



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RAPHAEL ALVES FEITOSA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UFC: UM ESTUDO
DE CASO A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

FORTALEZA

2010

RAPHAEL ALVES FEITOSA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UFC: UM ESTUDO
DE CASO A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Área de concentração: Formação docente.

Orientador: Prof. Dr. Idevaldo da Silva Bodião.
Co-Orientadora: Profa. Dra. Raquel Crosara
Maia Leite.

FORTALEZA

2010

Feitosa, Raphael Alves

Formação de professores de Ciências Biológicas na UFC: um estudo de caso a partir do estágio supervisionado / Raphael Alves Feitosa. 2010.

165 f. ; il. color. enc.

Orientador: Prof. Dr. Idevaldo da Silva Bodião.

Co-Orientadora: Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite.

Área de concentração: Formação de Professores

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2007

1. Professores: Formação profissional 2. Ensino de Ciências I. Bodião, Idevaldo da Silva (Orient.) II. Universidade Federal do Ceará – Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira III. Título

CDD: 370.71

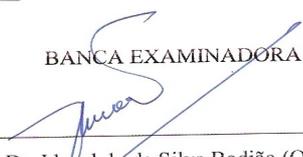
RAPHAEL ALVES FEITOSA

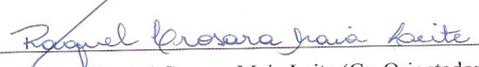
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UFC: UM ESTUDO
DE CASO A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

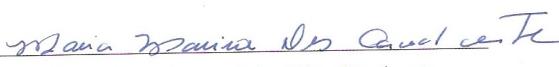
Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da
Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação Brasileira. Área de concentração: Formação docente.

Aprovada em 21/11/2010.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Ideval do da Silva Bodião (Orientador)
Universidade Federal do Ceará-UFC


Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite (Co-Orientadora)
Universidade Federal do Ceará-UFC


Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará-UECE

AGRADECIMENTOS

A todos e todas que participaram da pesquisa, tempo concedido, seja respondendo aos questionários, seja pelo nas observações e entrevistas realizadas ao longo da pesquisa de campo.

A todos os professores e professoras que tive em minha vida, pelos ensinamentos e exemplos de vida. Uma saudação especial aos docentes do Departamento de Biologia e da Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

À minha família, pela paciência, amor e dedicação.

À minha noiva por me transformar num lutador (Fighter!).

Ao meu orientador, professor Bodião, pelas críticas positivas e por tentar me deixar sempre de “pé-no-chão”.

À minha co-orientadora, professora Raquel Crosara, por acreditar que é possível construir um mundo melhor.

À professora Marina pelo carinho das palavras, sugestões e críticas construtivas a este trabalho.

Ao Sr. Daisaku Ikeda e aos amigos da ONG BSGI, pelo apoio espiritual, e pelas ações em prol da paz, cultura e educação.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

RESUMO

Relata alguns aspectos da formação docente no curso de Ciências Biológicas, modalidade de Licenciatura, da Universidade Federal do Ceará. Investigamos a atual organização curricular do curso. Destacamos as disciplinas de Instrumentalização para o Estudo/Ensino de Ciências, as quais possuem como característica a interdisciplinaridade, bem como as disciplinas de estágio supervisionado. Nestas últimas, fizemos observações das aulas e podemos perceber que predominaram nas aulas da disciplina o que denominados de ações da vertente “psicologizante” da educação, com base psicológica, onde o foco é no uso das diversas técnicas individuais. Ainda, compreendemos que os momentos de socialização entre os estagiários da disciplina sobre as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado foram encarados como uma terapia de grupo, ou seja, um momento de diálogo sobre os conflitos que marcam as primeiras experiências na profissão docente. A maioria dos estagiários percebe o currículo do seu curso como sendo um conjunto de disciplinas, e essas dentro de uma perspectiva educacional técnica e aplicacionista. Com base nos dados obtidos, percebemos que o currículo *em ação* é efetivado pelo corpo docente, que reelabora/reconstrói a proposta curricular formal, e defendemos a reflexão no estágio não pode ser restrita ao plano da individualidade, pelo contrário, as práticas curriculares dos professores formadores devem primar pela reflexão coletiva de todos dos atores sociais envolvidos com a escola, bem como necessitaria levar em consideração os aspectos sócio-culturais mais amplos da sociedade a qual pertence à escola, primando pelo engajamento com a transformação dessa sociedade. Para alimentar essa possibilidade chamamos de professor Profissional Reflexo-Engajado, aquele voltado à escola e à sociedade.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino de Ciências. Estágio supervisionado.

ABSTRACT

We wrote about the teacher's education at Universidade Federal do Ceará, Biological Science. We researched the curriculum of the course, and found the disciplines called Instrumentalization to the Study/Teaching of Science, which works which inter-discipline, and so the Supervision stage. We make some observations on the classroom, and we found some activities, whose we called by "education psychologized". In this case, the focus is the person, not the social aspects. Then, the majority of the students think about the curriculum like some discipline together. So, this is a technical vision of the education. We defend that is important to develop a teacher education based in a Reflexive-Engaged work, with a possibility to change the school and the society as well.

Keywords: Teacher's education. Science education. Supervision stage.

LISTA DE ABREVIACÕES

- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
- BSGI – Associação Brasil SGI (Soka Gakkai Internacional).
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- EPENN- Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste
- ESEF I – Disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I
- ESEF II - Disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II
- ESEM I - Disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio I
- ESEM II - Disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio II
- FACED – Faculdade de Educação (UFC)
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- P3 - Disciplina Prática de Ensino em Ciências Biológicas III
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PISA - *Programme for International Student Assessment*
- REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- UFC – Universidade Federal do Ceará
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- ONU – Organização das Nações Unidas
- USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

Capítulo 1: Introdução	11
1.2 Objetivos	22
Capítulo 2: Quadro Teórico	24
2.1 Uma revisão bibliográfica sobre o trabalho docente	24
2.2 Uma análise geral e uma tipificação do quadro teórico-prático do trabalho docente	38
2.3 O currículo e a formação de professores	45
Capítulo 3: Procedimentos Metodológicos de Investigação	59
Capítulo 4: A visão oficial do currículo do curso	66
Capítulo 5: Com a palavra os estudantes: uma visão sobre o currículo do curso ...	82
5.1 <i>“Acaba ficando muito repetitivo”</i> : O curso/currículo como um conjunto de conteúdos que se sobrepõem	83
5.2 <i>“O novo currículo parece ser bastante promissor”</i> : Um novo paradigma é apresentado aos alunos	87
5.3 <i>“A gente se pauta muito nas teorizações existentes, mas parte pouco para a prática”</i> : O curso/currículo como uma aplicação de teorias	90
5.4 <i>“Muitos professores não perceberam essa lógica ainda”</i> : O papel dos professores formadores no currículo do curso	94
5.5 <i>“Aprendendo mesmo com os erros”</i> : O estágio como um local de aprendizagem reflexiva	99
5.6 <i>“O meu desafio é tentar aprender e tentar mudar [a escola]”</i> : Algumas percepções sobre o trabalho docente de cunho reflexivo-coletivo	101
Capítulo 6: Contribuição de duas disciplinas de Estágio Supervisionado para a formação docente	104
6.1 <i>“Terapia de grupo”</i> : O estágio concebido numa perspectiva “psicologizante”	106
6.1.1 <i>“Vocês são tão reflexivas”</i> : parece, mas não são!	110
6.1.2 <i>“Um grande laboratório”</i> : As estagiárias discorrem sobre suas experiências	111
6.1.3 <i>“Fique na bolha”</i> : A ênfase na individualização	120

6.2 “ <i>A professora nem fica na sala</i> ”: O papel do professor colaborador da escola	127
6.3 “ <i>Não tem evolução entre as Instrumentalizações e dentro dos Estágios</i> ”: Quantidade pode não parecer sinônimo de qualidade	130
6.4 “ <i>A gente não recebe o retorno dos trabalhos</i> ”: Um processo de reflexão importante é subutilizado pelos professores da disciplina	135
Capítulo 7: Considerações Finais.....	142
Referências Bibliográficas	154
Anexo 1: Questionários e Roteiro das Entrevistas Individuais	164

Capítulo 1: Introdução

Dentre as pautas educacionais é crescente a discussão em torno da formação de professores¹ no Brasil e no mundo, pois não podemos falar em educação de qualidade, sem abordar uma adequada formação docente. Por exemplo, segundo o documento da UNESCO (2004), a questão da formação de professores conquistou lugar de importância a partir do momento em que se inseriu, no debate educacional, a discussão sobre a qualidade do ensino ministrado nos diferentes níveis e modalidades como desdobramento da luta em favor da construção da cidadania, da emancipação e da democracia.

Nesta perspectiva, o governo brasileiro amplia os investimentos na área de formação docente, como podemos notar no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação, o qual aponta que a “questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional” (BRASIL, 2007b, p. 15). Dentre as políticas públicas implementadas com o PDE, destacam-se:

O PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID) (BRASIL, 2007b, p. 16).

A justificativa para o aumento recente dos investimentos na formação docente em nosso país é referida no PDE pela “falta de professores com licenciatura para exercer o magistério e alunos do ensino médio desmotivados pela insuficiência de oferta de ensino gratuito nas universidades públicas” (idem, p. 7).

Desta feita, o Estado parece reconhecer a relevância da formação docente para o desenvolvimento do país, assumindo que a melhoria da qualidade da educação básica deve passar prioritariamente pelo exercício da docência:

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de

¹ Para não deixar a leitura do texto enfadonha, utilizaremos o termo genérico “professor” referindo-nos a homens e a mulheres. Ressaltamos que respeitamos as relações de igualdade entre os gêneros e não queremos, de forma alguma, desprezar as mulheres, em especial as professoras.

seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais (idem, p. 9).

O PDE traz uma série de metas sobre a educação no Brasil a serem objetivadas nos próximos anos, as quais vão desde a instalação de energia elétrica nas escolas, passando pela distribuição de óculos, até a fixação de recém-doutores. Essas metas receberam críticas de alguns intelectuais, como por exemplo, ao incrementar esse modelo de programa, o governo age baseado na cultura administrativa, a qual é a lógica da produção do mercado capitalista que norteia as chamadas “pedagogia de resultados” (SAVIANE, 2007). Esse modelo acaba gerando a perda de autonomia das escolas², uma vez que elas devem se adequar ao programa governamental. O plano consolida-se por meio de uma crescente racionalização do processo de trabalho pedagógico, com destaque em motes como produtividade e competência.

Ainda sobre essa preocupação governamental, coligada ao PDE, destacamos as recentes políticas públicas criadas para a formação docente: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

O programa PIBID, criado pela Portaria Normativa Nº 38 de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007c), oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de Licenciatura presenciais que se dediquem ao trabalho nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Já o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, instituído pelo decreto Nº 6.775 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), apresenta como objetivo a formação de 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados ou que lecionam disciplinas fora da sua área de formação original, nos próximos cinco anos. Esse Plano foi motivado pela constatação dos dados do censo escolar de 2007, que mostrou que cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram.

O plano será apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), antes responsável somente por cursos de pós-graduação, passou a receber

² Ao utilizarmos o termo “escolas”, nos referimos a todos os tipos de instituições escolares, desde o ensino infantil até a pós-graduação.

o dobro de seu orçamento para assumir a responsabilidade pela formação do magistério. Isso significa R\$ 1 bilhão ao ano destinado à formação de professores.

Aliado a esses programas e ao PDE, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo decreto presidencial N° 9.096, em 24 de Abril de 2007 (BRASIL, 2007a), que está provocando inquietação entre os professores e estudantes do país. O REUNI apresenta, em seu parágrafo primeiro, como proposta principal:

[...] a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007a, p. 1).

Todavia, o mesmo não esclarece as formas de financiamento que a União irá disponibilizar para tal empreita. Um artigo do jornal O Globo (REUNI ou DESUNI? 2007), critica a forma com que o governo estimula a ampliação dos cursos de graduação no país, pois acredita que não há dinheiro em caixa disponível às Universidades para a objetivação de tais metas. Assim, os preparativos para a objetivação de tais metas, culminam com a crença ilusória de que essas e outras propostas de gestão da administração pública possam ser atingidas com os investimentos atuais. Outra preocupação é a possível perda da qualidade dos cursos de graduação das universidades públicas, em detrimento da ampliação do número de vagas para discentes (o que faz sentido para a lógica do mercado).

A Universidade Federal do Ceará - UFC, por meio de seus representantes da reitoria e dos cursos de licenciatura, deu sua resposta à legislação nacional, abraçando as metas do REUNI, e objetiva a criação de “[...] cerca de 2.200 novas vagas para oferta no vestibular, progressivamente, até 2012” (UFC, 2009). Nessa perspectiva, no biênio 2008-2009 “[...] foram nomeados 346 professores e 200 servidores técnico-administrativos aprovados em concurso público. Também foram criados 20 cursos, abrindo 1.020 novas vagas na graduação” (idem).

Com isso, é possível perceber que a educação, sendo uma construção humana, social e cultural, recebe influência dos fatos histórico-sociais, como sugerido a partir das Políticas Públicas de financiamento da educação. Considerando as ideias de Santos (2005), ao analisar a atividade científica, percebemos que a comunidade científica leva em conta os meios sociais, econômicos e políticos (fatores externos), além das atividades conceituais inerentes ao processo de desenvolvimento da Ciência. Assim, a Ciência é vista como um processo de construção social para a explicação do mundo, permeada por conflitos e poderes inerentes a toda

construção social humana. Citando, por exemplo, um caso das Ciências Biológicas, ao analisar o trabalho de Gregor Mendel sobre o estudo da Hereditariedade em ervilhas, Leite e colaboradores (2001) defendem que “nossa hipótese é a de que o trabalho de Mendel está em sintonia com a época em que ele viveu e que é fruto de suas relações com estilos de pensamento diversos” (p. 97), ou seja, existem vários aspectos sociais que se inter-relacionam com as pesquisas. Em especial, esses aspectos interferem na escolha de determinada investigação pelo pesquisador, como por exemplo, no financiamento dos estudos.

Assim, o processo de criação da ciência deve ser encarado como um resultado da soma de vários esforços para conhecer melhor o mundo natural. Devemos perceber que um(a) cientista não está isolado das circunstâncias sociais, econômicas e culturais da época em que vive.

As escolas, não fogem dessas influências externas; elas não são uma ilha a parte da sociedade e do contexto nacional. Por exemplo, Maria A. da Silva (2003) analisa a relação que se estabelece entre os representantes do Banco Mundial, autores de um projeto político para a educação pública, e mostra que há um claro direcionamento estrangeiro para as políticas públicas no Brasil, impregnadas pela equipe brasileira do Ministério da Educação (MEC).

Desta forma, pressionados pelos fatores externos, os institutos de formação e de pesquisa em Educação não ficaram imunes ao desenvolvimento de investigações sobre a temática da formação docente. Nesta perspectiva, é praticamente unânime a presença desta temática em programas de pós-graduação da área da Educação e do ensino inclusive, com um volume significativo e crescente sobre as pesquisas acadêmicas sobre o tema (TERRAZZAN, 2007).

Ressaltamos que o número de trabalhos sobre formação de professores nos congressos sobre Educação cresce a cada ano. Por exemplo, segundo Brzezinski e Garrido (2001) somente no Grupo de Trabalho (GT) formação de professores da ANPED foram apresentados 70 trabalhos, entre os anos de 1992 e 1998: dos quais cerca de 40% (28 no total) trataram da formação inicial de professores. Já no ano de 2009, o Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste (EPENN, 2009) recebeu 290 trabalhos apenas no GT formação de professores, número bastante significativo. A 32ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED, 2009), no mesmo ano, publicou 19 trabalhos completos no GT do tema, sendo 9 relacionados à formação inicial e estágio supervisionado.

Ao analisarmos esse volume de publicações, percebemos que, no campo específico da formação de professores de Ciências, a atual sociedade ocidental globalizada prima por docentes com:

[...] um novo perfil profissional capaz de localizar os desafios mais urgentes de uma sociedade “multimídia e globalizada”, em que o rápido desenvolvimento, científico e tecnológico, impõe uma dinâmica de permanente reconstrução de conhecimento, saberes, valores e atitudes (FREITAS; VILLANI, 2002, p. 215).

A preocupação com a formação de professores de Ciências torna-se mais acentuada ao analisarmos os resultados das últimas avaliações nacionais e internacionais. Por exemplo, segundo os resultados do programa internacional de avaliação comparada PISA (*Programme for International Student Assessment*) do ano de 2006 (Brasil, 2007), as médias gerais dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na temática de Ciências gira em torno dos 500 pontos. Já no caso dos brasileiros, para a mesma disciplina, a média é de 360 pontos, resultado insatisfatório, preocupando especialistas nacionais e internacionais.

Diante destes resultados, parece que o aumento numérico dos investimentos e dos programas de formação inicial e continuada de professores no Brasil não tem correspondido, na mesma proporção, ao aumento da qualidade na educação básica. Em especial, no que se referem às Ciências Naturais, os resultados (como vimos na avaliação PISA) são ainda mais preocupantes.

A inquietação aumenta ainda mais, ao analisarmos a formação dos professores da educação básica. No Brasil, 20,7% dos professores, no ano de 1977, eram leigos, ou seja, não haviam completado o ensino médio. Já em 1987, o número de professores sem titulação específica se reduz para 18,0% (BARRETO, 1991). E em 2006, eram apenas 1,0% de leigos, sendo que a grande maioria dos professores da educação básica (cerca de 70,0%) possuía ensino superior completo (IPEA, s/d).

Baseado nesses dados sobre a formação dos professores notamos que, apesar do aumento considerável na titulação dos mesmos, não tivemos um avanço na qualidade da educação básica. As instituições de ensino superior, que deveriam preparar os profissionais docentes para atender as expectativas da sociedade brasileira, visando melhorar a qualidade da educação em nosso país, parecem não cumprir o seu papel de formadoras. Precisamos investigar as possíveis falhas/lacunas e os aspectos meritórios, dos processos de formação da universidade, para auxiliá-las a melhorar a formação de seus profissionais.

Para compreender melhor os processos de formação dos professores, é mister, também, o desenvolvimento de pesquisas sobre as práticas curriculares que ocorrem nas instituições de ensino superior do país, em especial no que diz respeito aos cursos de Ciências da Natureza.

Diante da pertinência do tema, é relevante o estudo de temas relacionados ao sistema educativo, em especial ao ensino superior. O sistema educativo é definido por Magalhães (2004) como sendo “um conjunto de instituições nacionais voltadas à educação formal, e cuja supervisão ou ao menos parte dela é feita pelo Estado Nacional” (p.16). O autor afirma ainda que o sistema de ensino superior é um subsistema do sistema educativo nacional, todavia, possui regularidades e características próprias.

Como vimos acima, existe um número crescente de pesquisas sobre a formação docente no sistema de ensino superior brasileiro, buscando-se aprofundar o conhecimento sobre as instituições de ensino superior e seus respectivos cursos de formação docente, para que se possa ter uma análise mais detalhada de cada contexto particular. Nessa perspectiva, iremos nos deter nesta pesquisa ao estudo de aspectos da formação inicial de professores de Ciências Biológicas, na Universidade Federal do Ceará – UFC, esperando contribuir para o entendimento do tema da formação inicial e o ensino das Ciências Naturais nesta Universidade, em especial no referido curso.

A temática da formação de professores de Ciências é de certa forma recente no Brasil, uma vez que a Biologia, a Física e a Química nem sempre foram objeto de ensino nas escolas, mas hoje ocupam lugar de destaque nos currículos escolares. De acordo com Krasilchik (1987), a disciplina de Ciências passou a ser obrigatória no país a partir da Lei nº 4.024/1961, que promulgou as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nacional. Nessa época, o sistema educacional era centrado no estudo das línguas clássicas e, em certa medida, da matemática, exprimindo ainda ampla semelhança com os métodos escolásticos (ALFONSO-GOLDFARB; FERRAZ, 2002; KRASILCHIK, 2000; TANURI, 2000).

Um dos argumentos a favor da introdução da disciplina de Ciências no ensino básico foi a possibilidade de auxiliar na maturação da capacidade de raciocinar sobre o mundo natural induzindo à compreensão e à transformação desse mundo. Assim, passou-se a utilizar nas escolas, durante as aulas desta disciplina, uma metodologia que incluía a observação, experimentação e raciocínio, visando à utilidade do tema para a vida cotidiana. Progressivamente, então, a organização curricular formal das escolas resultou na integração entre as disciplinas clássicas e científicas, induzindo a uma reformulação dos currículos,

diminuindo a carga horária de alguns temas e buscando levar o ensino de Ciências para o laboratório didático de Ciências.

Um dos grandes fatores históricos que influenciaram esta reformulação foi o que ficou conhecido como a “corrida espacial e científica” durante a Guerra Fria:

Um movimento mundial por reformas teve origem a partir dos Estados Unidos e da Inglaterra após a Segunda Guerra Mundial, entre 1950 e 1960. Os americanos, preocupados pela competição tecnológica, decorrente da supremacia da União Soviética, com a explosão da primeira bomba H e o lançamento em 1957, do *Sputnik*, primeiro satélite artificial a orbitar a Terra, partiram para reformular seus currículos (NARDI, 2002, p. 8).

Todavia, no geral, a reorganização curricular sugerida não foi efetivada no Brasil, uma vez que a proposta de um ensino experimental não se concretizou no chão da sala de aula. Ademais, o ensino de Ciências eminentemente experimental recebeu inúmeras críticas dos educadores, pois essa metodologia, muitas vezes, resumia-se apenas a uma experiência de caráter espontaneísta, com predomínio de uma racionalidade técnica.

Os reflexos dessa política mundial e do movimento de inovação na educação científica, das décadas de 50 e 60, acabaram chegando oficialmente ao Brasil através de acordos selados entre o Ministério da Educação e agências de cooperação americanas (cuja lembrança maior é o acordo MEC-USAID).

Estes acordos visavam, entre outros pontos, à produção de material didático para o ensino de Ciências. Vale ressaltar que estes materiais didáticos eram, predominantemente, traduções literais de livros estadunidenses, e não havia preocupação em adaptar os conteúdos dos livros a realidade brasileira.

Nesse contexto, houve um movimento internacional por mudanças no ensino das ciências e, conseqüentemente, na formação inicial de educadores para essa área. Uma das decorrências desse movimento foi a preocupação com o desenvolvimento dos futuros professores, que trouxe implicações para as políticas públicas de formação docente no Brasil. Todavia, apesar de existir essa inclusão curricular da Ciência, a formação inicial de professores para esse nível de ensino só passou a ser discutida de forma enfática na década seguinte, com a publicação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. No artigo 30º dessa Lei, consta que o professor que atua no ensino de 1º grau (da 1ª à 8ª séries) deve ter habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração ou ainda, o docente que atuar em todo o ensino de 1º e 2º graus necessitará ter habilitação específica obtida em curso superior de licenciatura plena. Vale ressaltar que esse

modelo de curta duração recebeu inúmeras críticas pelo aligeiramento da formação docente, em detrimento a uma sólida formação intelectual (KRASILCHIK, 1987; NARDI, 2002).

Já na década passada, a promulgação da Lei federal nº 9394/1996 criou a LDB atualmente vigente no Brasil. Essa Lei registra que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á:

[...] em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 3).

Assim, cresce a importância das universidades na formação docente, em especial no que se trata do ensino de Ciências Biológicas. Entretanto, eram poucas, no início do século XXI, as análises feitas sobre a organização curricular dos cursos de formação de professores de Ciências no nosso país (WORTMANN, 2003). Podemos destacar que existem alguns trabalhos recentes de pesquisa sobre esta temática realizados no eixo Sul-Sudeste do país (ANDREATA, 2005; BALDOINO, 2008; GIL, 2007; LIMA, 2008; MELHORANÇA, 2006; PANDOLPHO, 2006), todavia, não encontramos investigações deste tipo no eixo Norte-Nordeste brasileiro. Desta feita, cremos ser relevante o estudo da formação docente em Universidades nordestinas.

Dentro da temática de formação de professores, destacamos a *formação inicial*, que acontece nos cursos de magistério ou superior, e a *formação continuada*, desenvolvida ao longo da trajetória profissional do docente. Essa última é um componente que faz parte de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, imprescindível para programar uma política de melhoria da educação básica. No entanto, algumas iniciativas de formação de professores restringem-se à participação de educadores em situações formativas pontuais, como cursos e palestras (AQUINO; MUSSI, 2001; COLLARES *et al.*, 1999). No geral, essas ações se caracterizam por um conjunto de ações descontinuadas, parceladas, sem conexão entre si, e com grande rotatividade de pessoas, condição que privilegia o caráter imediatista de seus objetivos. A formação dos docentes deveria levar em consideração um modelo que se baseasse numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permitisse repensar sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e, conseqüentemente, as suas próprias atitudes (SCHÖN, 1995). A partir da mudança das práticas tradicionais para práticas mais progressistas, por exemplo, poderíamos transformar o

quadro insatisfatório do Ensino das Ciências/Ciências Biológicas na atualidade (BAPTISTA, 2003).

Tendo em vista que há trabalhos que investigam as concepções de professores de Ciências (suas ideias sobre a Ciência, o processo de ensino-aprendizagem) e mostram que essas concepções são acompanhadas de rotinas muito bem estabelecidas, estáveis e resistentes à mudanças (AQUINO; MUSSI, 2001; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1995; COLLARES *et al.*, 1999), percebemos que essas concepções de ensino são um reflexo da introjeção na experiência pré-profissional, ou seja, aquela adquirida ao longo da vida escolar anterior à formação universitária. Sobre este tema, Bejarano e Carvalho (2003) afirmam:

Crenças educacionais se originam, de uma maneira mais intensa, durante o período em que o futuro professor se encontra na situação de aluno da educação básica. É nesse período que ele constrói, numa aprendizagem por observação, formas peculiares de entender: os processos de ensino/aprendizagem, o papel da escola, além de criar um modelo de professor, entre outros aspectos de crenças educacionais (p. 2).

Apesar da grande importância dos estudos sobre o Ensino de Ciências Biológicas no Brasil, é importante a realização de estudos sobre as informações de projetos curriculares desenvolvidos nas instituições formadoras de docentes, bem como as respostas de tais atividades na atuação pedagógica de futuros professores.

Dentro do campo de estudos dos projetos curriculares, destaca-se a investigação sobre os estágios supervisionados. Tais investigações são baseadas na relevância dos estágios para a formação profissional, pois eles podem reduzir a dicotomia entre a teoria, vista na universidade, e a prática, a ser sentida no contato com a escola pública (PIMENTA; LIMA, 2009).

A importância do levantamento de crenças educacionais dos professores em início de carreira, bem como o levantamento dos principais conflitos e preocupações educacionais experimentados por eles nesse interregno - em que são alunos de final do curso de licenciaturas e iniciam a prática profissional - são apontados pela literatura de formação inicial como um momento mister do início do desenvolvimento profissional desses professores (DINIZ; CAMPOS, 2005; SILVA, M.H.S.; DUARTE, 2001; SILVA, M.H.S.; DUARTE, 2007). É exatamente sobre essa fase, que marca o início da formação profissional e o fim da formação universitária inicial, que iremos nos deter na presente investigação. Segundo Tardif e Lessard (2007), o período inicial da profissão docente é mister para o desempenho da profissão, uma vez que muitos docentes desistem da profissão nas suas primeiras experiências. Ademais, Pacheco (2005) e Tomás Silva (2007) afirmam que o

currículo, sendo um instrumento de formação, em especial na formação de professores, deve privilegiar uma visão holística e menos fragmentada da realidade.

Para Pimenta e Lima (2009), no currículo de formação docente, o estágio supervisionado pode contribuir para a construção da identidade docente dos futuros professores, constituindo-se em um espaço para a maturação dessa identidade. Sobretudo, o estágio pode estimular a reflexão sobre a realidade social e educacional das escolas como espaço pedagógico privilegiado. Pimenta (2006a) mostra que tal reflexão pode ser estimulada pelo contato direto com o contexto das escolas públicas, da realidade sócio-histórico-cultural dos seus atores/autores sociais. Giroux (1992), concordando com Freire (2005), aponta que essas reflexões são o ponto inicial para a mudança numa sociedade desigual, cabendo ao intelectual docente a formação de alunos críticos e engajados³ na transformação social.

