobre o assunto, mas eles não vão lembrar: ‘nossa foi muito bom ter tido fungos no colégio, não seria capaz de continuar no meu dia a dia’... “o impacto não foi tão grande assim”.”

Q16: Precisa haver relação entre um conteúdo e sua relevância na vida dos alunos?

1EE16: com certeza!

Q16: Por que isto é importante?

1EE16: “É a questão de ‘significado e sentido’, todos os conteúdos tem significado. Agora, fazer sentido para o aluno, aquilo ser importante para ele”... “Então, relevância é muito importante, se o aluno vai encontrar um sentido naquele conteúdo ou se ele só vê que tem um significado dentro da Ciência, dentro dos conteúdos, significado tem, mas se não fizer sentido”...

Q16: Você acha que o programa de Biologia consegue cumprir este papel, de dar sentido aos conteúdos?

1EE16: “depende do programa. Acho que ainda é muito conteudista. Existe pouquíssima sugestão de como trabalhar aquilo de uma forma que tenha relevância para o aluno”... “tem muitos conteúdos que abres o livro didático e percebe que é difícil dar sentido para o aluno”.

Q16: Como você associa o professor, sua ação e o programa de Biologia nesta relação de “dar sentido” a algo que está no currículo para ser ensinado?

1EE16: “Não adianta ter essas reflexões no livro didático e o professor não se sentir no papel de possibilitar aquilo, então, o professor tem um papel imenso, porque é ele que vai dar essa oportunidade do aluno perceber que as coisas podem fazer sentido”... “se tenho um programa de biologia que é conteudista demais, que não possibilita esse dar sentido e tenho um professor que não está preparado ou que nunca refletiu sobre a importância de dar sentido aos conteúdos, o aluno nunca vai chegar a refletir, nunca vai chegar ao sentido, vai só na decoreba, só no conceito mesmo”.

Questão de aprofundamento (1QEA4):

Como a reflexão sobre o significado de “o que ensinamos” (conteúdo) pode (ou deve) ser associada à ideia ou ao sentido de “por que” ensinamos, “para que” e “para quem” ensinamos? Esta relação, às vezes, não passa despercebida? O que pensa sobre isso?

1EA4: “com certeza, a questão do significado e do sentido é como você colocou. Todo conteúdo, todo conceito vai ter um significado para o aluno e agente pode ensinar isso em sala de aula. Mas se faz sentido para ele é justamente o ‘por que’ estou ensinando aquilo e ‘para quem’. Então, se o aluno não tiver contato com aquilo no dia a dia dele, o ‘para quem’ já está mal resolvido e o ‘por que’ também, pois quando é que ele vai usar

aquele significado, tomar posse daquilo, usar aquilo como instrumento para interpretar alguma situação do dia a dia dele. Se ele não usar, então, não faz sentido para ele. Mas acho que extrapola isso ainda, porque quando disse que alguns conteúdos não fazem sentido para o aluno, apesar de terem um significado, entra a situação de que o aluno está ali só de corpo. Com certeza, tem muita coisa dentro da sala de aula e fora dela que são muito mais importantes do que o significado que você tem para mostrar. Então, mesmo que você tenha um ‘para quem’ e um ‘por que’, milhões de outros fatores, talvez, não deem sentido desejado”.

1QEA4: Imagino que estas perguntas sejam dirigidas ao professor e ao fazer a pergunta “para que ensino fungos?”, começo também, a perceber a necessidade do sentido disso na vida do aluno, é isso?

1EA4: “Sim, primeiro o professor faz essa pergunta, de ‘por que ensinar’ e ‘para quem ensinar’. Mas, esse é o início do sentido, porque daí o professor dá um sentido para o que ele quer ensinar. A questão é: o aluno vai perceber esse sentido que a gente tenha dado?”

1QEA4: Como fazer, então, para que ele perceba?

1EA4: “Como fazer para que ele perceba? Depende da abordagem que você vai usar. Se ele ficar curioso! Aí ele vai perceber que faz sentido. Porque ele vai tentar responder com as coisas que ele já sabe, do dia a dia dele”.

1QEA4: A curiosidade talvez seja uma porta de entrada, a partir dali poderia procurar outras formas de fazer com que aquele conteúdo que tem um significado na Ciência, tenha sentido na vida dele. Então, dependendo da abordagem que você vai usar, o professor pode responder a esta pergunta (para que) de uma forma ou de outra. Como você se vê diante das diferentes abordagens possíveis para dar sentido ao que ensinamos?

1EA4: “com certeza, prefiro pensar e agir partindo daquilo que os alunos têm e, a partir daí, escolher o conteúdo. Vou trabalhando e o risco de fugir do “sentido” é menor, porque eles trazem o que tem do cotidiano, a gente vê as curiosidades que surgem daí, se eles conseguem explicar o que veem e o que sentem. Se não conseguirem explicar, vamos ver quais são as explicações que a gente tem, daí você sabe qual o conteúdo que vai dar...”

1QEA4: Para fazer isto é preciso ter certa liberdade (curricular)...

1EA4: “o discurso é fácil, facilmente escolheria deixar eles trazerem as dúvidas e trabalhar em cima daquilo, mas e a questão de tempo para preparar uma aula que dê conta de fungos, bactérias e vírus? Questão de pegar um tema que integre tudo isso, que seja curioso para eles e que incentive para esse aspecto. Acho que o discurso é fácil, mas na prática, acho que a gente é ‘conteudísta’. Às vezes, sou conteudísta: ‘olha pessoal, a gente viu que isso está relacionado a bactérias também, vírus está aqui, mas, voltando aos fungos!’ e daí volta a dar o conteúdo. Acho que nesse momento eles (alunos) começam a desligar. Apesar de você ter instigado a curiosidade deles, chega um momento que eles começam a pensar: ‘agora vai começar com a matéria!’. Então, sai da conversa...”

1QEA4: Ao fazer uma opção por uma metodologia mais ativa de ensinar, na qual o aluno está envolvido e não é considerado um “depósito”, você percebe que o objetivo do aprendizado está no aluno e assume riscos inerentes ao ato de ensinar, próprio do professor. Como percebe esta situação?

1EA4: “como falei, existe insegurança, mas essa relação muda até a forma do aluno te ver como professor. Não só como quem ‘passa o conteúdo’, mas que está aberto as suas dúvidas e sabe conversar com ele, numa aula onde ele tem voz. Aos poucos, a própria visão deles do conhecimento vai mudando. Acho que até o relacionamento professor – aluno melhora”.

1QEA4: Pergunto se este tipo de reflexão você teve oportunidade de fazer durante a graduação ou é consequência desta etapa atual da formação (estágio e das aulas que começou a dar)?

1EA4: “A minha tendência é dizer que se deve ao estágio e as aulas que estou dando agora, porque estou vivenciando essa necessidade. Faço esta reflexão, mas é uma reflexão por necessidade, por ter dado uma aula de conteúdo e ter visto no rosto deles que não tinha interesse. Então, estou tendo que recorrer a isto. Durante a graduação teve atividade de PCC, principalmente as relacionadas com a sexualidade, por exemplo, que tinha a ‘caixa de dúvidas’, peguei essa ideia de lá. As pessoas que fizeram a caixa propuseram essa reflexão, passaram isso na hora de apresentar a caixa. Em algumas disciplinas a gente teve essa reflexão, mas a tendência é dizer que foi destas últimas experiências”.

Entrevista 2:

Questão geradora (Q16):

Em sua opinião, que relevância ou impacto tem, na vida dos estudantes do Ensino Médio, os conteúdos que foram escolhidos para suas aulas? Isto é importante?

2EE16: “acho que tem um impacto grande, porque tem muito interesse em cogumelos comestíveis ou alucinógenos, há uma curiosidade muito grande nessa fase, nesse período de adolescência, sobre substâncias com efeito psicoativo ou drogas em geral”.

Questão de aprofundamento (2QEA5):

Como levar os alunos a discutir aqueles conceitos (fungos) que são um desafio para a prática, partir da realidade do aluno para chegar ao conceito? Você pensa nisto como um desafio ou um obstáculo?

2EA5: “é um ponto interessante, porque não é um bloco fechado, a linha de construção do conhecimento precisa ser lógica e, às vezes, partir do conceito para chegar a uma prática foi à situação mais lógica que o professor achou. Naquele momento, por causa de tempo, porque a saída de campo é melhor na quinta do que na terça, já que vou ter duas aulas, uma delas vai ser teórica, se for possível inverter, vale a pena? É interessante? Qual o objetivo? Tem que ser um pouco ‘plástico’, o conhecimento não precisa girar em torno do ótimo e, às vezes, as dificuldades de problematizar uma coisa, deixar mais difícil para o aluno, inclusive, pode leva-lo a focar um pouco mais. É uma coisa de vivência, aquilo que a gente sofreu para conseguir, a gente dá mais valor. Na vivência de professor (que experimentei no estágio), tive uma excelente experiência no ‘Aplicação’ (Colégio do estágio), vi que a melhor forma de trabalhar com ele é desse jeito, eles gostam mesmo de nota, então, eles vão ter prova. Trabalham bem dessa forma. Mas não posso passar este bloco de conhecimento, essa minha formação para todos os professores, querer impor de cima para baixo que não vai funcionar”.

2QEA5: Isto tem a ver com a história daquela turma específica e com o projeto pedagógico da escola?

2EA5: “sei que é difícil fazer todo ano uma coisa diferente, uma nova proposta. Não conseguiria fazer e tentaria algumas vezes, acharia o que se enquadra para mim, tentaria variar de vez em quando, no sentido de estimular eles, mas cada um tem que

achar a sua metodologia mais interessante, não no sentido do que é mais fácil para o professor, não pode viver buscando atalhos, o foco tem que ser a educação e engrandecer o aluno.

2.2. Estratégias didáticas.

Entrevista 1:

Questão geradora (Q17):

Q17: Que estratégias didáticas foram usadas para mediar o conhecimento sobre os assuntos tratados nas aulas, no caso, fungos?

1EE17: “A ideia, como falei antes, era primeiro retomar algumas coisas que eles já tinham visto, ver se eles tinham alguns conceitos”... “considero uma estratégia ouvir o que o aluno tem para trazer e de onde a gente pode partir, de onde o professor pode começar a trabalhar. Depois, quando passa alguma informação, é fazer com que os alunos não fixassem naquilo, mas fazer que identificassem a aplicação daquilo. Neste sentido, a atividade prática foi muito legal, porque justamente os alunos tiveram contato com os fungos, puderam mexer nos fungos, se sentir um pouco pesquisador, se identificar no papel de pesquisador ou se aproximar um pouco mais do que está trabalhando, do que ele está lendo no livro ou vendo o professor falar”.

“Outra questão foi fazer os alunos lerem um pouco sobre isso ou pesquisarem sobre isso por conta própria, que foi a ideia e o objetivo dos seminários. Então, é uma estratégia no sentido do aluno trazer para sala de aula o que acha importante sobre o conteúdo, dar uma liberdade maior”.

Q18: De que forma esta estratégia está associada ao conteúdo ensinado?

1EE18: “Com certeza, vou mudar minha estratégia se o conteúdo é difícil. Por exemplo, fungo consigo observar, mas se estou lidando com bactérias, então vou ter que mudar toda a estratégia, porque tem uma dificuldade a mais aí que é a questão dos alunos visualizarem o objeto de estudo. Então, vou ter que mudar e fazer outra coisa”.

Não houve questão de aprofundamento sobre o assunto.

Entrevista 2:

Questão geradora (Q17):

Q17: Que estratégias didáticas foram usadas para mediar o conhecimento sobre os assuntos tratados nas aulas, no caso, fungos?

2EE17: “a estratégia foi usar bastante imagem, principalmente de organismos que tivessem coisas que atraíssem eles, com cores chamativas e tentar relacionar com o que pode ser encontrado ao redor deles, na cidade em que eles moram, no bairro. Às vezes, no próprio colégio é possível encontrar esse tipo de organismo e trazer um pouco da importância tecnológica, que eles adoram e algum uso prático. Não que eles possam usar ou que eles tenham condição de utilizar na prática, mas que, eventualmente, vão entrar em contato (sabe), por exemplo, fabricação de pão, vinho e cerveja que são os alimentos que mais ficaram na cabeça deles”.

Q18: De que forma estas estratégias estavam associadas ao conteúdo ensinado?

2EE18: “Acho que tentar relacionar com tecnologia, sempre utilizar o conteúdo para chamar atenção e que é um conteúdo importante, uma base importante para entender coisas mais específicas, principalmente, relacionadas à prática”.

Não houve questão de aprofundamento sobre o assunto.

2.3. Critérios de seleção do conteúdo.

Entrevista 1:

Questão geradora (Q19):

Q19: Que critérios vocês usaram para selecionar conteúdos e estratégias de ensino que foram trabalhadas nas aulas?

1EE19: “um pouco a gente traz, com certeza, da nossa formação aqui na Universidade. Porque as nossas aulas sobre fungos foram muito teóricas, no sentido de ciclo reprodutivo, com exemplos e quais são as espécies de fungos e isso fica muito pesado”... “mas a gente teve uma parte que foram aulas práticas, que foi um pouco das aplicações de fungos. Então, a gente traz um pouco da formação e optou por fazer uma aula prática (estágio) e pegar essas aplicações e trabalhar nos seminários. A gente não deu tanta importância para os ciclos reprodutivos, até porque quando tentamos abordar isso tivemos dificuldades. A gente aprende o ciclo reprodutivo de fungos na graduação de uma forma e tentou levar isto para a sala de aula de uma forma completamente diferente”.

Q19: Você vê dificuldade na transformação do conteúdo, nessa mudança do conhecimento das aulas de fungos da Universidade e aquela que é discutida no Ensino Médio?

1EE19: “Com certeza, aqui na universidade se for trabalhar ciclo reprodutivo, tenho alguns conceitos que estão bem certos para mim e bem delimitados e em sala de aula vou trabalhar com aluno que não tem a mesma caminhada que eu tenho. Mas minha tendência, por já ter trabalhado ciclo reprodutivo desta forma, tenho dificuldade de refletir sobre o que os alunos sabem sobre aquilo. Então, chego na escola querendo mostrar o ciclo reprodutivo de forma simples, com conceitos que eles não tem domínio. Acho que essa é a maior barreira, não tenho noção do quanto eles sabem e quando percebo que eles não estão entendendo, não sei como dar esses conteúdos, ajudar eles a perceber quais os conceitos que estão sendo trabalhados, acho que ali é que a gente se embaralha”.

Q19: É preciso ter critérios para fazer essa transformação?

1EE19: “Sim, e esses critérios não estão claros!”

Q20: Pensando ainda nesta questão do conteúdo e das estratégias, estes critérios de seleção foram discutidos no planejamento das aulas do estágio?

1EE20: “A professora entregou o livro, no caso, o que ela utiliza... não que utilize em sala, mas ela se guia muito pelo livro, em termos de quantidade de conteúdo. Vimos os conteúdos que deveriam ser trabalhados, que estavam no livro (didático), quais seriam as atividades do livro e, a partir dali, a gente começou a discutir, as vezes junto com a professora (supervisora), as vezes sem ela, como seria e o que seria bom trabalhar, o que a gente levaria para uma aula prática”... “a partir do livro a gente foi tendo a base para começar a discutir o que seria tratado”.

Q20: a referência principal para seleção era o livro (didático)?

“Era o livro! Embora ela (professora supervisora) tenha dado dicas: ‘não, isso aqui tá no livro, mas vocês não precisam aprofundar da forma como está aprofundado aqui!’”

Q20: Vocês chegaram a ver ou receber da supervisão (estágio) algum planejamento de ensino para suas aulas no estágio?

R20: “Não, não entregou! Ela só comentou de que forma trabalharia aquele conteúdo. Mas só comentou mesmo, não entregou nada por escrito!”

Q21: Alguma vez, durante o processo de regência de classe, pensou em alterar os conteúdos ensinados ou a forma pela qual eles deveriam ser trabalhados em aula? Sim, não e por quê?

1EE21: “Sim, com certeza! Da parte do ciclo reprodutivo (fungos), faria completamente diferente, porque a gente fez foi tentar uma abordagem expositiva e que eles já trouxessem um pouco do que eles já sabiam, mas quando percebeu que a dificuldade estava no domínio dos conceitos, aí me senti em dívida. Poderia ter corrido atrás disto antes, deveria ter falado sobre aquilo e abordado aquilo de forma completamente diferente, de uma forma mais palpável para eles, trazendo imagens mais fortes ou aumentadas, que eles pudessem montar um ciclo e que não recebessem o ciclo pronto e que tivessem que trabalhar aquilo”... “aula expositiva para o ciclo reprodutivo, não funcionou!”...

Q21: Que fatores impediram esta mudança?

1EE21: “com certeza a questão do tempo” (impediu a mudança na seleção conteúdos)... “questão de comunicação, tempo para preparar aquelas aulas”... “pegamos um semestre com que tinha trabalho de conclusão (TCC), estávamos em outras matérias e com várias atividades”... “só nos encontrávamos quando era estritamente necessário”... “na situação, percebia que tinha que fazer diferente, mas diante do cronograma que a gente tinha estabelecido, do planejamento que a gente tinha feito, não conseguia me enxergar correndo atrás para mudar aquilo que já tinha colocado”... “se estivesse sozinha, teria corrido atrás para mudar a situação, para mudar a abordagem”... “mas vejo isso agora, de uma forma muito mais clara. Na época sentia que era necessidade, mas não percebia que era tanto uma questão de comunicação”.

Questão de aprofundamento (1QEA5):

Por que no planejamento sempre consideramos em primeiro lugar o conteúdo, depois as estratégias de ensino e, muito raramente, nos questionamos quanto aos objetivos de ensino: por que ensinamos isto, para que ensinamos...?

1EA5: “É verdade, sim! Acho que a gente sempre deixa de lado. No estágio, já foi dito quais são os conteúdos. Quando a gente começa a planejar, vai partir disso, dos conteúdos.”

1QEA5: Já está delimitado o campo de ação e agora só precisa saber como é que vai fazer para que isto chegue até o aluno?

1EA5: “Exato! Então, como é que vou ensinar genética? Será que vou fazer a pergunta de por que vou ensinar genética? Para quem? Eu sei que é uma escola. Com certeza, a gente ainda tem esse “vício” de primeiro ir para o conteúdo, se estou trabalhando com coisas visíveis ou microscópicas, com coisas palpáveis ou coisas que tem uma dimensão muito grande, que não são mensuráveis. Daí você vai escolher a estratégia. Mas o “por que” daquilo acaba ficando, pois a gente parte do princípio que é uma escola e que os alunos estão ali para aprender e que justificando o assunto já está bom. Então, você pensa por que é importante genética? Porque tem doença genética, pronto, você justificou a escolha. Mas você justificou para você, enquanto professor. O quanto isso vai aparecer em sala de aula, se você não fizer justamente essa reflexão? De por quê? Qual o sentido disso e tudo mais?”

1QEA5: Será que o professor deixa de fazer isto porque os objetivos (sentido e finalidade) já estão internalizados e ele não se dá conta da necessidade de refletir sobre eles, de explicitá-los e tornar consciente o motivo pelo qual faz este tipo de trabalho (escolha) e não outro? Que pensa sobre isto?

1EA5: “Aí entra a preparação dos professores que vão acompanhar os estagiários. Talvez do professor de estágio, o professor da disciplina (supervisor) ter uma conversa antes, ao invés de ser uma conversa naquele sentido de “pessoal, esse é o Colégio, tem a sala de informática, peguem o crachá...” (se referindo à recepção e orientação dos estagiários feita no Colégio). Isto é importante para situar o aluno no contexto escolar, mas quem sabe esta outra conversa do professor também. Além do estrutural, ter essa reflexão dos objetivos, para deixar mais explícito.”

1QEA5: Durante a graduação, este aspecto é enfatizado (discutir o sentido e as finalidades ensino)?

1EA5: “Durante a graduação os professores mostram um olhar crítico sobre o currículo, no sentido de “para que” esses conteúdos, mas a gente não tem, por exemplo, na PCC que é uma atividade mais prática, não tem isso. Então, de que adianta fazer uma reflexão criticando os currículos existentes e “para que” determinado assunto em tal lugar e se fala de uma

população que não é a brasileira ou de uma população que não é a região sul, se a reflexão é sobre outra coisa. Agora quando o negócio é palpável e quando o aluno de graduação em formação tem que fazer alguma coisa, não existe essa reflexão antes. Se não acontece também no estágio, não vai partir do aluno.”