Como em outras áreas, no campo específico do ensino de Ciências Biológicas, o estágio supervisionado é encarado como um grande aliado da formação docente (KRASILCHIK, 2005). Diniz e Campos (2005) defendem a importância das primeiras experiências de regência em um contexto real, a exemplo dos estágios supervisionados, como momentos importantes para a formação profissional dos futuros docentes. Para os autores, a fase inicial dos estágios é marcada por emoções conflitantes, que variam entre o entusiasmo pela nova profissão e a decepção que os desafios e limites impõem.

Para os alunos de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em processo final de sua formação inicial, o contato escola-universidade e a prática reflexiva parecem ser um fator enriquecedor no desenvolvimento das atividades dos futuros docentes (BAPTISTA, 2003), esse período é ímpar, em sua jornada profissional; nesse início de carreira, o trabalho desses professores novatos é marcado por conflitos, preocupações e dificuldades. Baptista (2003) afirma que a reflexão sobre as experiências que ocorrem no estágio supervisionado, que envolvem o ensino de Ciências Biológicas, são basilares para a formação docente.

Sobre esses aspectos da formação inicial de professores, ressaltamos que, ao introduzir o graduando estagiário na escola, pode-se diminuir a dicotomia entre teoria-prática docente. Além disso, ao tomar contato com a realidade escolar, pode surgir um canal de comunicação ligando as instituições de ensino superior às escolas de ensino fundamental e médio (BAPTISTA, 2003).

Assim, tornam-se cada vez mais frequentes pesquisas sobre professores, trabalhadores profissionais em ação, procurando-se chegar a representações codificadas do

³ Por engajamento entendemos ser uma referência a uma postura de filiação e participação ativa em uma determinada causa social, em especial, pondo-se a serviço de uma sociedade justa, igualitária e emancipatória.

trabalho docente. Consideramos que a prática é um campo de produção de saberes próprios, na qual somente o sujeito, pela própria experiência vivida em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente de conhecimentos.

A título de síntese, destacamos as principais ideias relevantes em relação ao estudo da formação de professores:

- A busca da valorização do trabalhador docente;
- O estudo das práticas formativas que ocorrem nos espaços das universidades brasileiras;
- O aumento dos investimentos financeiros mobilizados por organismos estatais e privados no Brasil;
- A necessidade de desenvolver, fundamentar empiricamente e avaliar as práticas de formação docente e os seus efeitos nos futuros professores.

Partindo desse contexto histórico e da apresentação da relevância do tema, chegamos ao nosso objeto de estudo: a formação de professores de Ciências Biológicas, no qual buscamos estudar esta formação dentro do currículo de um curso de Licenciatura. Para tanto, daremos uma atenção especial às disciplinas de estágio supervisionado, pois acreditamos que esse é um momento impar na formação docente; é nesse lócus que o aluno inicia seus primeiros contatos com o mundo do trabalho, e confronta na prática⁴ a teoria vista na universidade, momento especialmente importante para o exercício reflexivo. Assim, decidimos pela elaboração de uma pesquisa sobre a formação inicial de professores de Ciências Biológicas, buscando compreender o papel das práticas curriculares que ocorrem no estágio para a profissionalidade do licenciando do referido curso. Nas páginas seguintes, apresentaremos o objeto de estudo desta pesquisa, incluindo problematização e objetivos.

1.1. Problematização:

Diante do exposto anteriormente, buscaremos responder a seguinte questão: **Quais são as contribuições das práticas curriculares dos Estágios Supervisionados na formação do licenciando do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC)?**

Como uma problemática que permeará o tema a ser estudado, destacamos: Como está organizado o currículo do curso? Quais as concepções dos estagiários sobre as disciplinas

⁴ O termo é uma referência não a um ato qualquer, e sim a uma ação institucionalizada.

de Estágio Supervisionado do referido curso? Como são as práticas curriculares dos professores destas disciplinas? Como os estagiários compreendem tais práticas?

1.2. Objetivos:

O objetivo geral deste trabalho é estudar as contribuições das práticas curriculares dos Estágios Supervisionados na formação do licenciando do curso de Ciências Biológicas da UFC, buscando contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a formação de professores de Ciências Biológicas e das práticas curriculares deste curso.

Já os objetivos específicos são:

- Analisar a organização curricular do referido curso, bem como as concepções dos próprios alunos sobre este currículo;
- Pesquisar as práticas curriculares que ocorrem nas disciplinas Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II, e Estágio Supervisionado no Ensino Médio I;
- Estudar como os estagiários percebem as práticas dos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado do referido curso.

Para tanto, apresentamos no capítulo 2 o quadro teórico que serve de arcabouço para a análise dos dados e interpretação dos resultados, além de discursar sobre a formação de professores, o trabalho docente na ação e expor nossa reflexão sobre os currículos. Aqui apresentamos algumas outras considerações sobre o currículo que adotaremos. No capítulo 3, apresentamos os percursos metodológicos trilhados durante a pesquisa.

A seguir, entraremos no caminho do currículo. No capítulo 4 faremos uma análise sobre o currículo formal (a visão oficial) do curso de Ciências Biológicas da UFC, modalidade de Licenciatura, no qual apresentamos sua estrutura formal.

No capítulo 5, trilhamos as searas dos currículos oculto e real, baseados na visão dos discentes do curso sobre o seu currículo, pretendendo buscar similaridades e contradições, organizando padrões similares de concepções dentre os estagiários ouvidos.

Já no capítulo 6, discutimos as nossas interpretações sobre a interação entre professor-aluno, obtidas através das observações, entrevistas e análises de documentos em duas disciplinas de Estágio Supervisionado. Realizamos observações intensas no curso, as quais necessitaram de grande dedicação, perfazendo um total de dois semestres letivos de convivência com os atores sociais envolvidos, e de onde emanaram os dados cruciais da

pesquisa. Dedicamos atenção especial as percepções dos estagiários sobre o estágio e as práticas curriculares dos envolvidos (professores e alunos), buscando compreender as contribuições do curso para a formação docente.

No capítulo 7 trazemos as considerações finais, as quais nos permitiram fazer algumas sugestões para o currículo do referido curso.

Capítulo 2: Quadro Teórico

Nas páginas que seguem, ressaltaremos os referenciais teóricos que irão colaborar com a discussão sobre os principais conceitos relacionados à temática da formação de professores, com especial ênfase ao trabalho docente. Tais conceitos servirão de arcabouço para a análise dos dados e interpretação dos resultados.

Para uma melhor estruturação das informações, subdividimos o quadro teórico em três partes: a primeira discursa sobre **o trabalho docente**, a partir de uma revisão na literatura educacional sobre o tema; na segunda, apresentamos nossa proposta de **tipificação do trabalho docente**, na qual utilizamos a revisão bibliográfica encontrada na literatura; na terceira, iremos discorrer sobre a interface entre o **currículo** e a formação docente nos cursos de Licenciatura, com atenção especial para o papel formativo dos estágios supervisionados na formação inicial de professores.

Assim, tentaremos encontrar aspectos teórico-práticos que se sobrepõem ou se completam, além disso, aventurar-nos-emos a formular uma estrutura de análise dos dados primários observados na pesquisa de campo.

2.1 Uma revisão bibliográfica sobre o trabalho docente

Segundo Ghiraldelli-Júnior (2006) no campo educacional brasileiro, o trabalho do professor é concebido como uma atividade profissional desvalorizada em relação às profissões consideradas nobres, como por exemplo, a medicina e o direito. Levando-se em conta o tratamento social, legal, institucional e econômico que lhe é conferida, é muito comum considerar a profissão do professor como um “bico”, ou seja, um emprego passageiro, ou como uma “vocação”.

Considerando que a escolha pela profissão docente, como em qualquer outro ofício, ocorre em função de aspectos objetivos e subjetivos, o indivíduo procura identificar quais as representações sociais relativas à profissão escolhida e procede a uma auto-avaliação, buscando detectar características pessoais condizentes com o perfil profissional esperado.

Romero (1997) discute esse problema ao ponderar que aceitamos um “bico” quando não conseguimos um emprego melhor que garanta uma renda mensal adequada, pois o “bico” geralmente não oferece satisfação pessoal e é considerado uma atividade transitória, facilmente abandonada quando recebemos uma oferta melhor de trabalho:

Essa maneira de conceber a profissão de professor é muito comum entre aqueles que lecionam no ensino fundamental e no 2º grau, embora, no nível do discurso, considerem que possuem uma “vocação” para exercer essa atividade (p. 36).

Para esta autora, a tendência de considerar o professor como um “vacionado” para essa profissão se deve à influência do universo simbólico, advindo do termo latino “vocare”, que significa “chamar”. Assim, o indivíduo que estima possuir uma vocação atende a um apelo divino e deve desenvolver a sua incumbência, não visando ao contentamento de suas próprias necessidades. Existe uma tendência de considerar essas pessoas como predestinadas, agraciadas com o dom de ensinar. Vale ressaltar que essa escolha da profissão, baseada num chamamento, pode ter contribuído para um precário investimento do Estado na capacitação docente, agravando ainda mais suas dificuldades para lecionar. Finalmente, ainda segundo Romero (1997), essa tendência de trabalho docente baseada numa acentuada importância em “suportar” foi predominante no início século XX no Brasil (apesar de considerarmos fortes indícios de que este modelo permeou o passado brasileiro desde os tempos da Coroa Portuguesa).

Ainda de acordo com Ghiraldelli-Júnior (2006), na segunda metade do século XX, a educação brasileira foi dominada por uma concepção tecnicista, associada ao modelo da racionalidade técnica, que estabelece uma clara hierarquia entre o conhecimento científico e suas aplicações técnicas na prática profissional. Esse padrão baseia-se em três pressupostos básicos: primeiramente, na convicção de que a investigação acadêmica contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais docentes, ainda que, cada vez mais, ela se afaste da prática rotineira; em segundo lugar, que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação inicial de professores prepara o aprendiz para os problemas e exigências da prática real da sala de aula e, finalmente, que há uma ligação hierárquica e linear entre o conhecimento científico e suas aplicações técnicas (PÉREZ-GÓMEZ, 1995).

Nesse modelo dominante, os currículos de formação profissional tendem a separar o universo “acadêmico” do universo da “prática”. Os docentes formados no âmbito da racionalidade técnica são constituídos como técnicos, que ao final de seus cursos de licenciatura, vêm-se desprovidos de conhecimentos e de ações que lhes ajudem a dar conta

da complexidade escolar. De acordo com esta visão instrumentalista de ensino, há a tendência a aplicar modelos e técnicas que são externos à realidade escolar, elaborados por especialistas, pouco contribuindo para o seu fazer docente fato assinalado, por exemplo, por Tardif (2000):

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos (p. 18).

Ademais, no âmbito do paradigma da racionalidade técnica, predomina a crença de uma ciência neutra e verdadeira, posta como solução para os problemas sociais, tornando os sujeitos submissos perante as novas divulgações científicas, vistas como melhores por serem cientificamente “comprovadas”. A partir deste quadro gera-se uma visão de que qualquer pessoa pode ser professor, desde que tenha domínio sobre o conteúdo científico e sobre as técnicas pedagógicas (CAVALCANTE *et al.*, 2006).

Uma consequência dessa formação inicial é que quando começam a trabalhar, os novos professores se vêem obrigados a fazê-lo sem qualquer acolhimento institucional, aprendendo seu ofício na experiência prática, com decorrências imediatas (BODIÃO, 2007). Esse período de transição entre a vida de estudante e o mundo do trabalho, é marcado por conflitos decorrentes do encontro com a dura e complexa realidade do exercício profissional, donde decorrem momentos de desilusão e desencantos com a profissão; como consequência, muitos professores noviços acabam desistindo do magistério nesses primeiros anos da experiência profissional.

No início dos anos 90, do século passado, emerge, no cenário educacional internacional, um novo paradigma, denominado “formação reflexiva do professor”, cuja origem tem como marco referencial os trabalhos Dewey (1959) e encontra em Schön (1995) um importante articulador.

O enfoque que Dewey dava à pedagogia era voltado à experiência prática, sendo, por isso, às vezes, chamada de “fazendo e aprendendo”. Já os pressupostos de Schön, começaram a ser difundidos por meio de seus livros “The Reflective Practitioner” e “Educating the Reflective Practitioner”, que parecem ter contribuído para popularizar as teorias sobre a epistemologia da prática. No Brasil, em especial, as ideias de Schön foram difundidas, inicialmente, na obra organizada pelo português Antônio Nóvoa (1995), de título “Os professores e sua formação”, e em seguida, no ano de 2000, com a publicação do livro “Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem”.

Schön afirma que para ser um professor reflexivo não basta uma reflexão esporádica, pelo contrário, a reflexão deve ser permanente, diária, embasada na prática do dia-a-dia do trabalho docente. Essa reflexão permanente deve ser o fator que proporcionará uma mudança nas atitudes dos professores. O autor postula que o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva deve estar assentada em quatro ideias centrais: o “conhecimento-na-ação”, a “reflexão-na-ação”, a “reflexão sobre a ação” e, finalmente, a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”.

Para esse autor, o *conhecimento na ação* é o conjunto de saberes interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), que são adquiridos através da experiência e da atividade intelectual, mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional.

A *reflexão na ação* é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é um instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. No entanto, a reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação (SCHÖN, 1995).

A *reflexão sobre a ação* é a reflexão desencadeada após a realização da ação pedagógica sobre essa ação e o conhecimento implícito nessa ação. Nesse momento, também poderá ser realizada a *reflexão sobre a reflexão na ação*. Pode-se dizer que o seu saber pedagógico estaria sendo elaborado pela *reflexão na ação e reflexão sobre a ação*, isto é, pela reflexão empreendida durante e depois da ação. Ainda, a reconstrução da identidade do professor, compreendido como um profissional dotado de certa autonomia, dar-se-ia com o processo de *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Dentre as diversas metáforas que emergiram sobre o papel do professor, cita-se o professor como *practicum* reflexivo (SCHÖN, 1995). A importância da reflexão é evidenciada, enfatizando-se que, na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir. Ser um *practicum* reflexivo nessa acepção traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e (re)elaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional.

Schön (2000), ao valorizar a experiência e a reflexão (reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação), propõe uma formação profissional baseada num *practicum* reflexivo, ou seja, a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento implícito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ação. Nessa visão, os docentes têm de se assumir como produtores reflexivos da sua profissão.

Schön (1995) advoga que para se tornar um *practicum* reflexivo não bastam reflexões esporádicas, reafirmando a necessidade da implantação de processos diários, embasados na prática cotidiana do trabalho docente. Para ele, é esse “diálogo” com as situações do dia-a-dia que permite que aspectos ocultos da realidade evidenciem-se, criando novos marcos de referências, com novas formas, com diferentes perspectivas de percepção e ação. Dessa forma, o trabalho docente passa a desenvolver-se com criatividade onde o professor, na superação dos obstáculos do dia-a-dia, também precisa desenvolver ações não planejadas, que se apresentam como suas respostas aos desafios que a prática lhe impõe; essa prática configura-se, assim, como processo de auto-formação que decorre das necessárias reflexões mobilizadas para equacionar as incertezas e conflitos do cotidiano.

Vale ressaltar que existem muitos críticos do pensamento do “professor reflexivo” de Schön, como por exemplo, os trabalhos de Pimenta (2006a) e Arce (2001). Essas autoras afirmam que as ideias iniciais de Schön desvalorizam o conhecimento científico/teórico/acadêmico, pois se baseiam numa pedagogia pragmática afinada com o neoliberalismo que desvaloriza o saber escolar. Como consequência desse processo há o aligeiramento da formação de professores e o detrimento da autonomia dos mesmos sobre seu exercício profissional. Essas críticas ao conceito de “professor reflexivo” permitem-nos avançar em relação ao pensamento inicial de Schön, uma vez que é imprescindível uma formação intelectual séria e comprometida com uma educação democrática e de qualidade.

Já para Alarcão (2007) é necessário uma superação desses marcos das atuações individuais, sublinhando a importância das reflexões coletivas, que devem ser entendidas como atividades institucionais; para se justificar, ela afirma:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. [...] Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (p. 44).

Pimenta (2006a) defende que se repense o emprego da terminologia professor reflexivo, referindo-se aos riscos de esvaziamento da terminologia nas discussões acerca do professor e de sua prática. Argumenta que a transformação crítica da prática docente e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula solicitam, além da atitude reflexiva, o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e a atividade docente em seu significado sócio-político. A reflexão implicaria a análise da prática cotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre. Assim, o trabalho docente deve buscar a transformação social dos educandos e da sociedade como um todo interdependente.

O trabalho docente, nesse sentido, passa a ser visto como uma atividade de criatividade no qual o professor, na resolução dos obstáculos do dia-a-dia, desenvolve ações não planejadas (imprevisibilidade), que se apresentam como respostas aos desafios que a prática impõe. Essas ações estão alicerçadas na criativa articulação dos diferentes saberes docentes (pré-profissionais, da formação inicial e continuada, da trajetória profissional, crenças pessoais, etc.). Ou seja, a prática é marcada por incertezas e conflitos, onde o profissional passa a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, conseqüentemente, retornam a sua auto-formação (BRITO, 2006).

Libâneo (2006), ao discorrer sobre essa temática, ressalta os reducionismos que podem marcar a utilização da terminologia do professor reflexivo (ou “reflexividade”, como o autor prefere fazer referência a este modelo profissional). O autor afirma que é necessário vivenciar a atitude reflexiva ultrapassando os limites da sala de aula, ultrapassando a perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos, e buscando a transformação do contexto sócio-político-cultural.

Pimenta (2006a), referindo-se ao saber docente, confirma que é na prática refletida (ação-reflexão-ação) que esse conhecimento se constrói e se reconstrói, na inseparabilidade entre teoria e prática. Para essa autora a experiência docente é um espaço de produção de conhecimentos, decorrendo da postura crítica do professor sobre a sua prática profissional, o que implica refletir criticamente sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Ela pondera sobre a postura docente nas relações com alunos e alunas, bem como nas inter-relações no sistema social, político, econômico e cultural. Assim, o modelo do prático reflexivo inicialmente proposto por Donald Schön, sofre uma importante contribuição dos seus críticos (ARCE, 2001; ALARCÃO, 2007; LIBÂNEO, 2006; PIMENTA, 2006a).

As práticas docentes críticas-reflexivas podem, eventualmente, enfrentar barreiras. Reconhecemos as limitações e dificuldades das instituições de ensino e do professor para

colocar em ação a prática reflexiva. Todavia, os estudos constataam que o docente ao lidar com as situações problemáticas de sua prática, procura interpretá-las, envolvendo-se conscientemente no contexto de sua experiência para reorientar suas ações através de um processo criador. A reflexão apresenta-se, então, como marca das deliberações que o professor toma no exercício profissional.

Refletir *na* e *sobre* a prática traz a consciência de que refletir, além de propiciar uma leitura crítica da experiência vivenciada, pode conduzir o profissional docente a um processo de criação, que transcende à mera aplicação de esquemas de ação, resultantes de saberes “aplicados”. Nesta análise devemos ressaltar dois aspectos importantes: o primeiro refere-se à dificuldade de efetivação da prática reflexiva quando o trabalho docente emerge marcado pelo individualismo, ou seja, a reflexão na perspectiva de Schön implica numa atividade isolada (BRITO, 2006); o segundo aspecto que nos parece central é que o conhecimento vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente na ação institucionalizada.

Diante dessas considerações, percebemos que é preciso ter uma sólida base teórica, a qual poderá subsidiar a solução dos obstáculos que ocorrem no cotidiano escolar. É decorrente desta visão reduzida, onde basta “refletir na prática”, que se faz crítica ao conceito de professor reflexivo. A reflexão não pode ser situada apenas nos espaços estreitos da sala de aula, e sim, é preciso avançar sobre a ação institucionalizada com uma reflexão sobre a reflexão na ação, baseada, inclusive na literatura educacional (ARCE, 2001).

No que diz respeito à formação de professores há de se operar uma mudança que busque a *práxis* (ação-reflexão-ação), pois ela é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, ou seja, é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática (FREIRE, 2005).

O processo humano de reflexão-ação é, intrinsecamente, uma dinâmica que se lança continuamente diante da própria consciência de sua ação. Mas, a ação puramente, não constitui em si uma práxis. A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. A separação de teoria e prática se constitui na negação ontológica do ser humano. A alienação está na separação e dissociação entre teoria e prática.

Por outro lado, para autores como Freire (2005), Giroux (1992), Libâneo, (2006) e Pimenta (2006), não basta refletir coletivamente (tampouco apenas individualmente). É preciso superar outro obstáculo: esta reflexão da prática docente deve ser realizada com o

coletivo dos atores sociais da escola, e, sobretudo, deve ter uma função política⁵ e crítica, onde “mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (FREIRE, 2005, p. 64).

Logo, para superarmos as dificuldades do cotidiano dos professores, é de grande estima a união entre reflexão e ação (*práxis*) como a força basilar hábil para transformar a educação no contexto do mundo atual (FREIRE, 2005). Dessa forma, deixamos de considerar os docentes de maneira abstrata, como um grupo separado dos outros.

Paulo Freire afirma que a educação é um ato político; para ele, o trabalho docente não é uma atividade neutra, pois ela se reveste de características ideológicas, uma vez que toda ação educativa representa uma postura política, sendo o professor responsável pelo que está propondo. O ato de educar-aprender revela a intenção da prática educativa, envolvendo seres humanos situados num dado momento histórico, como afirma o autor:

Os educadores progressistas precisam convencer-se de que não são puros ensinantes – isso não existe – puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais (FREIRE, 1997, p. 54).

Aderindo às ideias da educação como ato político de Paulo Freire, destacamos a perspectiva de encarar o trabalho docente como um trabalho intelectual. Essa categoria é proveitosa, pois ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos meramente instrumentais ou técnicos. Ademais, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados, através das pedagogias por eles defendidas e utilizadas. Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nessa perspectiva, destrói-se o mito de que a natureza do trabalho intelectual é determinada por uma posição de classe social: “este modo de colocar a questão entra em choque com preconceitos de casta” (GRAMSCI, 1988, p. 11).

Um grande pensador que adota essa perspectiva é Antonio Gramsci. Para o autor, “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (idem, p. 7). Nesta perspectiva, ele denota uma concepção para o termo “intelectual” diferente da leitura popularmente ligada ao termo: para Gramsci, o intelectual é o trabalhador que realiza uma função social que não está

⁵ Vale ressaltar que a amplitude da conotação “política” nas frases anteriores, se refere a uma opção de escolha feita pelos atores sociais, e não a uma ligação a um partido político específico.

predominantemente ligada ao trabalho eminentemente físico (como os professores, por exemplo); já no pensamento popular, o termo representa uma pessoa de pensamento genial e/ou teórico.

Ainda seguindo as ideias de Gramsci, para se distinguir os intelectuais dos não-intelectuais devemos levar em conta “a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso” (GRAMSCI, 1988, p. 7). Assim, ele expande o conceito de intelectual:

[...] eu próprio dilato muito a noção de intelectual e não me refiro à noção corrente que se restringe aos grandes intelectuais. Essa dilatação influi também sobre certas determinações do conceito de Estado que comumente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercivo para conformar a massa popular a um tipo de produção e economia de um movimento determinado) e não como equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional exercido através das organizações assim chamadas privadas, como por exemplo, a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) e precisamente na sociedade civil agem os intelectuais especificamente [...] (GRAMSCI, 1965, apud NOSELLA, 1992, p. 93).

Nesse sentido, Gramsci preocupa-se com o papel da cultura e dos intelectuais nos processos de transformação histórica. Suas ideias sobre educação surgem desse contexto. Ele apresenta os trabalhadores como intelectuais intimamente entrelaçados nas relações sociais, pertencentes a uma classe, a um grupo social vinculado a um determinado modo de produção. Toda a aglutinação em torno de um processo econômico precisa dos seus intelectuais para se apresentar também com um projeto específico de sociedade (e também de educação):

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade ou consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 1988, p. 3-4).

A cultura exerce um papel fundamental no aparelhamento da sociedade. E Gramsci busca compreender o papel dos intelectuais na organização da cultura. Assim, ele demonstra que os intelectuais estão ligados a sociedade civil, ou seja, o lócus relacionado aos aspectos não coercitivos do governo de classe que confere conteúdo ético e hegemônico ao Estado, através do consenso e controle das massas operárias. Essa apreciação da sociedade civil é um conceito-chave para compreender as complexas articulações de uma formação social moderna. A sociedade civil é o centro de contado no qual as classes sociais lutam para

exercer a hegemonia cultural e política sobre o conjunto da sociedade. Para o autor, as principais instituições da sociedade civil que criam a hegemonia intelectual e o consenso moral são: o Partido Político, a Igreja e a Escola.

Nesta perspectiva, Gramsci arquiteta a sociedade política como uma extensão da sociedade civil, formulando o seu conceito de superestrutura (Estado ampliado):

Para ele, o momento político-militar consolida a direção econômica e ideológica de uma classe social. De acordo com o grau de vinculação à sociedade civil, a sociedade política poderá assumir muitas formas. Quando ela ganha autonomia em relação à sociedade civil, tem-se uma ditadura pura e simples. Quando ela depende da sociedade civil, pode-se falar de uma hegemonia política, exercida pela classe social que dirige politicamente a coerção (MAGRONE, 2006, p. 359).

Assim, o autor consolida a relevância dos seus estudos sobre a educação, em busca de formular uma proposição de organização escolar que fosse adequada ao momento em que a Itália vivia no início do século XX. Em especial, Gramsci dedica-se ao papel dos intelectuais na manutenção ou reformulação da hegemonia social e cultural. Visando modificar o panorama hegemônico de seu tempo, ele alerta para a importância dos intelectuais na formação e/ou manutenção do *status quo* estrutural (das relações de produção capitalista) e superestruturais (da relação social e política).

Para tanto, Gramsci, em contraposição às teorias que na sua época defendiam a elitização dos intelectuais - que se assustavam com o avanço das massas, que desprezavam a democracia popular ou separavam a política da ciência - valoriza o saber popular, defende a socialização do conhecimento e recria a função dos intelectuais conectando-os com as lutas políticas das massas populares. Assim, ele retrata a profunda relação dos intelectuais com as camadas populares, reconhecidas como portadora de sujeitos ativos possuidores de criatividade, promovendo dessa forma a universalização da intelectualidade. Ou seja, o autor está convencido de que todos possuem a capacidade de pensar e agir, de elaborar conhecimentos através de um ponto de vista próprio.

Vale ressaltar que a missão de guiar as classes para que estas assumam o papel hegemônico não corresponde aos intelectuais individualmente considerados, mas aos intelectuais “orgânicos”, ou seja, àqueles identificados com os interesses preponderantes nelas. O intelectual orgânico faz surgir, na respectiva sociedade, a consciência de classe. Integrado pelos intelectuais orgânicos, os aparelhos de hegemonia social convertem-se em consenso coletivo, ou numa instituição ético-política que ajuda a classe a conquistar a hegemonia. São considerados orgânicos porque emersos do seio da própria classe e porque atuam historicamente em ra-

ção dos interesses da classe da qual se originaram. Daí, a designação de intelectuais "orgânicos" distintos dos intelectuais tradicionais. Estes últimos, para Gramsci, eram basicamente aqueles intelectuais atrelados a uma formação sócio-político-econômica superada e a um *status quo* que não fazia mais sentido, vivendo em uma neutralidade (distanciamento das questões sociais, na verdade). Isso os tornava incapazes de compreender o conjunto do sistema da produção e das lutas hegemônicas onde fervia o jogo decisivo do poder econômico e político. Assim, acabavam excluídos não apenas dos avanços das ciências, mas também das transformações em curso na própria vida real (MANACORDA, 1990; SEMERARO, 2001).

Os Intelectuais Orgânicos fazem parte de um “organismo vivo” e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados com o mundo do trabalho, com as organizações sócio-político-culturais. Ao fazerem parte ativa dessa rede socialmente tecida, os intelectuais “orgânicos” se interligam com um projeto global de sociedade. Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção política que os habilita a exercer funções culturais e educativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (GRAMSCI, 1988).

Segundo Semeraro (2006), os Intelectuais Orgânicos de Gramsci possuem as seguintes tarefas para a consolidação de uma nova sociedade: a) Não se cansar jamais de repetir os mesmos argumentos e variar literariamente a sua forma; a repetição é o meio mais didático e eficaz para agir sobre a mentalidade das classes populares; b) Trabalhar para elevar intelectualmente as camadas populares, cada vez mais vastas, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de um novo tipo que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem os seus sustentáculos. Essa segunda tarefa, quando contemplada, é o que verdadeiramente transforma o cenário ideológico de uma época.

Esse movimento histórico de transformação revolucionária só se torna possível desde que as classes subalternas gerem um grupo de intelectuais orgânicos por meio de um “progresso intelectual de massas”, gerando uma nova cultura, invólucro de uma nova hegemonia e de um novo bloco histórico⁶. Para isso tudo, a formação de uma camada de intelectuais orgânicos seria imprescindível. Somente dessa forma é que teríamos mudanças sociais que possam perdurar, haja vista que:

[...] qualquer movimento superestrutural orgânico é duradouro, pois representa as ideologias dos diferentes grupos sociais situados na estrutura.

⁶ Bloco histórico na perspectiva gramsciana se refere à ligação entre a Estrutura das forças de produção (capitalista, em nosso caso) e a Sociedade civil, e suas instituições objetivas materializadoras do consenso social.

Assim, a organicidade dos movimentos superestruturais sempre irá depender da sua vinculação com o nível estrutural (MAGRONE, 2006, p. 361).

Diante dessa concepção gramsciana, as massas devem ser educadas de modo a tornarem-se sujeitos ativos e conscientes na vida social-política. Tal educação deve ser realizada pela mediação dos intelectuais, isto é, dos indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social que, emergindo do terreno da produção econômica, procura exercer o seu governo sobre a sociedade. Como colaboradores de uma determinada classe social, são eles que realizam as funções subordinadas da hegemonia social, buscando obter o consentimento das massas ao domínio político da classe social à qual estão organicamente vinculados (MANACORDA, 1990).

Na perspectiva gramsciana, a educação deveria estar organicamente ligada ao trabalho. Seu ponto de partida era o trabalho industrial moderno, a fábrica. Nela ele via uma semente de todas as novas formas organizativas de humanismo e de cultura:

[...] a comissão interna, o conselho de fábrica, o Sindicato, o Partido, a Economia geral, enfim, a história e o socialismo, naturalmente também a própria escola unitária. Essa concepção epistemológica constituía, para Gramsci, a sólida base teórica para pensar coerentemente uma sociedade, uma cultura e uma escola realmente unitárias (NOSELLA, 1992, p. 32).

Em sua análise, Gramsci formula uma nova organização para a escola, partindo de seu princípio educativo: a educação deve capacitar uma nova forma de agir ao mesmo tempo intelectual e manual, em uma organização educativa unitária, vinculada às instituições produtivas e culturais da sociedade. A essa proposta, o autor batiza de “escola unitária”:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1988, p. 125).

Gramsci (1988) acredita que a “escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (p. 9) - níveis esses os quais se destacam os orgânicos e os tradicionais. A esses últimos, ele destaca uma importância: “A formação dos intelectuais tradicionais é o problema histórico mais interessante” (idem, p. 15).

Assim, ele se interessa, em primeiro lugar, em compreender o fenômeno, a função e a relevância dos tradicionais, considerados co-responsáveis pelo atraso das massas mais simplórias. Gramsci espera aniquilar esse bloco intelectual que os mantém externos ou até

contrários à aliança proletária. E um dos poderosos instrumentos para conseguir essa aniquilação é a escola unitária.

Uma vez que os intelectuais tradicionais são formados na escola tradicional, eles alimentam as massas proletárias num estado de emersão e alienação. Desta feita, a escola unitária cumpriria, ao menos, duas funções vitais: a formação de novos intelectuais orgânicos ligados aos oprimidos e a absorção dos tradicionais. Com isso, os intelectuais poderiam homogeneizar o proletariado e levá-lo à emancipação, pela consciência de sua própria função histórica, criando, assim, um novo nexos psico-físico no bloco histórico.

Outro pensador que colaborou para as percepções a cerca do pensamento reflexivo foi Henry Giroux. Esse autor, baseando-se em Gramsci, acredita que todos os seres humanos são potencialmente intelectuais, mas nem todos funcionam na sociedade como tais. Por isso, a função social dos educadores pode ser analisada a partir de algumas categorias⁷ de professores, os quais são vistos e avaliados como intelectuais. Giroux (1992) destaca que sua tarefa central, para a categoria de Intelectuais transformadores “é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (p. 31). Para ele, a escola é uma esfera pública que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia.

Giroux (1992), ao adjectivar o professor como um intelectual, contraria a tendência de reduzir o professor ao nível de um técnico, que executa ordens de outros dentro da burocracia escolar. Dentro deste modelo de educação técnica, os docentes são vistos como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação. Ele denomina essa tendência de se reduzir a autonomia dos professores de “pedagogia gerencial”, ou seja, forma de pedagogia que padroniza a instrução e a transformam em rotina. Esse modelo de racionalização do trabalho docente é tido como apolítico, neutro, individualista e que prima pela competição.

Se os futuros docentes forem treinados para se tornarem técnicos especializados e burocratas, os futuros administradores escolares serão formados segundo a imagem do especialista em economia. Neste caso, a ênfase do currículo nos cursos de formação de professores é descobrir o que “funciona na minha sala de aula”. Giroux (1992) analisa esse tipo de formação docente técnica da seguinte forma:

Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são frequentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de

⁷ Segundo o autor, os intelectuais são grupados em quatro categorias: transformadores, críticos, adaptados, hegemônicos.

aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias (p. 14).

Ao contrário desta formação técnica não-reflexiva, o professor intelectual é autônomo para preparar e desenvolver suas atividades de forma a considerar as características do local de trabalho e de seu público alvo; ele é um ser criativo e capaz de educar de forma crítica. Isso porque, resgatando o pensamento gramsciano, Giroux (1992) afirma que toda atividade humana, em especial a docente, “envolve alguma forma de pensamento” (p. 21). Assim, entende o professor como um ator social reflexivo. Reflexão esta que não pode ser encarada de uma forma passiva. Ao contrário, os professores devem desempenhar um papel importante na definição das finalidades e das condições da escolarização, levantando questões sobre o quê, como e os objetivos do ensinar.

Nesta perspectiva, o trabalho docente é marcado por uma correspondência entre a função social do trabalho intelectual e a relação específica desse trabalho com a modificação (ou não) da sociedade. Assim, é mister destacar a natureza política do trabalho intelectual.

Para tanto, o ponto de partida do docente tido como um “intelectual transformador” não deve ser o aluno isolado, “mas os estudantes como atores coletivos em suas várias características de classe, culturais, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos” (GIROUX, 1992, p. 33).

Assim, os professores possuem o desafio de se engajarem coletivamente em uma autocrítica-autoreflexiva necessária, através do diálogo e da ação engajada, em relação à natureza e finalidade da formação docente, dos programas de aperfeiçoamento no trabalho e das formas dominantes da escolarização (GIROUX, 1997).

Acreditamos que os professores devem ser vistos como intelectuais em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino, com a finalidade de educar os aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos. Concordamos com o autor quando este ratifica a importância dos intelectuais para a sociedade:

Eu acredito que estes intelectuais que habitam nossas universidades deveriam representar a consciência da sociedade [...] porque eles não apenas formam as condições sobre nas quais as gerações futuras aprendem sobre si mesmos e sua relação com outros fora de seu mundo, mas também porque eles engajam práticas pedagógicas que são mais que simplesmente técnicas, pois carregam uma natureza moral e política. Pedagogia neste exemplo de trabalho mudaria a maneira como os estudantes pensam sobre tais momentos sobre o que afeta suas vidas e seu mundo, potencialmente energizando-os para tornar tais momentos como possibilidades de um novo mundo e para se engajarem em matéria de política, poder e justiça social (GIROUX, 2006, p. 66) (tradução nossa).

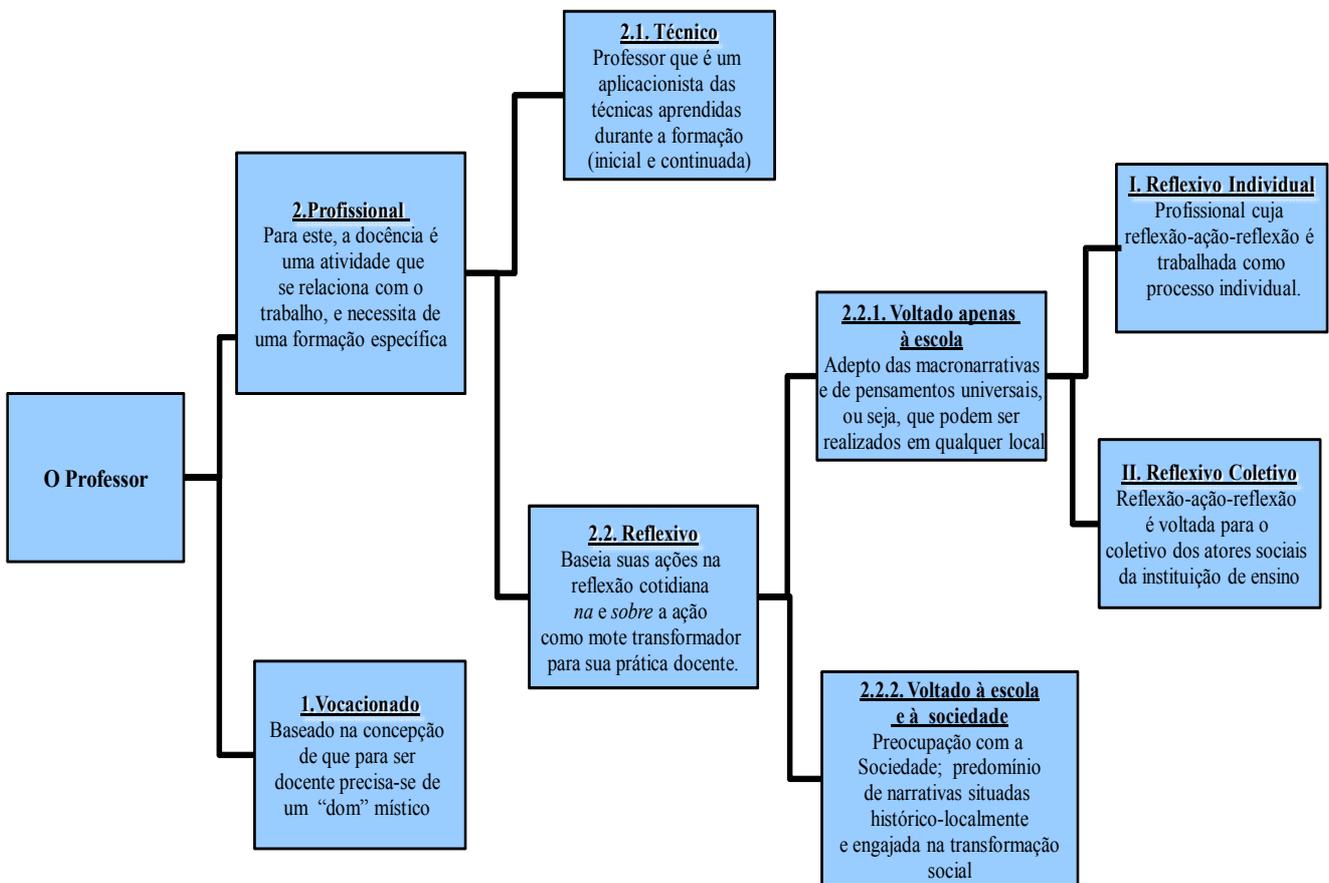
2.2 Uma análise geral e uma tipificação do quadro teórico-prático do trabalho docente

Operando a partir das características anteriormente apresentadas, objetivamos, neste item, apresentá-las na forma de um conjunto de categorias que, além de coerência interna, esperamos, possa apresentar razoável consistência.

As ações e as atividades profissionais são os atributos a caracterizar as primeiras grandes diferenças entre as categorias de professores; depois, diferenciam-se, entre os professores, aqueles com perfis marcadamente técnicos, daqueles cujos movimentos, reflexivos, constroem-se a partir do cotidiano escolar. Por fim, dentre estes, diferenciam-se aqueles que o fazem de forma individual ou de forma coletiva, fazendo, desta última, emergir aqueles que evidenciam uma compreensão clara do papel político inerente à atividade educacional. Resumimos essas informações no Quadro 1 (abaixo).

Vale ressaltar que essas categorias são “típico-ideais”, nas quais o objetivo é traçar o núcleo de elementos agregados que indicam os interesses e tendências que cada categoria segue. Ademais, é preciso enfatizar que há professores (e/ou futuros profissionais) que se movem dentro e entre as categorias e que desafiam o propósito de serem classificados, de forma exclusiva, em qualquer uma delas, pois é concebível que professores, sob diferentes circunstâncias, possam optar (seja consciente ou inconscientemente) por uma tendência e, ao mesmo tempo, mover-se para outra categoria.

Quadro 1 - Categorização das formas de se conceber o trabalho docente.



1 – O professor Vocacionado

Decorrendo, possivelmente, das raízes religiosas plantadas pelos jesuítas no começo da colonização do Brasil, com as naturais modificações ao longo dos séculos, essa concepção opera com a ideia que para ser professor, mais do que uma formação específica, é preciso um “dom” místico. Comentando a forma como a sociedade brasileira concebe a atividade docente, Romero (1997), afirma:

[...] talvez a tendência de considerar essas pessoas como predestinadas para essa função tenha contribuído para um precário investimento na sua capacitação técnica, agravando ainda mais suas dificuldades para lecionar. A reflexão sobre esses determinantes do desempenho profissional dos professores nos permite compreender outras razões que levam esses profissionais a se auto-identificarem como abnegados, que precisam ‘suportar’ suas dificuldades, pois foram contemplados com o ‘dom’ de ensinar (p. 40).

Como parte da abnegação mencionada, pode-se assinalar os traços individualizados do exercício da profissão, que, em alguns casos, podem encontrar nas afinidades e solidariedades pessoais os apoios necessários para a resistência face às dificuldades diárias, mesmo quando, como hoje, organizam-se coordenações institucionais de apoio às tarefas docentes.

2 - O professor Profissional

Diferente da definição em função de uma “aura pessoal”, o professor como um profissional passa a ser regido, como em todos os casos semelhantes, por marcos precisos que definem as obrigações e os privilégios da corporação, as formações e as titulações específicas, além das regras particulares para o exercício da atividade docente. Referindo-se aos professores, Tardif (2000), assinala:

Em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatães, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, conhecimentos esses que são, de um certo modo, esotéricos: eles pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser, em princípio, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles (p. 6).

Do ponto de vista administrativo/trabalhista, inserem-se diferenças substantivas no enquadramento das relações entre empregadores e empregados, mesmo quando num destes polos está o Estado. No entanto, do ponto de vista pedagógico, na maior parte dos casos, as

práticas curriculares cotidianas continuam a se assentar nas mesmas dinâmicas e nos mesmos procedimentos fortemente individualizados.

Ao longo do tempo, vamos encontrar movimentos mais localizados ou mais abrangentes que evidenciam concepções profissionais distintas, com lógicas operativas diferentes, o que nos permite diferenciar tipificações específicas, dentre as quais, citamos duas delas: os professores como profissionais técnicos e como profissionais reflexivos.

2.1 – O professor Profissional Técnico.

Aqui, o professor que é entendido como um técnico que aplica, mecanicamente, as operações aprendidas durante sua formação seja ela inicial ou continuada. A concepção da formação em serviço praticada não difere da inicial, assentando-se, ambas, na dualidade teoria-prática (PÉREZ-GÓMEZ, 1995; TARDIF, 2000), com as decorrências que todos conhecemos.

Estando, dessa forma, respaldados pelos discursos teóricos que justificam suas práticas, mesmo quando eles não dão conta das mudanças sócio-culturais ocorridas nos espaços escolares, esses profissionais não necessitam refletir sobre suas práticas cotidianas, fazendo-o de forma esporádica, o que torna difícil o afloramento de mudanças significativas.

Reafirmam-se os exercícios das práticas isoladas e as elaborações, quando ocorrem, evidenciam-se nos começos e finais dos anos letivos ou dos períodos escolares, épocas das avaliações e planejamentos institucionais. As frágeis performances dos estudantes, evidências de um fracasso escolar construído cotidianamente (PATTO, 1990), são, geralmente, explicadas em função de supostos traços sócio-culturais dos alunos e de suas famílias.

2.2 – O professor Profissional Reflexivo

Elaborações decorrentes da compreensão dos professores como profissionais que, além da reprodução, também constroem conhecimentos no exercício das suas práticas cotidianas a partir de reflexão *na* e *sobre* a ação (SCHÖN, 1995), permitem tipificar uma outra categoria docente, o profissional reflexivo.

A diferença primordial a ser, aqui, assinalada é que, diferente do profissional técnico, este professor toma a reflexão como orientadora da sua prática cotidiana, apoiando-se

no tripé: “reflexão-na-ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão-na-ação” (SCHÖN, 1995).

O exercício da “reflexão-na-ação”, decorre da imprevisibilidade natural em processos sociais que impliquem interações entre indivíduos, como o é a relação ensino-aprendizagem, e na necessidade de se obter respostas, quase ao mesmo tempo em que emerge o problema. Por seu turno, tanto “reflexão sobre a ação”, quanto a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, permitem, pelo distanciamento que lhes é natural, elaborações mais profundas e, ao mesmo tempo, mais complexas dos conflitos que afloram nas salas de aula.

É alimentado por essa teia de elaborações, repita-se, regular e cotidiana, tomada como mote da sua prática profissional, que o professor poderá pavimentar o caminho rumo às transformações substantivas da sua prática docente.

Os que conhecem o dia-a-dia das escolas brasileiras, públicas e particulares, terão dificuldades em encontrar exemplos ilustrativos dessas proposições, a não ser em casos singulares e isolados. Ainda assim, é possível identificar, na tipificação do professor profissional reflexivo, aqueles com elaborações exclusivamente escolares-conteudistas e os outros que, conscientes do papel político da sua profissão, incorporam nas suas elaborações as vinculações sociais da escola.

2.2.1 – O Professor Profissional Reflexivo, voltado apenas à escola

Neste caso, a função docente é entendida como independente das peculiaridades sócio-histórico-culturais dos locais onde se exerce a profissão, seja o bairro, a cidade, o estado ou o país. Por entender as dificuldades e os conflitos decorrentes da atividade docente como universais, portanto, com características e soluções semelhantes em qualquer escola, é que esta concepção não procura qualquer correlação entre o trabalho e traços da realidade social.

Assim entendida, essa categoria pode, ainda, ser subdividida, considerando os professores profissionais reflexivos que operam, exclusivamente, em torno de objetivos conteudísticos escolares de forma individual e aqueles que o fazem coletivamente.

I – O Professor Profissional Reflexivo Individual

Trata-se, aqui, do profissional reflexivo como concebido por Schön (1995) que, a despeito de um padrão de excelência técnico-operacional, entende a função docente como essencialmente individual e exclusivamente escolar, desconsiderando as relações entre os pares e as repercussões políticas do ato de educar.

II – O Professor Profissional Reflexivo Coletivo

Criticando o modelo individualista, Alarcão (2007) volta-se para a valorização do trabalho coletivo dos atores sociais da instituição de ensino, o que torna esta concepção de trabalho docente um pouco mais sofisticada que as anteriores. No entanto, ela mantém o escopo das temáticas e preocupações da equipe de profissionais da escola voltadas para as questões curriculares, dentro do que se poderia classificar de uma pedagogia não crítica (SAVIANI, 2005).

2.2.2 – O professor Profissional Reflexivo, voltado à escola e à sociedade

Esta categoria emerge como superação ao modelo reflexivo-individual (SCHÖN, 1995) e ao reflexivo-coletivo (ALARCÃO, 2007) além de apoiar-se nas concepções propostas por Giroux (1992), Libâneo (2006), Pérez-Gómez (1995) e Pimenta (2006a). Entende o trabalho pedagógico como historicamente datado e geograficamente localizado, o que, no entanto, não quer significar que ele deva se voltar, exclusivamente, para as questões locais.

Englobando as características de ação-reflexão-ação em patamares mais sofisticados, o professor reflexivo-engajado⁸ tem consciência do papel político do ato de ensinar, assumindo a sua posição como intelectual a serviço de uma classe social; está, por isso mesmo, engajado na tarefa de transformação da sociedade e do modo de produção (FREIRE, 1997, GIROUX, 1992).

Sem descuidar dos aspectos inerentes às questões metodológicas, espera-se que esse profissional consiga fazer as vinculações das questões locais com questionamentos amplos e mundiais; trata-se de uma concepção que pressupõe uma atuação profissional “com os pés no chão e os olhos no mundo”, por assim dizer.

Assim, defendemos que o papel da educação não pode ser reduzido a um mero treinamento de habilidades práticas. Pelo contrário, acreditamos que deve envolver a formação de uma classe de intelectuais vital para desenvolvimento de uma sociedade livre. Os professores reflexivos-engajados precisam desenvolver um discurso crítico libertador, de moda que se reconheçam como agentes de transformação. Com isso, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas.

⁸ Termo utilizado segundo a concepção do intelectual Orgânico de Gramsci (1988) e no intelectual Transformador de Giroux (1992).

Seguramente, esta proposição pressupõe concepções de formação inicial e continuada de professores com características bastante distintas das que são praticadas atualmente. Todavia, acautelamos que a formação docente deve primar pelo desenvolvimento desses intelectuais.

Considerando nossa posição, iremos, a seguir, discutir a relação que existe entre o currículo e a formação docente. Discorreremos sobre a interface entre uma expressão do currículo formal - o Projeto Político Pedagógico -, as práticas curriculares e o papel dos estágios supervisionados na consolidação da identidade do professor.

2.3 O currículo e a formação de professores

Na literatura educacional, parece não existir uma única definição de currículo que contemple todas as ideias sobre as ações educativas. Apesar da emergência do currículo como campo de estudos, ainda não há uma unanimidade sobre o que ele realmente significa. Sobre a origem do termo “currículo”, Pacheco (2005) afirma que ele é proveniente do latim *currere*, que quer dizer caminho, jornada, percurso a seguir. Assim, esse termo agrupa dois pensamentos: sequência ordenada e totalidade de atividades de estudo.

O início dos estudos e das pesquisas sobre o currículo como objeto de específico, data do ano de 1918 nos Estados Unidos. Segundo Tomas T. Silva (2007), o marco inicial é a publicação do livro “The Curriculum” de John Franklin Bobbitt. Esse livro é inspirado na teoria da administração, nos modelos de racionalização da industrialização americana e na busca por máxima eficiência.

Nesta perspectiva, o currículo é uma especificação concisa das metas, procedimentos e métodos para a objetivação das metas que possam ser mensuradas. Assim, o currículo para Bobbitt é visto como um conjunto de temas a serem trabalhados na escola, e ficou conhecido como teoria tradicional de currículo.

Por outro lado, desde a década de 70 o currículo deixou de ser considerado como uma listagem de matérias e disciplinas, e passou a ser visto como um artefato sócio-cultural. O currículo passa a ser colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, como um terreno de produção e de política cultural, no qual os elementos existentes funcionam como base para uma nova criação e recriação.

Segundo Silva, T., (2006), existem quatro visões de teorias curriculares, sendo:

- 1) A tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz esta estrutura; 4) pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação (p. 12).

Dentre estas visões, iremos recorrer à Teoria Crítica (TC) de currículo para referendar nossas análises das práticas curriculares, e o fazemos por acreditar que a TC é aquela que melhor pode colaborar para a compreensão sobre nosso objeto de investigação. Partindo deste referencial, o currículo passa a ser analisado dentro de um ponto de vista crítico, como sendo um espaço de contestação, resistência e transgressão (SILVA, T., 2007). Nesta perspectiva, currículo não é apenas um conjunto de planos a serem objetivados, mas é antes de tudo um processo ativo onde o planejar, o agir e o avaliar estão reciprocamente integrados (SACRISTÁN, 2000).

O início da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo, bem como ao papel ideológico do currículo estão fortemente identificados com as ideias de autores como, por exemplo, Authusser, Bourdieu, Gramsci, Michael Apple, Michael Young que tomaram como foco a problemática educacional, o currículo, e as relações entre poder e educação (SILVA, T., 2007). Apesar de não se ter uma uniformidade dentre as concepções e os trabalhos desses autores, eles ficaram conhecidos como os formuladores da Teoria Crítica (TC) de currículo, pois apresentam em comum esta crítica ao tradicionalismo curricular.

Esses autores, em especial Apple (1982), Bourdieu e Passeron (1982) e Giroux (1986), apropriam-se dos elementos centrais da crítica marxista sobre a dinâmica da sociedade capitalista. A organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre nos demais campos sociais, incluindo-se a educação e a cultura. A sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe; dominação essa que segrega os detentores do controle da propriedade, daqueles que possuem apenas sua força de trabalho.

Na TC do currículo existe uma conexão entre a forma como a economia está constituída e a forma como o currículo está organizado. Em vista disso, as atividades escolares devem ser entendidas, não apenas em termos dos padrões de interação social que prevalecem nas salas de aula, mas sim em termos do padrão mais amplo da relação sócio-econômica na estrutura social da qual a própria escola faz parte (APPLE, 1982).

Diante dessa linha, destacamos a contribuição de Moreira (1997) sobre o currículo, ou melhor, “currículos”. Para ao autor, não existe uma visão única sobre o currículo. Assim, Moreira destaca uma visão de currículo que privilegia a construção de identidades e subjetividades. Desta feita, o autor destaca que o vocábulo “currículo” inclui:

Planos e propostas (currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (currículo oculto) (p. 15).

Para a TC não seria suficiente postular uma relação estrutural entre as estruturas econômicas e, por outro lado, a educação e os currículos (oficial e oculto). Esse vínculo seria mediado pela ação dos seres humanos. Dessa forma, aquilo que ocorre na educação não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia. O campo cultural não é um simples reflexo da economia, mas sim, tem a sua dinâmica própria.

Assim, o currículo passa a ser um convite à viagem, e não uma delimitação rígida de fronteiras. É preciso que ele busque priorizar programas como roteiros de viagens, mas deve viabilizar percursos pessoais, abrindo espaços para a descoberta de novos mundos.

Entendemos que a atividade do educador, numa sociedade desigual e injusta como a que vivemos, não pode se resumir, exclusivamente, à busca de uma eficiência conteudista ou disciplinar. Desta forma, defendemos que durante os processos de construção das identidades profissionais dos professores, é preciso buscar subsídios para a formação de professores reflexivos com engajamento. Para tanto, cabe aos cursos de formação docente criar estratégias e alternativas para a consolidação de um modelo, baseando-se na *práxis*. Essa viagem rumo à formação docente e à construção de sua identidade profissional inicia-se com a escolha formalizada do currículo, no qual este busca cumprir metas e alcançar objetivos.

A elaboração curricular geralmente resulta na geração de documentos oficiais que apresentam o *currículo formal*, estabelecendo a organização e a distribuição das disciplinas, com seus objetivos, conteúdos programáticos, estratégias didáticas e procedimentos de avaliação. Nessa perspectiva, toda proposta de organização curricular é uma construção social histórica, situada, contextualizada, dependente de inúmeros sistemas condicionantes e de interesses conflitantes.

Por outro lado, as metas que são feitas no nível de propósito (currículo formal), nem sempre se concretizam no chão da sala de aula (currículo em ação). Cabe aos atores/autores sociais da instituição de ensino (professores, alunos e servidores no geral) materializar tais propósitos. Assim, é *em ação* que os saberes assumem seu significado e sua utilidade. Sendo o currículo um produto da história e da interação sócio-cultural humana, o seu desenvolvimento deve ser empregado para uma formação de professores voltada a sujeitos críticos e reflexivos, em busca da *práxis* (APPLE, 1982; GALLO, 2004; SACRISTÁN, 2000; SILVA, T., 2007).

Pacheco (1996) afirma que a *práxis* curricular tem um lugar na realidade, e não no mundo hipotético, seguindo o princípio que a construção do currículo não pode ser separada do ato da implantação.

Contudo, o currículo é materializado através de regras implícitas, ou seja, através do currículo *oculto*. Por exemplo, a seleção dos conteúdos culturais e atividades curriculares passa pelo crivo dos grupos/classes que dominam aquela instância, no nosso caso, a universidade.