Entrevista 2:

Questão geradora (Q19):

Q19: Que critérios vocês usaram para selecionar conteúdos e estratégias de ensino que foram trabalhadas nas aulas?

2EE19: “Foi um meio termo entre o que a gente achava que eles iam ter interesse e o que a gente achava que é necessário para que eles conseguissem alcançar este conhecimento. Muitas vezes, falar que fungos são usados para produção de cerveja e de algum alimento ou em alguma outra tecnologia não é suficiente, é um conhecimento que a gente achou que não agregava nada. Talvez os ciclos ou entender classificação, saber como descrever um organismo que é o conteúdo base para entender fungos. Então, foi uma mistura entre o que a gente achou que eles iam gostar e o que a gente achava que eles necessitam para entender aquilo, aquele conteúdo”...

Q20: Pensando ainda nesta questão do conteúdo e das estratégias, estes critérios de seleção foram discutidos no planejamento das aulas do estágio?

2EE20: “Foi. Primeiro a gente falou sobre tudo (né), tentou achar o máximo de conteúdo possível relacionado a essa matéria que era fungos: novas tecnologias, quais são os organismos, como classificar, organismos com alguma propriedade psicoativa, qual o interesse da população por isso, qual o conhecimento que a população tem por isso, crenças e coisas relacionadas à religião, de repente. Em seguida, olhar de cima a baixo o que os livros didáticos tem passado. A gente se surpreendeu que existisse um capítulo inteiro sobre fungos e, tanto eu quanto minha colega não tivemos fungos, em nenhum momento do Ensino Médio. Não tivemos, por exemplo, uma aula de fungos (né) propriamente dita. O único contato que a gente teve com fungos era identificar um cogumelo, saber que um cogumelo é um fungo e, em aulas que falava sobre ecologia e micro-organismos, que eles são decompositores. Então, a gente tentou entender bastante o que a sociedade espera dos fungos (né) e o que tinha em livros didáticos”.

Q20: em algum momento houve embate, no sentido de querer esse assunto ou vamos usar isso e não vamos usar aquilo, isso daqui é muito profundo, houve esse embate? Se houve, como é que vocês resolveram esta discussão?

2EE20: “A parte de nomenclatura foi meio estranha, porque a gente discutiu um pouco sobre usar nomes ou não usar, principalmente nomes de espécies, usar ou não materiais daqui, exclusivamente materiais do Brasil, de Santa Catarina ou Florianópolis. Houve um pouco de discussão sobre o que por nos “ciclos de vida” (dos fungos), que a gente achava que é uma coisa superinteressante porque eles ocorrem em todos os organismos. Então, eles só iam acrescentar um somatório de conteúdo, reforçar o que já havia sido passado. A gente sempre tentou fazer isso, só que é muito difícil saber qual profundidade de nomenclatura, foi exatamente aí que a gente discutiu”.

Q21: **Alguma vez, durante o processo de regência de classe, pensou em alterar os conteúdos ensinados ou a forma pela qual eles deveriam ser trabalhados em aula? Sim, não e por quê?**

2EE21: “Antes, a gente não pensou! Depois que apresentava as aulas e ao longo do processo, a gente viu que as coisas poderiam ter sido feitas numa ordem diferente, mas foi uma percepção que a gente só ia conseguir ter na prática”...

Q21: e foi depois da aula?

2EE21: “depois da aula, é!”... “Refletindo sobre a aula, sobre a quantidade de dúvidas que iam surgindo. A gente espera que dúvidas apareçam, mas se depois da explicação se perpetuam, mesmo com as pessoas prestando a atenção, isso é um ponto que obrigou a gente a refletir de novo e discutir sobre se foi a ordem certa. Mas acho que tenho, não seria uma desculpa, mas um pouco da nossa inexperiência, a gente tentou e discutiu, mais do que aquilo acho que a gente não ia conseguir. Outra coisa foram aquelas eventualidades, principalmente, troca de aula, mudança do plano em última hora, dois dias para mudar o plano e a ordem das aulas, a sequência, o tempo”...

Questão de aprofundamento (2QE6):

Por que no planejamento sempre consideramos em primeiro lugar o conteúdo, depois as estratégias de ensino e, muito raramente, nos questionamos quanto aos objetivos de ensino: por que ensinamos isto, para que ensinamos...?

2EA6: “Acho que por essa ser a lógica e o atalho para a construção de uma aula, de um professor e do conhecimento do professor precisaria de um pouco mais de tempo, pelo menos uma matéria só para isso, para discutir objetivos de ensino”.

2QEA6: Você fala isto na formação?

“é, qual é o objetivo? É um objetivo local, é um objetivo social, que tipo de pessoa você quer construir e se o objetivo for passar no vestibular, você vai por uma linha, vai focar o ensino de uma forma. Se o objetivo for à construção de uma pessoa, vai querer que ela consiga se gerir, consiga ir atrás do conhecimento, é lógico que isso passa pela nossa cabeça (se referindo aos estagiários), mas é muito difícil conseguir gerenciar tudo isso e ainda “dar aula”, então, algumas coisas ficam implícitas mesmo (se referindo ao fato dos objetivos parecerem implícitos nos conteúdos que são escolhidos antes dos próprios objetivos no planejamento didático do estágio). A gente espera que a pessoa veja que o objetivo é esse e se (no estágio) nem sempre foi possível conversar sobre isso ou ter atenção dele (do aluno), isso é o que mais me preocupa, às vezes, essas coisas são postas na mesa, só que, às vezes, ele não tem atenção porque estava explicando um ciclo de vida de um fungo, exatamente naquele momento em que os objetivos estavam postos na mesa, ele não estava prestando atenção. Às vezes, o “cara” é um excelente aluno, prestou atenção no conteúdo e foi embora, nem sabe qual o objetivo, então, é importante, mas não precisa ser trabalhado como foco total do professor”.

2QEA6: Você acha que deveria haver mais espaço para esta discussão no estágio ou isto deveria ser feita já na escola?

2EA6: “acho que deveria haver maior espaço tanto na escola quanto na disciplina estágio (ECS), porque ela tem muitos créditos e, muitas vezes, há cobrança de coisas que não julgo tão importantes nessa fase. A gente fazia discussão de alguns textos (na disciplina ECS) que eram um complemento, um reforço de alguma coisa que a gente já teve. Ele deveria ter um papel mais acessório, para rever tal tema, mas o foco ser exatamente qual o objetivo do estágio. Vocês estão lá e tem que ser extremamente responsáveis, o objetivo do estágio foi muito claro: estimular a responsabilidade, ter uma vivência que é importantíssima, não no sentido de acompanhar uma aula, não ficar só nos bastidores olhando as coisas acontecerem, realmente ir por em prática e ser o ator principal. No estágio, o

ator principal é o professor e tem que fazer tudo, arrumar a casa, discutir os objetivos e faltou um pouco disso, os objetivos do ensino, mas os objetivos do estágio estão bem claros".

3. A prática pedagógica e o campo profissional (escola).

3.1. Experiências de ensino na formação:

Entrevista 1:

Questão geradora (Q25):

Que tipo de experiências de ensino você viveu na graduação e considera que tenha influenciado sua atuação no estágio?

1EE25: "Teve vários professores que a maior contribuição que deram para meu estágio foi dar uma péssima aula. Porque, a gente olha e diz, não quero isso, nunca vou fazer isso. Dar uma aula sem me preocupar com a ligação dos conteúdos com o cotidiano, sem se preocupar se estou acompanhando o conteúdo ou não, ou seja, deixando a relação professor – aluno completamente de lado e somente expositiva, limitando completamente a esse estilo de estratégia didática. Em um curso de licenciatura você percebe isso, pois discute isso numa disciplina, de ter estratégia didática e muitas vezes o próprio professor que trabalha aquele conteúdo não consegue trabalhar de outras formas. Ele é extremamente limitado na forma como está trabalhando aquele conteúdo. Então, você percebe uma incoerência aí. Nesse sentido, o curso contribuiu para uma experiência de estágio".

"Mas também tem um lado positivo, durante algumas PCCs tinha uma reflexão sobre como se poderia trabalhar aquele conteúdo de outras formas, pela elaboração de jogos, aulas práticas, composição de músicas, tem um campo aberto e a gente percebeu que existe esse campo de oportunidades, de possibilidades de que formas trabalhar. Só que não foi em todas as disciplinas que isso foi trabalhado"...

Questão de aprofundamento (1QEA6):

Este tipo de reflexão esteve presente na formação? Se sim, como? Se não, que contribuição poderia ter na formação de um professor que considera que seus atos têm consequências pedagógicas?

1EA6: "Com certeza! Acho que sim, vou deixar as coisas mais claras. Na graduação, na formação do professor, a gente tem muitos discursos. Discursos sobre currículo, sobre a relação

professor – aluno, mas a gente tem pouco contato com a prática daquilo. Por exemplo, essa questão de escolher os critérios, de saber que existem e poder escolher várias coisas. Na PCC quando normalmente o professor lança a primeira ideia, ‘olha vocês tem alunos de tal lugar’, não necessariamente vai ter uma reflexão sobre os conceitos que estão colocados ali. Mas, se o professor propusesse a esse grupo dar esse conceito para tal grupo de alunos e com tal objetivo; o outro grupo vai fazer para outros alunos e com outros objetivos. Se o próprio professor trocasse os critérios de forma consciente e depois na avaliação da própria PCC provocasse essa reflexão, tornaria consciente uma coisa que os alunos pensam, mas que não está sendo estimulado. Obvio que mudando o aluno, vai mudar minha forma de dar aula, mas não é assim que acontece. Apesar de ser obvio, isso não é exercitado”.

Entrevista 2:

Questão geradora (Q25):

Que tipo de experiências de ensino você viveu na graduação e considera que tenha influenciado sua atuação no estágio?

2EE25: “As PCCs são uma. A PCC é uma coisa contraditória porque, ao mesmo tempo em que ele é uma experiência legal (né), pois você baixa a cabeça e vê que produzir uma aula, produzir uma estratégia de ensino é uma coisa que leva tempo, é uma coisa que desgasta, é uma coisa que você não tem o domínio e tem que ser refeita, repensada. Mas, tenho um sério problema e não sei se desenvolvi ou agravei depois que entrei no curso, que é com o uso de materiais. Depois que a PCC está pronta, sinto que aquilo vira lixo (sabe)”...

Q25: Com o que é feito depois com esse material?

2EE25: “é! Se acumula e a gente não consegue reaproveitar e isso me incomoda. Mas, sei que não teria como produzir alguma coisa sem tentar, sem errar (sabe). Então, é um balanço, tenho que mediar isso na minha cabeça, ela meio que me passa uma rasteira, mas a produção me incomoda, porque sei que no final, apesar de agregar muito em mim, agregar muito valor ao meu trabalho, ela acaba virando lixo depois”...

Q25: As experiências de ensino com outros professores teriam alguma influência (com os professores da graduação) na forma de pensar o que é uma aula?

2EE25: “Só com a professora de didática, acho que foi uma professora excelente que mostrou que a aula pode variar (sabe),

principalmente no sentido de que tanto posso ir do micro e do mais específico para o macro e o mais geral, quanto o contrário”. “Que posso variar isso, simplesmente, para me motivar. Que é importante que a pessoa não simplesmente espere que o aluno se motive, mas tem que estar constantemente se motivando, achando motivos para continuar fazendo aquilo. Claro, na esperança de que sempre seja da melhor forma possível”.

Não houve questão de aprofundamento sobre o assunto.

3.2. Articulação entre disciplinas na formação:

Entrevista 1:

Questão geradora (Q26):

As disciplinas específicas e pedagógicas conseguiram estabelecer uma relação clara entre os conceitos por elas trabalhados e a formação de professores? Se não, qual seria a causa?

1EE26: “Nas disciplinas específicas, fora os momentos das PCCs, foi muito difícil pensar na formação do professor. O objetivo das disciplinas específicas é dar aquela quantidade de conteúdo que se espera que um biólogo ou estudante de biologia tenha conhecimento (ponto!). Elas não estão associadas à formação do professor.”

Q26: o fato de ter alunos que fazem licenciatura é levado em conta nessas disciplinas ou não?

1EE26: “é levado em conta no momento em que o professor tem que propor uma atividade prática como componente curricular (PCC). Nesse momento ele se vê tendo que pensar o que um professor faria com aquele conteúdo. Acho que só nesse momento e nem todos os professores tem preparação para lidar com isso”...

Q26: e as pedagógicas conseguiram estabelecer uma relação mais clara entre os conceitos que elas trabalham e uma formação, vamos dizer assim, mais prática do professor?

1EE26: “os conceitos, com certeza! Eles foram discutidos durante as aulas. Assim, para formação com certeza foram muito mais importantes do que os conteúdos específicos. Não sei se é bem essa palavra que deveria usar ‘importantes’, mas acho que a contribuição para formação é muito maior, porque foram refletindo muito mais sobre o ambiente da sala de aula, sobre a realidade de sala de aula durante as disciplinas pedagógicas”.

Não houve questão de aprofundamento sobre o assunto.

Entrevista 2:

Questão geradora (Q26):

As disciplinas específicas e pedagógicas conseguiram estabelecer uma relação clara entre os conceitos por elas trabalhados e a formação de professores? Se não, qual seria a causa?

2EE26: “Nem sempre. Porque acho que esse é o objetivo, muitas vezes (sabe)...

Q26: objetivo do curso de licenciatura ou das disciplinas?

2EE26: “objetivo das disciplinas. Claro que elas tem esse perfil, a parte curricular delas fala que isso é um objetivo, que isso é uma meta, mas sempre que ocorrem eventualidade isso é uma das primeiras coisas deixadas de lado (sabe) e o conteúdo passa a ser o mais importante, mesmo nas disciplinas que deveriam priorizar a didática (né)”... “às vezes, a discussão de textos passa a ser mais importante, porque é mais fácil de avaliar do que uma discussão do ‘eu acho que é ensinar’, ‘qual é o meu objetivo?’”

Questão de aprofundamento (2QEA7):

Como percebe a relação necessária, mas nem sempre bem articulada, entre as disciplinas específicas e pedagógicas na formação do professor?

2EA7: “Acho que agora teria que ver qual é o objetivo, qual é o aprofundamento e a necessidade do conteúdo de biologia do ensino médio, porque a gente está falando do professor do Ensino Médio ou do Ensino Fundamental. Logicamente que se quer passar o conteúdo mais correto possível, mas muitas vezes, os conceitos não são tão claros, a gente tenta simplificar e acaba tornando um conceito errado”.

“Acho também que tem que abrir portas para deixar que a pessoa vá atrás, ensinar o aluno a aprender. Como fazer isso, exatamente, é difícil, mas não é impossível”... “Hoje a gente já tem treinamento, tem acesso ao conteúdo, acho que é esse o link. O conteúdo da biologia na graduação é excelente, super aprofundado e tem gente que reclama, até mais aprofundado que o necessário para um biólogo. Não acho essa transposição das aulas das matérias de licenciatura, pegar as matérias com conteúdo mais denso e fazer essa transposição para o EM/EF por meio das matérias de licenciatura, guiados por elas. A base tem que ser como ensinar o aluno a buscar isso”.

“A licenciatura deveria ensinar a gente (aluno graduação) a fazer essa transposição um pouco melhor, no sentido de foco e criar

objetivo, mas a parte de fundamentos e o conteúdo da graduação é muito importante. A parte de licenciatura ensina a gente a discutir e trabalhar essa importância diretamente com o aluno, mas essa transposição não existe. Então, a gente acaba utilizando de conceitos e materiais já prontos que estão nos livros. A gente usa os livros como guia, no sentido de ensinar o aluno a aprender, seria ensinar a gente a ter um olhar crítico sobre esses materiais e que conseguíssemos passar esse conteúdo para os alunos, mas que eles também aprendessem a ter esse olhar crítico”... “a licenciatura tem que ensinar a gente a pegar esses guias, mas não de forma “receita de bolo”. A gente não tem que simplesmente expor aquele conteúdo, porque ele está ali e o aluno tem acesso. A gente tem que ter um olhar crítico sobre aquilo, porque essa transposição já está sendo feita aos poucos”...

3.3. Articulação entre a PCC, estágio e escola:

Entrevista 1:

Questão geradora (Q28):

Existe uma relação entre a PCC, o estágio e as escolas que são campo de estágio na formação? Se existe, como explica esta relação?

1EE28: “Das PCCs com o estágio não consegui fazer a ligação, só no sentido de ter pensado antes como faria atividades com os alunos, formas de abordagem, mas não utilizei nenhuma PCC durante o estágio. Não corri atrás para ver como tinha feito naquela primeira disciplina, como tinha abordado o assunto, não fiz essa ligação”... “refletindo sobre o assunto, penso que a PCC seria muito mais útil e teria essa ligação com o estágio, se fosse feita partindo de alunos reais. Se tivesse uma observação de sala de aula, por exemplo, e tivesse que, para aquela realidade, propor uma atividade para aquele conteúdo. O que acontece normalmente na PCC é que você cria alunos imaginários e quer passar o conteúdo daquela forma. Então, a dificuldade dos conceitos você não tem na elaboração de uma PCC não reflete realmente no que o aluno já teria como base. Você faz uma PCC para um aluno idealizado”...

Questão de aprofundamento (1QE7):

Como organizar o estágio quanto ao papel da escola, do professor supervisor e da disciplina de ECS, de forma a

minimizar os problemas e potencializar as possibilidades na formação de professores?

1EA7: “Não sei se vou conseguir responder corretamente. Responder toda a pergunta feita. Pensando na organização do currículo do curso, todo aluno vai reclamar a questão das horas de extensão e horas científico-culturais”... “acho que o estágio, apesar de ser só para a licenciatura, é uma atividade de extensão. Afinal você leva para a comunidade, para fora da sua sala de aula, alguma coisa que está sendo trabalhada na universidade e que está te formando como professor. Uma coisa que aliviaria o peso dos alunos que estão fazendo ‘milhões’ de atividades ao mesmo tempo é validar o estágio como determinada quantidade de horas de extensão”... “o estágio é obrigatório porque é previsto em lei, mas se fosse adotado também como horas de extensão, ajudaria para diminuir o número de atividades que os alunos costumam fazer ao mesmo tempo e, também, restringir o número de créditos que ele pode fazer no semestre que faz o estágio (ECS)”.

“Por que digo isso? Tem gente que cursava 32 créditos. Ao fazer outras disciplinas, onde vou ter avaliações no final do semestre, um conteúdo mais específico que podia chamar de “decoreba” e que exige mais do meu estudo do que a disciplina de estágio, qualquer texto que tenha que ler em casa para a disciplina de estágio, vai virar uma coisa pesada. Então, nesse sentido, acho que deveria limitar o número de créditos que o aluno pode fazer quando faz estágio. Isso exigiria uma organização do currículo do aluno anterior, antes de pegar o estágio”.

“Em relação à escola, acho que o Colégio de Aplicação é uma escola que está muito preparada para pegar estagiários, para ser este campo de formação e tem toda essa intenção. Ele é um colégio para isso. Acho que falta aquela questão do “contrato” e de definir o papel do estagiário, o papel do professor que está acompanhando e ter uma conversa um pouco maior, nesse aspecto. Isso já resolveria, facilitaria o planejamento. Aquela questão que falei que os critérios não foram discutidos na hora de planejar, aquilo foi, também, porque não sabia qual o papel da professora supervisora do Colégio. Por exemplo, ela vai nos acompanhar em sala? Então, tem que cuidar com o que vai falar, porque ela é a professora que sabe, ela é a professora da turma. Somada a minha insegurança, sabia que tinha que mandar um plano de aula para ela para ver se concordava, mas não sabia

que podia pedir o plano de aula dela. Eu não tinha essa liberdade”...

1QEAT7: Você fala sobre a clareza quanto aos papéis que cada um deve desempenhar e como é que cada um vai fazer?

1EA7: “Claro! Porque uma vez sentei com a professora do estágio e ela planejou a aula comigo e não a professora do Colégio (supervisora). Quem tinha que me ajudar a preparar a aula? Qual o papel de cada um nessa relação? Isso não ficou claro”...