Dessa forma, para a efetivação da hegemonia cultural, é preciso que todos e todas "aprendam" os valores da classe dominante. Porém, esses valores não aparecem de uma forma explícita, mas sim de uma forma tácita. Assim, boa parte da discussão acerca do papel social da escolarização centra-se no chamado currículo *oculto*, que engloba a padronização velada dos ambientes educacionais, de valores normativos, morais, culturais, bem como a adequação ao sistema econômico capitalista (APPLE, 1982).

Para Apple (1982), foi construído dentro da estrutura de educação formal, um núcleo de significados fundados no senso comum, que prega o consenso normativo e o ajuste ao sistema econômico e cultural dominante:

Esses contornos gerais, nessas regularidades "comportamentais" da instituição [...] firmou-se um conjunto ideológico de regras do senso comum para a seleção do currículo e para organizar a experiência escolar com base na eficiência, na adequação ao sistema econômico e nas exigências burocráticas (p. 78).

A explicitação do implícito, ou seja, a percepção da existência do currículo oculto é basilar para compreendermos as relações de poder, resistência e identidades na educação (GIROUX, 1986; SILVA, T., 2007). Assim, é parte integrante deste trabalho explicitar o lado oculto no curso do currículo de formação de professores de Ciências Biológicas da UFC.

O currículo possui um papel fundamental na formação humana, em especial dos futuros professores:

[...] o currículo é um **instrumento de formação**, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efectivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional (PACHECO, 2005, p. 37; grifo nosso).

Assim, postulamos que não é possível ponderar e edificar um projeto curricular sem partir de uma clara concepção de formação e de seus princípios fundantes. Por isso, ressaltamos, novamente, a nossa relação com as ideias a favor de uma formação docente vinculada a professores Profissionais Reflexivos voltados à escola e à sociedade, ou seja, professores reflexivos engajados na transformação da sociedade e no aprendizado dos alunos, baseando-os numa visão crítica e sócio-histórica.

Com relação à criação de um currículo relacionado à formação de professores, uma pesquisa realizada pela UNESCO (2004) aponta que os professores sugerem algumas transformações nos centros de formação docente onde são graduados. Para os docentes, que trabalham no ensino básico, a formação de professores carece de artefatos culturais, e deve:

Priorizar o investimento na ampliação do universo cultural dos professores, com a inclusão da questão da leitura, do acesso a teatros e a museus, entre outros, nos currículos de formação inicial e continuada. Portanto, a formação cultural dos professores deve estar contemplada no bojo da formação inicial e continuada. O cinema, o teatro, o museu, a biblioteca, o centro cultural são patrimônios aos quais todos devem ter o acesso e o direito à participação (UNESCO, 2004, p. 182).

Nesta perspectiva, defendemos que “um currículo criativo e transformativo precisa combinar o científico com o estético” (Doll Jr, 1997, p. 22). Esse autor chama a atenção para a necessidade de valorizar aspectos que foram historicamente desprezados, como por exemplo, emoção, intuição e solidariedade.

Vale ressaltar que, tratando-se de formação e de currículo, existem dois grupos de atores/autores sociais que materializam as práticas curriculares: os formadores (professores) e os formandos (licenciandos). Não há formador sem formando, nem o contrário é possível. Ambos carregam suas experiências curriculares anteriores para a nova “formação”:

O tempo da formação conduz a uma confrontação entre o modelo pedagógico implícito dos formados e o modelo de referência do formador, modelo esse, também muitas vezes implícito. Ao término da formação, o formado terá construído um modelo pedagógico personalizado (ASTOLFI; DELEVAY, 2009, p. 126).

Isso porque o formador possui um modelo pedagógico anterior, subjetivo. Ele possui representações tácitas sobre o seu ensinar. Já o formando, por sua vez, possui também representações a respeito dos alunos, do ensino, de sua função como futuro profissional. Desta feita, o formando chega à formação carregando algum modelo pedagógico implícito.

Para sistematizar o currículo num espaço escolar de formação, existe o projeto político-pedagógico da escola. Ele é um elemento ímpar na objetivação e explicitação da “lógica determinada” a qual se pretende educar os formados. O projeto político-pedagógico é uma forma que os atores/autores sociais da instituição de ensino possuem para adequar o modelo de formação escolhido na instância coletiva ao contexto específico em que vivem seus aprendizes. O projeto político-pedagógico permite a resistência da escola frente aos fatores externos (estruturais e superestruturais) que influenciam as instituições de ensino, e que possibilita a reprodução cultural e social dos artefatos das classes dominantes. Assim, a escola

pode ser um lugar de resistência, de enfrentamento, de luta contra o *status quo* (GIROUX, 1986; SILVA, M., 2003; VEIGA, 1995).

Neste sentido é importante advertir que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. Assim, acreditamos que o projeto político-pedagógico e a formação profissional são constituintes intrínsecos da problemática educacional brasileira contemporânea.

Segundo Veiga (2007), o vocábulo projeto, de origem latina, significa “ação de lançar para frente”. Já os termos político e pedagógico expressam, respectivamente:

[...] o primeiro, porque *polit* é um anteposto do termo grego *polis*, o qual significa “cidade”, posto que envolve uma comunidade de indivíduos; e *pedagógico*, dado que sua etimologia se vincula ao sentido de “condução da criança” (p. 14, grifo da autora).

Concordando com a autora, recorreremos, novamente a conotação política da educação, expressa anteriormente por diversos autores (APPLE, 1882; FREIRE, 2005, GIROUX, 1992; GRAMSCI, 1988; PIMENTA, 2006; SAVIANE, 2005). Assim, ao procurar a formação docente baseada na concepção do professor Reflexivo-Engajado, estamos visando a uma educação mais política e com preocupações escolares e sociais. Como consequência direta desta concepção, é importante construir um projeto político-pedagógico de educação de qualidade, comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população.

Nesse sentido, um projeto político-pedagógico é visto como um espaço de ação humana, o qual exige um compromisso de adequação entre o real e o ao intencional. Sobretudo, demanda uma coesão entre os interesses individuais e coletivos: nos quais os primeiros são os individuais e relativos à existência e os segundos são complexos por envolverem um feitio de valores e uma diversidade de atores sociais. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar densamente concatenado ao compromisso sócio-político-cultural com os interesses autênticos e coletivos da população majoritária. Compromisso esse que pode ser ligado às expectativas e escolhas da formação do cidadão emancipado, voltado para um tipo de sociedade a qual essas expectativas deverão atender.

A título de resumo: projeto político-pedagógico e formação humana apresentam significações que os aproximam, pois o projeto irá orientar o processo de formação; e a formação, por sua vez, apresenta-se como a construção que busca solidificar o que foi proposto, seja trilhando as searas da reprodução ou da emancipação.

Diante disso, este currículo, formalizado no projeto político-pedagógico, deverá ser materializado no mundo real, na práxis dos atores sociais daquela instituição de ensino. Assim, o currículo deixa de ser apenas uma provisão teórica, e passa a ganhar espaço no mundo material (currículo real).

Todavia, reconhecemos que a materialização de um determinado projeto pode favorecer a criação de inovações nas práticas curriculares dos autores da escola, as quais podem ser regulatórias ou emancipatórias (VEIGA, 2007). Assim, o projeto expressa-se não como uma fotografia do presente, e sim como uma imagem do que está por vir.

Segundo essa autora, inovar na perspectiva regulatória significa introduzir algo descontextualizado, normalmente como algo elaborado por especialistas externos, e suas ideias chegam à escola de “cima para baixo”, através de diferentes propostas dentro do mesmo sistema burocrático. Isso exclui os professores da escola como protagonistas das ações institucionais, pois nessa perspectiva não há espaço para o diálogo.

Já a inovação emancipatória procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores da escola, e realiza-se em um contexto que é histórico e real. Essa categoria, não pode ser confundida com reforma, pois impetra uma ruptura radical do *status quo* com o institucional. Ela é comprometida ética e socialmente com o impacto da sua aplicação na escola e na sociedade:

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma consciência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações (VEIGA, 2003, p. 275).

Assim, um projeto político-pedagógico deve primar pelo estímulo às inovações emancipatórias. Isso porque elas permitem que a escola seja um local de resistência (GIROUX, 1988), ou seja, de oposição ao que está hegemonicamente posto como natural e imodificável. Elas trazem uma possibilidade real de transformação do mundo.

Diante desse ponto de vista sobre o projeto político-pedagógico, pretendemos analisar o currículo formal do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará

(UFC), modalidade de Licenciatura, bem como compreender como ocorre o desenvolvimento curricular (currículo em ação) do referido curso.

Em especial, iremos nos deter nos estágios supervisionados⁹, onde buscamos compreender a relação entre os alunos de graduação iniciantes na profissão docente e o currículo.

Entende-se por estágio supervisionado, segundo a legislação vigente:

[...] é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p.1).

O estágio curricular é essencialmente uma atividade curricular de competência da instituição de ensino, integrado a sua proposta pedagógica, possibilitando ao aluno a complementação de sua formação profissional, desenvolvendo habilidades e aplicando conceitos teóricos em situação de realidade, de maneira a inserí-lo no mercado de trabalho. Existem, grosso modo, dois tipos de estágio curricular: o obrigatório e o não-obrigatório: o primeiro é definido como um pré-requisito no projeto pedagógico do curso para aprovação e obtenção do diploma (§1º do art. 2º da Lei N. 11.788/2008); o segundo é considerado como uma atividade opcional, acrescida à carga horária regular do curso.

O estágio, como parte integrante do currículo e da formação docente, é de suma importância, pois é local de encontro e de reflexão sobre a realidade vivida na escola:

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. [...] Mas, como vimos, esse conhecimento não se restringe a uma unidade escolar. Trata-se de tomar a unidade para compreendê-la na totalidade. (PIMENTA, 2006, p. 121).

Tal atividade pode significar um ponto de contato entre as escolas de formação docente e as de ensino básico, configurando-se como um canal com dupla direção, que pode funcionar de modo a permitir que a observação e a análise da prática possam reverter em aprimoramentos das questões ligadas aos conteúdos teóricos do curso. A reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la. Daí o estágio ser um momento mister para a formação dos futuros docentes.

⁹ Nesse trabalho, consideramos que a atividade do estágio supervisionado é mais ampla que a disciplina de mesmo nome. Por isso, usamos o termo “Estágio Supervisionado” (com letras maiúsculas) quando nos referimos à disciplina, e em letras minúsculas quando fazemos alusão à atividade.

O licenciando, durante as atividades de estágio supervisionado, é, concomitantemente, aluno e professor. A constatação e análise das contradições presentes no cotidiano escolar são fundamentais para a aprendizagem da docência. Porém, para que se consolide a transição da concepção de aulas assistidas enquanto licenciandos durante a graduação, para aulas que podem ser planejadas e construídas com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, é preciso o esforço articulado de todas as disciplinas do currículo acadêmico. Trata-se, isto sim, de um processo de mudança de paradigmas, que não se concretiza isoladamente.

No estágio supervisionado, além dos licenciandos, possuem papel fundamental os professores envolvidos: o universitário-orientador (supervisor) e o colaborador da escola de educação básica. Tradicionalmente, a formação de professores nas licenciaturas é vista como de exclusiva responsabilidade das universidades e centros de formação docente, que atuam como agências formadoras, sendo que as escolas costumam esperar que os docentes destes centros - os orientadores (supervisores) de estágio - visitem os estagiários em sala de aula, observando suas atividades de regência e procedendo às correções necessárias para o bom andamento de suas aulas.

Pimenta (2006) destaca que a pessoa do professor orientador também está em processo de desenvolvimento e de aprendizagem. É necessário, afirma a autora, valorizar o orientador e conhecer o trabalho realizado, pois além de encaminhar o aluno para o local de estágio, ele faz-se presente, acompanhando e orientando o aluno durante todo o processo, bem como em encontros individuais e/ou coletivos. Esse trabalho exige do professor-orientador a capacidade de articular conhecimentos teóricos e experienciais. Nessa perspectiva, o estágio torna-se possibilidade de formação continuada para os professores orientadores, pois eles são chamados a rever suas certezas, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão.

Partindo desse ponto de vista, Pimenta e Lima (2009) sugerem a mudança conceitual e terminológica do termo “estágio supervisionado”:

A mudança de terminologia da palavra *supervisionado* para *estágio reflexivo* ou *prática reflexionada* ou *orientada* somente terá sentido se a compreensão do conceito de estágio estiver levando em conta a reflexão da prática como ponto de partida e de chegada (p. 114-5, grifo das autoras).

Por sua vez, em geral, o professor colaborador da escola de educação básica - aquele que recebe o estagiário na escola -, com o aval da direção da escola, cede turmas para que os alunos de Cursos de Licenciatura realizem seus estágios supervisionados.

Eventualmente, o colaborador emite, ao final do período de estágio, um parecer avaliativo relativo às atividades desenvolvidas pelo estagiário. Na maioria das vezes, entretanto, cabe ao docente universitário - orientador ou supervisor de estágio – a responsabilidade de orientar, acompanhar, e avaliar o estagiário ao longo de todo o esse período.

Pimenta (2006) acrescenta que existem duas visões antagônicas com relação ao arrolamento entre teoria e prática: a primeira é a visão dicotômica, “que enfatiza a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa. A expressão mais radical dessa visão é o entendimento de que na prática a teoria é outra” (p.67).

Opondo-se a essa concepção dicotômica, marca do positivismo, a autora defende a visão de unidade entre a teoria e a prática. Unidade que não é identidade, e sim, corresponde a uma relação simultânea e recíproca de autonomia e de interdependência. Teoria e prática são componentes indissociáveis da *práxis* (FREIRE, 2005; GRAMSCI, 1988; PIMENTA, 2006).

Seguindo esta perspectiva iremos utilizar neste trabalho, como conceito-chave, o termo *práxis*. Para Marx e Engels (2005), a *práxis* é uma ação (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Para os autores, é fundamental compreender que compete ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve transformar o mundo objetivo:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade [...]. Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é *transformá-lo* (p. 120, grifo dos autores).

Já para Gramsci (1988), a reforma intelectual e moral que surge com a modernidade encontra seu ponto mais alto na filosofia da *práxis* - a atividade teórico-prática que proporciona a todos a possibilidade de compreender e decidir a respeito do mundo em que se vive. Nesse ponto de vista, para Gramsci a tarefa epistemológica não se resolve apenas nas palavras de indivíduos dotados de boas intenções que descrevem a realidade, mas está vinculada a um ativo agir político:

O cientista experimental é [também] um operário, não um puro pensador e seu pensamento é continuamente controlado pela prática e vice-versa, até formar a unidade perfeita de teoria e prática (p. 98)

Por sua vez, Vázquez (2007) entende que *práxis* corresponde a uma atividade teórico-prática, ou seja, ela tem um sentido no mundo utópico, e uma aceção no mundo físico. Assim, somente de uma forma artificial, por um método de abstração, podemos desconectar um mundo do outro. Seguindo esse pensamento, adotamos nesse trabalho como a definição de *práxis* uma “atividade material humana transformadora do mundo e do próprio

homem” (VÁZQUEZ, 2007, p. 394). Daí o motivo de persistirmos na integração entre teoria e prática, unidade que também sugere certa distinção e relativa autonomia.

Dentro do campo específico da educação, recorreremos às ideias de Paulo Freire (2005) sobre o tema para afirmar que sem a práxis autêntica “é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (p. 42). Para o autor, a libertação através da educação progressista só é possível na medida em que o ser humano oprimido transforma sua realidade objetiva, através de uma ação-reflexão-ação crítica e autônoma.

Para os alunos de graduação o estágio supervisionado é bastante pertinente, pois pode reduzir a dicotomia entre a teoria, vista na universidade, e a prática, a ser sentida no contato com a escola pública:

A ambigüidade teórica (e de compromisso) que muitas vezes está presente na prática dos educadores brasileiros faz com que o entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática fique, às vezes, nebuloso, confuso, ambíguo ou mesmo compreendido como um neotecnismo. Outras vezes, fica-se apenas em um discurso sem aprofundar-se suas conseqüências [...] No nosso entendimento é preciso ir além do afirmar-se a indissociabilidade. (PIMENTA, 2006, p. 79-80).

Para que as práticas emancipatórias sejam efetivadas na universidade, é preciso buscar saídas para as dificuldades encontradas. Uma possível solução é encarar o estágio supervisionado, a ser exercido prioritariamente nas escolas de educação básica, como o locus inicial da práxis dos futuros professores. A práxis é uma forma de atividade específica, distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada, pois agrega a indissociabilidade entre teoria e prática.

Compreendemos que o estágio não é em si práxis, e sim uma atividade teórica preparadora à práxis transformadora do futuro professor, que se prepara para exercer a sua práxis enquanto profissional. Denotamos que pelo simples fato de introduzir o estagiário na escola, não o capacita para desvendar a complexidade desta realidade. É fundamental que ele seja levado a conhecer e a refletir sobre o modo como tal realidade foi gerada. Por isso, o docente é um ser da práxis.

Não obstante, a teoria vista no estágio “não muda, por si, a práxis. Ela é *instrumento* para a *ação*. São os homens, os educadores que agem”. (PIMENTA, 2006, p. 104, grifo da autora). O estágio serve como um instrumento para a práxis, ou seja, dessa atividade teórica- prática da educação, que visa a transformação da realidade existente. O estágio pode contribuir para a compreensão de que teoria-prática são arquiteturas conjugadas e inseparáveis, segundo o conceito de *práxis* (PIMENTA; LIMA, 2009).

Ainda mais relevante torna-se essa temática quando se percebe que os futuros professores de Ciências já chegam aos cursos de formação inicial com concepções próprias difíceis de serem transformadas, em especial ao que tange o ensino tradicional conteudista, apolítico e descontextualizado:

É certo então, que os licenciandos quando chegam aos cursos de licenciatura, trazem essas imagens vivas do trabalho do professor, que raramente se alinham com as orientações desses programas de formação inicial, que se inspiram nos desejos atuais da reforma do ensino de ciências, enquanto que as crenças dos licenciandos, no geral, foram cunhadas num contexto de ensino tradicional (BEJARANO; CARVALHO, 2003, p. 2).

Segundo Tradif e Lessard (2007), o período inicial da profissão docente é relevante para o desempenho da profissão, pois muitos docentes desistem da profissão nas suas primeiras experiências. E é exatamente sobre esta fase, que marca o início da formação profissional e o fim da formação universitária inicial, que iremos nos deter nessa parte do trabalho.

Cabe ressaltar que essas contradições que ocorrem nas primeiras experiências da vida profissional não são exclusividade dos professores, uma vez que as demais profissões também compartilham deste dilema. Por exemplo, logo que deixam a universidade, médicos, dentistas, engenheiros, entre outros, também não se sentem suficientemente preparados para encarar a profissão (BODIÃO, 2007).

O levantamento desses principais conflitos, contradições, dilemas, preocupações e conquistas educacionais experimentados pelos estagiários nesse intervalo - em que são alunos de final do curso de licenciaturas e iniciam a prática profissional - são apontados pela literatura de formação inicial como um momento relevante do início do desenvolvimento profissional desses professores (BAPTISTA, 2003; DINIZ; CAMPOS, 2005; PIMENTA; LIMA, 2009).

Tais conflitos possuem origens distantes e subjetivas:

Esses conflitos se originam de diferentes fontes e se relacionam à dicotomia teoria/prática; às atividades planejadas pelos professores novatos e a resistência dos alunos a essas atividades; ao currículo oficial e as suas próprias interpretações curriculares; à burocracia das escolas e as suas próprias crenças sobre essa burocracia; e as realidades políticas da escola e as idealizações que os professores fazem em relação às mudanças das escolas. (BEJARANO; CARVALHO, 2003, p. 3)

Partindo desse ponto de vista, percebemos que na organização do currículo dos cursos de formação docente, o estágio supervisionado pode contribuir para a construção da identidade docente dos futuros professores. No caso específico do ensino de Ciências

Biológicas, o estágio supervisionado é percebido como um grato aliado da formação docente (KRASILCHIK, 2005). Isso se deve ao fato de que a reflexão sobre a prática deve ser enriquecida pelas contribuições teóricas da formação docente. Para tanto, é preciso que a cooperação seja trabalhada na prática entre os futuros professores e seus mestres.

Thurler e Perrenoud (2006) ressaltam a importância da formação inicial de professores através da cooperação mútua entre os formadores, profissionais experientes e futuros profissionais. Os autores ressaltam que o estágio supervisionado é um dos palcos principais para a aprendizagem cooperativa. Assim, no período de estágio é preciso:

[...] ter consciência de que a cooperação não é elemento dominante da profissionalização de professor; não confundir cooperação com afinidades eletivas; manter uma relação utilitarista e seletiva com a cooperação; apropriar-se dos instrumentos psicossociológicos, éticos e jurídicos pertinentes; aprender a enfrentar as crises, os conflitos, os não-ditos e a regular a ação coletiva; aprender pela prática a funcionar em vários registros (p. 367).

Segundo Krasilchik (2005), não há uma unidade nas atividades dos estágios supervisionados, e sim existem diferentes abordagens metodológicas sobre o planejamento e efetivação dos mesmos. Assim, os estágios podem ser distribuídos em três grupos: o primeiro, os estágios de observação; o segundo, os de participação; e finalmente, os estágios de regência.

Os estágios de observação referem-se àqueles nos quais o estagiário está presente na escola, todavia ele não participa diretamente da aula. Nesse tipo de estágio, o futuro professor enxerga a escola de um ângulo diferente do que olhou na condição de estudante, na sua experiência pré-profissional. A partir dessas observações, espera-se que o estagiário reflita sobre sua futura prática profissional.

Já nos estágios de participação o aluno auxilia o professor, no entanto sem assumir o papel de titular, ou seja, não toma a responsabilidade pela aula. Normalmente, neste tipo de estágio, os futuros professores amparam o professor nos trabalhos de grupo ou na preparação de material para as aulas. Isto permite aos estagiários trabalhar com um número reduzido de alunos, o que pode facilitar as atividades no estágio.

Finalmente, nos estágios de regência, o estagiário conduz uma aula, assumindo a responsabilidade principal pela lição. Para Krasilchik (2005), existem diversas modalidades de estágio de regência, destacando-se: minicursos, atividades extraclasse, efetivação de uma unidade durante o curso regular, efetivação de unidades esparsas durante o curso regular e aulas para turmas-piloto.

De acordo com as ideias de Tomás T. Silva (2006), o currículo é espaço de representação. Um locus no qual circulam e se produzem signos. O currículo é local da construção e desconstrução da nossa identidade. Sendo o estágio supervisionado um eixo curricular central nos cursos de formação docente, ele permite que sejam abordados “aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 61).

Concebemos que a identidade do professor e da professora é forjada ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. O estágio é, portanto, um campo de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade. Desta feita, a discussão sobre os estágios supervisionados poderá auxiliar os atores/autores sociais da educação nos espaços de estágio a compreender que nesse locus poderão ser tecidos os fios básicos para tessitura da identidade docente.

Pretendemos dialogar com essas concepções sobre formação de professores, currículo e estágio supervisionado, para buscar subsídios com o objetivo de compreender as práticas curriculares subjacentes à formação de professores de Biologia/Ciência no curso de Ciências Biológicas da UFC. Para tanto, apresentamos no capítulo seguinte os percursos metodológicos que esta investigação traçou em seu trajeto.

Capítulo 3: Procedimentos Metodológicos de Investigação

A presente investigação insere-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, tendo em vista que reconhece a dimensão subjetiva da busca pelo conhecimento e do estabelecimento de possíveis inferências sobre os saberes de um grupo de indivíduos (SILVERMAN, 2009). Acreditamos que os dados e reflexões apresentados aqui não correspondem à verdade vista de forma fixa, monocórdica e única. Ao contrário, queremos expressar *uma* hipótese plausível, dentre as várias possíveis, de um determinado fato social (YIN, 2005).

Deixamos de lado as relações de dominação de conhecimento, nas quais os pesquisadores são “detentores” do saber e os pesquisados informantes de um “saber estático”, para navegarmos no oceano dialógico, no qual o diálogo horizontal entre todos os participantes do estudo (investigadores e informantes) é a fonte primária do desenvolvimento mútuo de ambas as partes através da *práxis*.

Optamos como metodologia de embasamento o Estudo de Caso, com bases Etnográficas (ANDRÉ, 1995), pois pretendemos investigar um fenômeno contemporâneo imerso no seu cotidiano real. Desta feita, o estudo de caso torna-se um método qualitativo importante, uma vez que o seu objetivo é compreender o evento em estudo e, ao mesmo tempo, desenvolver teorias mais genéricas a respeito dos aspectos característicos do fenômeno analisado. O estudo de caso é uma estratégia que é bastante utilizada ao se examinar acontecimentos contemporâneos. Nele, o investigador pode lidar com uma ampla variedade de ferramentas de pesquisa, como por exemplo: entrevistas, observações diretas e indiretas (participantes ou não), análise de documentos e de artefatos.

Segundo Yin (2005), um estudo de caso “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32), haja vista que o estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única onde haverá mais variáveis de interesse do que alvos de dados.

A grande vantagem do estudo de caso é permitir nos concentrarmos em um aspecto ou situação específica, e tentar identificar os diversos processos que interagem no contexto estudado.

Para Denzin e Lincon (2006), as pesquisas que visam compreender as dinâmicas do conhecimento local e situado sócio-historicamente, como no estudo de caso, possuem grandes possibilidades conceituais, pois permitem conversas transversais e diálogos que transpõem os terrenos irregulares do discurso e da prática.

Nos estudos de caso, é conveniente utilizar várias ferramentas de coleta de informações. André (1995) sugere o emprego de diferentes métodos de coleta de dados, obtidos por intermédio de uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações, e a subsequente triangulação das informações obtidas. A triangulação permite evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados de uma investigação são recolhidos. Aconselha também a focalização progressiva da investigação, ou seja, partindo de uma posição mais “aberta” no início da pesquisa, vão sendo definidos, ao longo do processo, aqueles aspectos específicos que serão aprofundados na coleta e na análise de dados. Um estudo de caso pode utilizar como ferramentas: a análise de documentos, questionários, entrevistas e observações.

Os documentos são fonte de dados para o pesquisador, que proporcionam informações sobre ocorrências que o investigado não observou. Os documentos são muito utilizados como método de investigação, pois, geralmente, podem obter-se gratuitamente e a baixo custo. A análise de documentos pode servir para complementar a informação obtida por outras ferramentas utilizadas na pesquisa.

Aliado à análise documental, outra ferramenta importante num estudo de caso é a observação participante, com bases etnográficas. Esse é um método no qual o observador participa da rotina dos informantes em estudo, estando abertamente no papel de pesquisador, observando os fatos que acontecem durante um período razoavelmente longo. Ela supõe a interação pesquisador/informante (SILVERMAN, 2009).

Uma vantagem da observação é que ela permite meios diretos para estudar uma amplitude de fenômenos sociais, bem como destaca dados que não aparecem em outras ferramentas, como por exemplo, nos documentos, questionários e entrevistas.

Todavia, a observação possui limites que devem ser observados, como por exemplo, a espontaneidade dos fenômenos sociais, o que pode impedir o pesquisador de observar o fato. Ademais, a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados.

Aliada as observações e análises dos documentos, outra ferramenta importante para pesquisa social, e em especial para os estudos de caso, é a entrevista (SILVERMAN, 2009; YIN, 2005). Esta é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao

investigado, e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados pertinentes à pesquisa.

A entrevista fornece uma amostragem mais fiel dos informantes, uma vez que permite uma grande flexibilidade e obtenção de dados não encontrados nas outras fontes documentais. Além disso, ainda há a possibilidade de obter informações mais precisas, podendo ser confrontadas e comprovadas de imediato.

Szymanski (2004) sugere que o pesquisador passe pelos seguintes estágios durante a entrevista: o aquecimento inicial; a formulação da questão esclarecedora; a expressão da compreensão; sínteses sobre a entrevista; formulação de outras indagações relativas ao encontro entrevistador/entrevistado; e finalmente, a devolução, ou seja, exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência descrita pelo informante.

No entanto, esta forma de desenvolvimento da entrevista não permite que esta ferramenta seja usada num número grande de informantes, num curto espaço de tempo, uma vez que ela necessita de um tempo razoável para sua finalização. Esse é um limite dessa ferramenta de pesquisa.

Seguindo este pensamento, deve-se utilizar no estudo de caso os questionários, aliados a outras ferramentas de investigação, como a análise documental e a entrevista (SILVERMAN, 2009). Os questionários são econômicos em relação a tempo e dinheiro, e podem atingir um grande número de pessoas, simultaneamente. Ademais, eles geram uma maior uniformidade na avaliação e uma maior segurança ao informante, devido ao anonimato. No entanto, os questionários não possibilitam um aprofundamento sobre questões relacionadas à subjetividade, sendo as entrevistas mais indicadas nesse caso.

Assim, ao percorrer esse estudo de caso, utilizamos várias ferramentas de coleta de informações, seguindo as ideias de André (1995). Iniciamos com uma análise documental dos Projetos Pedagógicos do Curso de Ciências Biológicas da UFC (1970 – 2005) para compreendermos a organização do currículo formal do referido curso.

Após essa análise, no primeiro dia de aula das disciplinas Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I (ESEF I) e Estágio Supervisionado no Ensino Médio II (ESEM II), correspondentes, respectivamente, a primeira disciplina de estágio supervisionado (quinto semestre do curso) e a última disciplina (oitavo semestre). Foi solicitado aos estagiários que respondessem a um **questionário**¹⁰ (Anexo 1), no qual deveriam expor: suas expectativas em relação ao início das atividades do estágio supervisionado naquele semestre, a contribuição

¹⁰ Foram aplicados questionários com as mesmas perguntas a ambas as disciplinas.

das disciplinas cursadas e do desenvolvimento curricular do curso na formação docente, bem como os comentários sobre as disciplinas pedagógicas cursadas.

Na ESEFI, composta por um total de dez alunos matriculados, responderam ao questionário um total de oito estagiários, sendo quatro homens e quatro mulheres (entre 19 e 25 anos). Para preservar suas identidades, iremos designá-los com os nomes fictícios de Alfa, Beta, Gama, Delta, Épsilon, Dzeta, Eta e Teta.

Já na ESEM II, dentre os oito alunos matriculados na disciplina, seis alunos (quatro homens e duas mulheres, com idade variando entre 20 e 27 anos) responderam ao questionário. Eles foram identificados como Tau, Upsilon, Fi, Qui, Psi e Ômega. Cabe ressaltar que esse grupo contém os primeiros concludentes do curso no currículo correspondente ao Projeto Político Pedagógico de 2006.

Escolhemos para o estudo sistemático das práticas curriculares dos participantes das disciplinas Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II (ESEF II, semestre 2009.1) e Estágio Supervisionado no Ensino Médio I (ESEM I, semestre 2009.2). O grupo corresponde a um total de cinco estagiárias, todas mulheres entre 19 e 25 anos, uma casada e quatro solteiras. Ao longo do trabalho, denominamos as estagiárias com os nomes fictícios de Mu, Csi, Ômicron, Pi e Rho. Este mesmo grupo¹¹ de estagiárias foi acompanhado no decorrer de dois semestres do curso (2009.1 e 2009.2, respectivamente). Advertimos que durante a disciplina ESEM I, essas alunas tiveram a companhia de outros colegas da disciplina Prática de Ensino em Ciências Biológicas III (P3), composta por um total de dez estagiários, da organização curricular de 1988, a qual possui correspondência nas atividades da ESEM I. Como no curso não haviam professores destinados exclusivamente a P3, a solução adotada no departamento de Biologia foi a união das duas turmas, fato esse que não era esperado pelos pesquisadores. Os alunos (um homem e três mulheres) da P3 que travaram diálogos com o grupo analisado inicialmente foram denominados de Lambda, Kapa, Iota, Sigma, Nu.

Para esse estudo sistemático, escolhemos como ferramenta a **observação participante** e sistemática das aulas das disciplinas ESEF II e ESEM I do curso de Ciências Biológicas da UFC, no ano de 2009, para observar as atividades didático-pedagógicas das disciplinas. Vale ressaltar que acompanhamos momentos de discussão e socialização coletiva das atividades do estágio, nos quais as estagiárias relatam suas atividades de regência/observação nas escolas da rede pública. Com isso, optamos pela observação *in natura* da ecologia das atividades dos atores/autores informantes (VIANNA, 2003), com

¹¹ No semestre 2009.2, as alunas Csi e Rhô não se matricularam na disciplina ESEM I, como era esperado pelo pesquisador. Por isso, o grupo estudado se resumiu as outras três estagiárias.

características etnográficas, pois entendemos que tal metodologia melhor compatibiliza as singularidades do estudo do tema. Para a coleta destes dados utilizamos anotações em caderno de campo de acordo com André (1995).

A escolha de tais disciplinas para observação deve-se ao fato de que o currículo formal do curso de Ciências Biológicas da UFC¹², no ano de 2006, implementa 400 horas/aula de estágio supervisionado como modalidade curricular, divididas em quatro disciplinas. Nessa organização curricular, as disciplinas de estágio estão divididas de forma a permitir a participação dos estagiários em atividades de observação e regência no Ensino Fundamental (ESEF I e II) e no Ensino Médio (ESEM I e II). Assim, escolhemos para observar participativamente as disciplinas ESEF II e ESEM I, pois estas representam significativamente a proposta formal do curso, uma vez que temos a participação de estágio em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Com o uso desses diversos instrumentos de investigação, primamos por uma perspectiva de continuidade entre as diversas disciplinas de Estágio Supervisionado, obtida, por exemplo, pela sequência: (i) questionário ESEF 1, (ii) observações com ESEF 2 e ESEM 1 e (iii) questionário com ESEM 2. Assim, buscamos por padrões semelhantes entre os dados obtidos, percebendo se há (ou não) alguma ligação evolutiva entre as percepções dos alunos e as contribuições que as práticas curriculares do curso, através dos quatro períodos semestrais, buscando por uma visão mais global das práticas curriculares que ocorrem no curso de Licenciatura.

É preciso indicar que, no semestre 2009.1, a professora que ministrou a disciplina ESEF II foi identificada com nome fictício de Fátima. Já no 2009.2, observamos que a turma da disciplina ESEM I compartilhavam a mesma sala de aula dos alunos da disciplina Prática de Ensino em Ciências Biológicas III (P3), a qual pertence à sistematização curricular de 1988. Isso ocorreu devido ao fato de que essa última disciplina possui correspondência nas atividades de estágio da ESEM I. Esse fato resultou no aumento do número de alunos a serem supervisionados nas escolas públicas, causando problemas na alocação e supervisão dos mesmos. Sendo a parte de regência na escola uma parte importante do estágio, por isso, houve a necessidade de se ter mais de um professor acompanhando os alunos durante suas gerências nesse espaço, uma vez que apenas um único docente seria incapaz de supervisionar a quantidade total de estagiários na escola. Assim, a professora inicial da ESEM I, que aqui chamaremos de Júlia, foi a professora que deu encaminhamento a maior parte das aulas da disciplina ESEM I, além de supervisionar os alunos durante suas regências. Ela recebeu o apoio de outra docente, denominada de Maria, a qual participou de algumas aulas

¹² Antecipação de resultados próprios da pesquisa. Ver detalhes no Capítulo 4.

conjuntamente com Júlia. A principal função de Maria era supervisionar os estagiários na escola. A título de resumo, agrupamos na Tabela 1 (abaixo) as professoras e os estagiários participantes da pesquisa.

Tabela 1 - Ferramentas utilizadas na pesquisa de campo e informantes envolvidos na pesquisa.

Disciplina	<i>ESEF I</i>	<i>ESEF II</i>	<i>ESEM I e P3</i>	<i>ESEM II</i>
Ferramenta de pesquisa	• Questionário	• Observações • Entrevista • Análise de documentos	• Observações • Entrevista • Análise de documentos	• Questionário
Alunos(as)	Alfa, Beta, Gama, Delta, Épsilon, Dzeta, Eta, Teta.	Mu, Ômicron, Pi, Csi, Rho.	Mu, Ômicron, Pi, Sigma, Nu, Iota, Kapa, Lambda	Tau, Upsílon, Fi, Qui, Psi, Ômega.
Professoras	X	Fátima	Júlia e Maria	X
Período do curso	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
Realizado em	2009.1	2009.1	2009.2	2009.2

Utilizamos, ainda, a ferramenta de **entrevistas** semi-estruturadas¹³, semestrais, gravadas em formato digital, com o objetivo de conhecer mais detalhadamente a formação do grupo informante das disciplinas ESEF II (professora Fátima e estagiárias) e ESEM I (professora Júlia¹⁴ e estagiárias), e esclarecer indagações frutos da observação participante. Para a condução das entrevistas utilizamos os passos delimitados por Szymanski (2004).

Entrevistamos também um docente representante da coordenação do curso de Ciências Biológicas, buscando conhecer como se deu o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do referido curso. Foi relevante entrevistar o coordenador, pois ele foi o representante do curso que estava ligado à coordenação na época da mudança entre o

¹³ O roteiro das entrevistas está disponível no Anexo 1.

¹⁴ Consideramos que era pertinente entrevistar essa professora, pois ela foi a que ministrou a maior parte da disciplina, enquanto Maria participou apenas de uma parte das atividades.

novo PPP e o antigo documento. Chamaremos o representante de Mateus. Seu relato nos permitiu compreender como foi o processo de formulação do novo PPP, bem como os diversos períodos de evolução e de transição entre as referidas organizações curriculares da modalidade Licenciatura. Isso nos permitiu compreender o processo de forma global e as relações/lutas de poder entre os grupos que apoiaram/criticavam o novo PPP.

Após diversas leituras do material coletado (observações, entrevistas e documentos), foram destacadas as expectativas dos informantes e, a partir delas, é que se procedeu à categorização dos dados. Buscamos por padrões semelhantes de respostas em relação ao desenvolvimento curricular do estágio supervisionado do curso em questão. Para o procedimento de categorização, recorreremos aos critérios estabelecidos por Moroz e Gianfaldoni (2006), segundo os quais as categorias de organização/análise devem apresentar:

- a) a exaustão: deve permitir que a inclusão de todos os dados coletados relativos a um determinado tema; b) a exclusão mútua: deve permitir que cada dado seja classificado em apenas uma categoria; c) a objetividade: as diferentes partes do material devem ser codificadas do mesmo modo, ainda que submetidas a análises em momentos – ou por pesquisadores – diferentes, a categoria deve tornar precisos os índices que determinam a inclusão de cada elemento (p. 87-88).

Finalmente, utilizamos como tática analítica do material coletado a estratégia “baseada em proposições teóricas” (YIN, 2005), na qual a análise e categorização dos dados primários foram feitas tendo, também como referencia a nossa categorização do trabalho docente (Capítulo 2, item 2.2). Empregamos ainda as proposições teóricas sobre o trabalho docente que motivaram o início do referido estudo de caso, nas quais nossa categorização estabeleceu as prioridades às estratégias de análise, bem como serviram como guia da apreciação do estudo de caso.

Capítulo 4: A visão oficial do currículo do curso

Diante destas considerações iniciais sobre formação de professores, o currículo e o estágio supervisionado, que apresentamos nos capítulos anteriores, neste capítulo iremos discutir os aspectos institucionais do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC. Assim, debateremos a visão oficial do currículo do curso, baseado no Projeto Pedagógico do Curso, a partir do termos as metas traçadas no currículo formal (de acordo com MOREIRA, 1997).

O curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), o qual confere o título de Biólogo, nas modalidades Bacharelado ou Licenciatura, foi criado no ano 1970. É um curso reconhecido pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com os termos do Decreto 82822 de 11/12/78 (PPC, 2007). Inicialmente, o referido curso era exclusivamente de bacharelado, composto por disciplinas específicas da Biologia, além de outras ligadas à área das demais Ciências naturais (Química, Física, Geologia) e Matemática.

Já no ano de 1988, o curso sofre a primeira mudança na organização curricular, passando a formar não apenas Bacharéis, mas também Licenciados em Ciências Biológicas. Os alunos que ingressavam no programa, a partir daquele ano, tinham a sua disposição a modalidade de habilitação em licenciatura em Ciências Biológicas (chamaremos neste trabalho de "C88").

O Curso da UFC tinha duração mínima de 4 e máxima de 8 anos. Para o grau de bacharel em Ciências Biológicas era outorgado ao discente que percorresse os 176 créditos obrigatórios do curso e 26 opcionais. Já para o grau de licenciado pleno em Ciências Biológicas era concedido ao discente que cursasse os 176 créditos obrigatórios do Curso mais 28 créditos de disciplinas da área didática. Nesta última modalidade, o estudante deveria fazer estágio em escolas de ensino fundamental e médio.

Esta integralização curricular implantada em 1988 teve uma boa receptividade entre professores, alunos, bem como na sociedade, como aponta:

Vários avanços foram alcançados ao longo destes anos, desde a implantação do currículo de 1988, notou-se uma redução da evasão dos estudantes e um aumento gradual na demanda pelo curso que passou de 20 vagas para 25 no

início da década de 90 até 30 vagas por semestre atualmente. Esta procura pelo curso é visível quando se observa a concorrência no vestibular que no ano de 2005 foi de 14,8 candidatos por vaga (PPC, 2007, p. 95).

Apesar destes avanços positivos na relação Universidade - Formação docente – Sociedade, a organização curricular do referido curso perpetrada em 1988 é claramente de uma base sólida bacharelesca, ficando as disciplinas pedagógicas e os estágios supervisionados nos semestres finais do curso.

Vale ressaltar que no Brasil, ao longo dos últimos 50 anos, nos cursos de preparação para a docência, predomina o modelo “3+1”: no qual durante os três primeiros anos de uma formação inicial, as disciplinas são mais centradas nos conteúdos específicos, sucede-se um quarto e último ano, em que se valorizam as questões pedagógicas, em especial o estágio supervisionado.

Este modelo é subsidiário da racionalidade técnica, com o agravante de que esses cursos até hoje ainda não conseguiram, na maioria absoluta dos casos, “desvencilhar-se da vinculação excessiva e prejudicial dos Cursos de Bacharelado correspondentes” (TERRAZZAN, 2007, p. 146).

Pode-se dizer que, operacionalmente, esta conformação fundamental não deixou de existir; não obstante, o panorama do desenvolvimento desses cursos, esta ainda seja a conexão subjacente que prepondera na espaçosa maioria dos cursos de formação de professores. Na UFC, este modelo foi o predominante entre 1988 até 2005.

Respeitando os lugares e os momentos históricos diferentes em que foram e são constatados vários problemas na formação inicial dos professores de Ciências Biológicas, observamos a permanência de um choque de realidade entre a formação acadêmica e a realidade da prática de ensino nas escolas. Tais problemas se evidenciam não só durante o estágio curricular, mas também nos primeiros anos da carreira de professor iniciante (ALMEIDA; BIAJONE, 2007; TARDIF, 2000).

Desta forma, fica caracterizado o “*aplicacionismo*” dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial do docente, no final do curso de licenciatura, notadamente nos estágios supervisionados. Neste ponto de vista, a teoria é compreendida como um conjunto de conhecimentos científicos e a prática é uma aplicação da teoria e das técnicas científicas, como destaca Tardif (2000):

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Em seguida, ou durante

essas aulas, eles vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (p. 18).

Com base nesse pressuposto, os cursos de formação de professores são normalmente divididos em duas etapas: na primeira, ensinavam-se as teorias e técnicas de ensino que eram apresentadas como saberes científicos (vistos como inquestionáveis e universais); já na segunda etapa, os futuros professores realizavam, numa prática real ou simulada, a “aplicação” dessas teorias acadêmicas. Uma consequência desta “aplicação” é que quando a formação inicial dos centros formadores de docentes termina, os novos professores começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na experiência prática e acabam constatando que esses conhecimentos teóricos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

A literatura sobre a temática em questão demonstra que, em muitos casos, existem dilemas e ambiguidades no interior dos cursos de formação de professores, tais como: a separação entre disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas, que acarretaria uma desarticulação interna nos cursos de formação e uma dicotomia entre licenciatura e bacharelado, ocorrendo ainda, uma valorização das atividades do segundo em detrimento da primeira. Tentando responder a tais críticas das pesquisas em Educação das Ciências, são designadas novas políticas públicas para a formação de professores e professoras. Dentre estas, destaca-se a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Já a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, em seu artigo 1º (p. 1) estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação Básica em nível superior, nos seguintes termos:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmica-científico-culturais.

A fim de esclarecer o texto anterior, o parecer CNE/CP nº 28/2001 chama atenção para a diferença entre prática como componente curricular e estágio supervisionado:

[...] há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a 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, terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos dos executivos dos sistemas (p. 9).

Para que isto ocorra é necessário que haja tempo e espaço para a prática, desde o início do curso, com a devida supervisão da instituição formadora, tendo em vista o apoio e a avaliação de sua qualidade. Assim, é preciso saber se estas políticas públicas de formação de professores têm um lugar na prática real, e não apenas no nível da proposição dos legisladores.

Segundo levantamento realizado por Passos (2007), estas duas resoluções onde os legisladores sugerem transformações nos currículos dos cursos de formação de professores, parecem ser as principais motivações para a mudança dos currículos formais dos cursos de Licenciatura da UFC.

O representante da coordenação do referido curso afirmou em entrevista individual que, efetivamente, o que motivou a mudança na estrutura curricular da modalidade de Licenciatura foram as solicitações do MEC e do CNE:

O que fez a mudança, basicamente né ^(sic)¹⁵, da questão do MEC, foram as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura que aceleraram este processo. Porque, porque antes já havia um pouco de discussão, né, a respeito da mudança da atualização do currículo de Ciências Biológicas, que era de 1988 [...]. Com a perspectiva da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, então esse processo foi desencadeado, não só aqui na Biologia, mais todos os cursos de licenciatura da UFC; e isso começou, né, já com as discussões por volta de 96, e outras gestões de coordenação de curso, e eu [...] assumi a coordenação, então, era uma das tarefas era direcionar a discussão da implementação do novo currículo. [...] Teve um detalhe também: na época, que a comissão do MEC que veio aqui, estava fazendo uma avaliação das condições dos cursos, nós recebemos uma comissão pra avaliar o curso e eu também, né coincidentemente, eu fiz parte dessa comissão avaliadora os cursos de outras instituições. E teve uma carência grande, né, no relatório do MEC das diretrizes das condições dos cursos, a comissão avaliou que nós temos disciplinas básicas na Biologia exclusivamente teóricas, que foi falha do nosso currículo antigo; então, no momento em que nós paramos pra discussão do colegiado que deveria ter disciplina teórica e prática [...] (Mateus).

Para o coordenador, já existia antes da resolução do CNE de 2002 um “*um pouco de discussão, né, a respeito da mudança da atualização do currículo de Ciências Biológicas*”. Diante dessa preocupação pré-existente, a nova legislação das Diretrizes Curriculares

¹⁵ As marcas de oralidade foram mantidas para preservar a veracidade e a intencionalidade dos discursos de todos(as) os(as) informantes desta pesquisa.

Nacionais (Resolução CNE/CP 1/2002) acelerou o processo de mudança da sistemática curricular.

Ainda segundo Mateus, outro fator motivador para o processo de reestruturação curricular foi o “*relatório do MEC das diretrizes das condições dos cursos*”. Esse documento continha a avaliação da estrutura curricular dos cursos de Biológicas no Brasil. O relatório, que coincidiu com o período de mudança curricular, apontava como aspecto negativo o fato de haver no curso disciplinas “*exclusivamente teóricas*”, ou seja, cadeiras que não contemplavam atividades experimentais.

O coordenador levou ao colegiado de professores do referido curso a proposta de “*ter disciplina teórica e prática*”. Para tanto, foi feita uma série de discussões no grupo de docentes que trabalhava com a reorganização do currículo. Sendo que, um dos pontos observados nessas discussões foi que era preciso criar dentro das disciplinas do curso, espaço para o desenvolvimento de atividades experimentais de Biologia, voltadas à satisfação dos avaliadores do MEC.

Aliada a esta nova legislação nacional, a própria Universidade Federal do Ceará, no período do mandato do reitor René Teixeira Barreira, encaminhou às coordenações dos cursos de Licenciatura da UFC uma resolução que regeu os Princípios Orientadores dos Projetos Pedagógicos dos referidos cursos (Resolução nº 03 UFC/CEPE de 04 de março de 2005). Notadamente, a resolução nº 03 UFC/CEPE de 2005 traz uma estreita relação com a legislação nacional, imposta pelo MEC. Segundo o *caput* do artigo primeiro desta resolução, para a consolidação de uma identidade própria, cada curso de Licenciatura deveria realizar uma mudança curricular que atendesse a demanda das Diretrizes Curriculares Nacionais e suas respectivas resoluções seguintes. Ademais, o parágrafo terceiro do mesmo artigo, indica que os princípios orientadores devem incorporar os seguintes saberes: saber, saber ser, saber pensar e saber intervir.

Para a formação específica de cada profissional dos cursos de Licenciatura, a resolução recomenda que as disciplinas e atividades estejam dispostas em duas grandes áreas: Formação Básica e Formação Diferenciada. A primeira engloba os saberes específicos de cada curso, bem como a formação pedagógica geral. Nela aparecem os estágios supervisionados como constituinte curricular recomendado. A segunda, conglomerava diferentes opções fornecidas ao aluno, com disciplinas de livre escolha.

Vale ressaltar que para os legisladores da resolução nº 03 UFC/CEPE parece não haver uma dicotomia entre teoria e prática. Consta no texto legal:

A prática deve ser entendida em estreita vinculação com a teoria no movimento dialético de produção do conhecimento, percorrendo toda a formação do licenciando (art. 4º, *caput*).

Nesta perspectiva, inclui-se a prática como componente curricular, de duração mínima de 400 horas/aula, bem como o estágio curricular de ensino, a ser desenvolvido na educação básica, com duração de 400 horas/aula. Segundo o texto da resolução, o estágio supervisionado tem como função “inserir o aluno na realidade escolar, oportunizando seu envolvimento progressivo com as diferentes atividades docentes” (Art. 4º, § 2º, p.2).

Como destaca Veiga (1995; 2003), sendo o projeto político-pedagógico uma construção social coletiva, ao trabalhar os aspectos interpessoais dos grupos envolvidos em sua elaboração, os conflitos de interesses e de visões são quase que inevitáveis. Inclusive, todo o processo de modificação curricular da modalidade de Licenciatura do curso de Ciências Biológicas da UFC foi marcado por dificuldades de organização e sistematização curricular. Sobre este assunto, Mateus teceu os principais empecilhos que o grupo encontrou no processo. Em sua opinião, as dificuldades giraram em torno de dois assuntos principais: a carga horária de algumas disciplinas e a desvalorização da modalidade de Licenciatura em relação ao Bacharelado.

Abaixo transcrevemos a fala do coordenador, que apesar de ser um trecho longo, consideramos indispensável para compreender o processo de reestruturação curricular que o curso sofreu recentemente:

No primeiro momento assim, de difícil foi adequar a carga horária, que o MEC orientava que fosse 2800 horas [...] pras Ciências Biológicas tinha que dar [...], enfim, a discussão maior que aconteceu aqui foi em relação à redução de carga horária de disciplinas. Muitos professores demonstraram resistência grande com relação a esta redução e não se discutia o processo de aprendizagem numa reestruturação de quantidade, mas só a adequação de quantidade de horas. Ai ficou difícil essa discussão. [...] As sugestões que vinham era muito em função somente de carga horária, de não reduzir, porque [...] essa discussão gerou um impasse grande, tá certo, foram conflitos, posso dizer, né, com um grupo de professores que não aceitavam ou que não entendiam esta redução. [...] Além disso, pelas diretrizes nós tínhamos que colocar os componentes da formação do licenciado que teria que contemplar 800 horas, e aí vinha mais uma redução, né, dessas 2800 pra 1800, já que 1000 de 800 mais 200 horas era pra formação. E também foi motivo de discussão, mais essas 1800 horas eu também concordo que era, e ainda são uma quantidade muito pouca pra formar um profissional pra atuar no mercado de trabalho, seja licenciado ou não. Mais no final a gente ficô com umas 3200 e poucas horas, né, aumentaram 400 horas das 2800, pra tentar contemplar as disciplinas de conteúdo básico da Biologia, conteúdo específico de Biologia (Mateus).

Segundo o coordenador do curso, o processo de seleção da carga horária de disciplinas na organização curricular gerou “*um impasse grande, tá certo, foram conflitos*” entre um grupo de professores que apoia a Licenciatura e outro que resistia a reformulação do curso. Em especial, o motivo maior da disputa foi, aparentemente, com “*relação à redução de carga horária de disciplinas*”. Isso porque, era preciso adequar as disciplinas do curso/currículo à nova carga horária, que por força de Lei destina 800 horas/aula à formação específica do licenciado.

Mateus, afirma que esse impasse atrasou a elaboração do projeto curricular do curso, pois “*não se discutia o processo de aprendizagem numa reestruturação de quantidade, mas só a adequação de quantidade de horas*”. Para tentar uma espécie de consenso entre os grupos de interesse conflitante “*a gente ficô com 3200 horas, né, aumentaram 400 horas das 2800, pra tentar contemplar as disciplinas de conteúdo básico da Biologia, conteúdo específico de Biologia*”. Com isso foi possível adequar parte da carga horária ao modelo de formação docente imposto pelo MEC e CNE.

Outro ponto que gerou conflito no processo de estruturação do novo currículo, segundo o coordenador, foi o fato de que a modalidade de formação docente é desprestigiada no curso. Segundo Mateus:

[...] E eu falo pra você que perceber a licenciatura como um campo de atuação de profissional é difícil aqui. Porque é uma modalidade deixada em 2º plano, a prioridade é o bacharelado aqui, pela própria formação dos professores também, que não pensam que a licenciatura, a docência da profissionalização. [...] A formação de professores também é muito desvalorizada. Aquele estudante que vai fazê o curso pra ser professor, ele é desmotivado na própria escola. E em vista disso, a gente tem [...] uma visão muito comum, muito negativa da licenciatura no curso de graduação. Então a gente, por esse motivo nós optamos em ser uma entrada única no vestibular [tanto para Licenciatura como Bacharelado] e o aluno fazê a mudança no 2º ano (Mateus).

Notamos que em seu discurso, o coordenador acredita que a Licenciatura “*é uma modalidade deixada em 2º plano*”, ou seja, no geral, a formação de professores é mal-conceituada pelos docentes e discentes do curso. Isso devido ao fato de que “*formação de professores também é muito desvalorizada*”.

Como uma das possíveis explicações para tal situação, Mateus acredita que “*pela própria formação dos professores*” efetivos do curso eles não percebem a importância da modalidade de Licenciatura. Uma vez que a grande maioria dos docentes que compõem o referido curso possui formação específica e exclusiva em sua área, notadamente na parte de pesquisa voltada ao Bacharelado, acarretando uma falta de compreensão sobre o exercício da

docência. Desta forma, eles não consideram que seja importante ter várias disciplinas destinadas ao ensino de Ciências Biológicas, pois, para eles, tais cadeiras não são fundamentais para a formação do futuro professor. Isso gera uma fragilidade no curso.

Mateus ressalta que por essa formação docente “*desvalorizada*”, optou-se “*em ser uma entrada única no vestibular [tanto para Licenciatura como Bacharelado] e o aluno fazê a mudança no 2º ano*”. Dessa forma, ao concorrer ao vestibular, o futuro aluno ingressa no curso com a possibilidade de concluir as modalidades de Licenciatura ou Bacharelado, sendo que a escolha de qual modalidade irá cursar deverá ser feita ao final do segundo período do curso (momento derradeiro do 2º semestre regular).

Diante dessas novas demandas sociais, e das imposições políticas do CNE e MEC, foi sistematizado esse novo currículo para o curso de Ciências Biológicas da UFC, no ano de 2006 (chamaremos neste trabalho de "C06"). Segundo nossa análise dos documentos que correspondem ao Projeto Pedagógico de Curso, o currículo do referido curso tem como arcabouço básico:

[...] disciplinas obrigatórias do Núcleo comum, aquelas disciplinas que fazem parte do currículo tanto do Licenciado como do Bacharel em Ciências Biológicas; disciplinas obrigatórias para o Bacharelado e disciplinas obrigatórias para a Licenciatura, específicas para cada modalidade; disciplinas optativas para Bacharelado e para licenciatura, são disciplinas que constam na integralização curricular do curso e de disciplinas eletivas, são aquelas de livre escolha ofertadas na Universidade, mas que não constam da integralização curricular do curso e que podem ser integralizadas como optativas [...] (PPC, 2007, p. 97).