1QEAT7: Você acha que as PCCs poderiam auxiliar nessa recontextualização? Como?

1EA7: “Acho que as PCCs seriam uma ótima solução! Mas qual o problema hoje? Você tem a PCC numa disciplina específica, com conteúdo aprofundado e bastante conteúdo. O problema é que não tem a reflexão sobre os conceitos, em termos de ensino. Como poderia ser feito? Na Educação no Campo (curso de licenciatura voltado para formação de professores em regiões agrícolas) como é que acontece? Quando tem estágio, eles têm professor orientador no estágio, mas eles têm o apoio dos outros professores que lecionam as disciplinas específicas. O que é diferente é que trazem os temas que vão ser tratados no local do estágio (campo) e o professor dá as aulas sobre os conteúdos que eles vão precisar levar para o campo. Aqui (curso Biologia) não temos isso, mas se tivesse um professor que faria essa reflexão com eles, independente dos conteúdos específicos. Não o professor de conteúdos específicos, porque vai levar muito tempo até para conseguir formar esses professores, para capacitar eles para ter esse olhar, não é da formação dele. A formação dele é pesquisador e ele dá aulas na graduação, já são duas coisas que ele carrega com bastante peso. E se tiver alguém da educação para ter esse olhar? Alguém que acompanhe essas disciplinas, algumas disciplinas continuam com a PCC reestruturada, deixando alguém da educação responsável para conseguir lidar com isso, mas com apoio em termos do conteúdo da disciplina específica”.

Entrevista 2:

Questão geradora (Q28):

Existe uma relação entre a PCC, o estágio e as escolas que são campo de estágio na formação? Se existe, como explica esta relação?

2EE28: “A produção de materiais didáticos tem que ser voltada sempre ao público que aceita, da melhor forma possível, isso”... “então, acho que o primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio não aceitam isso, porque o foco deles é outro. O vestibular está muito em alta, o uso de mídias mais atuais é quase uma necessidade, mesmo em séries anteriores, por exemplo, o oitavo ano e o nono ano já são séries difíceis de trabalhar o que a gente vem fazendo de PCC que tive contato”... “talvez, o perfil de PCC já tenha mudado durante esses anos que está sendo implementado, mas o contato que tive com elas, que é produção de artefatos, acho que a gente está muito aquém do potencial que precisa para chamar atenção dos alunos, principalmente do oitavo ano em diante”... “mas, em relação ao sétimo ano é incrível, o perfil do aluno muda muito rápido e ele ainda tem interesse em produzir coisas... então, acho que ele ainda tem interesse, vontade e tem muito tempo para produzir isso, muita vontade de pegar nos materiais”. “Aí a PCC me ajudou em aulas até o sétimo ano”...

Questão de aprofundamento (2QEA7):

Você acha que as PCCs podem ajudar a fazer esta transposição?

2EA7: “Totalmente! Mas elas tem que ser implementadas e apresentadas para gente”...

2QEA7: implementadas, no sentido de serem levadas a escola?

2EA7: “Exatamente! Primeiro, a gente daria mais valor a ela; segundo, a avaliação poderia ser em cima disso: o que os alunos entenderam, em cima deste modelo e se ele pode ser consertado ou ficou muito abstrato... a análise seria menos empírica, seria um resultado”...

2QEA7: a avaliação da PCC seria feita por quem? Por um professor de uma disciplina específica?

2EA7: “Acredito que sim, poderia até ser feita em conjunto com o professor que está dando isso e o professor de zoologia, uma avaliação conjunta”...

2QEA7: a avaliação que você se refere é que o professor da escola poderia ajudar a refletir com o professor da disciplina específica sobre aquele modelo, se o que foi pensado como atividade é aplicável e factível, se os conceitos estão corretos e a transposição foi bem feita naquele conteúdo, essa é a ideia?

2EA7: “Claro, claro! Se não acaba sendo feita nem tanto na eficiência dela, mas pela beleza, pelo aspecto estético, pela facilidade de trabalhar”...

3.4. **Organização do estágio:**

Entrevista 1:

Questão geradora (Q29):

Q29: Como avalia a relação entre a organização do estágio e sua execução nas escolas de Educação Básica?

1EE29: “Acho que a organização da disciplina de estágio é essencial, porque o aluno (estagiário) se sente perdido, a insegurança de entrar em sala de aula aumenta... é bom você poder chegar, ter a sua experiência em sala de aula (na escola) e poder chegar à aula de estágio e colocar isso para os colegas e escutar, ouvir sugestões”... “mas, a questão de quando você têm muitas leituras para fazer junto, quando tem muitas atividades para entregar, quando se sente sobrecarregado, isso vem da organização da disciplina”... “você se sente sobrecarregado, influencia na sua atuação na sala de aula e no quanto se entrega e interessa por fazer uma aula boa, por fazer um período de estágio bom”...

Q29: Na perspectiva das escolas, que recebem os estagiários, como entende essa organização?

1EE29: “Vejo que tem essa recepção no Aplicação (e muito boa), mas em termos de organização, questões de horários, ficam dificultados pela grande quantidade de atividades que o professor já tem, normalmente, na escola e não possibilitam que o estágio seja feito em conjunto mesmo. A impressão que fiquei é que o estágio foi um momento em que a gente deu aula e o professor, assim que a gente sair de lá, vai voltar a fazer as mesmas coisas de antes e, talvez, de uma forma diferente do que ele disse (passou) para gente que ele faz”...

Q29: Qual é o papel destas escolas na formação do professor?

1EE29: “é essencial, porque na escola, o ambiente em si dá uma noção do que você vai encontrar lá na frente. Então, mesmo que o professor não tenha muito tempo para se reunir com os estagiários, para conversar sobre a prática e refletir sobre a prática e tudo mais, o estagiário, dentro daquela escola, vai ter uma noção do dia a dia dos alunos e do professor, a forma como a escola funciona, qual o papel do livro didático na prática dele, qual o papel das outras disciplinas”... “a gente fala tanto dentro

da Universidade de ligar os conteúdos, as disciplinas, mas chega lá (na escola), não tem tempo de conversar com os outros professores, não tem acesso ao livro didático do outro professor. Então, de que adianta trabalhar estes conteúdos se a gente não entra numa escola e percebe como as coisas funcionam. Nesse sentido, a contribuição para formação é estética”...

Q30: Pensando sobre o papel da escola e da disciplina de estágio, como você idealizaria o estágio na sua perspectiva para formação de professores?

1EE30: “Acho que para o estágio ter uma entrega do estagiário, aproveitar todas as oportunidades que traz, para ter essa experiência e entender como que a escola funciona, o estagiário tem que estar dentro, ele tem que conseguir viver aquilo e se entregar um pouquinho para a coisa”... “acho que, às vezes, a quantidade de disciplinas que a gente pega no semestre, questão de tempo e organização do estagiário, faz falta ter aquele semestre separado para o estágio. Então, acho que mudaria isso, no sentido de dar prioridade a disciplina do estágio e fazer isso aparecer no meu currículo e isso não tem”... “o estágio é mais uma disciplina que vou fazer do jeito que dá, porque tenho outras coisas para me preocupar, tenho outras disciplinas que são muito mais difíceis, muitas vezes, pois são conteúdos específicos e vou ter que dar mais atenção, porque a avaliação exige uma cobrança maior, um estudo maior e vou dar mais atenção para isso, já que o estágio é só uma reflexão”... “então, depende da visão que tenho da disciplina e isso tem que ficar mais claro no currículo”.

Q30: você acha que o professor da escola, nesse momento da socialização, teria importância?

1EE30: “Teria muita importância, porque daria a visão dele da participação do estagiário nisso tudo. Porque a visão do estagiário é ‘estou indo lá pra dar aula’, é extremamente importante para mim. Ele se prepara com toda insegurança dele e com todos os medos, com todas as ideias, com todas as expectativas e fala sobre aquilo e o contato com o professor que está em sala de aula, inclusive acompanhando, deveria ser maior e deveria ser mais claro, no sentido de ‘olha você é estagiário, o que isso significa?’... lembro que na disciplina a gente teve um encontro no início do semestre no Colégio com os alunos e com todos os professores, mas foi uma ‘roda grande’ e foi comentado como o Colégio funciona, como é que a gente pegava o ‘crachá’,

se podia usar o laboratório (de informática) e quando que tinha que usar”... “então, foram questões práticas e não tanto a questão como estagiários, o que a gente pode fazer junto e não ficou tão claro quanto deveria ter ficado”...

Entrevista 2:

Questão geradora (Q29):

Q29: Como avalia a relação entre a organização do estágio e sua execução nas escolas de Educação Básica?

2EE29: “Ele é um colégio muito completo (se referindo ao Colégio de Aplicação/UFSC) e que tem materiais... então, é mais tranquilo de desenvolver as atividades de PCC que a gente tem desenvolvido no curso com os alunos do CA (Colégio de Aplicação)... eles já são acostumados com metodologias alternativas, ideias novas e com o experimentar (né)”. “Acho que outros colégios, não todos, mas colégios públicos tem uma dificuldade de aceitar o caminho, a tentativa e o erro como um produto. O produto final é muito importante nos colégios públicos (assim)” ...

Q30: Pensando sobre o papel da escola e da disciplina de estágio, como você idealizaria o estágio na sua perspectiva para formação de professores?

2EE30: “O estágio? Complicado, porque ele já está bem estruturado... ele já está muito bem bolado e com muitos créditos (14 créditos), bastante tempo para gente fazer isso, para gente trabalhar. Tem sempre professores muito interessados, agora o que melhorar?”

“Acho que tem que ser muito ressaltado para todos os alunos a importância do estágio em si... mas tem que ser ressaltada a importância de ser professor, não é essa palavra, deixa pensar um pouco, posso?... a importância do professor (sabe)!”

“Acho que tem que ser retomado, no sentido de lembrar que a gente não pode vacilar, tem que entrar na sala de aula 120% motivado, porque um dos motivos é que a gente não vai ficar um ano ali, então, tem que dar 100%. A gente não está fazendo uma corrida longa, a gente está fazendo um ‘100 metros’, então, tem que dar tudo de si e estar sempre motivado e atualizado...”

Q30: você acha que o tempo é um fator importante que poderia modificar a relação do estágio, por exemplo, se ele fosse mais longo?

Q30: “Não, acho complicado! Se a gente tiver mais tempo para desenvolver as ideias, não teria tanta vontade, porque tem outras atividades (sabe) que também são muito importantes. Acho que a cobrança do estágio tinha que ser maior, não no sentido de mais atividades, mas de dar mais importância as atividades que são feitas, de mostrar por ‘A+B’ que aquilo é mais importante, desenvolver um sentimento de ‘culpa’ talvez, se aquilo der errado vai estar mexendo com pessoas que vão ser os cidadãos do mundo (sabe)”... “não que a gente tenha que levar isso para vida, mas como é um período muito curto pode dar essa dedicação total (sabe). Acho que, muitas vezes, uma prova que a gente tem aqui no curso da graduação tem que ser, durante o estágio, considerada menos importante do que aplicar e pensar numa aula no estágio (sabe)”.

Não houve questão de aprofundamento sobre o assunto em ambas as entrevistas.

3.5. Avaliação da formação:

Entrevista 1:

Questão geradora (Q31):

Como você avalia sua formação no curso de Ciências Biológicas?

1EE31: “O que percebo no curso é muito conteúdo, principalmente nas primeiras fases. Não tenho uma memória muito boa, mas a impressão que tenho é que (chegando à reta final do curso...) saberia onde procurar as informações... é como se não tivesse aprendido muita coisa”... “com certeza do que é Ciência, refletir sobre a atividade acadêmica, sobre a atividade de professor, sobre como se faz ciência e as consequências disso o curso oferece... mas, não sei como explicar, me decepciono um pouco com isso, com a sensação de que não estou levando muito conhecimento para fora”...

Questão de aprofundamento (1QEA8):

Você sentiu falta de um acompanhamento e orientação mais específica da parte do curso (estrutura e organização) para o estudante quanto à escolha das disciplinas, em função da carga horária e sua organização curricular e quanto a aspectos profissionais da carreira que está cursando (bacharelado ou licenciatura)? Em outras palavras, o estudante não fica “meio solto ou abandonado” quanto a estas orientações?

1EA8: “Com certeza! Seria muito melhor se viesse da estrutura do curso, mas para reivindicar isso a gente tem certa dificuldade. Quando entrei no curso tinham duas disciplinas que falavam onde o biólogo poderia atuar e elas incentivavam ir ao laboratório, fazer atividades de extensão, projetos de educação ambiental. Primeira fase, you vai fazer educação ambiental se nem discutiu isso e já está se sentindo professor de educação ambiental. Claro isso faz parte da formação como desafio, mas está fazendo muitas coisas juntas”... “penso que o curso deixa bem ‘ao relento’, mesmo tendo essas disciplinas, elas abrem uma gama de oportunidades, mas não tem ninguém com quem você possa perguntar se da forma como estou organizando minhas disciplinas vou conseguir fazer isso ou aquilo? Se desejo seguir carreira acadêmica, o que me aconselham? Não tem, é na base da conversa com amigos”...

Entrevista 2:

Questão geradora (Q31):

Como você avalia sua formação no curso de Ciências Biológicas?

2EE31: “Achei que foi uma formação muito independente, muito isolado”...

Q31: independente significa o que?

2EE31: “Isolado, no sentido de sempre buscar um conhecimento para mim. Tive dificuldade de trabalhar em grupo, não no sentido de dificuldade de me relacionar com as pessoas, sempre tive muita facilidade de me relacionar com as pessoas”...

Q31 independente, no sentido de oposto de coletivo, digamos?

2EE31: “Isto, oposto de coletivo”...

Q31: não no sentido de que você teve problema de relacionamento, mas da ausência de um coletivo maior?

2EE31: “Isto, pessoas muito diferentes... não que isso a gente não vá encontrar o tempo todo, mas falta de coletividade, desde o sentido de gente esconder livro... então, acho que isso acabou gerando em mim uma ausência do grupo (sabe)”... “no começo, quando eram tudo flores, todo mundo falava que o grupo era tudo, que era ótimo e que a turma era excelente... me sentia deslocado e fui ficando muito independente, no sentido emocional (sabe), não precisava mais daquilo, podia trabalhar em grupo, mas podia no último dia antes de uma apresentação em grupo falar não quero mais fazer parte deste grupo, vou fazer

o trabalho sozinho... tinha essa autonomia e me sentia muito seguro”. “No começo, tinha necessidade de trabalhar em grupo e gostava muito. Queria porque a minha vida inteira eu trabalhei sozinho, estudei sozinho, fiz vestibular sozinho, fazia provas sozinho”...

Questão de aprofundamento (2QEA8):

Você sentiu falta de um acompanhamento e orientação mais específica da parte do curso (estrutura e organização) para o estudante quanto à escolha das disciplinas, em função da carga horária e sua organização curricular e quanto a aspectos profissionais da carreira que está cursando (bacharelado ou licenciatura)? Em outras palavras, o estudante não fica “meio solto ou abandonado” quanto a estas orientações?

2EA8: “Nunca tinha pensado nisso... me considero uma pessoa com muita sorte no curso, principalmente porque nunca tive apoio em relação as escolhas das disciplinas (ninguém teve) e o critério foi muito empírico, conversas que tive com veteranos sobre quais as matérias difíceis, tranquilas e o que realmente demanda tempo, como balancear isso”... “conversas totalmente informais. Evitei pegar matérias que ‘quebrassem’ meu horário, duas aulas – um período sem aula – e mais duas, uma coisa meio contínua... então, tinha um período de estudo contínuo, estudar só 40 minutos e depois ir para outro lugar”... “no começo da graduação aconteceu, quando segui o currículo que estava preparado”...

2QEA8: Você vê alguma vantagem em alongar o tempo que o estagiário deve permanecer na escola ou acompanhando uma mesma turma? Por quê?

2EA8: “Isso sim, mas que o tempo deveria ser maior no Colégio (na fase de atuação na escola). Mais tempo na escola, literalmente, tanto em sala quanto conversando com o professor, ficando no ambiente escolar ou em reunião, palestras, em discussões sobre o conteúdo, reunião com os pais, porque isso são vivências”... “o professor em nenhum momento vai ter a oportunidade de não ir a uma reunião de pais, de se ausentar da reunião com professores de biologia... então, a gente tinha que estar lá e ver que eles falaram: ‘isto aqui não é tão importante, a gente vai discutir umas coisinhas’, estes detalhes são a peça chave”... “acho que a gente poderia ter menos tempo em sala, ter três aulas ou duas aulas em sala, discutir os temas de forma

mais pontual. Não sei como fazer isso, porque às vezes, rolava umas discussões muito boas e elas se estendiam muito”...

4. Reflexão proposta pelas entrevistas:

Entrevista 1:

1QEA1: Alguma parte da nossa primeira conversa (entrevista) que você lembre, depois de ter lido na transcrição que gostaria de destacar, explicar, refazer ou refletir um pouco mais?

1EA1: “Teve uma parte, quando fui ler a transcrição, que deixaria mais claro nas atividades de PCC da graduação quando coloquei, como principal questão, o aluno idealizado. O problema da atividade (PCC) é que a gente faz para um aluno idealizado, não conhece o aluno antes de fazer a atividade. Mas a principal questão é não ter a reflexão em cima dos conceitos daquela disciplina específica e de como esses conceitos seriam ensinados... então, foi o aluno idealizado e considero isso um problema, mas considero a principal questão a falta de reflexão sobre os conceitos. Por que propor atividades diferentes e estratégias de ensino diferentes a PCC consegue, mas a reflexão em cima do conteúdo nem sempre acontece. Era isso que deixaria mais claro”.

1QEA9: Alguma parte da nossa primeira conversa (entrevista) que você lembre, depois de termos refletido novamente, que gostaria de destacar, explicar, refazer ou acrescentar nesse momento?

1EA9: “Queria destacar que, apesar de todas as informações e opiniões que coloquei tanto nessa como na primeira conversa, estou mudando muito rápido de opinião, justamente por estar agora em sala de aula e a cada aula que dou, tenho vontade de fazer algo de forma diferente. Muita coisa que estou falando é sobre uma graduação que talvez não tenha aproveitado da melhor forma ou não tenha sido orientada para aproveitar da melhor forma”... “escolhi licenciatura tardiamente, então, psicologia educacional, didática foram disciplinas que não aproveitei com todo interesse e com toda mente aberta e com toda disposição, pesquisa em ensino de ciências só veio depois, então, estou comentando de um estágio que foi quase um início de ter decidido quanto a licenciatura, a partir daí as opiniões

estão mudando bastante. Queria colocar o quão transitório pode parecer às informações".

Entrevista 2:

2QEA1: **Alguma parte da nossa primeira conversa (entrevista) que você lembre, depois de ter lido na transcrição, que gostaria de destacar, explicar, refazer ou refletir um pouco mais?**

F: acho que diferente da outra vez que a gente conversou e refletimos como foi minha vivência como professor, quando já tinha respostas para perguntas que imaginei que você iria fazer e adaptei algumas coisas. Mas para essa segunda parte, como sabia que ia ser mais um aprofundamento daquilo, não busquei na memória, não me preocupei de trazer algumas dúvidas que tinha...

2QEA9: **Alguma parte da nossa primeira conversa (entrevista) que você lembre, depois de termos refletido novamente, gostaria de destacar, explicar, refazer ou acrescentar nesse momento?**

2EA9: "Gostaria de falar de novo sobre aquela parte do 'teatro'... acho ruim a encenação pois temos comportamentos sociais que não são bem entendidos por pessoas que não estão num círculo diferente. Minha forma de falar e as palavras que uso não tem o mesmo sentido para o público alvo, o contrário também, às vezes, o jeito que eles falam, as expressões que usam, as atitudes que tem em relação a alguma coisa, não vão ser tão claras para mim, é esse o teatro"... "existe uma ideia social, a gente acaba sabendo qual é o 'meio-termo' para posturas que devemos ter e é ali que a gente encena"...

2QEA9: o teatro como ferramenta cultural?