Tal determinação parece ser 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 do atual (o chamado modelo “3+1”). Assim, um dos aspectos que necessita ser reformado no currículo universitário é a ideia de que durante os três primeiros anos da universidade o estudante aprende os conteúdos biológicos e no último ano as disciplinas pedagógicas e os Estágios Supervisionados o preparam para ser professor.

Vale ressaltar que, atualmente, existem os dois currículos no referido curso (C88 e C06). Assim, os alunos que ingressaram no curso antes do ano de 2006 estão matriculados em disciplinas do currículo anterior (C88), enquanto os alunos ingressos após esta data estão no currículo “novo” (C06). Desta forma, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2007) estabelece a equivalência entre algumas disciplinas do currículo novo com as do anterior. Com isso, algumas disciplinas cujas atividades são semelhantes - é o caso das disciplinas de Prática de Ensino em Ciências Biológicas II/ Prática de Ensino em Ciências Biológicas III (C88) e

Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I/ Estágio Supervisionado no Ensino Médio I (C06), respectivamente –participaram das mesmas aulas, compartilhando a sala de aula e o(a) mesmo(a) professor(a).

Diante das dificuldades encontradas pelo grupo de docentes que se reunia no curso para a construção dessa estrutura do projeto político-pedagógico, Mateus citou várias vezes que existiu uma ajuda importante do Grupo de Trabalho das Licenciaturas (GTL) da UFC. Desse grupo participam composto por coordenadores, e professores dos referidos programas de graduação, membros da Pró-Reitoria de Graduação e a Coordenação das Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas.

O objetivo do GTL, criado em 2003, é realizar discussões sistemáticas visando a compreender as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores do MEC/CNE e obter subsídios para a elaboração e o desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, que foram reformulados; buscar estratégias para envolver os professores dos cursos no processo de elaboração dos PP; além de discutir e buscar soluções para os problemas comuns que se apresentaram durante o desenvolvimento desse trabalho (Passos, 2007).

Assim, segundo o que nos relatou o coordenador, o GTL contribuiu para a organização do projeto curricular do curso de Ciências Biológicas da UFC, modalidade Licenciatura. Por exemplo, Mateus afirma que o papel do GTL foi importante, pois:

[...] Algo que, que também reforçou essa discussão [sobre a reorganização curricular], porque na época [...] foi quando se criou o Grupo de Trabalho da Licenciatura, O GTL, que reunia coordenadores e professores de prática de ensino de diversos cursos aqui da UFC, e a gente foi elaborando instruções; elaborando tanto neste grupo quanto também aqui no colegiado deste curso, da coordenação (Mateus).

Mateus acredita que o GTL “*reforçou essa discussão*”, pois permitiu o encontro de vários docentes e coordenadores das Licenciaturas da universidade para discutir aspectos correlacionados à reforma curricular de suas áreas. Isso gerou um processo que possibilitou ao grupo das Ciências Biológicas irem “*elaborando instruções*”, ou seja, elaborar elementos para a sistematização do currículo. Esses elementos foram somados aos aspectos discutidos no colegiado de professores do referido curso, o que culminou com a construção coletiva do novo projeto da modalidade de Licenciatura.

Segundo a nossa análise documental do referido projeto curricular, no novo currículo é importante que todas (ou quase todas) as disciplinas tenham vínculos com a prática docente, pois, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação relativa ao

conhecimento biológico, terão também um foco em como este conhecimento biológico entra, interage e funciona nas escolas Fundamentais e Médias, bem como em situações de educação não-escolar. Como consta no documento oficial, o biólogo formado na UFC deverá ser capaz de:

1. Ser um indivíduo consciente de seu papel na sociedade como cidadão atuando como educador e/ou com uma formação geral interdisciplinar aplicada a um contexto regional;
2. Compreender as exigências do mercado de trabalho e as áreas em que pode atuar a partir de uma percepção da realidade regional;
3. Responder de maneira adequada a essas exigências, desenvolvendo continuamente suas habilidades;
4. Saber atuar na pesquisa básica e aplicada;
5. Desenvolver atividades educacionais visando a melhoria da qualidade de vida e não apenas a qualidade de vida do ser humano;
6. Elaborar e executar projetos;
7. Organizar, coordenar e participar de equipes multiprofissionais;
8. Utilizar o conhecimento acumulado de forma crítica. (PPC, 2007, p. 99).

Ao estudarmos a proposta formal do curso de Ciências Biológicas da UFC, notamos que o curso propende à formação de um profissional biólogo “*consciente de seu papel na sociedade*”, e que utiliza os saberes de “*forma crítica*”. Desta feita, esta proposição inicial, assemelha-se ao que definimos como formação de Professores Profissionais reflexivos-engajados, uma vez que concebe o trabalho docente como ligado aos aspectos sócio-políticos mais amplos. Baseando-se nesta categoria, entendemos que o trabalho pedagógico deve ser tratado como historicamente datado e geograficamente localizado, sem, no entanto, quer significar que ele deva se voltar exclusivamente para as questões locais, tampouco sem descuidar dos aspectos inerentes às questões metodológicas.

Ainda segundo o Projeto Pedagógico do Curso, o currículo do curso de Ciências Biológicas da UFC tem em vista:

[...] garantir uma sólida formação básica inter e multidisciplinar; [...] garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; [...] estimular atividades que socializem o conhecimento produzido tanto pelo corpo docente como pelo discente; estimular outras atividades curriculares e extracurriculares de formação (PPC, 2007, p. 108).

É importante fazermos uma ressalva sobre a forma de ingresso no curso de Ciências Biológicas da UFC. A forma de entrada mais comum é o vestibular anual, no qual uma média de 35 alunos é selecionada para o curso. Por outro lado, existem outras formas de ingresso, como por exemplo, a transferência e admissão de graduados de outras instituições de ensino superior. Todos estes alunos cursam nos semestres iniciais disciplinas do Núcleo Comum, compartilhadas entre as modalidades de Licenciatura e Bacharelado. Todavia, após

dois semestres cursados, eles devem escolher que modalidade terá como preferência em sua caminhada no curso, sendo facultativo seguir ambas as modalidades.

Diante das determinações do CNE/CP de 2002, a nova integralização curricular do curso de Ciências Biológicas, modalidade de Licenciatura, conta atualmente com 3.384 horas/aula de atividades, divididas em quatro anos (oito semestres), com máximo de permanência de seis anos, num total de 211,5 créditos. A *tabela 2* mostra uma análise comparativa entre as grades curriculares criadas no ano de 1988 e no ano de 2006, sendo esta última a vigente atualmente.

Tabela 2 - Comparativo entre a distribuição das disciplinas na integralização curricular entre os currículos: (A) representa o criado no ano de 1988, e (B) representa o do ano de 2006 (vigente atualmente). Modificado do PPC (UFC, 2005a).

	(A) 1988	(B) 2006
Distribuição das disciplinas na integralização curricular	Carga horária (horas/aula)	Carga horária (horas/aula)
Núcleo comum	2816	1856
Disciplinas obrigatórias específicas de conteúdo básico	Zero	64
Disciplinas Pedagógicas ¹⁶	240	256
Prática como componente curricular	Zero	416 ¹⁷
Estágios Supervisionados	180 ¹⁸	400 ¹⁹
Disciplinas optativas/eletivas (mínimo)	Zero	192
Atividades complementares	Zero	200
Total	3272	3384

Nesta integralização curricular atual, a Prática como componente curricular, instituída pela resolução CNE/CP n. 1/2002, corresponde às disciplinas de Instrumentalização para o Estudo de Ciências (primeiro e segundo semestres, sendo obrigatórias para as modalidades de Bacharelado e Licenciatura) e Instrumentalização Ensino de Ciências (terceiro, quar-

¹⁶ Conglomera as disciplinas Psicologias da Educação I e II, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental-Médio.

¹⁷ Engloba as disciplinas: Instrumentalizações para o Estudo de Biologia I e II; Instrumentalizações para o Ensino de Biologia III, IV, V; Biologia de campo aplicada ao ensino; Informática aplicada ao Ensino; Educação Ambiental; Trabalho de Conclusão de Curso.

¹⁸ Correspondem as disciplinas Prática de Ensino em Ciências Biológicas II e III.

¹⁹ Conglomera as cadeiras: ESEF I, ESEF II, ESEM I e ESEM II.

to e quinto semestres, sendo exclusivas da modalidade de Licenciatura). Sobre estas disciplinas, o Projeto Pedagógico de Curso afirma:

Estas correspondem a prática como componente curricular objetivando a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática profissional, vivenciadas ao longo do curso, onde ocorrerá a interdisciplinaridade dos conteúdos das Disciplinas do Núcleo Comum visando a transposição do conhecimento adquirido para o ensino fundamental e médio (PPC, 2007, p. 111).

As disciplinas de Instrumentalização visam à produção de atividades interdisciplinares entre as disciplinas de conteúdo específico do semestre (Núcleo Comum). Nas Instrumentalizações existe a participação de professores convidados das diversas disciplinas de cada semestre, coordenados por um professor do setor de Prática de Ensino²⁰ do departamento de Biologia. O professor coordenador é responsável por articular o calendário letivo da disciplina, a participação dos demais professores, bem como ser o regente de algumas atividades durante o semestre.

As Instrumentalizações buscam a transposição dos saberes específicos, adquiridos nas disciplinas do Núcleo Comum, para o ensino fundamental e médio. Desta feita, elas primam por articular, de forma interdisciplinar, os saberes específicos com a transposição destes conteúdos. Assim, espera-se que os futuros professores possam, em seu trabalho cotidiano, exercer a profissão docente de forma interdisciplinar.

Segundo o que apuramos em entrevista com o coordenador do curso, sobre como se deu o processo de criação das disciplinas de Instrumentalização, temos que essas cadeiras foram criadas disciplinas específicas para representar a prática como componente curricular:

Nós optamos por um modelo um pouco diferente de outros cursos [de licenciatura na UFC]. Eu tô dizendo isso porque teve uma reunião desse GTL, que a gente pensô como fazia pra a formação de professores para cada um desses cursos. Então nós optamos por separar o momento da discussão da licenciatura, em disciplina separadas. Porque nós chamamos geralmente de Instrumentalização para o estudo e para o ensino da ciência (Mateus).

Mateus relata que o grupo colegiado de professores do curso decidiu trabalhar a carga horária referente à Prática como Componente Curricular na forma de disciplinas específicas – as Instrumentalizações.

Ainda, o entrevistado revelou que o motivo de se trabalhar com disciplinas específicas voltadas ao ensino/estudo de Ciências Biológicas, e não com a carga distribuída nas disciplinas da área básica do Núcleo Comum a ambas as modalidades do curso, foi:

²⁰ Esse setor congrega as disciplinas de Instrumentalização e de Estágio Supervisionado.

Pelo conteúdo, né, dos assuntos, eu acho bastante vasto, e pela dificuldade nessa formação e desse olhar da licenciatura. Eu acho difícil um professor fazer, contemplar esses assuntos dentro da disciplina [da área específica]. É difícil pra gente fazê isso nas Instrumentalizações, porque aquele professor que é convidado a participar da disciplina muitas vezes ele tem uma resistência por falta deste conhecimento [educacional], de como tratar aquele assunto na perspectiva do ensino fundamental e médio. Mais a gente está conseguindo e eles [os professores] tão percebendo o objetivo dessas disciplinas (Mateus).

Os docentes integrantes do colegiado do curso acreditaram que seria “*difícil um professor fazer, contemplar esses assuntos dentro da disciplina*”. Para o grupo, o tempo que poderia ser destinado dentro das cadeiras do Núcleo Comum à Prática como Componente Curricular seria designado para os conteúdos específicos, e não ao ensino.

Mateus relata que “*é difícil pra gente fazê isso nas Instrumentalizações*”, ou seja, que os professores convidados têm “*uma resistência*” a trabalhar os aspectos educacionais da sua área de pesquisa específica. Na concepção do coordenador, esse fato se deve a “*falta deste conhecimento*”, ou seja, da área de educação das ciências por parte do docente convidado. Todavia, apesar das dificuldades enfrentadas com essas disciplinas, Mateus acredita que a situação está em processo de melhoria, pois “*a gente está conseguindo e eles [os professores] tão percebendo o objetivo dessas disciplinas*”.

Já sobre os estágios supervisionados como atividade curricular obrigatória, o Projeto Pedagógico de Curso alega:

[...] constituem a oportunidade de inserção dos futuros Licenciados na realidade escolar, participando das várias etapas do processo de ensino-aprendizagem. Os estágios terão uma carga horária total de 400 horas, serão desenvolvidas em escolas públicas de Educação Básica da Rede Municipal e Estadual de Ensino no Município de Fortaleza, sob a orientação e acompanhamento dos Professores das Práticas de Ensino, segundo as Normas estabelecidas pelo Colegiado da Coordenação do Curso (PPC, 2007, p. 112).

Ainda, o PPC (2007) rege que os futuros Licenciados, no 5º e 6º semestres, irão desenvolver os estágios supervisionados no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Já no 7º e 8º semestre serão desenvolvidos os estágios nas escolas nas séries do ensino médio.

Vale ressaltar que as quatro disciplinas de Estágio Supervisionado (do quinto ao oitavo semestre) são disciplinas de seis créditos (96 horas/aula), organizadas em dois momentos complementares. O primeiro momento é o estágio supervisionado em escolas da rede pública de ensino de Fortaleza, em que a tendência é buscar como campo de estágio escolas próximas ao *Campus* do Pici-Fortaleza, por facilitar o acesso dos estagiários e dos professores supervisores das disciplinas.

Nas escolas, o estagiário deve cumprir um total de 64 horas/aula de estágio, sendo duas semanas de observação e seis semanas de regência. Já o segundo momento, comumente chamado de “aula teórica” ocorre nas salas de aula do departamento de Biologia, onde os estagiários ficam reunidos numa carga horária total de 32 horas/aula. O objetivo deste momento é socializar as atividades desenvolvidas nas escolas pelos estagiários, discutir e refletir sobre os acontecimentos do estágio, e onde a troca de saberes pode representar um papel importante na formação dos futuros professores e professoras.

Ao ser indagado sobre o papel dos estágios supervisionados dentro do curso de Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura, o representante da coordenação afirmou:

Esses estágios permanecem praticamente da mesma forma como eram as [disciplinas de] Práticas de Ensino antes, né. Mais só que nós estendemos mais em 4 semestres ao invés de 2. Então o aluno, no 5º semestre ele vai pro estágio no ensino fundamental, 6º e 7º ano; no 6º semestre ele vai pro 8º e 9º ano; e nos 2 últimos semestres ele estagia no ensino médio; então a gente aumento a carga horária de estágio nas escolas. Que antes [currículo criado em 88] era somente 2 semestres (Mateus).

Notamos no discurso do coordenador que as disciplinas de Estágio Supervisionado são estruturadas da mesma forma que as Práticas de Ensino em Ciências Biológicas. O que mudou do currículo C88 para o C06 foi a nomenclatura e a carga horária – passando de dois períodos de atividades de estágio (C88) para quatro períodos (C06).

Mateus ainda argumenta que essas disciplinas estão organizadas de forma tal que: “o aluno, no 5º semestre ele vai pro estágio no ensino fundamental, 6º e 7º ano; no 6º semestre ele vai pro estágio no ensino fundamental pra 8º e 9º ano”. Já nos dois últimos períodos, o aluno tem o estágio no Ensino Médio.

É admissível denotar, que a ampliação da carga horária do estágio supervisionado, apesar da excelente intenção formal, não garante uma melhoria direta na formação do futuro professor de Ciências Biológicas. Para alcançar tal objetivo é preciso que as disciplinas permitam que os estagiários desenvolvam atividades diversas e emancipatórias, conseqüentemente, não-burocráticas. Além disso, é necessário que as práticas curriculares dos atores/autores sociais envolvidos²¹, ou seja, o currículo *em ação* seja desenvolvido de forma produtiva.

Em se tratando de Projeto Político-Pedagógico, é de suma importância o acompanhamento periódico do desenvolvimento curricular. Segundo o representante da

²¹ Referimos-nos aos professores da disciplina, aos estagiários e aos professores colaboradores (aqueles que recebem os estagiários na escola pública).

coordenação, foram feitas reuniões entre a coordenação, professores e os alunos, visando a avaliação do curso/currículo:

[...] continuamos fazendo as avaliações periódicas também, reuniões com os professores, pra tentar mostrar um pouco qual é a proposta da formação de um licenciado em Biologia (Mateus).

Ainda sobre essas “avaliações periódicas”, o representante da coordenação afirmou que os discentes comentaram que existe muita repetição de conteúdo nas disciplinas de Instrumentalização. Ao ser indagado sobre esse assunto, ele argumenta:

Mais eu acho que assim, o aluno, ele espera muito [...] aquele conteúdo do professor, aquela aula tradicional. [...] Nas Instrumentalizações, essas disciplinas não são daquele conteúdo exato, da teoria, e é uma coisa mais de discussão. A gente ouve alguns alunos também comentando que as disciplinas não têm conteúdo. E, então isso também é uma avaliação até negativa por parte dos alunos, eles já solicitaram reunião, já fizeram reunião também pra discutir as Instrumentalizações porque falaram que tinha muita repetição de uma disciplina pra outra. E nós, o grupo de professores que participô da elaboração do projeto pedagógico, foi pra essa discussão e colocou que talvez essa repetição fosse pelo fato da gente ter professor substituto também nessa área, que a cada semestre vai, pode mudar, não ter uma integração maior entre os professores também, e isso pode acarretar essa sobreposição de conteúdo. Mais ao longo do semestre a gente está resolvendo essa, essas questões, se nós tivéssemos professores já fixos, efetivos, talvez não tivesse esse problema. Então isso é natural que ocorra (Mateus).

Diante desta argumentação, inicialmente Mateus julga que os discentes adentram no curso de Ciências Biológicas com a expectativa de encontrar “aquela aula tradicional”, ou seja, na visão do coordenador representa um desejo dos alunos de receber “conteúdo do professor”. Assim, ao encontrar nas Instrumentalizações “mais discussão” do que informações teóricas de caráter conteudista, o discente se decepciona e acaba por avaliar de forma negativa o curso/currículo.

Inclusive, Mateus ressalta que existiu uma reunião entre alunos e professores do curso para discutir as disciplinas de Instrumentalização. Nesse momento, ele afirma que o fato de haver professores substitutos (de contrato temporário) no setor de Prática de Ensino pode causar esta “repetição”, uma vez que a rotatividade entre os contratados é alta. Como afirma Mateus: “se nós tivéssemos professores já fixos, efetivos, talvez não tivesse esse problema”.

Sobre a contratação de professores para as disciplinas específicas, Mateus afirma que não existe, por parte dos docentes e discentes do curso, a preocupação com a contratação de docentes para o setor de Prática de Ensino em Ciências Biológicas. Para ele, isso oculta

uma desvalorização da área de licenciatura, pois considera que ela está esquecida pelos mesmos. A seguir, transcrevemos o que o representante da coordenação afirmou:

Como também nós temos carência em muitas áreas [...] aí é uma desvalorização também da Licenciatura, porque existe a carência, mas é como se ela não existisse. Porque as pessoas, e eu coloco os alunos e alguns professores, também acham que isso não é importante, ter um professor com formação em ensino. Mais nós estamos diminuindo [...] esse problema fazendo concurso com profissionais já direcionados pra essa área (Mateus).

Assim, para Mateus é mister a contratação de docentes com formação específica em educação das ciências para o setor de Prática de Ensino. Todavia, ele acha que os demais docentes, bem como os discentes, “*acham que isso não é importante*”, ou seja, possuem uma postura que desvaloriza a licenciatura em detrimento de aspectos mais relacionados ao bacharelado do curso.

Segundo o que podemos notar no discurso acima, Mateus afirma que essa repetição de conteúdo nessas disciplinas foi tema de algumas reuniões do colegiado dos docentes do curso, em conjunto com os professores e professoras do setor de Prática de Ensino, visando à eliminação do problema. Assim, ele espera que os problemas da “repetição” e de realizar “concurso com profissionais” da área de ensino de Ciências Biológicas sejam resolvidos em breve.

Após essa análise do currículo formal do curso, com especial atenção aos Estágios Supervisionados, iremos dar a palavra aos discentes do curso de Ciências Biológicas da UFC. Nossa intenção é perceber quais as concepções que os alunos possuem sobre “os currículos” do curso, buscando desvelar os aspectos dos currículos *oculto e em ação* (de acordo com MOREIRA, 1997).

Para tanto, iniciamos com os resultados dos questionários aplicados aos alunos do quinto e oitavo semestres do curso, durante as primeiras aulas das disciplinas ESEF I e ESEM II, bem como com as entrevistas com as estagiárias das disciplinas ESEF II e ESEM I.

Capítulo 5: Com a palavra os estudantes: uma outra visão sobre o currículo do curso

Apresentamos no capítulo anterior, alguns aspectos que consideramos relevantes para entender o currículo formal, a visão oficial, sobre o curso de Ciências Biológicas da UFC. Agora, vamos focar os demais aspectos das práticas curriculares: o currículo *em ação* e currículo oculto: o primeiro se refere sobre aquilo que ocorre na vida cotidiana destas futuras professoras através da relação entre professor-alunos e alunos-alunos; o segundo é constituído por feitos do ambiente escolar que, apesar de não estarem no currículo oficial, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (como atitudes, comportamentos, valores).

Tendo como ponto de partida tais ideias, acreditamos que as práticas curriculares são cruciais para se compreender uma visão do currículo que ocorre nos Estágios Supervisionados do curso de Ciências Biológicas da UFC.

Neste capítulo pretendemos dar voz aos discentes, onde "voz" é percebida em sua concepção representativa e política, ou seja, como o direito à fala e à representação.

Iniciamos apresentando que, de acordo com os discursos observados nos questionários e entrevistas não-diretivas, o currículo parece ser visto como um conjunto de conteúdos e disciplinas a serem cursadas durante o curso.

Ao analisarmos o discurso dos estagiários, notamos que eles incluíram em suas respostas pensamentos que remeteram as disciplinas de estágio cursadas anteriormente. Desta forma, suas percepções, concepções e expectativas carregam traços das cadeiras anteriores, onde os saberes experienciais influíram em suas percepções sobre a realidade escolar no ensino básico. O entusiasmo inicial, muitas vezes parece ter dado lugar à preocupação em superar os conflitos institucionais da escola, bem como transpor as barreiras individuais no intervalo em que os estagiários são alunos da Licenciatura e são professores regentes da escola básica.

5.1 “Acaba ficando muito repetitivo”: O curso/currículo como um conjunto de conteúdos que se sobrepõem

Para grande parte dos estagiários das disciplinas de Estágio Supervisionado o currículo do curso possui:

Muitas cadeiras pouco úteis e poucas cadeiras muito úteis (estagiário Alfa, disciplina ESEF I).

O tempo do curso faz com que a grande maioria das disciplinas sejam vistas de modo superficial e rápido, nesse caso, grande parte do conteúdo é meio que esquecido (Beta, ESEF I).

É legal a existência de várias disciplinas de estágio, que nos levam a prática da atividade docente (Teta, ESEF I).

[O currículo] tem disciplinas que para a profissão do biólogo, meu Deus! (Pi, ESEF II).

Notamos que para os estagiários o vocábulo “currículo” é compreendido como sendo um sinônimo para “conjunto de disciplinas”. Segundo o discurso dos estagiários, quando questionados sobre como eles analisavam o currículo do curso de Ciências Biológicas da UFC, suas respostas restringiram-se a analisar as disciplinas (cadeiras) cursadas do mesmo. Daí a nossa denominação de curso/currículo ao nos referirmos à concepção dos estagiários.

Já no caso das disciplinas de Instrumentalização para o Estudo/Ensino de Ciências, os estagiários tiveram diferentes percepções sobre a mesma: uma parte afirmou que estas disciplinas foram pouco úteis para a formação profissional e repetiu conteúdo entre as mesmas; a outra parte acredita que as Instrumentalizações foram produtivas. No primeiro grupo dos estudantes encontramos discursos como, por exemplo:

[As Instrumentalizações] precisam ser melhor aproveitadas, pois foram muito repetitivas (Teta, ESEF I).

As Instrumentalizações que cursei, em sua maioria, não foram bem organizadas ou, se foram, acabaram repetindo conteúdos de outras disciplinas ou até das antigas instrumentalizações (Qui, ESEM II).

Devido ao momento de transição, grande parte das Instrumentalizações foi desorganizada e repetitiva, o que causou certa “repulsa a licenciatura” nos alunos da minha turma (Psi, ESEM II).

Diante de tais orações, percebemos que as Instrumentalizações foram vistas pelos estagiários como sendo “muito repetitivas”, o que parece ter gerado um desconforto para os discentes, chegando ao ponto de suscitar “repulsa a licenciatura”. Ao repetir conteúdo, as

Instrumentalizações pareceram ser, na visão dos estagiários, cadeiras mal planejadas e/ou desorganizadas.

É oportuno advertir que a temática da “repetição de conteúdos” nas disciplinas de cunho pedagógico não ficou restrita as disciplinas de Instrumentalização, uma vez que outros estagiários se referiram a repetição também nas disciplinas de Estágio Supervisionado, como veremos a seguir.

Segundo o relato de alguns alunos, colhido em entrevistas individuais, suas perspectivas sobre o Estágio Supervisionado giram em torno de considerar o mesmo de cunho “repetitivo”, ou seja, as atividades do estágio em que se encontram parecem ser as mesmas dos estágios anteriores. Por exemplo, Pi e Mu tecem alguns comentários sobre as disciplinas que cursaram durante o curso/currículo e afirmam que os temas entre elas foram sobrepostos em muitos momentos:

Apesar de terem alguns [alunos] que odeiem, eu [...] não odiava as Instrumentalizações nem os estágios que eu fiz, mas às vezes eu acho muito cansativo, porque, queira sim, queira não, acaba ficando muito repetitivo. Assim, ainda tem a aula de Didática, é como se a gente tivesse vindo as Instrumentalizações também. Aí fica aquela coisa meio repetida, porque na verdade tem uma programação, com o tempo ela vai sobrepor as mesmas coisas! Assim, acho que, apesar de tentar ser diferente, eu percebo que desde o 1º semestre teve, cada um teve um intuito eu sei, mas, no fim, ficou quase a mesma coisa. Acabou juntando tudo e pegando os estágios, aí ficou a mesma coisa (Mu, ESEM I).

Pra mim, a temática foi a mesma nos estágios, menos o estágio passado [ESEF II]. Mesmo nas Instrumentalizações, não os mesmos textos, a mesma temática. O diferencial foi no semestre passado que a gente teve oportunidade de coisas mais práticas, né, que poderiam ter na sala de aula, mais não descaracterizando esses textos. Tem a sua importância, mais, é uma coisa meio batida [...] Num tem outra coisa pra abordar (Pi, ESEM I).

Para Mu, existe uma clara sobreposição de conteúdo entre as disciplinas de caráter pedagógico (incluindo-se a Didática, Instrumentalizações e Estágios Supervisionados). Assim, tais atividades ficam “*muito cansativo[as], porque, queira sim, queira não, acaba ficando muito repetitivo*”. Ela descreve, inclusive, que “a repetição” ocorre desde o primeiro semestre do curso, nas disciplinas de Instrumentalização. Todavia, a mesma reconhece que os professores buscam não as tornar repetitivas, como notamos na frase: “*apesar de tentar ser diferente*”.

Por sua vez, Pi reafirma o que sua colega comentou, advogando que nas disciplinas pedagógicas são “*os mesmos textos, a mesma temática*”. A estagiária percebe que

as temáticas contidas e trabalhadas em tais disciplinas são relevantes para a formação do biólogo professor, contudo acredita que “*é uma coisa meio batida*”, ou seja, repetitiva.

Levando-se em conta essas afirmações, podemos perceber que as estagiárias não nutrem expectativas otimistas com relação ao início das atividades da disciplina ESEM I. Por exemplo, Mu acredita que o estágio será:

[...] repetitivo né, é a palavra é essa. Que é texto, revendo texto, aí os textos, muda o autor, muda né, o título, mais quando cê vê a temática é a mesma (Mu).