2EA9: "Isso, exatamente! Para que as pessoas se entendam realmente e não como forma de mascarar o que sou, para que entendam as dúvidas, necessidades e angustias do aluno, como para que ele entenda as minhas prioridades. Com os alunos, não falo da mesma forma que com meus amigos, então, acho um 'meio-termo', escolho as palavras"...

APÊNDICE 09

Quadro categorial e unidades de análise das entrevistas dos estagiários

O que buscar neste processo:

- Identificar elementos da racionalidade pedagógica que fundamentam as situações de ensino do estágio;
- Buscar evidências quanto à forma de integração das práticas pedagógicas com o campo profissional (escola);

Quadro categorial:

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
1. Gestão das interações com alunos: Como organizam as interações didáticas com os alunos?	1.1. Explicitação das expectativas.	1EE10 + 1EA3 2EE10 + 2EA5
	1.2. Finalidades da interação.	1EE8 + 1EA2 2EE8 + 2EA4
	1.3. Dificuldades na interação.	1EE9 + 1EA2 2EE9 + 2EA4
2. Transformação pedagógica do conteúdo: Como tratam pedagogicamente os conteúdos de ensino?	2.1. Relevância conteúdo.	1EE16 + 1EA4 2EE16 + 2EA5
	2.2. Estratégias didáticas.	1EE17 2EE17
	2.3. Critério de seleção.	1EE19 + 1EA5 2EE19 + 2EA6
3. A prática pedagógica e o campo profissional (escola): Como entendem a articulação da prática pedagógica com o campo profissional?	3.1. Experiências de ensino na formação	1EE25 + 1EA6 2EE25
	3.2. Articulação disciplinar.	1EE26 2EE26 + 2EA7
	3.3. Articulação PCC, estágio e escola.	1EE28 + 1EA7 2EE28 + 2EA7
4. Reflexividade: Que reflexão faz de sua formação docente?	4.1. Organização do estágio.	1EE29
		2EE29
	4.2. Avaliação da formação.	1EE31 + 1EA8
		2EE31 + 2EA8
	4.3. Reflexão proposta pela entrevista.	1EA1 + 1EA9
		2EA1 + 2EA9

Legenda:

1EE8: 1 = primeiro entrevistado; EE = entrevista exploratória; 8 = número da questão/fala.

2EA6: 2 = segundo entrevistado; EA = entrevista aprofundamento; 6 = número da questão/fala.

Categoria:

1. Gestão das interações com os alunos:

Subcategorias	Unidade de análise
1.1. Explicitação das expectativas.	1EE10 + 1EA3
	2EE10 + 2EA5
1.2. Finalidades da interação.	1EE8 + 1EA2
	2EE8 + 2EA4
1.3. Dificuldades na interação.	1EE9 + 1EA2
	2EE9 + 2EA4

1.1. Explicitação das expectativas:

Quando foram planejadas as atividades de estágio, houve alguma preocupação em deixar claro para os alunos o que eles poderiam esperar do estágio e, em contrapartida, o que vocês esperavam deles durante as aulas? Por quê? (Q10)

- “no planejamento foi comentado”... “só que percebo que, apesar da concordância dessa necessidade... a gente não fez isso de forma tão explícita”... (1EE10)
- “uma amiga que leciona faz tempo fez um ‘contrato’ com os alunos. Ela faz cada um assinar um contrato na primeira aula, falando sobre questões de respeito, de trabalho, como que vai ser trabalhado tudo e ela assina e deixa em sala, em posse dos alunos”... (1EE10)
- “mesmo sendo uma coisa intrínseca minha achar que é importante, ela não é a base”... “acho que primeiro a gente organizava o conteúdo, botava ele no papel, em seguida a gente trazia o algo a mais”... “e no final, quando o plano já estava montado, a gente discutia ele. Aí sim, surgia a necessidade de botar o que a gente quer que eles aprendam e o que eles podem esperar de nós, mas era uma coisa secundária, era um momento de discussão sobre o que já estava pronto!”. (2EE10)

Você acha que, de algum modo, deixar claro e entender as expectativas dos alunos e do professor, pode ser um caminho para conseguir motivar os alunos para alcançar objetivos comuns. Poderia comentar sobre isso, a partir da sua experiência? (2QE5)

- “acho que deve ser prioridade, apesar de não ser fácil de por na prática a parte de conceitos, a gente deveria expor o que esperava deles e na prática era difícil de implementar aquilo. A gente não conseguiu. No início, o interesse deles era suficiente para impor essa ideia, precisaria de mais experiência para saber como passar isso. Esse contrato também tem que ser flexível e isso tem que ser exposto. Vale gastar um tempo, um pouco de energia discutindo pequenos aspectos que podem ser mudados, mas a palavra final tem de ser do professor”. (2EA5)

A ideia de organizar este “contrato” não está ligada a uma postura de disciplinar os alunos a seguir padrões de comportamento ou regras de convivência determinados pelo professor? Como entende essa relação? (1QE3)

- “Acho que não é tanto uma questão de comportamento, e talvez até seja de comportamento, mas não de disciplina por parte dos alunos. A questão é: o que o professor está fazendo em sala de aula e o que o aluno está fazendo em sala de aula? A partir do momento que há uma tentativa de deixar esses dois papéis claros e talvez por escrito, de uma forma combinada, fica mais fácil do professor se expressar de porque não gostou de determinado comportamento, de elogiar esse comportamento, do aluno dizer: ‘professor não estou entendendo, por favor, muda isso’, do aluno também se sentir aberto. Eu não entendo como uma questão de comportamento, mas como uma questão de papéis. Vamos esclarecer o que estou fazendo aqui hoje e o que vocês estão fazendo aqui”. (1EA3)

1.2. Finalidades da interação:

Considere uma situação hipotética do estágio: você pediu aos alunos que fizessem uma atividade qualquer durante a aula e teve que justificar a escolha desta atividade. Neste momento, o que considerou importante fazer ou dizer para que eles aceitassem seu pedido? (Q8)

- “acho importante que o aluno reconheça a importância do conteúdo para ele”... “tenho que fazer o aluno falar”... “associar o que está sendo trabalhado ali com o dia a dia dele”... (1EE8)
- “a primeira coisa que vem em mente é a nota”... “sempre que há um envolvimento, um interesse, principalmente que eles vão receber alguma coisa nessa relação professor-aluno, eles tem que receber alguma atividade que não é exatamente curricular, que é uma novidade ou simplesmente para que uma atividade um pouco mais difícil seja concluída, tem que haver um retorno e eles adoram nota”. (2EE8)

Esta atitude de envolver o aluno vai depender mais do professor ou do próprio aluno construir esta capacidade de fazer a associação por conta própria? (1QEA2)

- “Acho que o primeiro passo é o professor proporcionar essa associação. Trazer o que o aluno tem por concepção de fungo, o aluno já trouxe o conhecimento. Em cima daquilo, colocar as outras informações e trabalhar com isso, tentar fazer essa associação. Mas, se ele vai usar isso depois, se ele vai considerar isso depois, já não depende do professor”... “conversando sobre fungos, mostrando as diferentes aplicações, onde os fungos estão e o que significam para povos diferentes, por exemplo, para setores diferentes da sociedade, você mostra o quanto isso é maior do que eles pensavam que era. Você está carregando aí toda uma visão de ciência, de sociedade e de ser humano – natureza, mas claro que isso tudo é muito subjetivo, a não ser que você torne isto explícito em sala de aula”... (1EA2)

Levando tudo isso em conta, como planejar uma aula procurando superar a “cultura da nota” no professor e no aluno, como você pensa nisto? (2QEA4)

- “acho que esse sistema tem de ser entendido de maneira mais flexível, ele não é um sistema ruim, só que não funciona sempre. Assim como nenhum sistema social ou de computador é perfeito, ele também teria que ser flexível, só que a forma de flexibilizar depende de um monte de coisas: da personalidade do professor, de quão flexível ele precisa ser, qual vai ser a respostas dos alunos em relação a essa flexibilidade. Vai da sensibilidade do professor essa flexibilidade, ver que o aluno tem muito potencial em outra

área e que ele não foi bem aqui por causa do interesse, mas tem certeza que ele consegue superar”... (2EA4)

- “em minha opinião, a prova sempre foi um estímulo, o problema é como ela é feita, qual o objetivo dela, decorar um conteúdo perde um pouco do sentido”... “sempre gostei de provas, é meio complicado falar sobre isso! Todas as provas que fiz me engrandeceram de alguma forma, inclusive as que achei totalmente errado. O professor, ao avaliar, tem que tirar um pouco do sentimento dele na parte de avaliação, então, em relação a aspectos sociais tem que ser antes, na formulação do conteúdo que vai passar e mostrar seu desenvolvimento humano, durante o conteúdo e na elaboração da prova. Mas na correção, tem que ser o que ele se propôs a fazer. No curso de Biologia bati de frente com vários professores, porque não deixaram claro o que eles queriam com a avaliação daqueles conteúdos”. (2EA4)

1.3. Dificuldades na interação:

Que dificuldades apontaria para motivar a participação dos alunos nas atividades ou para conseguir a atenção deles quando tinha que explicar o conteúdo? Como tratou estas questões? (Q9)

- “na minha cabeça tenho a noção de que algumas coisas são muito mais importantes para eles do que o conteúdo que estou passando”... “acho que é um defeito enquanto professor que está começando”... “porque o professor além de trazer o conteúdo, tem que trazer um incentivo para trabalhar o conteúdo e se na minha cabeça, os alunos tem coisas que são muito mais importantes para eles, de que forma que vou trabalhar esse conteúdo? Talvez não consiga nem chamar atenção deles para o conteúdo”... “então, alguns conteúdos que o professor pode achar que são ‘decoreba’, e não vai ter razão para os alunos... não vai conseguir passar”... “o aluno sente quando o professor está inseguro, quando o professor não gosta do que ele está trabalhando, quando não estudou tudo, não tem domínio do conteúdo”... “porque daí as perguntas ficam meio sem resposta, os exemplos são fraquinhos”. (1EE9)
- “minha maior dificuldade é sempre ter que relacionar o assunto com algo prático, eles não veem o caminho, a produção como um exercício, uma coisa que eles estão

ganhando, eles não aceitam"... "eles gostam muito do resultado ou de que forma posso aplicar esse conhecimento de forma prática"... "acho que conteúdos um pouco mais extensos, explicações que levem cinco minutos transformam a aula numa coisa maçante"... "é difícil prender a atenção do aluno, sem ter uma virada no conteúdo, sem uma nova exposição de imagem por mais de cinco minutos"... (2EE9)

Para você, o conteúdo escolar é um meio (caminho) ou um fim (objetivo) no processo ensino/aprendizagem? Por quê? (1QEA2)

- "teoricamente deveria ser um meio do aluno se apropriar de uma linguagem, de uma forma de interpretar o mundo. Ele vai lidando com aquele conteúdo, vai tendo contato com aquilo e, ao interpretar aquilo, ele deveria olhar para o mundo de uma forma diferente. Mas, às vezes, é ensinado como um fim: "você está aqui para aprender isso, para passar de ano e no vestibular". Então, o fim é absorver esse conteúdo. Mas, eu (particularmente) pretendo considerar o conteúdo como um meio"... (1EA2)

Levando tudo isso em conta, como planejar uma aula procurando superar essas dificuldades e desafios? (2QEA4)

- "a principal dificuldade que vejo nisso foi a nota, porque as outras, em relação a 'explicações rápidas', lembra do que falei, de mudar o humor, é disto que precisa. Às vezes a gente tenta simplificar as coisas e acaba não explicando exatamente como sente, mas é uma forma rápida de trocar uma ideia, uma piada, uma história, sem ser longas, mas com pontos. Tem que montar pequenas histórias, chamar atenção, mostrar a importância e o lado diferente daquilo, uma coisa que a pessoa não esperava que fosse. Nem sempre vai ter um conteúdo que consiga trabalhar assim. Trabalhar o conteúdo em blocos pequenos, que consiga gerenciar cinco minutos, pode trazer essa mudança de humor"... (2EA4)
- "Para mim, essa parte de planejamento de explicações não muito longas é bem tranquila, a improvisação tenho certeza que nunca vou entrar na sala sem ter um conhecimento que considere muito mais aprofundado do que eles vão ter... morro de medo de não saber a resposta de uma pergunta ou de não saber guiar os alunos para achar esta resposta.

Então, sempre vou estar à frente do conteúdo deles”...
(2EA4)

Categoria:

2. Transformação pedagógica do conteúdo:

Subcategorias	Unidade de análise
2.1. Relevância do conteúdo.	1EE16 + 1EA4
	2EE16 + 2EA5
2.2. Estratégias didáticas.	1EE17
	2EE17
2.3. Critérios de seleção.	1EE19 + 1EA5
	2EE19 + 2EA6

2.1. Relevância do conteúdo:

Em sua opinião, que relevância ou impacto tem, na vida dos estudantes do Ensino Médio, os conteúdos que foram escolhidos para suas aulas? Isto é importante? (Q16)

- “acho que tem um impacto não muito grande, porque é difícil eles se interessarem pelo tema”... “sendo bem sincera, é importante que eles saibam sobre o assunto, mas eles não vão lembrar: nossa foi muito bom ter tido fungos no colégio, não seria capaz de continuar no meu dia a dia”... “o impacto não foi tão grande assim”... “é a questão de ‘significado e sentido’, todos os conteúdos tem significado. Agora, fazer sentido para o aluno, aquilo ser importante para ele”... “então, relevância é muito importante, se o aluno vai encontrar um sentido naquele conteúdo ou se ele só vê que tem um significado dentro da Ciência, dentro dos conteúdos, significado tem, mas se não fizer sentido”... “não adianta ter essas reflexões no livro didático e o professor não se sentir no papel de possibilitar aquilo, então, o professor tem um papel imenso, porque é ele que vai dar essa oportunidade do aluno perceber que as coisas podem fazer sentido”... “se tenho um programa de biologia que é conteudísta demais, que não possibilita esse dar sentido e tenho um professor que não está preparado ou que nunca refletiu sobre a importância de dar sentido aos conteúdos, o aluno nunca vai chegar a refletir, nunca vai chegar ao sentido, vai só na decoreba, só no conceito mesmo”... (1EE16)

- “acho que tem um impacto grande, porque tem muito interesse em cogumelos comestíveis ou alucinógenos, há uma curiosidade muito grande nessa fase, nesse período de adolescência, sobre substâncias com efeito psicoativo ou drogas em geral”... (2EE16)

Como a reflexão sobre o significado de “o que ensinamos” (conteúdo) pode (ou deve) ser associada à ideia ou ao sentido de “por que” ensinamos, “para que” e “para quem” ensinamos? Esta relação, às vezes, não passa despercebida? O que pensa sobre isso? (1QEA4)

- “com certeza, a questão do significado e do sentido. Todo conteúdo, todo conceito vai ter um significado para o aluno e agente pode ensinar isso em sala de aula. Mas se faz sentido para ele é justamente o ‘por que’ estou ensinando aquilo e ‘para quem’. Então, se o aluno não tiver contato com aquilo no dia a dia dele, o ‘para quem’ já está mal resolvido e o ‘por que’ também, pois quando é que ele vai usar aquele significado, tomar posse daquilo, usar aquilo como instrumento para interpretar alguma situação do dia a dia dele. Se ele não usar, então, não faz sentido para ele. Mas acho que extrapola isso ainda, porque quando disse que alguns conteúdos não fazem sentido para o aluno, apesar de terem um significado, entra a situação de que o aluno está ali só de corpo. Com certeza, tem muita coisa dentro da sala de aula e fora dela que são muito mais importantes do que o significado que você tem para mostrar. Então, mesmo que você tenha um ‘para quem’ e um ‘por que’, milhões de outros fatores, talvez, não deem sentido desejado”. (1EA4)

Como levar os alunos a discutir aqueles conceitos (fungos) que são um desafio para a prática, partir da realidade do aluno para chegar ao conceito? Você pensa nisto como um desafio ou um obstáculo? (2QEA5)

- “é um ponto interessante, porque não é um bloco fechado, a linha de construção do conhecimento precisa ser lógica e, às vezes, partir do conceito para chegar a uma prática foi à situação mais lógica que o professor achou naquele momento, por causa de tempo, porque a saída de campo é melhor na quinta do que na terça, já que vou ter duas aulas, uma delas vai ser teórica, se for possível inverter, vale a pena? É interessante? Qual o objetivo? Tem que ser um

pouco ‘plástico’, o conhecimento não precisa girar em torno do ótimo e, às vezes, as dificuldades de problematizar uma coisa, deixar mais difícil para o aluno, inclusive, pode levá-lo a focar um pouco mais. É uma coisa de vivência, aquilo que a gente sofreu para conseguir, a gente dá mais valor. Na vivência de professor (que experimentei no estágio), tive uma excelente experiência no ‘Aplicação’ (Colégio do estágio), vi que a melhor forma de trabalhar com ele é desse jeito, eles gostam mesmo de nota, então, eles vão ter prova. Trabalham bem dessa forma”... (2EA5)

2.2. Estratégias didáticas:

Que estratégias didáticas foram usadas para mediar o conhecimento sobre os assuntos tratados nas aulas, no caso, fungos? (Q17)

- “a ideia, como falei antes, era primeiro retomar algumas coisas que eles já tinham visto e ver se eles tinham alguns conceitos”... “considero uma estratégia ouvir o que o aluno tem para trazer e de onde a gente pode partir, de onde o professor pode começar a trabalhar. Depois, quando passa alguma informação, é fazer com que os alunos não fixassem naquilo, mas fazer que identificassem a aplicação daquilo. Neste sentido, a atividade prática (laboratório) foi muito legal, porque justamente os alunos tiveram contato com os fungos, puderam mexer nos fungos, se sentir um pouco pesquisador, se identificar no papel de pesquisador ou se aproximar um pouco mais do que está trabalhando, do que ele está lendo no livro ou vendo o professor falar”... “outra questão foi fazer os alunos lerem um pouco sobre isso ou pesquisarem sobre isso por conta própria, que foi a ideia e o objetivo dos seminários. Então, é uma estratégia no sentido do aluno trazer para sala de aula o que acha importante sobre o conteúdo, dar uma liberdade maior”. (1EE17)
- “a estratégia foi usar bastante imagem, principalmente de organismos que tivessem coisas que atraíssem eles, com cores chamativas e tentar relacionar com o que pode ser encontrado ao redor deles, na cidade em que eles moram, no bairro. Às vezes, no próprio colégio é possível encontrar esse tipo de organismo e trazer um pouco da importância tecnológica, que eles adoram e algum uso prático. Não que eles possam usar ou que eles tenham condição de utilizar na

prática, mas que, eventualmente, vão entrar em contato (sabe), por exemplo, fabricação de pão, vinho e cerveja que são os alimentos que mais ficaram na cabeça deles”. (2EE17)

2.3. Critérios de seleção:

Que critérios vocês usaram para selecionar conteúdos e estratégias de ensino que foram trabalhadas nas aulas? (Q19)

- “um pouco a gente traz, com certeza, da nossa formação aqui na Universidade. Porque as nossas aulas sobre fungos foram muito teóricas, no sentido de ciclo reprodutivo, com exemplos e quais são as espécies de fungos e isso fica muito pesado”... “mas a gente teve uma parte que foram aulas práticas, que foi um pouco das aplicações de fungos. Então, a gente traz um pouco da formação e optou por fazer uma aula prática (laboratório no estágio) e pegar essas aplicações e trabalhar nos seminários. A gente não deu tanta importância para os ciclos reprodutivos, até porque quando tentamos abordar isso tivemos dificuldades. A gente aprende o ciclo reprodutivo de fungos na graduação de uma forma e tentou levar isto para a sala de aula de uma forma completamente diferente”. (1EE19)
- “então, chego na escola querendo mostrar o ciclo reprodutivo de forma simples, com conceitos que eles não tem domínio. Acho que essa é a maior barreira, não tenho noção do quanto eles sabem e quando percebo que eles não estão entendendo, não sei como dar esses conteúdos, ajudar eles a perceber quais os conceitos que estão sendo trabalhados, acho que ali é que a gente se embaralha”. (1EE19)
- “A professora entregou o livro, no caso, não que utilize em sala, mas ela se guia muito pelo livro, em termos de quantidade de conteúdo. Vimos os conteúdos que deveriam ser trabalhados, que estavam no livro (didático), quais seriam as atividades do livro e, a partir dali, a gente começou a discutir, as vezes junto com a professora (supervisora), as vezes sem ela, como seria e o que seria bom trabalhar, o que a gente levaria para uma aula prática”... “a partir do livro a gente foi tendo a base para começar a discutir o que seria tratado”... “ela só comentou de que forma trabalharia aquele

conteúdo, mas só comentou mesmo, não entregou nada por escrito!” (1EE19)

- “foi um meio termo entre o que a gente achava que eles iam ter interesse e o que a gente achava que é necessário para que eles conseguissem alcançar este conhecimento. Muitas vezes, falar que fungos são usados para produção de cerveja e de algum alimento ou em alguma outra tecnologia não é suficiente, é um conhecimento que a gente achou que não agregava nada. Talvez os ciclos ou entender classificação, saber como descrever um organismo que é o conteúdo base para entender fungos”... “então, foi uma mistura entre o que a gente achou que eles iam gostar e o que a gente achava que eles necessitam para entender aquilo, aquele conteúdo”... (2EE19)
- “depois que apresentava as aulas e ao longo do processo, a gente viu que as coisas poderiam ter sido feitas numa ordem diferente, mas foi uma percepção que a gente só ia conseguir ter na prática”... “refletindo sobre a aula, sobre a quantidade de dúvidas que iam surgindo. A gente espera que dúvidas apareçam, mas se depois da explicação se perpetuam, mesmo com as pessoas prestando a atenção, isso é um ponto que obrigou a gente a refletir de novo e discutir sobre se foi a ordem certa. Mas acho que tenho, não seria uma desculpa, mas um pouco da nossa inexperiência, a gente tentou e discutiu, mais do que aquilo acho que a gente não ia conseguir”... (2EE21)

Por que no planejamento sempre consideramos em primeiro lugar o conteúdo, depois as estratégias de ensino e, muito raramente, nos questionamos quanto aos objetivos de ensino: por que ensinamos isto, para que ensinamos? (1QE5/2QE6)

- “é verdade, sim! Acho que a gente sempre deixa de lado. No estágio, já foi dito quais são os conteúdos. Quando a gente começar a planejar, vai partir disso, dos conteúdos”... “então, como é que vou ensinar genética? Será que vou fazer a pergunta de por que vou ensinar genética? Para quem? Eu sei que é uma escola. Com certeza, a gente ainda tem esse ‘vício’ de primeiro ir para o conteúdo, se estou trabalhando com coisas visíveis ou microscópicas, com coisas palpáveis ou coisas que tem uma dimensão muito grande, que não são

mensuráveis. Daí você vai escolher a estratégia. Mas o ‘por que’ daquilo acaba ficando, pois a gente parte do princípio que é uma escola e que os alunos estão ali para aprender e que justificando o assunto já está bom. Então, você pensa por que é importante genética? Porque tem doença genética, pronto, você justificou a escolha. Mas você justificou para você, enquanto professor. O quanto isso vai aparecer em sala de aula, se você não fizer justamente essa reflexão? De por quê? Qual o sentido disso e tudo mais?” (1EA5)

- “acho que por essa ser a lógica e o atalho para a construção de uma aula, de um professor e do conhecimento do professor precisaria de um pouco mais de tempo, pelo menos uma matéria só para isso, para discutir objetivos de ensino”. (2EA6)
- “aí entra a preparação dos professores que vão acompanhar os estagiários, talvez do professor de estágio ou o professor da disciplina (supervisor) ter uma conversa antes, ao invés de ser uma conversa naquele sentido de ‘pessoal, esse é o Colégio, tem a sala de informática, peguem o crachá’... isto é importante para situar o aluno no contexto escolar, mas quem sabe esta outra conversa do professor também. Além do estrutural, ter essa reflexão dos objetivos, para deixar mais explícito”... (1EA5)
- “durante a graduação os professores mostram um olhar crítico sobre o currículo, no sentido de ‘para que’ esses conteúdos, mas a gente não tem, por exemplo, na PCC que é uma atividade mais prática, não tem isso. Então, de que adianta fazer uma reflexão criticando os currículos existentes e ‘para que’ determinado assunto em tal lugar e se fala de uma população que não é a brasileira ou de uma população que não é a região sul, se a reflexão é sobre outra coisa. Agora quando o negócio é palpável e quando o aluno de graduação em formação tem que fazer alguma coisa, não existe essa reflexão antes. Se não acontece também no estágio, não vai partir do aluno”... (1EA5)

Categoria:**3. A prática pedagógica e o campo profissional (escola):**

Subcategorias	Unidade de análise
3.1. Experiências de ensino na formação	1EE25 + 1EA6
	2EE25
3.2. Articulação disciplinar.	1EE26
	2EE26 + 2EA7
3.3. Articulação PCC, estágio e escola.	1EE28 + 1EA7
	2EE28 + 2EA7

3.1. Experiências de ensino na formação:

Que tipo de experiências de ensino você viveu na graduação e considera que tenha influenciado sua atuação no estágio? (Q25)

- “teve vários professores que a maior contribuição que deram para meu estágio foi dar uma péssima aula. Porque, a gente olha e diz, não quero isso, nunca vou fazer isso. Dar uma aula sem me preocupar com a ligação dos conteúdos com o cotidiano, sem se preocupar se estou acompanhando o conteúdo ou não, ou seja, deixando a relação professor – aluno completamente de lado e somente expositiva, limitando completamente a esse estilo de estratégia didática... então, você percebe uma incoerência aí. Nesse sentido, o curso contribuiu para uma experiência de estágio”... (1EE25)
- “mas também tem um lado positivo, durante algumas PCCs tinha uma reflexão sobre como se poderia trabalhar aquele conteúdo de outras formas, pela elaboração de jogos, aulas práticas, composição de músicas, tem um campo aberto e a gente percebeu que existe esse campo de oportunidades, de possibilidades de que formas trabalhar. Só que não foi em todas as disciplinas que isso foi trabalhado”... (1EE25)
- “as PCCs são uma! A PCC é uma coisa contraditória porque, ao mesmo tempo em que ele é uma experiência legal (né), pois você baixa a cabeça e vê que produzir uma aula, produzir uma estratégia de ensino é uma coisa que leva tempo, é uma coisa que desgasta, é uma coisa que você não tem o domínio e tem que ser refeita, repensada... mas, tenho um sério problema e não sei se desenvolvi ou agravei depois

que entrei no curso, que é com o uso de materiais, depois que a PCC está pronta, sinto que aquilo vira lixo (sabe)”... (2EE25)

Este tipo de reflexão esteve presente na formação? Se sim, como? Se não, que contribuição poderia ter na formação de um professor que considera que seus atos têm consequências pedagógicas? (1QEA6)

- “com certeza! Acho que sim, vou deixar as coisas mais claras. Na graduação, na formação do professor, a gente tem muitos discursos. Discursos sobre currículo, sobre a relação professor – aluno, mas a gente tem pouco contato com a prática daquilo. Por exemplo, essa questão de escolher os critérios, de saber que existem e poder escolher várias coisas. Na PCC quando normalmente o professor lança a primeira ideia, ‘olha vocês tem alunos de tal lugar’, não necessariamente vai ter uma reflexão sobre os conceitos que estão colocados ali. Mas, se o professor propusesse a esse grupo dar esse conceito para tal grupo de alunos e com tal objetivo; o outro grupo vai fazer para outros alunos e com outros objetivos. Se o próprio professor trocasse os critérios de forma consciente e depois na avaliação da própria PCC provocasse essa reflexão, tornaria consciente uma coisa que os alunos pensam, mas que não está sendo estimulado. Obvio que mudando o aluno, vai mudar minha forma de dar aula, mas não é assim que acontece. Apesar de ser obvio, isso não é exercitado”. (1EA6)

3.2. Articulação disciplinar:

As disciplinas específicas e pedagógicas conseguiram estabelecer uma relação clara entre os conceitos por elas trabalhados e a formação de professores? Se não, qual seria a causa? (Q26)

- “nas disciplinas específicas, fora os momentos das PCCs, foi muito difícil pensar na formação do professor. O objetivo das disciplinas específicas é dar aquela quantidade de conteúdo que se espera que um biólogo ou estudante de biologia tenha conhecimento (ponto!). Elas não estão associadas à formação do professor”... (1EE26)
- “nem sempre! Porque acho que esse é o objetivo das disciplinas. Claro que elas têm esse perfil, a parte curricular delas fala que isso é um objetivo, que isso é uma meta, mas

sempre que ocorrem eventualidade isso é uma das primeiras coisas deixadas de lado (sabe) e o conteúdo passa a ser o mais importante, mesmo nas disciplinas que deveriam priorizar a didática (né)... “às vezes, a discussão de textos passa a ser mais importante, porque é mais fácil de avaliar do que uma discussão do tipo qual é o meu objetivo?” (2EE26)

Como percebe a relação necessária, mas nem sempre bem articulada, entre as disciplinas específicas e pedagógicas na formação do professor? (2QEA7)

- “acho que agora teria que ver qual é o objetivo, qual é o aprofundamento e a necessidade do conteúdo de biologia do ensino médio, porque a gente está falando do professor do Ensino Médio ou do Ensino Fundamental. Logicamente que se quer passar o conteúdo mais correto possível, mas muitas vezes, os conceitos não são tão claros, a gente tenta simplificar e acaba tornando um conceito errado”... “a licenciatura deveria ensinar a gente (aluno graduação) a fazer essa transposição um pouco melhor, no sentido de foco e criar objetivo, mas a parte de fundamentos e o conteúdo da graduação é muito importante”... (2EA7)
- “a parte de licenciatura ensina a gente a discutir e trabalhar essa importância diretamente com o aluno, mas essa transposição não existe... então, a gente acaba utilizando de conceitos e materiais já prontos que estão nos livros. A gente usa os livros como guia, no sentido de ensinar o aluno a aprender, seria ensinar a gente a ter um olhar crítico sobre esses materiais e que conseguíssemos passar esse conteúdo para os alunos, mas que eles também aprendessem a ter esse olhar crítico”... (2EA7)
- “a licenciatura tem que ensinar a gente a pegar esses guias, mas não de forma “receita de bolo”. A gente não tem que simplesmente expor aquele conteúdo, porque ele está ali e o aluno tem acesso. A gente tem que ter um olhar crítico sobre aquilo, porque essa transposição já está sendo feita aos poucos”... (2EA7)

3.3. Articulação PCC, estágio e escola:

Existe uma relação entre a PCC, o estágio e as escolas que são campo de estágio na formação? Se existe, como explica esta relação? (Q28)

- “das PCCs com o estágio não consegui fazer a ligação, só no sentido de ter pensado antes como faria atividades com os alunos, formas de abordagem, mas não utilizei nenhuma PCC durante o estágio. Não corri atrás para ver como tinha feito naquela primeira disciplina, como tinha abordado o assunto, não fiz essa ligação”... “refletindo sobre o assunto, penso que a PCC seria muito mais útil e teria essa ligação com o estágio, se fosse feita partindo de alunos reais. Se tivesse uma observação de sala de aula, por exemplo, e tivesse que, para aquela realidade, propor uma atividade para aquele conteúdo. O que acontece normalmente na PCC é que você cria alunos imaginários e quer passar o conteúdo daquela forma. Então, a dificuldade dos conceitos você não tem na elaboração de uma PCC não reflete realmente no que o aluno já teria como base. Você faz uma PCC para um aluno idealizado”... (1EE28)
- “a produção de materiais didáticos tem que ser voltada sempre ao público que aceita, da melhor forma possível, isso... então, acho que o primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio não aceitam isso, porque o foco deles é outro. O vestibular está muito em alta e o uso de mídias mais atuais é quase uma necessidade, mesmo em séries anteriores, por exemplo, o oitavo e o nono ano já são séries difíceis de trabalhar o que a gente vem fazendo de PCC... talvez, o perfil de PCC já tenha mudado durante esses anos que está sendo implementado, mas o contato que tive com elas, que é produção de artefatos, acho que a gente está muito aquém do potencial que precisa para chamar atenção dos alunos, principalmente do oitavo ano em diante, mas, em relação ao sétimo ano é incrível, o perfil do aluno muda muito rápido e ele ainda tem interesse em produzir coisas... então, acho que ele ainda tem interesse, vontade e tem muito tempo para produzir isso, muita vontade de pegar nos materiais. Aí a PCC me ajudou em aulas até o sétimo ano”... (2EE28)

Como organizar o estágio quanto ao papel da escola, do professor supervisor e da disciplina de ECS, de forma a

minimizar os problemas e potencializar as possibilidades na formação de professores? (1QE7)

- “não sei se vou conseguir responder corretamente. Pensando na organização do currículo do curso, todo aluno vai reclamar a questão das horas de extensão e horas científico-culturais, acho que o estágio, apesar de ser só para a licenciatura, é uma atividade de extensão. Uma coisa que aliviaria o peso dos alunos que estão fazendo ‘milhões’ de atividades ao mesmo tempo é validar o estágio como determinada quantidade de horas de extensão”... “o estágio é obrigatório porque é previsto em lei, mas se fosse adotado também como horas de extensão, ajudaria para diminuir o número de atividades que os alunos costumam fazer ao mesmo tempo e, também, restringir o número de créditos que ele pode fazer no semestre que faz o estágio (ECS)”... (1EA7)
- “em relação à escola (Colégio de Aplicação/UFSC), acho que é uma escola que está muito preparada para pegar estagiários, para ser este campo de formação e tem toda essa intenção, acho que falta aquela questão do ‘contrato’ e definir o papel do estagiário, o papel do professor que está acompanhando e ter uma conversa um pouco maior, nesse aspecto. Isso já resolveria, facilitaria o planejamento. Aquela questão que falei que os critérios não foram discutidos na hora de planejar, aquilo foi, também, porque não sabia qual o papel do professor supervisor do Colégio”... (1EA7)

Você acha que as PCCs podem ajudar a fazer esta transposição? (2QE7)

- “totalmente! Mas elas tem que ser implementadas e apresentadas para gente... primeiro, a gente daria mais valor a ela; segundo, a avaliação poderia ser em cima disso: o que os alunos entenderam, em cima deste modelo e se ele pode ser consertado ou ficou muito abstrato... a análise seria menos empírica, seria um resultado”... (2EA7)
- “acho que as PCCs seriam uma ótima solução! Mas qual o problema hoje? Você tem a PCC numa disciplina específica, com conteúdo aprofundado e bastante conteúdo. O problema é que não tem a reflexão sobre os conceitos, em termos de ensino”... (1EA7)

Categoria:**4. Reflexividade:**

Subcategorias	Unidade de sentido
4.1. Avaliação do estágio.	1EE29 – Sem QEA
	2EE29 – Sem QEA
4.2. Avaliação da formação.	1EE31 + 1EA8
	2EE31 + 2EA8
4.3. Reflexão proposta pela entrevista.	1EA1 + 1EA9
	2EA1 + 2EA9

4.1. Organização do estágio:

Como avalia a relação entre a organização do estágio e sua execução nas escolas de Educação Básica? (Q29)

- “acho que a organização da disciplina de estágio é essencial, porque o aluno (estagiário) se sente perdido, a insegurança de entrar em sala de aula aumenta... é bom você poder chegar, ter a sua experiência em sala de aula (na escola) e poder chegar à aula de estágio e colocar isso para os colegas e escutar, ouvir sugestões”... “mas, a questão de quando você têm muitas leituras para fazer junto, quando tem muitas atividades para entregar, quando se sente sobrecarregado, isso vem da organização da disciplina”... “você se sente sobrecarregado, influencia na sua atuação na sala de aula e no quanto se entrega e interessa por fazer uma aula boa, por fazer um período de estágio bom”... (1EE29)
- “a impressão que fiquei é que o estágio foi um momento em que a gente deu aula e o professor, assim que a gente sair de lá, vai voltar a fazer as mesmas coisas de antes e, talvez, de uma forma diferente do que ele disse (passou) para gente que ele faz”... (1EE29)
- “na escola o ambiente em si dá uma noção do que você vai encontrar lá na frente... então, mesmo que o professor não tenha muito tempo para se reunir com os estagiários, para conversar sobre a prática e refletir sobre a prática e tudo mais, o estagiário, dentro daquela escola, vai ter uma noção

do dia a dia dos alunos e do professor, a forma como a escola funciona, qual o papel do livro didático na prática dele, qual o papel das outras disciplinas”... (1EE29)

- “a gente fala tanto dentro da Universidade de ligar os conteúdos, as disciplinas, mas chega lá (na escola), não tem tempo de conversar com os outros professores, não tem acesso ao livro didático do outro professor... então, de que adianta trabalhar estes conteúdos se a gente não entra numa escola e percebe como as coisas funcionam. Nesse sentido, a contribuição para formação é estética”... (1EE29)
- “O estágio? Complicado, porque ele já está bem estruturado... ele já está muito bem bolado e com muitos créditos (14 créditos), bastante tempo para gente fazer isso, para gente trabalhar. Tem sempre professores muito interessados, agora o que melhorar? Acho que tem que ser muito ressaltado para todos os alunos a importância do estágio em si... mas tem que ser ressaltada a importância de ser professor, não é essa palavra, deixa pensar um pouco, posso?... a importância do professor (sabe)” (2EE30)
- “se a gente tiver mais tempo para desenvolver as ideias, não teria tanta vontade, porque tem outras atividades (sabe) que também são muito importantes. Acho que a cobrança do estágio tinha que ser maior, não no sentido de mais atividades, mas de dar mais importância às atividades que são feitas, de mostrar por ‘A+B’ que aquilo é mais importante, desenvolver um sentimento de ‘culpa’ talvez, se aquilo der errado vai estar mexendo com pessoas que vão ser os cidadãos do mundo (sabe)”... (2EE30)
- “não que a gente tenha que levar isso para vida, mas como é um período muito curto pode dar essa dedicação total (sabe), acho que, muitas vezes, uma prova que a gente tem aqui no curso da graduação tem que ser, durante o estágio, considerada menos importante do que aplicar e pensar numa aula no estágio (sabe)”... (2EE30)

4.2. Avaliação da formação:

Como você avalia sua formação no curso de Ciências Biológicas? (Q31)

- “o que percebo no curso é muito conteúdo, principalmente nas primeiras fases. Não tenho uma memória muito boa, mas a impressão que tenho é que (chegando à reta final do

curso...) saberia onde procurar as informações... é como se não tivesse aprendido muita coisa"... "com certeza do que é Ciência, refletir sobre a atividade acadêmica, sobre a atividade de professor, sobre como se faz ciência e as consequências disso o curso oferece... mas, não sei como explicar, me decepciono um pouco com isso, com a sensação de que não estou levando muito conhecimento para fora"... (1EE31)

- "Achei que foi uma formação muito independente, muito isolado, no sentido de sempre buscar um conhecimento para mim. Tive dificuldade de trabalhar em grupo, não no sentido de dificuldade de me relacionar com as pessoas, sempre tive muita facilidade de me relacionar com as pessoas, mas falta de coletividade, desde o sentido de gente esconder livro... então, acho que isso acabou gerando em mim uma ausência do grupo (sabe)"... (2EE31)

Você sentiu falta de um acompanhamento e orientação mais específica da parte do curso (estrutura e organização) para o estudante quanto à escolha das disciplinas, em função da carga horária e sua organização curricular e quanto a aspectos profissionais da carreira que está cursando (bacharelado ou licenciatura)? Em outras palavras, o estudante não fica "meio solto ou abandonado" quanto a estas orientações? (QEA8)

- "com certeza! Seria muito melhor se viesse da estrutura do curso, mas para reivindicar isso a gente tem certa dificuldade. Quando entrei no curso tinham duas disciplinas que falavam onde o biólogo poderia atuar e elas incentivavam ir ao laboratório, fazer atividades de extensão, projetos de educação ambiental. Primeira fase, você vai fazer educação ambiental se nem discutiu isso e já está se sentindo professor de educação ambiental. Claro isso faz parte da formação como desafio, mas está fazendo muitas coisas juntas"... (1EA8)
- "penso que o curso deixa bem 'ao relento', mesmo tendo essas disciplinas, elas abrem uma gama de oportunidades, mas não tem ninguém com quem você possa perguntar se da forma como estou organizando minhas disciplinas vou conseguir fazer isso ou aquilo? Se desejo seguir carreira

acadêmica, o que me aconselham? Não tem, é na base da conversa com amigos”... (1EA8)