Corroborando com a percepção acima citada, outros estagiários não acham que a disciplina ESEM II terá algo de empreendedor. Para exemplificar, para o estagiário Qui, na atual disciplina do período derradeiro do curso, afirma: “*Não espero nada de inovador [...] (Qui)*”. Assim, podemos notar que alguns discentes relembram seus pares, de outros períodos, ao discursarem sobre a repetição de conteúdo em muitas disciplinas pedagógicas, incluindo-se os Estágios Supervisionados e as Instrumentalizações.

Ainda dentro das disciplinas de Instrumentalização, encontramos um segundo agrupamento de respostas, cujo tema da interdisciplinaridade esteve presente no discurso de alguns estagiários. Por exemplo, Épsilon e Psi afirmam, respectivamente, que:

As disciplinas de Instrumentalização foram decisivas para a opção pelo currículo da licenciatura, apesar da dificuldade de ainda estarmos engatinhando, acredito que a interdisciplinaridade e como trabalharemos com ela na prática docente efervesceram diversas ideias que penso que serão muito úteis (Épsilon, ESEF I).

[Foi relevante o] Foco nas licenciaturas, tentativas de interdisciplinaridade e aumento da interação entre os professores (Psi, ESEM II).

Para Épsilon, parece que as disciplinas de Prática como componente curricular (Instrumentalizações) são produtivas para a formação docente. Especialmente estando estas disciplinas aliadas com “*a interdisciplinaridade e como trabalhamos com ela*”.

Já outro estagiário afirmou que: “*A junção de algumas disciplinas proporcionou uma melhor interdisciplinaridade*” (Dzeta, ESEM II). Ao analisarmos o discurso de Dzeta, notamos que o mesmo aparenta pensar que houve uma união de temas (“disciplinas”) nas Instrumentalizações, o que gerou “*uma melhor interdisciplinaridade*”. Ressaltamos que este fato parece ser visto como prosaico e pertinente para a sua formação profissional, segundo a análise feita por Dzeta.

Vale ressaltar que a interdisciplinaridade é apontada como um forte aliado da prática curricular segundo o CNE/PC (2002). Já o Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2007) sugere que o currículo biólogo formado pela UFC deve “garantir uma sólida formação básica inter e multidisciplinar” (p. 108), sendo que as cinco disciplinas de Instrumentalização funcionam, segundo o currículo formal do curso, como eixos articuladores das diversas temáticas contidas nos períodos do curso de Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura.

Assim, percebemos que há uma articulação entre as políticas públicas e a materialização das mesmas nas salas de aula do curso, na visão de alguns alunos. Isso parece ser um passo importante na formação de um professor de Ciências Biológicas que busque superar as barreiras de um ensino fragmentado e disciplinar. E ao estimular, tal concepção, o curso/currículo contribui de forma relevante para o desenvolvimento desses profissionais.

5.2 **“O novo currículo parece ser bastante promissor”: Um novo paradigma é apresentado aos alunos**

Alguns estagiários, afirmaram que o curso/currículo possui uma carga horária maior para as disciplinas de Licenciatura que para as de Bacharelado:

Acho que o currículo tencionou muito a ênfase na licenciatura, todavia as disciplinas de cunho pedagógico não atenderam otimamente, ao meu ver, como deveriam. [...] Acho que o currículo deveria ser um pouco mais “misto” [entre disciplinas específicas e pedagógicas] (Qui, ESEM II).

É um currículo que prioriza disciplinas de licenciatura, com um certo detrimento de outras. [...] O novo currículo parece ser bastante promissor e está acompanhando o novo momento da educação no país (Psi, ESEM II).

Podemos entender que nas afirmações anteriores Qui e Psi concebem de forma negativa o fato de que, em suas percepções, existir uma “ênfase na licenciatura”. Para eles, esse acontecimento provoca “um certo detrimento de outras” disciplinas, as quais deveriam priorizar o Bacharelado. Inclusive, o estagiário Qui acredita que “o currículo deveria ser um pouco mais “misto””, ou seja, necessitaria de uma carga horária ampliada para as disciplinas específicas do curso.

Note-se que os alunos sugerem que o curso/currículo não deva privilegiar as disciplinas de cunho pedagógico, o que nos parece uma séria contradição. Isso porque ao suscitar a criação de cadeiras voltadas à docência, o currículo possibilita um estímulo ao desenvolvimento do saberes docentes exclusivos da profissão, os quais esses saberes só poderiam ser construídos nesse tipo de disciplina, que são necessárias aos futuros professores de Ciências Biológicas.

Já ao se buscar um currículo “um pouco mais misto”, busca-se valorizar o conhecimento técnico, de cunho específico. Nessa perspectiva, a docência corre o risco de ser encarada como uma profissão onde basta “saber o conteúdo” para ser um bom professor. Vale ressaltar que essa concepção é limitada, pois os saberes docentes são plurais e heterogêneos (Tardif, 2006).

Vale ressaltar que o PPP (UFC, 2005) apresenta como estrutura organizacional da carga horária do curso disciplinas do núcleo comum (específicas das áreas biológicas) e do núcleo pedagógico, somando respectivamente 1856 e 1072 horas/aula. Assim, percebemos que o discurso desses alunos contrasta com o que é encontrado nos documentos oficiais do

curso, pois a carga horária do núcleo comum é bem superior à das disciplinas de “cunho pedagógico”.

Contudo, Psi parece reconhecer que a nova organização curricular do curso de Ciências Biológicas “*parece ser bastante promissor*”, ou seja, para ele o currículo possui uma grande chance de agregar valor aos futuros profissionais.

Vale ressaltar que, como vimos no capítulo 4, o curso de Ciências Biológicas da UFC, modalidade Licenciatura, possui uma longa tradição de um curso/currículo com ênfase na modalidade de Bacharelado. Nessa visão, a Licenciatura era vista como um agregado do Bacharelado, caracterizando o modelo de formação aplicacionista no formato “3+1”.

Talvez diante deste histórico tradicional do curso, os estagiários acima citados sintam uma diferença entre o “velho” e o “novo” currículo (C88 e C06, respectivamente). Daí o motivo de não quererem uma organização que “*prioriza disciplinas de licenciatura*”. Esse fato pode ser representativo para o que ocorre no curso, no qual o papel de “segundo plano” pertence à modalidade de Licenciatura, ficando em “primeiro plano” a modalidade de Bacharelado (Terrazzan, 2007).

Para o representante da coordenação do curso, o qual chamamos de Mateus, houve uma mudança na carga horária de algumas disciplinas, muitas vezes contestada arduamente por professores e discentes do departamento de Biologia, que foi motivada pela nova legislação nacional (resolução CNE/CP de 2002) e pela avaliação do MEC (a qual gera um conceito de 1 a 5 para o curso) (ver detalhes no capítulo 4).

Segundo Mateus, muitos professores não concordavam com a possibilidade de redução de carga horária em algumas disciplinas específicas, tampouco com a ampliação e/ou criação de disciplinas voltadas à área pedagógica. Tal fato gerou vários conflitos entre a coordenação do curso e vários docentes.

Outra aluna discorreu sobre as suas expectativas sobre a possibilidade de realizar o estágio supervisionado numa escola de ensino fundamental de ensino público. Para ela, é importante que o estágio supervisionado ocorra antes dos períodos finais do curso de formação docente. Segundo seu discurso, as expectativas para iniciar o estágio supervisionado:

São as melhores possíveis. Acredito ser positivo o contexto [do estágio supervisionado] com os alunos do 5º semestre, e não somente no final do curso, como geralmente ocorre nas disciplinas de ensino (Delta, ESEF I).

Este discurso sugere que, para Delta, o fato de existir uma disciplina de Estágio Supervisionado no quinto semestre do curso de Ciências Biológicas, modalidade de

Licenciatura, é prosaica para a sua formação docente. Para esta estagiária, normalmente as “*disciplinas de ensino*”, ou seja, as disciplinas de ordem pedagógica acontecem no final do curso em outras Licenciaturas.

Esta concepção de Delta remete a um paradigma de formação de professores baseada num modelo “3+1” de formação. Neste modelo a formação docente que ocorre nos três primeiros anos é situada nos conteúdos específicos, e sucede-se um último ano, em que se valorizam as questões pedagógicas e o estágio supervisionado. Para “Delta”, o modelo curricular do curso de Ciências Biológicas, modalidade de Licenciatura parece “*ser positivo o contexto*”.

Assim, podemos notar que esse novo paradigma curricular – o rompimento com o modelo aplicacionista “3+1” – parece ser encarado pelos licenciandos como um movimento de transformação formativa interessante, capaz de estimular o desenvolvimento dos saberes do futuro professores de Ciências Biológicas.

5.3 **“A gente se pauta muito nas teorizações existentes, mas parte pouco para a prática”**: O curso/currículo como uma aplicação de teorias

Os discursos de um número significativo de estagiários sugerem que o curso parece dicotomizar a relação entre Teoria-Prática. Em especial, os indícios coletados através das entrevistas e dos questionários sugerem que a “teoria” vista no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC não contribui para a “prática” nas escolas de ensino básico. Por exemplo, para alguns estagiários o currículo do curso é “utópico” e/ou tem uma visão “romântica”, e não tem “aplicação” na prática, como podemos notar nestes discursos:

Aproveitei poucas coisas, pois muito do que é visto nessas disciplinas foge da realidade, me parece muito utópica (Dzeta, ESEF I).

Algumas das disciplinas pedagógicas cursadas até agora, não estabeleceram um vínculo entre a parte teórica aprendida com a realidade das escolas (Gama, ESEF I).

[...] Outro problema é que, em geral, a visão do profissional professor que nos é passada é extremamente romântica: o professor super-herói que consegue (ou deve conseguir) resgatar qualquer aluno por mais desiludido com os estudos que ele esteja. (Tau, ESEM II).

Para outros, o estágio supervisionado é apontado como um espaço importante para a formação do biólogo professor, como no discurso de Ômega da disciplina ESEM II (a seguir): “[...] O estágio foi uma disciplina essencial para a formação, pois nos mostra o ensino na prática” (Ômega, ESEM II).

Já outra estagiária, aqui chamada de Rho (ESEF II), apontou como fator limitante “que aqui a gente num tem muita ideia do que é fora da universidade, num sabe o que vai se deparar”. Rho remonta a uma postura “aplicacionista” (Tardif, 2000) que o curso de Ciências Biológicas apresenta, a qual o estagiário concebe como desvinculada da realidade. Segundo a discente:

A estrutura da universidade que às vezes a gente se pauta muito nas teorizações existentes, mas parte pouco para a prática. E o local mesmo disso é o estágio [...] A gente não faz essa ponte [teoria-prática] (Rho, ESEF II).

Notamos que no discurso de Rho e de Ômega parece existir uma nítida concepção que segrega teoria e prática, sendo o estágio supervisionado o local de aplicação da teoria vista na universidade.

Ao analisarmos o discurso dos estagiários, percebemos que o Estágio Supervisionado parece apresentar um lugar de destaque no que os estagiários relataram sobre o seu per-

curso dentro do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC. Exemplificamos esta percepção com a transcrição da resposta do questionário do estagiário Teta da disciplina de ESEF I: “*É legal a existência de várias disciplinas de estágio, que nos levam a prática da atividade docente*” (Teta).

Teta parece conceber como prosaica a possibilidade de cursar várias disciplinas de estágio supervisionado. Para este estagiário, o Estágio pode levar a “*prática da atividade docente*”, ou seja, a aquisição de saberes da experiência prática na ação institucionalizada.

Concordando com as afirmações de Teta, as estagiárias matriculadas em 2008.2 na disciplina ESEF II, que cursaram no semestre anterior a ESEF I (2008.1), comentaram em entrevista não-diretiva que o estágio foi importante, pois:

[O estágio] foi muito bom, foi a melhor que eu fiz de Licenciatura, por que as outras só teorizavam, diziam o que várias pessoas disseram, mas na prática é outra coisa. A experiência de aprendizado rela, num tem nenhum texto que repasse! (Mu).

O bom é que quando você se dedica realmente numa coisa ela acontece, eu acho que eu amadureci muito, em cima do planejamento de uma aula (Ômicron).

Como podemos notar nas falas acima, as alunas se referiram ao estágio anterior, como sendo o lugar em que tiveram a oportunidade de conhecer o trabalho docente numa escola da rede pública de ensino. Este momento de conhecer a realidade, como denomina Krasilchik (2005) de “choque”, é um período importante na formação dos professores novatos, e é marcado pelo conflito, pela ansiedade e preocupação em atingir os resultados esperados.

Na opinião delas, o Estágio Supervisionado possui uma série de atividades que permitem ao estagiário desenvolver sua prática docente e construir saberes experienciais, como notamos na fala de Ômicron: “*eu amadureci muito*”.

Ainda com relação à visão dos alunos sobre período do Estágio Supervisionado, alguns alunos mencionaram que esperam conhecer melhor o cotidiano da escola, como na frase dos estagiários a seguir:

Quero ter alguma noção da realidade em sala de aula (Gama, ESEF I).

Gostaria de ver de perto a realidade da escola (Dzeta, ESEF I).

Estou um pouco assustada, mas espero poder tirar boas e construtivas experiências deste momento [estágio supervisionado]. Espero passar carregando uma visão mais ampla do ensino (Eta, ESEF I).

Quero ter a primeira experiência na escola, assim, como suporte para dúvidas que possam surgir no decorrer dessa atividade (Teta, ESEF I).

Eu num tinha ideia de como era a escola pública, eu trabalhei na particular que é tudo bom e maravilhoso (Csi, ESEF II).

Notamos que estes estagiários discorrem em uníssono sobre a possibilidade de ter os primeiros contatos nas escolas públicas de ensino básico como futuros docentes. Ressaltamos que é na disciplina ESEF I que se iniciam as atividades de observação e regência típicas do estágio supervisionado no curso de Ciências Biológicas da UFC. Desta feita, os indícios contidos nas respostas dos questionários sugerem que os estagiários demonstram muita curiosidade para “*ver de perto a realidade da escola*”.

Segundo o discurso dos estagiários acima citados, percebemos que o estágio supervisionado será a primeira atividade de docência com uma turma de ensino básico. Esta percepção é exemplificada com as alocações de Gama – “*alguma noção da realidade em sala*” - e de Teta – “*ter a primeira experiência na escola*”.

Vale ressaltar que para a grande maioria dos estagiários, o estágio supervisionado é o período que os mesmos possuem para se inteirar do que ocorre nas escolas da rede pública de ensino, uma vez que grande parte deles cursou seu ensino básico apenas na rede particular, segundo o que nos informaram o representante da coordenação (Mateus) e a professora da disciplina ESEM I (Júlia). Este fato pode explicar a argumentação de Csi de que ela “*num tinha ideia de como era a escola pública*”, sendo o estágio o local de ter contato com essa nova realidade educacional.

As primeiras atividades da futura profissão docente são encaradas com muito entusiasmo. Segundo Krasilchik (2005), este é um fato recorrente entre os estagiários de cursos de formação de docentes de Ciências Biológicas, uma vez que o licenciando é concomitantemente aluno e professor durante as atividades de estágio supervisionado.

Ainda abordando as expectativas dos estagiários, foi citado que eles esperam “aplicar” a teoria que viram durante a sua formação inicial na universidade. Isto é explicitado em passagens como, por exemplo, “*espero utilizar a teoria e aplicar na prática o que interessadamente me passaram*” (Beta, disciplina ESEF I). Novamente, o discurso técnico aplicacionista volta à tona, agora, participando das expectativas iniciais as atividades do estágio supervisionado.

É cabível denotar que a maioria dos estagiários da disciplina ESEF I possui esta concepção “aplicacionista”, na qual o estágio supervisionado é a hora de aplicação da “teoria”. Neste ponto de vista, há uma nítida separação entre teoria e prática. Isto gera uma séria limitação do trabalho docente: onde a prática (ações docentes institucionalizadas)

somente pode ser modificada pela teoria externa, aprendida com os especialistas fora da instituição de ensino.

Ainda sobre este tema, um estagiário afirmou que *“É legal a existência de várias disciplinas de estágio, que nos levam a prática da atividade docente”* (Teta, ESEF I). Este discurso indica que o estágio supervisionado é visto como um momento importante para a maturação dos saberes experienciais, para a *“prática da atividade docente”*.

Vale ressaltar que a temática “aplicacionista”, é retomada frequentemente pelos informantes de ambos os semestres (quinto e sexto), como notamos a partir do discurso de uma entrevista não-diretiva com a estagiária Csi (ESEF II): *“por que as outras [disciplinas] só teorizavam, diziam o que várias pessoas disseram, mas na prática é outra coisa”*. Para ela, a prática (ação) está desvinculada da teoria (reflexão), ou seja, não há uma compreensão de *práxis* ou de pensamento reflexivo, aproximando-se muito mais de uma concepção técnica da educação. Os indícios contidos no discurso acima transcrito indicam que Csi parece crer que os Estágios Supervisionados são os locais de “prática”, da ação institucional e individual do trabalho docente em ação.

Segundo Tardif (2000), o modelo aplicacionista, possui como limitação ser arquitetado segundo uma lógica disciplinar e não de acordo com uma lógica profissional situada no estudo das tarefas e realidades do trabalho docente. Ademais, esse modelo não leva em consideração as concepções anteriores dos aprendizes a respeito do ensino. Este modelo de formação docente segundo a nossa categorização (Capítulo 2: Quadro Teórico) configura professores Profissionais Técnicos.

Notamos que esta concepção técnica é recorrente no pensamento dos alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado. Relembrando os resultados dos questionários aplicados a turma de ESEF I, uma das estagiárias escreveu: *“espero utilizar a teoria e aplicar na prática o que interessadamente me passaram”* (Beta).

Diante destas informações, parece que a maioria dos estagiários não fez qualquer menção a possibilidade do profissional professor influenciar uma transformação da vida dos alunos e dos demais atores/autores sociais da escola. Tampouco mencionaram a possibilidade de transformação da sociedade ou o engajamento como forma de combate às injustiças sociais em suas expectativas iniciais sobre o estágio supervisionado.

Assim, baseando-se nos dados coletados nesse grupo informante, parece haver indícios de uma tendência tecnicista nas práticas curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC. Em especial, os Estágios Supervisionados são vistos pelos alunos como os locais da “prática” docente.

5.4 **“Muitos professores não perceberam essa lógica ainda”: O papel dos professores formadores no currículo do curso**

Para compreender melhor as práticas curriculares específicas deste curso, iremos discutir a seguir como os estagiários concebem sobre o papel dos professores formadores no curso/currículo, baseando-se no que aconteceu nas disciplinas que cursaram nos semestres anteriores (currículo *em ação*).

Ressaltamos que, aliado ao currículo formal do curso, os professores e professoras, que ensinam-aprendem com os estagiários, possuem um papel mister na materialização das propostas curriculares formais. Esta materialização gera o currículo *em ação* (MOREIRA, 1997; SILVA, T., 2007). É exatamente sobre este tema que iremos discorrer nos parágrafos seguintes.

Iniciamos relatando que para um estagiário da disciplina ESEF I, o currículo do curso possui uma estrutura disciplinar bacharelesca, onde:

o currículo do curso tem uma estrutura basicamente voltada à pesquisa acadêmica, sendo um tanto deficiente no aspecto da licenciatura (Beta).

Diante desta afirmação, aparentemente, apesar de sofrer uma ampliação na carga horária referente a disciplinas específicas da modalidade de Licenciatura - prática como componente curricular e estágios supervisionados (PPC, 2007) - o currículo do curso carrega marcas bacharelescas, ligadas à “*pesquisa acadêmica*”.

Sobre esta temática, segundo a pesquisa de Passos (2007) isso ocorre devido ao fato de que muitos docentes dos cursos de Licenciatura da UFC serem pesquisadores apenas nas áreas específicas, desprestigiando o ensino e a formação de futuros docentes. No caso específico do curso de Ciências Biológicas, modalidade de Licenciatura, estes docentes pesquisadores parecem imprimir tacitamente a visão bacharelesca que carregam sobre ensino para os estagiários de Ciências Biológicas. Este fato surge na fala de Beta, onde esta visão parece gerar um currículo “*um tanto deficiente no aspecto da licenciatura*”.

Diante das concepções analisadas no discurso desses estagiários, notamos que, ocultamente a proposta formal do curso (contida nos documentos curriculares), parece haver alguns indícios de uma valorização da modalidade de Bacharelado em detrimento a Licenciatura.

Segundo os trabalhos de Pimenta e Anastasiou (2008), Tardif (2000) e Terrazzan (2007) estas características parecem ser comuns a muitos cursos de formação de mestres no Brasil e no Mundo. Este pensamento é corroborado segundo o discurso do estagiário Beta.

Para Passos (2007), as transformações que ocorreram nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura na UFC esbarram em limitações causadas pela cultura bacharelesca que os mesmos apresentam. Para esta autora, os cursos de Licenciatura são desvalorizados, e os professores preferem, no geral, trabalhar exclusivamente na modalidade de Bacharelado.

Os estagiários do curso de Ciências Biológicas são categóricos ao afirmar a relevância do papel dos professores do departamento de Biologia na formação dos licenciandos. Vale ressaltar que em nossa investigação, em muitos discursos observados, o trabalho dos docentes era compreendido com certo descontentamento pelos estudantes. Por exemplo, a estudante Mu (disciplina ESEF II) afirmou em entrevista não-diretiva individual que:

As cadeiras foram boas, o que às vezes num é bom são os professores e o comprometimento com os alunos. Tem uns professores que tem discriminação com os alunos do currículo novo, assim, ficam dizendo que o pessoal do novo é burro, como se eles num questionassem, se você entrega umas coisas, eles aceitam, e os do currículo antigo já são mais interessados, ativos (Mu).

Seguindo a mesma perspectiva de Mu, a estagiária Pi relatou em entrevista, discorrendo sobre o tema com uma fisionomia de reprovação (balançando a cabeça em sinal negativo):

Tem disciplinas que para a profissão do biólogo, meu Deus! Têm umas que são tipo uma maratona, tem que ler o livro todo [...] Claro que tem que ter uma base do todo, mas tem uns detalhes que num precisa falar (Pi, ESEF II).

Por sua vez, o estagiário Upsilon, discente do último período do curso, reforça essa mesma percepção, e relatou em questionário que alguns professores se detém a detalhes e conteúdos que não são relevantes para os futuros professores de biologia:

É positivo em teoria, o fato de ser um currículo abrangente e geral, falando dos aspectos mais importantes de cada área. Contudo, na prática, os

professores continuam se atendo ao ensino de detalhes ínfimos e desimportantes para a formação geral do biólogo. (Upsilon, ESEM II).

Para os estagiários Pi, Mu e Upsilon, a prática curricular de alguns professores, o currículo em ação (MOREIRA, 1997) que é fruto das escolhas dos docentes, é um fator frenador para o aproveitamento de algumas cadeiras do curso. Segundo os estudantes, alguns docentes prejudicam o processo de ensino-aprendizagem com atitudes, que na visão das estagiárias, são contraproducentes. Como, por exemplo, Pi relata que em algumas disciplinas, que ela chama de “*tipo maratona*”, os estudantes são “bombardeados” por uma série de informações num espaço muito curto de tempo. Assim, os alunos para chegar ao final da “*maratona*”, precisam ler manuais completos sobre a temática da disciplina.

Essa “*maratona*” se assemelha a uma “*educação bancária*” (FREIRE, 2005), na qual os alunos são receptores passivos de uma gama enorme de informação descontextualizada de sua realidade, e os professores são sujeitos únicos do processo de ensinar, e os educandos meros objetos receptores dos conteúdos acadêmicos.

Por sua vez, Upsilon se refere a essa mesma “*educação bancária*”, a qual o persiste a segregação entre teoria e prática. Segundo seu discurso, o curso/currículo permite, em teoria, a formação do biólogo capaz de conhecer os “*aspectos mais importantes de cada área*”. Todavia, ele acredita que “*professores continuam se atendo ao ensino de detalhes ínfimos e desimportantes para a formação*”, ou seja, existem no curso professores que se detêm a trabalhar conteúdos que não relevantes para a formação do biólogo, primando por pormenores insignificantes os quais poderiam ser suprimidos das aulas.

Já no discurso de Mu, observamos que a estagiária cita uma espécie de conflito no qual os professores apontam diferenças em relação ao currículo “*antigo*” (C88) e ao “*novo*” (C06). Segundo ela, existem casos onde os professores afirmaram em aula que os alunos do “*currículo antigo já são mais interessados*”. A partir dessa afirmação, notamos uma postura claramente preconceituosa em relação ao C06²², que se opõe à visão de Freire (1997), para quem o ato de educar exige respeito e amor aos estudantes, sejam eles de um currículo, ou de outro, rejeitando qualquer tipo de discriminação.

De acordo com Passos (2007), em seu trabalho sobre a criação dos novos projetos pedagógicos para a formação de professores nas Licenciaturas da UFC, estes conflitos entre os professores “*apoiadores e os rejeitadores*” da mudança curricular, ocorreram por várias razões, incluindo-se a disputa por poder dentro dos departamentos. Em função disso houve mui-

²² Vale ressaltar que segundo o representante da coordenação do referido curso, não há discrepância nas médias avaliativas entre os alunos dos currículos C88 e C06.

ta resistência nas coordenações no sentido de acatar as mudanças trazidas pelas Diretrizes do CNE.

Apple (1982) mostra que os estudos destas relações de poder no currículo são importantes, pois podem gerar um incremento dos argumentos acerca do contexto social e político da educação, uma vez que na universidade existem múltiplas e contraditórias relações entre poder e educação. Para este autor, as propostas formais do currículo são solidificadas através de um conjunto de regras implícitas (currículo *oculto*), presente, por exemplo, na seleção dos conteúdos culturais os quais passam pelo crivo dos grupos que dominam aquela instância, no nosso caso, o curso de Ciências Biológicas da UFC.

Outro estagiário discorre sobre a ação dos docentes formadores no curso/currículo, os quais são apontados como profissionais que precisam se adaptar as mudanças do novo Projeto Pedagógico de Curso, o qual alterou a organização de algumas disciplinas do curso:

O problema que vi foi que muitos professores ainda não se adaptaram ao novo formato da sua disciplina (Fi, ESEM II).

Diante dessa afirmação, podemos perceber que, na visão do estagiário, as atuações dos docentes formadores dos futuros professores biólogos são relevantes na consolidação do currículo. Assim, se o Projeto Pedagógico de Curso é organizado de maneira notável, esta maneira deve ser efetivada no chão das salas de aula, e não se restringir a proposições de ordem formal.

É admissível indicar que para alguns estagiários, parece haver algum contorno de transformação para estas atuações contraproducentes dos professores do curso de Ciências Biológicas, modalidade de Licenciatura, da UFC:

Porém, essa situação aos poucos está mudando, pois houve concurso para professores destinados para essa aula [setor de Prática de Ensino de Biologia]. O que antes era ministrado por professor de bacharelado, que só se importavam com suas aulas de bacharelado e deixava em último plano as aulas de licenciatura, que parecia que [esses professores] estavam lá obrigados (Beta, ESEF I).

[...] Pude observar várias mudanças as quais melhoraram esses problemas ao longo do tempo de curso e não é difícil para mim imaginar essas disciplinas com uma qualidade altíssima daqui a poucos anos, pois as pessoas que trabalham para que elas aconteçam são comprometidas e fazem o possível para que tudo melhore realizando avaliações periódicas e dialogando com os alunos (Tau, ESEM II).

No início teve muitas falhas, mas agora, as coisas parecem ter entrado nos eixos. Acho que a ordem e quantidade de conteúdo ficou mais lógica, pelo

menos na teoria: muitos professores não perceberam essa lógica ainda (Upsilon, ESEM II).

Inclusive, este parece ser o fator mais importante do currículo na opinião de Beta, como notamos no discurso: “[o currículo] está mudando, e isso é o mais relevante, pois parece que estão dando mais importância ao curso”.

Já na opinião de Tau, é possível “imaginar essas disciplinas com uma qualidade altíssima daqui a poucos anos”, ou seja, ela acredita que, continuado as mudanças na ordem da carga horária e dos recursos humanos no curso de Ciências Biológicas teremos um curso/currículo de excelência. A estagiária afirma que existiram “avaliações periódicas” entre os discentes e os docentes representantes da coordenação curso, visando melhorar a qualidade do curso. Vale ressaltar que esta afirmação corrobora com o que Mateus, representante da coordenação, afirmou em entrevista individual. Nessa triangulação, notamos que os coordenadores se reúnem e permanecem “dialogando com os alunos”, buscando soluções para as disciplinas, o que nos parece ser uma ação extremamente positiva.