- “nunca tinha pensado nisso... me considero uma pessoa com muita sorte no curso, principalmente porque nunca tive apoio em relação as escolhas das disciplinas (ninguém teve) e o critério foi muito empírico, conversas que tive com veteranos sobre quais as matérias difíceis, tranquilas e o que realmente demanda tempo, como balancear isso... conversas totalmente informais”... (2EA8)

4.3. Reflexão proposta pela entrevista:

Alguma parte da nossa primeira conversa (entrevista) que você lembre, depois de ter lido na transcrição que gostaria de destacar, explicar, refazer ou refletir um pouco mais? (QE1)

- “teve uma parte, quando fui ler a transcrição, que deixaria mais claro nas atividades de PCC da graduação quando coloquei, como principal questão, o aluno idealizado. O problema da atividade (PCC) é que a gente faz para um aluno idealizado, não conhece o aluno antes de fazer a atividade. Mas a principal questão é não ter a reflexão em cima dos conceitos daquela disciplina específica e de como esses conceitos seriam ensinados... então, foi o aluno idealizado e considero isso um problema, mas considero a principal questão a falta de reflexão sobre os conceitos. Por que propor atividades diferentes e estratégias de ensino diferentes a PCC consegue, mas a reflexão em cima do conteúdo nem sempre acontece. Era isso que deixaria mais claro”. (1EA1)
- “acho que diferente da outra vez que a gente conversou e refletimos como foi minha vivência como professor, quando já tinha respostas para perguntas que imaginei que você iria fazer e adaptei algumas coisas. Mas para essa segunda parte, como sabia que ia ser mais um aprofundamento daquilo, não busquei na memória, não me preocupei de trazer algumas dúvidas que tinha”... (2EA1)

Alguma parte da nossa primeira conversa (entrevista) que você lembre, depois de ter lido na transcrição, que gostaria de destacar, explicar, refazer ou refletir um pouco mais? (QE9)

- “queria destacar que, apesar de todas as informações e opiniões que coloquei tanto nessa como na primeira conversa, estou mudando muito rápido de opinião, justamente por estar agora em sala de aula e a cada aula que dou, tenho vontade de fazer algo de forma diferente. Muita coisa que estou falando é sobre uma graduação que talvez não tenha aproveitado da melhor forma ou não tenha sido orientada para aproveitar da melhor forma. Escolhi licenciatura tardiamente, então, psicologia educacional, didática foram disciplinas que não aproveitei com todo interesse e com toda mente aberta e com toda disposição, pesquisa em ensino de ciências só veio depois, então, estou comentando de um estágio que foi quase um início de ter decidido quanto a licenciatura, a partir daí as opiniões estão mudando bastante. Queria colocar o quão transitório pode parecer às informações.” (1EA9)
- “gostaria de falar de novo sobre aquela parte do ‘teatro’... acho ruim a encenação, pois temos comportamentos sociais que não são bem entendidos por pessoas que não estão num círculo diferente. Minha forma de falar e as palavras que uso não tem o mesmo sentido para o público alvo, o contrário também, às vezes, o jeito que eles falam, as expressões que usam, as atitudes que tem em relação a alguma coisa, não vão ser tão claras para mim, é esse o teatro”... “existe uma ideia social, a gente acaba sabendo qual é o ‘meio-termo’ para posturas que devemos ter e é ali que a gente encena”... “para que as pessoas se entendam realmente e não como forma de mascarar o que sou, para que entendam as dúvidas, necessidades e angustias do aluno, como para que ele entenda as minhas prioridades. Com os alunos, não falo da mesma forma que com meus amigos, então, acho um ‘meio-termo’, escolho as palavras”... (2EA9)

ANEXOS

ANEXO 1 – Grade curricular do curso de Ciências Biológicas da UFSC.

ANEXO 2 – Relatório da Comissão de Reforma Curricular (CRC).

ANEXO 1

Grade curricular do curso de Ciências Biológicas da UFSC

CURRÍCULO ESCOLAR: 2006.1

Curso: (108) Ciências Biológicas – Habilitações Bacharelado e Licenciatura

Objetivo do curso: O Curso de Ciências Biológicas tem por objetivo fornecer ao futuro Biólogo, em suas múltiplas áreas de atuação, o conhecimento dos conceitos e fenômenos biológicos, possibilitando o desenvolvimento de uma postura ético-profissional coerente e responsável e estimulando a atitude crítica e reflexiva sobre os conhecimentos biológicos e suas implicações sociais.

Criação do curso: Portaria 00000536-00051279 do Gabinete do Reitor

Reconhecimento do curso: Parecer 00000000-00011179 do Conselho de Ensino e Pesquisa e Decreto 0000081553-00100478.

HABILITAÇÃO BACHARELADO

Número mínimo de horas-aula exigidas pelo Conselho Federal de Educação..... 2.800

Número mínimo de Horas (h) ou Horas-Aula (ha) a serem cursadas na UFSC:

- Componentes curriculares (Disciplinas)**3.990 ha**
 Disciplinas obrigatórias **3.690 ha**
 Disciplinas optativas **300 ha**
- Práticas como componente curricular (PPCC) ... **368 h**
 (equivalente a 441,6 ha)
- Atividades acadêmicas científico-culturais (ACC) ... **200 h**
- Atividades de extensão (AE) (incluindo 18 horas contidas em disciplinas obrigatórias).....**399 h**

Prazos de conclusão do curso (semestres)

Mínima..... 08
 Regular..... 09
 Máxima..... 13

HABILITAÇÃO LICENCIATURA

Número mínimo de horas-aula exigidas pelo Conselho Federal de Educação..... 2.800

Número mínimo de Horas (h) ou Horas-Aula (ha) a serem cursadas na UFSC:

- Componentes curriculares (Disciplinas)**4.734 ha**
 - Disciplinas obrigatórias**4.464 ha**
 - Disciplinas optativas**270 ha**
- Práticas como componente curricular (PPCC) ...**456 ha**
(equivalente a 547,2 ha)
- Estágio supervisionado (ES)**480 ha**
- Atividades acadêmicas científico-culturais (ACC)**200 h**
- Atividades de extensão (AE) (incluindo 28 horas contidas em disciplinas obrigatórias).....**473,4 h**

Prazos de conclusão do curso (semestres)

Mínimo..... 09

Regular..... 10

Máximo..... 14

1ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
BIO	Ciências Biológicas: Ciência e Profissão I	02	-	-	-
BIO	Introdução à Ciência	02	10	-	-
CFS	Biofísica Instrumental	02	-	-	-
ECZ	Introdução à Ecologia	04	10	-	-
ECZ	Zoologia de Invertebrados I	05	06	-	-
QMC	Química	04	-	-	-
MIP	Tópicos em Biossegurança	02	05	05	-
MOR	Anatomia Aplicada às Ciências Biológicas	04	-	-	-
TOTAIS		25	31	05	

2ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
BEG	Biologia Celular	06	04	-	- Paralelo com Bioquímica Básica
BIO	Ciências Biológicas: Ciência e Profissão II	02	-	-	- Ciências Biológicas: Ciência e Profissão I
BQA	Bioquímica Básica	06	18	-	- Química - Biofísica Instrumental - Paralelo com Biofísica Celular e das Radiações
CFS	Biofísica Celular e das Radiações	04	18	-	- Biofísica Instrumental
ECZ	Zoologia de Invertebrados II	05	06	-	- Zoologia de Invertebrados I
INE	Bioestatística	03	-	-	-
TOTAIS		26	46	-	

3ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
BEG	Biologia Molecular I	03	04	-	- Bioquímica Básica - Biologia Celular
BEG	Evolução	02	09	-	- Bioquímica Básica - Biologia Celular

BOT	Biologia e Sistemática de Algas, Fungos e Briófitas	07	15	-	- Biologia Celular
ECZ	Zoologia de Invertebrados III	05	20	-	- Zoologia de Invertebrados II
MIP	Microbiologia Geral	04	14	-	- Bioquímica Básica - Biologia Celular
MOR	Histologia Aplicada às Ciências Biológicas	04	10	-	- Biologia Celular
TOTAIS		25	72	-	

4ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
BEG	Citogenética	04	12	-	- Biologia Molecular I
BEG	Embriologia Animal	04	10	-	- Biologia Molecular I
BIO	Vivência em Pesquisa I	02	-	-	- Ciências Biológicas: Ciência e Profissão II - Introdução à Ciência - Mínimo de 1300 horas cursadas
BOT	Sistemática de Plantas Vasculares	07	10	-	- Biologia e Sistemática de Algas, Fungos e Briófitas
ECZ	Ecologia de Populações	05	18	-	- Bioestatística - Introdução à Ecologia
MEN	Tópicos em Biologia e Educação	02	18	-	- Ciências Biológicas: Ciência e Profissão II
MIP	Biologia Parasitária	04	10	04	- Bioquímica Básica - Zoologia de Invertebrados II
TOTAIS		28	78	04	

BACHARELADO

5ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
BEG	Desenvolvimento Humano	04	10	10	- Citogenética
BEG	Genética Clássica	04	12	-	- Citogenética
BIO	Vivência em Pesquisa II	02	-	-	- Vivência em Pesquisa I
BOT	Anatomia e Embriologia Vegetal	05	10	-	- Biologia Celular - Sistemática de Plantas Vasculares
ECZ	Ecologia de Comunidades	05	18	-	- Ecologia de Populações
ECZ	Zoologia de Vertebrados I	04	04	-	- Zoologia de Invertebrados III
MIP	Imunologia	04	04	05	- Anatomia Aplicada às Ciências Biológicas - Microbiologia Geral
TOTAIS		28	58	15	

6ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
CFS	Fisiologia Humana	06	20	-	- Histologia Aplicada às Ciências Biológicas - Bioquímica Básica
ECZ	Fisiologia Animal Comparada	05	-	-	- Biologia Celular - Bioquímica Básica
ECZ	Zoologia de Vertebrados II	04	04	-	- Zoologia de Vertebrados I
GCN	Geologia	04	08	-	- Mínimo de 1000 horas cursadas
	Disciplina(s) optativa(s)			-	-
TOTAIS		19	32	-	

7ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
BEG	Biologia Molecular II	02	-	-	- Biologia Molecular I
BEG	Genética Evolutiva	03	-	-	- Genética Clássica
BIO	Metodologia da	02	10	-	- Paralelo com

	Pesquisa				Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso
BIO	Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso	04	-	-	- Vivência em Pesquisa II
BOT	Fisiologia Vegetal	05	10	-	- Anatomia e Embriologia Vegetal
ECZ	Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade	02	04	-	- Mínimo de 1400 horas cursadas
FIL	Filosofia da Ciência	04	-	-	- Mínimo de 3200 horas cursadas
GCN	Paleontologia	03	03	-	- Geologia - Sistemática de Plantas Vasculares - Zoologia de Vertebrados II
	Disciplina(s) optativa(s)			-	-
TOTAIS		25	27	-	

8ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
BEG	Biologia do Desenvolvimento	04	10	-	- Embriologia Animal
BIO	Informática Aplicada às Ciências Biológicas	02	-	-	- Bioestatística
ECZ	Conservação Biológica	04	10	-	- Ecologia de Comunidades
ECZ	Introdução ao Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e ao Relatório de Impacto Ambiental (RIMA)	03	-	-	- Ecologia de Comunidades - Zoologia de Vertebrados II - Sistemática de Plantas Vasculares
FMC	Farmacologia	04	-	-	- Bioquímica Básica - Fisiologia Humana
	Disciplina(s) optativa(s)			-	-
TOTAIS		17	20	-	

9ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
BIO	Legislação Profissional Aplicada	02	04	04	- Mínimo de 3200 horas cursadas
BIO	Trabalho de Conclusão de Curso	10	-	-	- Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso
	Disciplina(s) optativa(s)			-	-
TOTAIS		12	04	04	

LICENCIATURA

5ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
BIO	Vivência em Pesquisa II	02	-	-	- Vivência em Pesquisa I
BOT	Anatomia e Embriologia Vegetal	05	10	-	- Biologia Celular - Sistemática de Plantas Vasculares
ECZ	Ecologia de Comunidades	05	18	-	- Ecologia de Populações
ECZ	Zoologia de Vertebrados I	04	04	-	- Zoologia de Vertebrados III
EED	Teorias da Educação	04	-	-	-
MIP	Imunologia	04	04	05	- Anatomia Aplicada às Ciências Biológicas - Microbiologia Geral
PSI	Psicologia da Educação	04	12	-	-
TOTAIS		28	48	05	

6ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
BEG	Desenvolvimento Humano	04	10	10	- Citogenética
BEG	Genética Clássica	04	12	-	- Citogenética
CFS	Fisiologia Humana	06	20	-	- Bioquímica Básica - Histologia Aplicada às Ciências Biológicas

ECZ	Zoologia de Vertebrados II	04	04	-	- Zoologia de Vertebrados I
GCN	Geologia	04	08	-	- Mínimo de 1000 horas cursadas
MEN	Didática A	04	12	-	Tópicos em Biologia e Educação / Ciências Biológicas: Ciência e Profissão II
TOTAIS		26	68	10	

7ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
BEG	Genética Evolutiva	03	-	-	- Genética Clássica
BIO	Metodologia da Pesquisa	02	10	-	- Paralelo com Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso
BIO	Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso	04	-	-	- Vivência em Pesquisa II
ECZ	Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade	02	04	-	- Mínimo de 1400 horas cursadas
ECZ	Fisiologia Animal Comparada	05	-	-	- Biologia Celular - Bioquímica Básica
EED	Organização Escolar I	04	-	-	-
FIL	Filosofia da Ciência	04	-	-	- Mínimo de 3200 horas cursadas
GCN	Paleontologia	03	03	-	- Geologia - Sistemática de Plantas Vasculares - Zoologia de Vertebrados II
TOTAIS		27	17	-	

8ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
BEG	Biologia do Desenvolvimento	04	10	-	- Embriologia Animal
BOT	Fisiologia Vegetal	05	10	-	- Anatomia e Embriologia Vegetal
EED	Organização Escolar II	04	18	-	Organização Escolar I
MEN	Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia	06	54	-	- Didática A
FSC	Física para o Ensino de Ciências	04	-	-	- Metodologia do Ensino de Ciências
	Disciplina(s) optativa(s)			-	
TOTAIS		23	92	-	

9ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
MEN	Estágio Supervisionado I	14	-	-	- Metodologia do Ensino de Ciência - Organização Escolar II
BIO	Trabalho de Conclusão de Curso ¹	10	-	-	- Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso
	Disciplina(s) optativa(s)			-	-
TOTAIS		24	-	-	

10ª FASE					
Código	Nome	h/a	PPCC (h)	AE (h)	Pré-requisitos
MEN	Estágio Supervisionado II	14	-	-	Estágio Supervisionado I
BIO	Legislação Profissional Aplicada	02	04	04	- Mínimo de 3200 horas cursadas
	Disciplina(s) optativa(s)			-	-
TOTAIS		16	04	04	

disciplinas optativas

Código	Nome	H/A	Pré-requisitos
ANT 5308	Antropologia Cultural A	54	-
AQI 5105	Aqüicultura e a Preservação Ambiental	54	-
ARQ 5531	Planejamento Ambiental Urbano	54	-
BEG	Genética Ecológica	72	Genética Clássica
BEG	Modelagem, Jogos Pedagógicos e Apresentações Teatrais em Biologia Celular	54	Biologia Celular Citogenética
BEG	Tópicos em Biologia do Processo Neoplásico	36	Biologia Celular
BEG	Aspectos Citogenéticos da Reprodução Humana Normal e Assistida	54	Mínimo de 1200 horas cursadas
BEG	Embriologia e Histologia Comparada	54	Embriologia Anima/ Histologia Aplicada às Ciências Biológicas
BEG	Citogenética Humana	10	Biologia Molecular I
BEG	Tópicos Especiais em Genética do Comportamento	8 72	Citogenética Genética Clássica
BEG	Genética Humana	72	Biologia Molecular I
BEG	Evolução Humana	72	Evolução Zoologia de Vertebrados I
BEG	Tópicos Avançados em Biologia do Desenvolvimento	72	Biologia do Desenvolvimento
BOT	Micologia de Campo - Macromicetes	90	Biologia e Sistemática de Algas, Fungos e Briófitas
BOT	Biotecnologia Vegetal	72	Biologia molecular I Fisiologia Vegetal
BOT	Botânica de Campo	12	Sistemática de Plantas Vasculares Fisiologia Vegetal
BQA	Biologia Molecular III	54	Biologia Molecular I
BQA	Bioquímica Médica para Ciências Biológicas	36	Bioquímica Básica
BIO	Tópicos em História da Biologia	72	Filosofia da Ciência
DAS 5931	Programa de Intercâmbio I	-	-
DAS 5932	Programa de Intercâmbio II	-	-
DIR	Direito Ambiental	36	-
ECZ	Biologia da Fauna Marinha	72	Zoologia de Invertebrados I
ECZ	Introdução aos Mamíferos Aquáticos	72	Zoologia de Vertebrados II
ECZ	Distribuição de Vertebrados	54	Zoologia de Vertebrados II
ECZ	Meio Ambiente e Desenvolvimento	54	-

ECZ	Ecologia Humana	72	Introdução à Ecologia
ECZ	Ecologia Comportamental	72	Ecologia de Populações
ECZ	Educação e Problemática Ambiental	36	-
ECZ	Ecologia Vegetal	72	Fisiologia Vegetal
ECZ	Ecossistemas Marinhos	72	-
ECZ	Filogenia Animal	10	Genética Evolutiva
		8	
ECZ	Entomologia	90	-
EGR 5630	Desenho de Observação p/ Ciências Biológicas	54	-
EED	Seminário Temático Educação Étnica e Multirracial	- 18	Mínimo de 1800 horas cursadas
EED	Seminário Temático Educação e Processos Inclusivos	- 18	Mínimo de 1800 horas cursadas
FIL	Filosofia das Ciências Biológicas	72	Mínimo de 3200 horas cursadas
FIT	Fisiologia da Semente	36	Bioquímica Básica
FIT	Culturas Promissoras e Alternativas	54	Sistemática de Plantas Vasculares
FIT	Entomologia Agrícola	10	-
		8	
FIT	Práticas de Laboratório de Cultura de Tecidos Vegetais	54	-
FIT	Floricultura	54	-
FIT	Tópicos Especiais em Fruticultura	36	Sistemática de Plantas Vasculares
MIP	Imunologia Avançada	72	Imunologia
MIP	Entomologia Médica	54	-
PTL	Toxicologia II	54	Bioquímica Básica
5111			
ZOT	Apicultura	54	-
5116			

ANEXO 2

Relatório da Comissão de Reforma Curricular (CRC)

COMISSÃO DE REFORMA CURRICULAR CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - CRC RELATÓRIO FINAL

A Comissão de Reforma Curricular do Curso de Graduação em Ciências Biológicas (CRC), designada pela Portaria 032/CCB/04 de 08/06/2004, foi inicialmente composta por nove docentes e um acadêmico. Na CRC originalmente designada, a distribuição do número de docentes por Departamento de Ensino era a seguinte: dois (02) do BEG, um (01) do BOT, um (01) do CFS, dois (02) do ECZ, um (01) do MIP (todos do CCB) e dois (02) do MEN (CED). O representante discente foi indicado pelo Centro Acadêmico do Curso. De início, a representação discente não participou das reuniões da CRC, sendo que apenas a partir do início do mês de outubro de 2004 houve a substituição do representante designado na Portaria e o início da participação efetiva da representação. A representante do BOT, em 18 de novembro de 2004, solicitou seu desligamento da CRC, tendo sido substituída em 26/11 do mesmo ano. O novo representante, porém, participou de apenas uma reunião até a finalização dos trabalhos da comissão, não tendo, em momento algum, comunicado oficialmente aos demais membros da CRC seu desligamento. Finalmente, em fevereiro de 2005, um dos representantes do ECZ comunicou, informalmente, ao Presidente da CRC sua desistência de participar. Cabe destacar, portanto, que a área de Botânica, um dos eixos principais do curso, praticamente não teve representatividade e participação nas discussões, o que para os membros da CRC representa um ponto fraco na reforma.

Durante o seu trabalho, e a partir da premissa estabelecida pelo Colegiado do Curso, qual seja, que o Curso deveria apresentar um ingresso único, com formação básica comum, com possibilidade de opção pelo Bacharelado, pela Licenciatura ou

por ambas habilitações, a CRC avaliou inúmeras propostas em relação ao modelo de curso a ser implantado. Dentre elas, a possibilidade de um curso seriado, com conteúdos tratados de forma multidisciplinar, porém, em sua avaliação há problemas institucionais que nos impedem, neste momento, de levar a cabo uma reforma ainda mais profunda do que a ora apresentada. Dentre estes problemas identificados, não só pela CRC, mas também por professores e estudantes, destacamos:

- 1) a carga horária individual de muitos professores, envolvidos por vezes em duas ou até três disciplinas em outros cursos, além daquelas do curso de Ciências Biológicas.
- 2) a falta de perspectiva de uma adequação do número de docentes à carga de trabalho, inclusive didática, em alguns Departamentos.
- 3) o número exagerado de alunos que muitos dos docentes têm de atender por semestre, nas diversas disciplinas que ministram, além dos seus orientados e estagiários que fazem estágios curriculares e extra-curriculares, muitas vezes por vários semestres.
- 4) a falta, tanto quantitativa como qualitativa, de pessoal técnico de apoio, tanto administrativos como técnico de laboratório.
- 5) a falta de equipamentos modernos, e da manutenção dos que existem, que dificulta a modernização de disciplinas já existentes e impede a criação de outras, que poderiam preparar de forma adequada os egressos para o mercado de trabalho.
- 6) uma visão extremamente acadêmica de muitos professores do curso, que acreditam que uma formação clássica da Biologia ainda prepara de forma adequada e suficiente os futuros profissionais, para um mercado de trabalho que crescentemente demanda não só um sólido preparo acadêmico, mas também habilidades e experiência para atuar nas mais variadas áreas de atuação do biólogo, incluindo a iniciativa privada.

Em vista disto, a CRC trabalhou na perspectiva de que não adiantaria propor um currículo repleto de inovações que ficassem inviabilizadas pelas limitações de seu corpo docente e técnico

administrativo, além das questões estruturais de recursos e equipamentos, optando por realizar uma reforma que contemplasse sim estas necessidades, mas que não fosse inviabilizada pela sua falta.

Este posicionamento, no entanto, não significa, de forma alguma, que deva haver uma acomodação por parte das diversas instâncias administrativas da UFSC na busca de suprir as necessidades reais para que o curso possa atingir o máximo de sua potencialidade, formando profissionais cada vez mais habilitados para enfrentar o mercado de trabalho.

Com o intuito de tentar atender muitas das demandas surgidas nos diversos fóruns de discussão, realizados durante o processo, além de contemplar as imposições legais e as determinações preliminares do Colegiado, a CRC apresenta o novo currículo que possui as seguintes modificações relativas ao ora em vigência:

- criação de algumas novas disciplinas;
- alteração de sequência, fase e pré-requisitos de disciplinas já existentes;
- modificação de conteúdos de disciplinas já existentes de modo a melhor adaptá-las as necessidades atuais da formação do futuro biólogo;
- incorporação da inovadora perspectiva da formação do biólogo como educador (mesmo na modalidade bacharelado), uma vez que várias disciplinas de conteúdo biológico desenvolverão atividades de prática pedagógica como conteúdo curricular desde o primeiro semestre do curso;
- condições pedagógicas mais adequadas para o desenvolvimento dos TCCs;
- condições pedagógicas mais adequadas para o desenvolvimento de estágios e atividades extradisciplinares como parte da formação profissional e como parte integrante do currículo do curso.

Estas inovações têm como objetivo:

- 1) manter e tornar crescente o nível de motivação do aluno ingresso no curso;
- 2) criar condições para que o aluno possa tomar a decisão, com relação à habilitação que pretende concluir (Licenciatura e/ou Bacharelado), com base em conhecimentos aprendidos e da forma mais consciente possível;

3) antecipar e aumentar a vivência do aluno em atividades de pesquisa científica, possibilitando assim que o mesmo tome uma decisão segura em relação à área em que pretende realizar seu Trabalho de Conclusão de Curso;

4) permitir que, antes do aluno tomar a decisão sobre qual habilitação lhe convém obter, ele já experimente o exercício das práticas pedagógicas como componente curricular (PPCC) no maior número de disciplinas possível. Assim, mesmo que o aluno opte unicamente pelo Bacharelado, ele terá refletido sobre algumas práticas pedagógicas importantes na formação do professor, considerando, principalmente, que o perfil pretendido aos egressos do curso é o de um Biólogo que seja também um educador.

Com relação à inclusão das PPCC nas diversas disciplinas, preliminarmente, a CRC se disponibilizou e apresentou aos diferentes Departamentos do CCB esclarecimentos do que eram e como poderiam ser desenvolvidas e incorporadas tais atividades, esperando que os próprios Departamentos definissem quais disciplinas, e de que forma, as desenvolveriam. No entanto, a CRC preocupou-se em discutir os casos especiais onde as atividades propostas não se caracterizavam como atividades que pudessem ser consideradas PPCC, ou ainda, sugerindo a inclusão deste tipo de atividades nos programas de algumas disciplinas que não as previam originalmente e que, no entendimento da CRC, apresentavam boas possibilidades de desenvolvê-las. Cabe destacar que a maioria dos professores contatados se mostraram abertos e receptivos às sugestões propostas. Assim, queremos ressaltar que a presença das atividades de PPCC no novo currículo do Curso, registrada formalmente nos programas das disciplinas, é um compromisso assumido formalmente por professores e Departamentos e não apenas uma imposição legal que foi burocraticamente transformada em horas distribuídas ao longo da grade ou das disciplinas.

Outra novidade da nova proposta diz respeito aos estágios. Devido à inexistência, até o momento, de uma política de estágios extradisciplinares para os estudantes do curso de Ciências Biológicas da UFSC, esse tipo de atividade acadêmica dependia das iniciativas individuais dos alunos, de modo que, em

muitas ocasiões, os estagiários eram submetidos a situações não condizentes com o objetivo principal deste tipo de atividade que é o aprimoramento da formação dos alunos. Por outro lado, o fato de que as horas dedicadas ao estágio fora das disciplinas não eram computadas para a integralização da carga horária necessária para a conclusão do curso servia como um desestímulo para esse tipo de atividade. Esta situação criou a identificação pejorativa do “estágio voluntário” em relação ao estágio remunerado com bolsa de iniciação científica ou extensão.

Com relação ao Trabalho de Conclusão de Curso e ao primeiro contato obrigatório do aluno com as atividades de pesquisa, a CRC propõe um conjunto de quatro disciplinas que permitirão uma maior vivência do estudante com este tipo de atividade. Este conjunto de disciplinas permite, ainda, uma maior flexibilização para que o aluno tenha uma maior chance de encontrar sua área de estudo de preferência.

A CRC pretendeu também, na medida do possível, atender aos avanços das Ciências Biológicas e os pontos considerados, principalmente por docentes e egressos, como fragilidades do currículo que está sendo substituído nesta reforma. Neste sentido, também houve a inclusão de algumas disciplinas novas.

Com relação às disciplinas complementares, a CRC discutiu quais delas deveriam ser mantidas ou suprimidas e, no caso de manutenção, que tipo de conteúdos e de que forma os mesmos deveriam ser enfocados. A partir deste entendimento, os Departamentos foram novamente contatados e solicitados a viabilizarem a oferta dos conteúdos previstos. Mais uma vez, no geral, a CRC encontrou receptividade e o atendimento do que foi solicitado, o que permitiu a redução de sobreposições, uma melhor distribuição e focalização dos conteúdos além de uma visível melhoria na sequência destes últimos na grade curricular.

Duas exceções, no entanto, devem ser destacadas. A primeira, de pequena monta no entender da CRC, é a falta do conteúdo programático e das referências bibliográficas básicas nos formulários de programas de ensino das cinco disciplinas (três obrigatórias e duas optativas) sob responsabilidade do Departamento de Ensino Especializado em Educação (EED/CED). A Chefe do Departamento, quando solicitada por membros da CRC a preencher o material, alegou falta de tempo hábil para atender o pleito da CRC. Neste sentido, a CRC acha

imprescindível que os contatos continuem a ser feitos com o EED para que sejam fornecidas as informações faltantes.

A segunda exceção refere-se aos contatos feitos junto ao Departamento de Física (FSC/CFM). Preliminarmente, baseados: 1º) nas manifestações feitas na consulta aos egressos, no sentido de que a Física oferecida no currículo em extinção ser uma mera revisão de conteúdos ministrados no Ensino Médio; 2º) de que nenhuma disciplina a ser oferecida na nova grade curricular solicitava conteúdos de Física com pré-requisito; 3º) o entendimento de que para os futuros licenciados serem habilitados a ministrarem os conteúdos de Física, na matéria de Ciências do Ensino Fundamental, era necessário uma disciplina de Física voltada para este enfoque; a CRC enviou, em 14/02/2005, o Of. 001/CRCBiol./2005 (Anexo 1), solicitando a oferta de “uma disciplina de Física voltada para a preparação do futuro licenciado em Biologia, que o capacite de maneira adequada a trabalhar os conteúdos desta disciplina integrantes do ensino de Ciências em nível fundamental.”. Em resposta, a Chefe do FSC encaminhou o Ofício 003/FSC/2005 (Anexo 2), solicitou uma reunião entre membros da CRC, a Coordenadora de Ensino do FSC e o professor responsável pela ministração da disciplina do currículo em extinção. A partir das discussões, muito difíceis segundo o relato dos dois membros da CRC que dela participaram, foi enviado o Of. 002/CRCBiol./2005, datado de 07/03/2005, em que foi reiterado o teor da solicitação anterior, detalhando, no entanto, a base de nossa solicitação. Este ofício só foi respondido em 22/04/2005, através do Of. 035/FSC/2005, assinado pela Coordenadora de Ensino e com um “De acordo” da Chefe (Anexo 3). Neste último, fica claro que o Departamento de FSC não tem interesse nem intenção de ministrar a disciplina na forma solicitada pela CRC.

A CRC entende, no entanto, que devem ser feitos todos os esforços possíveis no sentido de que o novo currículo tenha uma disciplina de Física nos moldes propostos, nem que para isso tenham que ser feitas negociações com outros Departamentos da UFSC, como o MEN, por exemplo.

Com relação ao elenco de disciplinas optativas, em primeiro lugar, a CRC constatou todos os Departamentos que disponibilizavam este tipo de disciplinas para o currículo em extinção. Baseada nas respostas dos mesmos, foram retiradas

todas aquelas que, por qualquer motivo, não fossem mais do interesse dos Departamentos em ministra-las. A seguir, novas propostas, incluindo a reformulação de antigas disciplinas, foram sendo encaminhadas, avaliadas pela CRC e incluídas no novo rol. Em virtude desta atualização, a CRC entende que, tão logo a nova grade seja implantada, este novo rol de optativas já seja validado para os alunos submetidos ao currículo em extinção, desde que os mesmos tenham cumprido os pré-requisitos ou pelo menos alguma disciplina equivalente, o que poderia ser julgado pelo Colegiado. Isto resultaria na oferta antecipada de muitas disciplinas que só poderiam ser ministradas dentro de seis ou sete semestres, a partir da implantação da nova grade. Além disso, os atuais acadêmicos teriam uma possibilidade de também desfrutarem da nova grade, mesmo que de forma muito parcial.

Finalmente, em virtude do conjunto de alterações e, especialmente, na tentativa de atender às diversas ideias, sugestões e comentários surgidos nos debates, a CRC propõe o aumento de um (01) semestre na duração do curso para cada uma das habilitações, passando o curso a ter uma duração total de quatro anos e meio (9 semestres) para o Bacharelado e de cinco anos (10 semestres) para a Licenciatura. Cabe destacar que este aumento permite que os alunos tenham um número médio de horas/aula que não os sobrecarreguem em suas diferentes atividades acadêmicas, não os impedindo, no entanto, de concluírem o curso no mesmo tempo do currículo em extinção, respectivamente oito semestres para o Bacharelado e nove para a Licenciatura, dependendo única e exclusivamente de sua dedicação e de seu desempenho acadêmico. É importante salientar também que este aumento formal de tempo de conclusão de curso, na prática já vem ocorrendo informalmente com o currículo em vigência.

Considerando, então, todas estas questões levantadas, a Comissão encaminha o novo Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Ciências Biológicas da UFSC, e a sugestão de que os encaminhamentos a seguir sejam realizados pelo Colegiado para que a implementação do presente PP tenha o sucesso esperado e não seja um mero cumprimento de documentos legais.

1) Sejam criadas todas as Comissões de Apoio necessárias ao acompanhamento e avaliação das diferentes propostas;

- 2) O Colegiado proponha normas de funcionamento destas comissões, inclusive definindo sua constituição, que deverá, no entendimento da CRC, contar não apenas com membros do Colegiado de Curso;
- 3) Da mesma forma, que o Colegiado regulamente o oferecimento das disciplinas de código BIO, uma vez que se tratam de disciplinas que poderão envolver diversos Departamentos;
- 4) Sejam criados instrumentos de avaliação das disciplinas, independente de outros instrumentos que possam haver na Instituição;
- 5) Após o início da implementação do PP, organizar, junto à Direção do CCB, os Encontros de Avaliação sugeridos pelos diferentes fóruns de discussão da Reforma Curricular.
- 6) Permitir a implementação imediata do novo rol de disciplinas optativas, oportunizando aos alunos do currículo em extinção obterem parte de sua carga de optativas nestas disciplinas.

Florianópolis, 06 de maio de 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
COMISSÃO DE REFORMA CURRICULAR

**PROPOSTA DE PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSC**

Florianópolis, Abril de 2005.

1. Contextualização do Curso

O Curso de Graduação em Ciências Biológicas da UFSC é um dos 12 cursos desta natureza ministrados em escolas de ensino superior em Santa Catarina, sendo o único, no Estado, oferecido por uma instituição pública e gratuita. Criado em 1978, em substituição à antiga modalidade Licenciatura Curta em Ciências, e tendo sofrido na década de 1990 sua última reforma curricular, o Curso da UFSC vem formando anualmente cerca de 40 profissionais, todos portadores do título de Bacharel em Ciências Biológicas, e uma significativa parcela também com o diploma de Licenciado. Pelo fato da profissão de Biólogo estar regulamentada desde 1979, os egressos do Curso da UFSC, como todos os demais Bacharéis e Licenciados em Ciências Biológicas formados no Brasil, têm direito ao registro profissional junto aos Conselhos Regionais da categoria, condição que lhes confere habilitação e condição legal para:

I - formular e elaborar estudo, projeto ou pesquisa científica básica e aplicada, nos vários setores da Biologia ou a ela ligados, bem como os que se relacionem à preservação, saneamento e melhoramento do meio ambiente, executando direta ou indiretamente as atividades resultantes desses trabalhos;

II - orientar, dirigir, assessorar e prestar consultoria a empresas, fundações, sociedades e associações de classe, entidades autárquicas, privadas ou do Poder Público, no âmbito de sua especialidade;

III - realizar perícias e emitir e assinar laudos técnicos e pareceres de acordo com o currículo efetivamente realizado.

(Lei 6684, de 03/09/1979, disponível para consulta em www.cfbio.org.br)

Os profissionais Biólogos vêm se inserindo no mercado de trabalho de forma crescente e diversificada, nas mais diversas áreas de atuação previstas pela legislação profissional (vide anexo 1), áreas estas que refletem a rápida e significativa

expansão que caracteriza o campo das Ciências Biológicas como um todo. Têm sido afirmado, no meio científico, que a Biologia é a ciência do século XXI; como tal, de fato é possível constatar a estreita relação das áreas de atuação do Biólogo com questões emergenciais da atualidade, como a problemática ambiental, gestão e conservação de recursos naturais, biotecnologias e educação para a cidadania, entre outras.

Na UFSC, tradicionalmente, o Curso de Ciências Biológicas prevê o ingresso dos alunos num currículo de formação em comum, permitindo aos discentes conhecerem de forma conjunta as possibilidades de atuação tanto do Bacharel como do Licenciado, bem como os fundamentos da profissionalização para as diversas áreas de atuação. Tal configuração é mantida no currículo em implementação. Os Biólogos assim formados integram, no cenário nacional, o universo de mais de 40000 profissionais atualmente registrados junto a seis Conselhos Regionais de Biologia. Em Santa Catarina, entre as múltiplas áreas de atuação dos Biólogos, destacam-se, em termos de número de profissionais em efetivo exercício, aquelas relacionadas com as ciências do mar (biologia marinha; criação, manejo e conservação de animais e plantas; oceanologia), ecologia e meio ambiente, biotecnologia e ciências da saúde (incluindo análises clínicas).

O curso da UFSC, pelo seu histórico de qualidade e por ser, como se afirmou acima, o único atualmente oferecido por instituição pública e gratuita no Estado, vem sendo cada vez mais procurado por candidatos de todo o Brasil, e até mesmo do exterior. Em apenas uma década (1990 – 2000), a demanda no concurso vestibular passou de 2 candidatos para mais de 20 por vaga, sem que houvesse qualquer aumento no número de vagas.

Até 1978, o Curso da UFSC funcionou a partir do modelo proposto pela Resolução 30/74, ou seja, como Curso de Licenciatura de curta duração em Ciências, com posterior habilitação em Biologia. Neste mesmo ano, o Curso foi reconhecido pelo Decreto 81.533 (10/04/78), tendo seu currículo alterado para oferecer a modalidade Licenciatura Plena de 2º grau em Ciências Biológicas, que já foi oferecida no vestibular de 1979. No ano seguinte, iniciou-se também o oferecimento do currículo do Bacharelado (inicialmente com ênfase em Ecologia, e posteriormente em Ciências Biológicas), cujo ingresso no

entanto foi dimensionado para ocorrer apenas em primeiros semestres, separadamente da Licenciatura, cujos alunos ingressavam nos segundos semestres. Em 1989, o Curso sofreu nova reestruturação, através da Portaria 232/PREG/1989, a qual tornou comum, para as duas habilitações, a mesma grade curricular até a terceira fase. Em seguida, em 1990, uma nova reestruturação curricular estendeu as fases em comum até o 4º semestre. Discussões adicionais sobre a conveniência de se manter sincronizadas as duas habilitações levaram, finalmente, em 1993, à última reforma curricular que precedeu a que é colocada em curso no presente Projeto Pedagógico. A partir de 1993, o ingresso no curso voltou a ser único, significando então que todos os egressos, tenham ou não optado pela Licenciatura, passaram desde então a se graduarem como Bacharéis, com a opção de cursarem as disciplinas da outra modalidade a partir da 5ª fase.

2. Referência aos aspectos legais que dão suporte ao curso

O presente Projeto Pedagógico (PP) foi elaborado para propiciar uma formação ampla e generalista ao egresso do curso, seja ele Bacharel ou Licenciado. Tal orientação encontra amparo e estímulo na legislação pertinente. Em relação à formação de professores (Licenciado em Ciências Biológicas), um dos pilares da legislação vigente é a competência no que diz respeito aos conteúdos específicos das Ciências Biológicas, aliada a um profundo conhecimento da área educacional. Por outro lado, a legislação que trata da formação do Bacharel em Ciências Biológicas é clara quando diz que o mesmo deve ser também um educador e desta forma necessita ter uma formação condizente nesta área de conhecimento. Neste sentido, o presente PP determina o ingresso único no curso e que a opção por Bacharelado e/ou por Licenciatura só ocorra ao longo do mesmo. Esta formação comum, entretanto, não significa falta de identidade ou diluição de uma ou outra modalidade. Ao contrário, como se verá ao longo deste documento, considera-se que ambas saem bastante fortalecidas e aperfeiçoadas.

Os principais referenciais legais que orientaram o presente PP foram: o Parecer CNE/CES 1.301/2001 e a Resolução CNE/CES 07/2002, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCNs) para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas; os Pareceres CNE/CP 09/2001, 27/2001 e 28/2001 e as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 que estabelecem novas diretrizes para a formação dos professores nos cursos de graduação. Para maiores detalhes, os interessados encontrarão estes textos legais disponíveis para consulta on-line no endereço <http://www.ccb.ufsc.br/biologia/>.

No entanto, para compreender e subsidiar as propostas e estrutura do presente PP, alguns pontos da legislação em questão merecem ser destacados. São eles:

- *“O Bacharel em Ciências Biológicas deverá ser:*

- a) *generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade;*
- b) *detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem;...*
- d) *consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional;*
- e) *apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo;...”* (Parecer **CNE/CES**

1.301/2001, pág.1)

- *“A estrutura do curso deve ter por base os seguintes princípios:*

**contemplar as exigências do perfil do profissional em Ciências Biológicas, levando em consideração a identificação de problemas e necessidades atuais e prospectivas da sociedade, assim como da legislação vigente;*

**garantir uma sólida formação básica inter e multidisciplinar;*

**privilegiar atividades obrigatórias de campo, laboratório e adequada instrumentação técnica;*

**favorecer a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos;...”* (Parecer

CNE/CES 1.301/2001, pág.4)

- *“Os conteúdos específicos deverão atender as modalidades Licenciatura e Bacharelado.*

A modalidade Bacharelado deverá possibilitar orientações diferenciadas, nas várias sub-áreas das Ciências Biológicas, segundo o potencial vocacional das IES e as demandas regionais.

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio.

A elaboração de monografia deve ser estimulada como trabalho de conclusão de curso, nas duas modalidades.

*Para a licenciatura em Ciências Biológicas serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a educação Básica e para o Ensino Médio.” (Parecer **CNE/CES** 1.301/2001, pág.5)*

- “O estágio curricular deve ser atividade obrigatória e supervisionada que contabilize horas e créditos. Além do estágio curricular, uma série de outras atividades complementares deve ser estimulada como estratégia didática para garantir a interação teoria-prática, tais como: monitoria, iniciação científica, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, iniciação à docência, cursos e atividades de extensão. Estas atividades poderão constituir créditos para efeito de integralização curricular, devendo as IES criar mecanismos de avaliação das mesmas.” (Parecer

CNE/CES 1.301/2001, pág.5-6)

No que diz respeito à legislação de formação de professores, objeto de legislação específica, embora a resolução sobre o Bacharelado em Ciências Biológicas a mencione, temos a destacar os seguintes pontos:

- “As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos

conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como 'licenciados' torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como 'inferior', em meio à complexidade dos conteúdos da "área", passando muito mais como atividade 'vocacional' ou que permitiria grande dose de improviso e auto formulação do 'jeito de dar aula'."(Parecer

CNE/CES 9/2001, pág.13)

- "É importante todavia, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais. Além disso, o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina. Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc." (Parecer **CNE/CES 9/2001**, pág.28)

- "Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica,

tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.” (Parecer **CNE/CES** 9/2001, pág.29)

-“Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.” (Parecer **CNE/CES** 9/2001, pág.18)

4. Perfil do profissional egresso.

O perfil ora proposto resulta de sugestões advindas do Encontro de Professores, do Fórum dos Estudantes de Ciências Biológicas da UFSC e dos resultados da enquête realizada com os egressos deste Curso (documentos disponíveis em <http://www.ccb.ufsc.br/biologia/>). Além disso, também é tributário do perfil dos formandos sugerido pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas (Parecer **CNE/CES** 1301/2001).

Desta análise, ficou claro que o perfil aprovado em 1987 atende, em tese, a maior parte das questões e necessidades apontadas pelos diferentes grupos. Contudo, foi posição consensual que o maior problema tem sido o de concretizar tal perfil em sua

plenitude. Neste sentido, a estrutura curricular proposta no presente PP fundamenta-se no perfil a seguir, que mantém a base daquele proposto em 1987, atualizado em alguns pontos, propondo adicionalmente estratégias que possam auxiliar na superação das limitações e deficiências constatadas.

3. PERFIL DO BIÓLOGO

- O **Biólogo** deve ser um profissional dotado de uma visão profunda, multidisciplinar e integrada das Ciências Biológicas, estando devidamente familiarizado com o conhecimento e a metodologia científica, em seus múltiplos aspectos teórico-práticos.
- O **Biólogo**, qualquer que seja a sua especialidade, deve ser fundamentalmente um educador, habilitado a desenvolver o pensamento biológico, a difundir seus conhecimentos e a debater suas ideias, tanto com a comunidade científica, quanto com a sociedade em geral.
- O **Biólogo** deve ser um profissional ético, socialmente responsável, capacitado, no âmbito da legislação vigente e em função do conhecimento biológico, a agir sempre com atitudes conscientes de respeito à vida e de sua preservação, efetivamente comprometido com a melhoria das condições do planeta, seja através do exercício técnico-científico de suas atividades, da participação em associações de classe e/ou de outras manifestações públicas.
 - O **Biólogo** deve, obrigatoriamente, utilizar seus conhecimentos, suas habilidades e sua experiência como instrumentos permanentes para assegurar a defesa do bem comum e garantir a manutenção da qualidade de vida.
 - O **Biólogo** deve estar apto a desenvolver seu trabalho e a orientar o seu aperfeiçoamento profissional em atenção às necessidades da sociedade, direcionando sua atuação para áreas como as do ensino, geração do saber biológico, aplicação dos conhecimentos técnico-científicos, realização de consultorias e emissão de laudos periciais, de acordo com o currículo efetivamente realizado.

4. Objetivos do Curso

O Curso de Ciências Biológicas tem por objetivo fornecer ao futuro Biólogo, em suas múltiplas áreas de atuação, o conhecimento dos conceitos e fenômenos biológicos, possibilitando o desenvolvimento de uma postura ético-profissional coerente e responsável e estimulando a atitude crítica e reflexiva sobre os conhecimentos biológicos e suas implicações sociais.

5. Procedimentos metodológicos e formas de avaliação

Por definição, qualquer PP deve contemplar mecanismos de acompanhamento das atividades de seus discentes e docentes como forma de avaliar o currículo em movimento para que os objetivos propostos sejam devidamente contemplados no desenrolar das atividades e, se necessário, haver correção de rumos. É este o sentido mais moderno e amplo de avaliação, algo que se aplica a todos os integrantes do processo didático: professores, alunos, conhecimentos e conteúdos selecionados para serem desenvolvidos. É evidente, nestes termos, que a atividade de avaliação propicia um repensar sobre a metodologia utilizada na sala de aula, sobre a seleção dos conteúdos e sobre os objetivos perseguidos por professores e alunos. Em um momento de implantação de um novo currículo, como é o presente caso, esta necessidade torna-se condição *sine qua non* da própria existência do novo currículo. A nova proposta, pelas novidades substanciais e profundas que traz, deve ser acompanhada e monitorada de forma minuciosa e cuidadosa.

É importante que o Colegiado e a Coordenação de Curso retomem as funções pedagógicas e coordenem esta atividade avaliativa, sendo imprescindível a constituição de uma comissão destinada especificamente ao acompanhamento da implementação deste PP.

Outro aspecto importante relativo à avaliação do PP é a necessidade da existência de Comissões específicas destinadas ao acompanhamento das Atividades de Estágio, de Extensão, Científico Culturais, das Práticas Pedagógicas como Componentes Curriculares e do TCC. Todas estas atividades, ou são novidades no currículo ou foram ampliadas e, se não forem adequadamente monitoradas, correm o risco de se tornarem

apenas mais um requisito burocrático a ser vencido pelo aluno para obtenção de seu grau acadêmico, não contribuindo para a desejada e necessária melhoria da qualidade do egresso do Curso.

Nos fóruns realizados ao longo da discussão para reformulação curricular, foi unânime o reconhecimento da necessidade da existência de encontros periódicos (anuais ou semestrais) de professores e alunos, promovidos de forma institucional pela Direção do Centro de Ciências Biológicas e pela Coordenação do Curso. Estes encontros devem ser previamente planejados, com programação e objetivos definidos e serem previstos nos cronogramas das disciplinas. Nestas oportunidades serão discutidos os problemas gerais do curso e também aspectos ou problemas específicos de disciplinas, assim como possibilidades de integração interdisciplinar ou interdepartamental.

5.1. Concepção e composição das atividades de estágio extradisciplinares

Estágio extradisciplinar é toda atividade temporária, sem vínculos profissionais, que tenha um plano de trabalho definido, dentro ou fora da Universidade, não prevista como disciplina no currículo do curso. Excluem-se, portanto, as atividades referentes às disciplinas Vivência I, Vivência II, Projeto de TCC, Trabalho de Conclusão de Curso, Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II.

Para a formulação de uma política de estágios extradisciplinares, o presente PP considera que esse tipo de atividade é primordial para a formação dos alunos e, portanto, não deve ficar dependente unicamente de iniciativas individuais por parte do corpo discente e restrita aos estágios remunerados. Devido à sua importância básica no desenvolvimento das competências pretendidas pelo curso, os estágios extradisciplinares devem ser estimulados e recompensados com a possibilidade do aluno computar as horas dedicadas ao estágio para a integralização da carga horária necessária para a conclusão do curso.

Como forma de expressar essa política de estágios extradisciplinares, estabelecem-se as seguintes normas gerais:

1. Os estágios extradisciplinares poderão ser efetuados em atividades de pesquisa, extensão e/ou ensino, dentro ou

fora da Universidade, respeitadas as áreas de atuação profissional do Biólogo.

2. Caberá à Coordenadoria de Estágios do Curso o encaminhamento e o acompanhamento dos procedimentos administrativos relativos aos estágios extradisciplinares.
3. As horas dedicadas aos estágios poderão ser computadas como Atividades Científicas Culturais e/ou Extensão para a integralização da carga horária necessária para a conclusão do curso, respeitando-se o disposto no item 5.3 do presente PP.
4. Para efeito do item 2, o aluno deverá apresentar previamente à Coordenadoria de Estágios um plano de trabalho e a concordância de um responsável pela orientação e acompanhamento do estágio. A realização do estágio deverá ser devidamente comprovada com a apresentação de um relatório das atividades desenvolvidas acompanhado por um parecer do responsável.
5. Os estágios realizados fora da Universidade ficarão sujeitos à regulamentação específica estabelecida pela Universidade.
6. A Coordenadoria de Estágios deverá criar um banco de dados relativo às possibilidades de estágios extradisciplinares dentro e fora da Universidade e estabelecer meios de divulgá-lo junto aos alunos.

5.2. Concepção e composição do Trabalho de Conclusão de Curso

No presente PP, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) poderá ser defendido somente após o cumprimento de um conjunto de quatro disciplinas obrigatórias: Vivência I, Vivência II, Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso e Trabalho de Conclusão de Curso, propriamente dito. Este conjunto de disciplinas visa atender a uma série de demandas levantadas por alguns docentes e, principalmente, por egressos, nos diferentes

fóruns de discussão realizados no decorrer do processo de reforma.

Dentre estas demandas, destacam-se:

1º) O tempo reduzido para a execução do projeto de TCC e do TCC propriamente dito. Esta observação é amparada pelo fato de que na maioria das vezes um número muito expressivo de projetos de TCC e dos TCCs superam o único semestre em que, oficialmente, os mesmos deveriam ser desenvolvidos e pelo fato de que em muitas áreas os trabalhos realizados exigem o acompanhamento de experimentos mais prolongados para sua conclusão.

2º) O currículo em extinção apresentava somente duas disciplinas (BIO 5155 – Estágio I e BIO 5156 – Estágio II), oferecidas de forma sequencial nos dois últimos semestres do curso, levando os alunos a buscarem de forma tardia laboratórios, grupos de pesquisa e/ou orientadores, levando ao desenvolvimento, por vezes, de trabalhos sumários que não condizem com a formação desejada para o acadêmico.

Em vista destas e de outras questões, a concepção ora proposta considera uma série de disciplinas obrigatórias, criando uma linha de interação do aluno com o grupo de pesquisa e/ou orientador escolhido. Nesse sentido, o PP prevê:

- A obrigatoriedade do aluno se envolver com atividades de pesquisa a partir , no máximo da 4ª fase do Curso, através da disciplina obrigatória Vivência I. Nesta disciplina, o aluno fará um acompanhamento das atividades de um laboratório ou grupo de pesquisa, participando e executando tarefas básicas e tomando o primeiro contato com a base teórica da área.

Na 5ª fase, ao matricular-se na disciplina Vivência II, o aluno aprofundará seu envolvimento com a área de estudo, o que propiciará sua interação com colegas e sua participação em projetos de pesquisa em andamento.

Estas duas disciplinas terão horários em comum, o que permitirá alguns encontros entre os alunos matriculados nas mesmas,

possibilitando, assim, a socialização de suas experiências, através da apresentação de seminários, discussões e etc., auxiliando sobremaneira na definição de temas a serem desenvolvidos no projeto de TCC.

A terceira disciplina a ser cursada, prevista na 7ª fase da grade-sugestão, é Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, onde o aluno deverá produzir um projeto de pesquisa que será submetido a dois consultores, especialistas na área do mesmo, com o objetivo de auxiliarem na definição dos rumos da pesquisa, no julgamento da melhor metodologia a ser desenvolvida para atingir os objetivos propostos e outras sugestões.

A proposta prevê ainda uma flexibilização que permitirá ao aluno vivenciar mais de uma área de conhecimento ou grupo de pesquisa, se for de seu interesse, já que não haverá uma obrigatoriedade de que as três disciplinas sejam executadas dentro de um mesmo grupo ou área. Assim, no caso do aluno constatar não ser aquela sua área de real interesse, ele poderá buscar novas opções.

Segundo a grade proposta, há um interstício de um semestre entre o projeto (7ª fase) e a realização do TCC (9ª fase). A ideia destas disciplinas não serem em semestres subsequentes reside na possibilidade de que as sugestões feitas pelos consultores possam ser absorvidas antes da execução do TCC e para que o aluno possa, em um tempo hábil, aprender novas metodologias, processar os conhecimentos aprendidos e inteirar-se das necessidades para o desenvolvimento do seu TCC. A falta deste espaçamento poderá culminar com a impossibilidade de atendimento das sugestões, no caso do trabalho já ter se iniciado de fato.

A seguir, o aluno deverá se matricular na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (9ª fase), submetendo seu trabalho final a uma banca constituída de três membros titulares (sendo um deles o orientador) e um suplente. A apresentação e defesa do trabalho será pública e atenderá a normas específicas definidas pelo Colegiado do Curso.

Cabe destacar que o presente PP determina que o TCC seja uma exigência para as duas habilitações (Bacharelado e Licenciatura), não sendo obrigatório que os trabalhos

desenvolvidos sejam em temas restritos à área de sua habilitação.

Finalmente, apesar da matrícula na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso ser sugerida para a 9ª fase do curso, com uma carga de 10 horas-aula, o aluno, em concordância com o seu orientador, poderá tanto antecipá-la como fracioná-la em dois semestres, cumprindo uma carga de 5 horas-aula em cada semestre. Desta forma, haverá margem para que trabalhos que exijam um período maior possam ser executados.

5.3. Concepção e composição das atividades complementares: Atividades de Extensão (AE) e Atividades Científico-Culturais (ACC)

São estudos e atividades de naturezas diversas que não fazem parte da oferta acadêmica do curso e que são computados, para fins de integralização curricular. As atividades reconhecidas pelo Curso de Ciências Biológicas da UFSC estão dispostas nas tabelas a seguir. Este elenco de atividades visa a complementação da formação profissional do Biólogo para o exercício de uma cidadania responsável.

Todas as atividades deverão ser registradas e comprovadas junto à Coordenadoria do Curso quando da solicitação de revalidação da carga horária, incluindo atividades não listadas nas tabelas abaixo. Os casos omissos deverão ser analisados pelo Colegiado de Curso.

5.4. Concepção das atividades de Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC)

Natureza e objetivos da PPCC

A legislação determina que os cursos de licenciatura desenvolvam atividades, práticas e teóricas, relacionadas com o exercício da docência do futuro professor da escola básica (ensino fundamental e médio), com mais ênfase do que vinha sendo a regra nos cursos em vigor até então. Tal determinação é fruto de estudos e reflexões realizadas nas áreas de pesquisa em ensino e de formação de professores. Os resultados destas investigações indicam que para a formação do professor ser adequada, ela deve ocorrer em modelo distinto daquele do currículo em extinção. Assim, um dos aspectos que necessita ser

reformado é a ideia de que durante os três primeiros anos da universidade o estudante aprenderia os conteúdos biológicos e no último ano as disciplinas pedagógicas o preparariam para ser professor. Neste PP, pretende -se que as disciplinas tenham vínculos com a educação, pois, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação relativa ao conhecimento biológico, tenham também um foco na forma pela qual este conhecimento biológico está presente, interage e funciona na escola fundamental e média e em situações de educação não-escolar.

Em decorrência destes pressupostos, foi introduzida nos currículos dos cursos de licenciatura (Resolução CNE 1/2002 e CNE 2/2002) a atividade denominada prática pedagógica como componente curricular (PPCC). Segundo a legislação a PPCC deve ter carga horária mínima de 400 horas (equivalente a 480 horas-aula na UFSC) e necessita ser desenvolvida desde o início do curso de licenciatura.

A PPCC, em cada uma das disciplinas que a abrigará, será uma reflexão sobre o conteúdo biológico que está sendo aprendido pelo graduando e que será ensinado por este quando de sua atuação profissional como professor. A PPCC deve, pois, articular o conhecimento biológico ensinado na universidade com condicionantes, particularidades e objetivos deste conhecimento na educação básica formal e em outros espaços não-escolar de educação.

Sugestões de possibilidades de desenvolvimento da PPCC em disciplinas, assim como limites e inadequações para consideração de atividades didáticas como PPCC são encontradas no anexo 2.

Anexo 2: Possibilidades de PPCC em disciplinas de conteúdo de biologia

No âmbito de uma disciplina de Botânica, por exemplo, poderia ser proposta uma análise de conteúdos específicos no livro didático de ensino fundamental e/ou médio: qualidade e correção dos conceitos e informações veiculados, adequação e pertinências das ilustrações, esquemas e fotos, valorização e exemplos da flora regional, dentre outros itens. Além do livro, outros veículos de informações relacionadas à botânica,

poderiam ser pesquisados como revistas de divulgação científica, internet, cinema, músicas, dentre outros.

Outra possibilidade seria, em aulas de Zoologia, solicitar que os alunos produzam pequenos textos sobre fauna para o ensino fundamental e/ou médio. Neste exercício, além de conceitos e conhecimentos zoológicos propriamente ditos, seria importante observar as informações prioritárias que comporiam o texto, a utilização de exemplos próximos aos alunos, a adequação da linguagem, o uso de figuras (incluindo escalas), o formato do texto, entre outros.

Poder-se-ia também pensar na produção de outros tipos de material didático (lâminas, material entomológico preservado, coleções temáticas, experimentos simples) para o ensino fundamental e médio sobre animais causadores de doenças como os barbeiros ou o mosquito causador da dengue. Neste caso, o material produzido poderia ser acompanhado de produções escritas dos graduandos que abordassem as condições em que essas doenças ocorrem, seus ciclos, avanços na medicina, manual para utilização pelo professor, história natural e dinâmica de populações.

Em disciplinas de Ecologia, poderia haver o desenvolvimento de projetos temáticos, nos quais os futuros biólogos investigariam um dado espaço (bairro ou cidade), para observar alguns aspectos da flora, fauna, ecossistemas e impactos ambientais causados pela ação antrópica. Essa pesquisa envolveria, até certo ponto, a escola daquele espaço: eventos seriam planejados e executados tendo em vista a comunidade escolar (elaboração e apresentação de posters, banners, vídeos, jogos, feiras científicas, mostras, dramatizações, saídas de campo, dentre outras atividades).

O que não pode ser considerado PPCC:

- apresentações dos alunos (seminários, textos, trabalhos, etc.) sem conexão direta com (ou não fazendo parte de) um planejamento que ligue diretamente a disciplina biológica específica com a prática pedagógica do futuro professor de ciências ou biologia,
- atividades práticas das disciplinas biológicas específicas que não tenham seu foco no ensino daquele conteúdo,
- atividades de extensão não relacionadas a processos de ensino desenvolvidos pelo graduando, a contagem de horas de ministração de conteúdo biológico específico

desvinculado de questões e problemas educacionais/escolares, sob a justificativa de que forma-se o professor com o domínio do conteúdo específico, o que é verdade, mas não suficiente.