Segundo Upsilon, as primeiras experiências com as disciplinas do curso/currículo foram negativas, contudo mudanças foram feitas nas disciplinas e, agora, “as coisas parecem ter entrado nos eixos”, ou seja, as mudanças estão surtindo um efeito prosaico. Todavia, como argumenta o estagiário, “muitos professores não perceberam essa lógica ainda”, o que remonta a perspectiva de que os professores formadores são importantes na materialização do currículo.

Segundo a percepção dos estagiários acima citados, os docentes do curso parecem ser interlocutores das relações entre o Plano Pedagógico de Curso e os estudantes. Partindo do discurso de Beta, parece que existem dois tipos de professores do curso de Ciências Biológicas: os de *bacharelado* e os de *licenciatura*. Este discurso parece corroborar com a ideia de que parece existir um currículo *oculto* (APPLE, 1982; MOREIRA, 1997) no referido curso, que privilegia as atividades de pesquisa (bacharelado) em detrimento das atividades de docência (licenciatura), no qual a primeira é vista como superior a segunda.

Vale ressaltar que este quadro não é exclusivo da UFC, pelo contrário, é um aspecto comum a quase todas as Instituições de Ensino Superior do país. Nestas predominam os professores bacharéis, que não frequentaram sequer Cursos de Licenciatura. Estes docentes parecem não ter afinidade com a realidade da maioria das escolas de educação básica. Desta forma, eles acabam por usar as concepções de senso comum, pedagógico ou não, para orientar suas práticas formativas, como mostra o trabalho de Terrazzan (2007).

Assim, ao se alterar os “*professores de bacharelado*” para “*professores destinados para essa aula*”, através de concursos públicos, parece ter como consequência imediata uma mudança do currículo *em ação* na modalidade de Licenciatura, tornando-a mais condizente com o currículo no nível de propósito (formal), contido no Plano Pedagógico do Curso.

Recorrendo ao pensamento de Sacristán (2000), argumentamos que o currículo possui uma intenção de intervenção a nível individual (alunos e professores) e a nível social (instituição e sociedade ampla). E é exatamente nesta intervenção que o docente formador de futuros professores de Ciências Biológicas tem papel de destaque.

Nesta perspectiva, o currículo *em ação* é efetivado pelo corpo docente, que reelabora/reconstrói a proposta curricular formal. Para tanto, cada professor formador constitui estratégias próprias que são determinantes para a melhoria da qualidade do ensino e de um sistema educativo e cultural. Assim, é *em ação* que o mundo, e conseqüentemente, o currículo encontram o seu lugar na vida real. Dessa forma, a mudança no quadro docente deste curso parece ser um fator gerador de ações adequadas, na visão da aluna Beta.

5.5 “*Aprendendo mesmo com os erros*”: O estágio como um local de aprendizagem reflexiva

Segundo o relato de outros estagiários, o Estágio Supervisionado gera a expectativa de que é possível transformar a própria prática docente. Isso devido ao fato de que, uma vez no estágio, o futuro professor pode examinar as situações contraproducentes que ocorreram no passado, e a partir daí realizar um trabalho de qualidade superior a anterior:

[O estágio] Mostrou pra mim uma realidade que existe. No dia que a gente tiver trabalhando num ficar tão abismada com isso. Acho que a gente vai assim, juntando e aprendendo mesmo com os erros (Pi, ESEF II).

Aqui [no estágio] eu quero realizar o TCC; [...] vencer os erros que cometi no estágio passado (Ômega, ESEM II).

Notamos que Pi, sugere que é importante desenvolver-se como professora a partir da sua experiência no estágio. Para ela, os saberes experienciais parecem ter um efeito de desenvolvimento profissional, como na frase “*aprendendo mesmo com os erros*”, numa

referência que a prática docente é real local de profissionalização do professor, através da experiência individual sobre a prática. Assim, Pi aparenta possuir uma “sementes de reflexão”, de um pensamento mais reflexivo mais elaborado. Todavia, os indícios que encontramos não nos permitem categorizá-la como sendo uma docente reflexiva, uma vez que esse aprender experiencial pode não ser fruto de uma reflexão habitual, diária.

Já Ômega acredita que as atividades da disciplina podem auxiliá-la a “*vencer os erros que cometi no estágio passado*”. Diante dessa afirmação, a estagiária acredita que pode utilizar os “*erros*” para melhorar seu desempenho como professora. Tal concepção se assemelha ao exercício reflexivo, que capacita o profissional a transformar suas ações a partir da reflexão constante sobre a prática. Todavia, seu discurso não nos permite notar se ela concebe o trabalho docente com a ideia de um profissional reflexivo (Schön, 2000), tampouco se ele contém uma perspectiva política e engajada na transformação social.

É oportuno denotar que aprender e refletir tendo como base os saberes experienciais - “*juntando e aprendendo mesmo com os erros*” - é importante, porém estes não são os únicos saberes que o professor profissional deve desenvolver. Concordamos com Arce (2001) ao afirmar que é preciso uma sólida formação intelectual para o professor, pois uma reflexão alienada, numa sociedade alienante pode ser uma retomada da concepção tecnicista de educação. Desta feita, é importante notar se ocorre alguma transformação nas concepções das estagiárias no decorrer de sua formação acadêmica no curso de Ciências Biológicas da UFC, passando de uma concepção mais tecnicista de educação para uma mais reflexiva, ou se ocorre o contrário.

Para tanto, cremos que é necessário, neste momento, analisarmos o que os autores/atores sociais pensam sobre o início das disciplinas de estágio supervisionado no Ensino Fundamental I e II, onde terão uma nova oportunidade de reflexão na e sobre a ação, bem como de reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1995), em busca da *práxis* docente (PIMENTA; LIMA, 2009).

5.6 “O meu desafio é tentar aprender e tentar mudar [a escola]”: Algumas percepções sobre o trabalho docente de cunho reflexivo-coletivo

Observamos algumas falas singulares numa dupla de estagiários (Épsilon e Rho). Tais discursos são únicos, e se relacionam a um pensamento reflexivo de cunho mais elaborado: carregam a concepção de atuação do professor biólogo que se assemelha a um profissional de atuação coletiva, e voltada à prática social.

A título de exemplificação, o estagiário Épsilon, da disciplina ESEF I, fez referência a algo que se assemelhe à formação de professores Profissionais reflexivos-engajados. Para o estagiário, existe a “*falta de uma abordagem mais comprometida com a sociedade* (Épsilon)”, sendo isto um motivo de críticas do mesmo para com o curso/currículo formal do curso:

[O currículo] traz uma proposta interessante com disciplinas que agrupam em seus objetivos a formação de profissionais mais críticos no âmbito educacional. [...] Também falta uma compreensão sobre as políticas públicas para a educação no nosso país e como o nosso currículo se insere nele [país] (Épsilon, ESEF I).

Para ele não existe no curso questões que abordem fatos sócio-políticos. Ainda, o currículo não possibilita uma contextualização entre a universidade e a sociedade mais ampla, como na frase “*como o nosso currículo se insere nele*”. Épsilon parece considerar este fato como sendo uma limitação para a formação profissional do professor biólogo.

O pensamento do estagiário Épsilon corrobora com as ideias de Apple (1982), quando o autor afirma que é necessária uma preocupação com o contexto onde a universidade está inserida, uma vez que a mesma não está dissociada da sociedade. Ademais, os fenômenos sociais influenciam de forma categórica os cursos de formação de professores, como por exemplo, citamos nas questões relacionadas à política pública de investimento.

Vale ressaltar que o currículo formal do curso possui como diretriz, que o biólogo formado no curso seja capaz de:

Ser um indivíduo consciente de seu papel na sociedade como cidadão atuando como educador e/ou com uma formação geral interdisciplinar aplicada a um contexto regional (PPC, 2007, p. 99).

Mais uma vez, a intencionalidade dos objetivos curriculares que o projeto político de curso apresenta em sua proposta formal parece não se materializar em ações concretas, segundo o pensamento do estagiário Épsilon.

Outras percepções sobre esta temática foram encontradas dentre as estagiárias da disciplina ESEF II. Por exemplo, Rho, durante entrevista, relembrou fatos que ocorreram na escola de ensino fundamental onde ela estagiou no semestre 2008.2. Rho fez referência à falta de organização coletiva dos atores/autores sociais da escola, em especial os professores. Para ela:

Outra coisa que ficou clara é o quanto os professores não têm um plano de atuação em conjunto. Não existe uma articulação entre as disciplinas, não existe algo unificado. Parece que é cada um por si, sem querer entender a realidade dos alunos (Rho, ESEF II).

Notamos que, ao analisar mais detalhadamente a percepção de Rho sobre o trabalho dos professores na escola em que estagiou, ela parece reconhecer a importância da atuação coletiva dos atores sociais da escola. Esta concepção se assemelha ao que denominamos de Profissional Coletivo ao concordar com as afirmações de Alarcão (2007). Para esta última autora, a escola deveria em si, ser reflexiva, superando a atuação individual. Todavia, Rho não faz referência a reflexão *na* e *sobre* a ação, como prática que permite a transformação da prática docente. Reflexão esta que pode sobrepujar as dificuldades e contradições sociais (ver detalhes no Capítulo 2: Quadro teórico).

Para Rho a causa desta falta de “*atuação em conjunto*” foi explicada da seguinte forma: “*eu acho que falta é organização coletiva, a gente num tá acostumando a sentar juntos, tem que ter paciência*”. A aluna Rho, diferentemente dos seus pares, julga ser importante a atuação coletiva entre os professores da escola.

Alguns indícios apontam que esta diferença parece dever-se à percepção que Rho desenvolveu no Centro Acadêmico, onde esta fez referência de militância junto ao corpo discente, como por exemplo, ao distribuir em sala folders sobre manifestações organizadas pelo movimento estudantil da universidade e ao comentar em conversa informal com suas colegas sobre o resultado destas manifestações e de sua experiência na mesma. Vale ressaltar que a temática do Centro Acadêmico foi recorrente nas conversas informais protagonizadas por Rho, a única estagiária da turma de ESEF II que é integrante deste movimento estudantil.

Ainda segundo o discurso da estagiária Rho, a mesma possui como expectativa para o início da disciplina de Estágio Supervisionado:

[O estágio] Foi importante pra ver que tem problemas na escola, e eu tive vontade de ler coisas sobre a escola, saber que a gente pode mudar, que as coisas num são como são. [...] O meu desafio é tentar aprender e tentar mudar [a escola] (Rho, ESEF II).

Diante desta fala, notamos que Rho acha importante o “*desafio é tentar aprender e tentar mudar* [a escola]”. Neste discurso, notamos sua motivação para “*mudar*” a escola que fará o estágio supervisionado, o que se assemelha a uma possibilidade de um trabalho docente engajamento, visando à transformação social (GIROUX, 1992).

Esta percepção é reforçada, quando Rho relata que na escola que estagiou da disciplina de ESEF I, uma coisa que lhe chamou a atenção foi o fato de não haver planejamento coletivo entre os professores, o que dificultaria o trabalho docente na escola. A aluna Rho acredita que esta mudança (na melhoria das condições de trabalho na escola) é possível, porém é necessário que haja uma participação do coletivo de professores da escola (ver item 5.3.).

Desta feita, esta concepção se assemelha ao que Alarcão (2007) denomina como um professor profissional de pensamento coletivo. Esta categoria resulta de uma superação do pensamento reflexivo individualista, e busca uma participação do coletivo de atores/atores sociais que, coletivamente, lutam por uma transformação em sua instituição de ensino, porém sem uma preocupação social ampla. Assim, uma fragilidade deste modelo é que as possíveis alterações sócio-culturais ficam restritas apenas a escola.

Após estas percepções sobre o discurso dos estagiários, observamos que parece haver uma evolução nas percepções dos alunos e alunas sobre o curso. Haja vista que na primeira disciplina de Estágio Supervisionado apenas um aluno fez menção a um pensamento com bases sócio-políticas (estudante Épsilon), e já na segunda, outras estagiárias se referiram a um pensamento reflexivo individualista (item 5.5.), e houve uma alusão ao trabalho coletivo dos docentes da escola (Pi e Rho, respectivamente). Por fim, na disciplina derradeira do curso, Ômega se referiu a uma ideia de “*aprender com os erros*”, o que também pode ser considerado como uma reflexão de caráter individualista.

É oportuno inferir que os indícios coletados do discurso de Rho apontam para uma sugestão, por parte desta estagiária, de uma ação coletiva dos professores da escola, e esta ação parece ser reflexiva. Rho menciona aspectos que possam indicar uma reflexão *na* ação e *sobre* a ação, como na frase: “*Foi importante pra ver que tem problemas na escola, e eu tive vontade de ler coisas sobre a escola*”. Assim, diante dos problemas da escola onde estagiou, ela buscou novas informações sobre a educação escolar, visando mudar tal situação. Isso poderia caracterizar um exercício de um pensamento reflexivo. No entanto, nossos resultados coletados durante as entrevistas e analisados nos questionários, não nos permitem concluir se este exercício reflexivo é feito cotidianamente, ou se ocorre de forma esporádica. É preciso desenvolver novas pesquisas acerca deste assunto no referido curso.

Após nos referimos às percepções dos aprendizes em relação às atividades do curso/currículo, visando em especial compreender o papel dos Estágios Supervisionados, resolvemos nos aprofundar mais detalhadamente nas ações institucionalizadas que ocorreram durante nosso período de observação participante das aulas de Estágio Supervisionado.

Acompanhamos um grupo inicial de cinco estagiárias na disciplina ESEF II em 2008.1 e no semestre seguinte, continuamos nossas observações com este mesmo grupo na disciplina ESEM I. É esse assunto que desejamos compartilhar com o leitor nas linhas que se seguem.

Capítulo 6: Contribuições de duas disciplinas de Estágio Supervisionado para a formação docente

As disciplinas ESEF II e ESEM I (ambas com carga de 96 horas/aula) são organizadas em dois momentos complementares: o primeiro momento é o estágio supervisionado em escolas da rede pública de ensino de Fortaleza, no qual o estagiário deve cumprir um total de 64 horas/aula de estágio, sendo duas semanas de observação e seis semanas de regência; o segundo momento, comumente chamado de “aula teórica”²³ ocorre nas salas de aula do departamento de Biologia, na qual os estagiários ficam reunidos numa carga horária total de 32 horas/aula, com o objetivo de socializar as atividades desenvolvidas nas escolas pelos estagiários, discutir e refletir sobre os acontecimentos do estágio, e onde a troca de saberes pode representar um papel importante na formação dos futuros professores e professoras.

A professora de uma das disciplinas de Estágio, que aqui chamaremos com o nome fictício de Fátima, possui graduação em Ciências Biológicas (modalidades de Licenciatura e Bacharelado) por uma universidade nordestina, onde concluiu sua formação inicial em 2008, defendendo sua pesquisa de monografia feita no setor de zoologia.

²³ Termo este que é utilizado pelos estagiários e pela professora da disciplina de ESEF II. Esse termo foi utilizado durante as aulas, bem como nos momentos de conversa informal entre os atores/autores da disciplina, resultando das observações participantes no semestre 2009.1.

Fátima trabalhou durante o ano de 2008 numa escola da rede pública de ensino, onde lecionava Biologia para o Ensino Médio. Em 2009, iniciou seu emprego como professora Substituta do departamento de Biologia. Segundo Fátima esse foi o seu primeiro trabalho como docente no Ensino Superior.

Durante entrevista individual com a mesma, desvelamos que a mãe de Fátima é Psicóloga, e atua como professora universitária em uma faculdade nordestina. Essa relação familiar parece ser um fator determinante nas escolhas curriculares que Fátima faz para as suas aulas, uma vez que Fátima aparenta sofrer forte influência de o que titulamos de uma vertente “psicologizante” de práticas curriculares.

Já a professora Júlia, se graduou em Licenciatura em Ciências Biológicas no ano de 1990 por uma universidade do estado de Minas Gerais. Em seguida, trabalhou num laboratório de análises clínicas. Posteriormente, foi trabalhar com professora da rede pública de ensino, na função de professora, a qual lecionava para as turmas de 5º a 8º série do Ensino Fundamental. Posteriormente, a mesma lecionou na área de educação de jovens e adultos

Depois disso, Júlia concluiu o mestrado na área de Avaliação educacional e, em seguida, finalizou o doutorado na área de Educação. Ela trabalha na universidade como professora Adjunta desde o ano de 2005.

Diante destas constatações, deixamos claro que existe um claro traço diferenciando ambas as professoras acima citadas: seu *currere*, ou seja, sua trajetória curricular pessoal. Assim, reconhecemos que elas não são iguais; pelo contrário, suas características adquiridas durante suas formações (pessoal, profissional e acadêmica) permitem (ou não) que elas desenvolvam trabalhos docentes diferentes. Ademais, percebemos que esse percurso formativo, carrega traços de uma “luta pessoal”, e não de um processo contínuo de formação continuada institucional, que deveria ser oferecido pela instituição de educação superior.

Sendo assim, neste trabalho iremos nos referir às concepções destas professoras, e não às suas pessoas físicas; iremos tecer comentários e críticas (positivas ou não) as ideias que as concepções geram, e que nos permitem perceber um certo tipo de formação docente.

Vale ressaltar que uma outra professora – Maria – acompanhou e supervisionou, conjuntamente com Júlia, os licenciandos em suas atividades de regência nas escolas básicas. Ademais, Maria participou da discussão de algumas “aulas teóricas” durante a disciplina ESEM I de 2009.2.

Seguindo o que planejamos na metodologia da pesquisa, resolvemos realizar observações participantes durante as “aulas teóricas” por conceber que este espaço de

socialização pode permitir a reflexão *sobre* a ação, avançando em direção a *práxis*. Ademais, a interação reflexiva entre professor formador e estagiário é indispensável no desenvolvimento de docentes engajados na transformação social.

Ao termos o nosso primeiro contato com a turma, no início do semestre 2009.1, descobrimos que esta era composta por cinco alunas, de idade variando entre 20 a 28 anos, e que a professora era recém-graduada, substituta, (contrato temporário de no máximo dois anos) e que tinha a sua primeira experiência com o ensino superior naquela disciplina.

Já no semestre seguinte (2009.2), tentamos acompanhar o mesmo grupo de estagiárias na disciplina seguinte (ESEM I), todavia, apenas três delas estavam matriculadas. Ademais, notamos que a mesma sala no departamento de Biologia era compartilhada por duas turmas: ESEM I (C06) e a turma de Prática de Ensino em Ciências Biológicas III (P3) do da organização curricular de 1988. O motivo para tal situação é que, segundo a professora Adjunta da disciplina (uma professora Doutora em Educação, de nome Júlia), não há professor disponível no setor de Prática de Ensino para as duas turmas, bem como, ambas as disciplinas possuem a mesma organização e atividades (aula teórica e estágio na escola básica, neste caso o Ensino Médio).

Assim, iremos apresentar ao leitor o que ocorreu nas disciplinas de Estágio Supervisionado, durante o ano de 2009, procurando suas contribuições para a formação das futuras professoras de Ciências Biológicas. Tentamos buscar nos fenômenos, elementos para compreender como se dá o currículo *em ação* (MOREIRA, 1997), e as práticas curriculares desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado, visando investigar elementos para a formação de professores profissionais de Biologia/Ciências.

6.1 “Terapia de grupo”: O estágio concebido numa perspectiva “psicologizante”

Para a professora de uma das disciplinas, aqui chamada de Fátima, o estágio supervisionado parece ser como uma “*terapia de grupo*”, ou seja, representa uma série de momentos de socialização das adversidades que os estagiários enfrentam nas escolas. Esse termo parece representar aquelas ocasiões nas quais se comentam os conflitos e as dificuldades que atravessam no estágio, período marcado pelas lamentações diante dos problemas que ocorrem na escola. Fátima se referiu por várias vezes aos momentos de socialização das atividades como sendo uma “*terapia de grupo*”. Este termo usado por Fátima

sugere uma visão “psicologizante” de conceber a partilha de saberes que pode ocorrer no estágio supervisionado.

Visando superar estes momentos de pura “*terapia de grupo*”, Fátima afirmou, na primeira aula da disciplina, que nas atividades da disciplina no semestre: “*nós vamos trabalhar uns textos pra num ficar apenas na terapia de grupo*”.

Ressaltamos que os textos teóricos podem ser ferramentas importantes para auxiliar as estagiárias na reflexão *sobre* a ação. Todavia, o uso dos textos deve ser cuidadoso para evitar que estes sejam vistos apenas como atividade técnica e burocrática nos estágios supervisionados. Durante nossas observações, notamos que Fátima indicou atividades baseadas em textos com um forte cunho “psicologizante”, limitando a percepção de educação apenas aos aspectos individuais em detrimento aos sócio-políticos. Para compreender melhor estes aspectos, a seguir, iremos discutir um pouco das atividades que visaram uma compreensão “psicologizante” da educação, e que foram sugeridas pela professora Fátima durante nossas observações.

A primeira atividade que caracterizamos como sendo tipicamente “psicologizante” foi o “desenho.” O objetivo da aula era representar, como veremos no item 6.1.2, num desenho feito em folha de papel, as percepções de cada estagiária sobre o estágio supervisionado, num ambiente escolar real. Segundo o discurso da própria professora-mestra Fátima, essa foi uma técnica muito usada em análises da psicologia infantil. Para a professora Fátima, o desenho é “*uma linguagem que é diferente da falada, onde vocês trazem outros elementos que não estão na fala*”.

Outra atividade que conglomeramos nessa categoria ocorreu no mês de fevereiro, durante a nossa primeira observação, na qual a professora trabalhou com as aprendizas a temática sobre a relação professores-alunos. Para isto, a mesma empregou como subsídio curricular um texto de base psicanalítica, intitulado “Uma escola mágica” (CORSO; CORSO, 2006). Assim, utilizando-se de elementos da psicanálise freudiana, a professora Fátima buscou interpretar a relação entre professor-aluno. Para tanto, Fátima chamou a atenção das estagiárias para as representações do inconsciente dos alunos, os quais encaram os “velhos sábios”²⁴ como projeções psíquicas ligadas aos pais.

A professora Fátima utilizou uma série de textos para que a aula não se restringisse ao que ela chamou de “*terapia de grupo*”. Todavia, em muitas das aulas que observamos, ela discutiu com ênfase os textos, em detrimento a observar, comentar e socializar coletivamente a experiência das estagiárias, subestimando o estágio na escola. Na

²⁴ Tópico do texto que discute a papel dos pais e dos professores na visão dos jovens

maioria das aulas, Fátima sugeriu timidamente a socialização (partilha de saberes), destinando pouco tempo para esta atividade. Ressaltamos que a maior parte do tempo na disciplina ocorreu atividades relacionadas à leitura/interpretação dos textos sugeridos por Fátima.

Já as estagiárias Pi, Ômicron e Mu parecem concordar com o pensamento da professora formadora Fátima. Por exemplo, Pi ao afirmar, durante uma aula, as suas percepções sobre a disciplina ESEF II, afirma: *“acho que foi diferente dos outros [estágios]. Nos outros era mais uma terapia de grupo. A gente [estagiários] vinha e falava do estagio”*.

A estagiária Pi relembra os momentos de discussão coletiva das atividades do estágio, onde os futuros docentes socializavam suas preocupações e incertezas, como na oração: *“A gente [estagiários] vinha e falava do estagio”*.

Aparentemente, o discurso da estagiária relembra suas experiências no estágio supervisionado anterior. Pi argumenta que a participação dos estagiários na “aula teórica” era restrito aos comentários sobre as atividades de observação e regência na escola. Nos momentos em que se *“falava do estágio”*, as preocupações e conflitos dos futuros professores aforavam diante da recém descoberta realidade da escola pública. Este momento é o que se denomina de “choque de realidade” (KRASILCHIK, 2005).

Para as estagiárias acima citadas, na disciplina ESEF II ocorreram momentos de atividades diversificadas, não apenas de *“terapia de grupo”*, como a leitura de textos, imitação vocal, interpretação de desenhos, eficiência numa reunião administrativa, entre outros.

Já a estagiária Csi, discorda das colegas e da professora, ao afirmar que é admirável a discussão coletiva do que ocorre no estágio supervisionado, como vemos no discurso:

“E eu acho que a terapia é importante, tipo, você contar suas dificuldades pros outros e todo mundo te dá um toque sabe, é bom também” (Csi).

Ela parece julgar que é positivo *“todo mundo te dá um toque”*, ou seja, que os pares, numa obra cooperativa de partilha e troca dialógica de saberes parceiros (FREIRE, 2005), possam indicar ações para os momentos de dificuldade no estágio.

Outra estagiária, agora falando sobre as suas percepções sobre as aulas teóricas da disciplina ESEF II, afirmou que *“esse estágio [ESEF II] foi tão diferente do outro, sabe, o próprio hábito de discutir”* (Ômicron). Para esta estagiária, esta diferença foi marcada por sentir que *“aqui [ESEF II] a gente tá mais à vontade para discutir”*.

O pequeno número de alunos na sala, apenas cinco aprendizes, parece ser um fator explicativo para a descontração (*“à vontade para discutir”*) que as estagiárias

ressaltaram nos discursos. No estágio supervisionado anterior, referente à disciplina ESEF I, existia cerca de 20 alunos na sala²⁵, o que pode ter contribuído para a pouca participação destas estagiárias na socialização das atividades.

Os momentos da “aula teórica” da disciplina ESEF II buscam socializar coletivamente as informações, dificuldades, conquistas e contradições que ocorrem com as estagiárias. Como objetiva o currículo formal do curso:

Os estágios supervisionados nas escolas constituem a oportunidade de inserção dos futuros Licenciados na realidade escolar, participação das várias etapas do processo de ensino-aprendizagem (PPC, 2007, p. 112).

Desta feita, o propósito da discussão coletiva nas “aulas teóricas” é a reflexão *sobre* a prática que o estagiário realizou na escola. Esta valorização da experiência do estágio pode colaborar para o desenvolvimento e a partilha cooperativa dos saberes experienciais, em busca da maturação da *práxis* das futuras professoras de Ciências Biológicas (PIMENTA; LIMA, 2009).

Fátima, sendo uma mediadora do diálogo e dos processos de ensino-aprendizagem, poderia problematizar²⁶ o que ocorreu no estágio, na experiência prática das estagiárias. Para isso, após a socialização dos relatos das alunas, ela poderia estimular a reflexão *sobre* a ação das estagiárias, através da contextualização e da generalização de alguns fatos.

O estágio supervisionado pode contribuir para a maturação da *práxis* docente. Em especial, vale ressaltar que as “aulas teóricas” são momentos que visam à discussão/socialização reflexiva daquilo que ocorreu na escola no período de estágio supervisionado. Sendo assim, são momentos de reflexão coletiva *na* e *sobre* a ação.

Entretanto, vale ressaltar que o vocábulo “reflexão” pode apresentar vários significados para as estagiárias da disciplina ESEF II. No item seguinte, iremos discorrer sobre uma concepção do que é reflexão, de acordo com o discurso da estagiária Ômicron.

No subitem 6.1.1 iremos discutir fenômenos que parecem ter estimulado a reflexividade das estagiárias e, nas quais elas relatam o seu ponto de vista sobre suas atividades na escola pública de ensino fundamental.

²⁵ No semestre de 2008.1, as disciplinas ESEF I (C06) e Prática de Ensino de Biologia (C88) foram ofertadas no mesmo horário, os estagiários das duas turmas ficam reunidos na mesma sala, resultando neste número de alunos. Este fato é causado, segundo o relato da professora Fátima, devido ao fato de que os currículos C88 e C06 estão ocorrendo concomitantemente na modalidade de Licenciatura. Desta feita, como as atividades de estágio supervisionado de tais disciplinas são similares, os alunos de ambas ficam agrupados na mesma sala.

²⁶ Estamos seguindo as idéias de Freire (2005), Pimenta e Lima (2009), e de Libâneo (2006).

6.1.1 “Vocês são tão reflexivas”: parece, mas não são!

Na primeira aula da disciplina ESEF II, ocorrida no mês de março de 2009, a professora Fátima comentou sobre o que as estagiárias iriam se deparar no estágio:

Olha, tem três pontos que vamos ver no estágio: escola, alunos e professores. Qual é a função dos três? Quem são os alunos?(Professora Fátima, ESEF II)

Em seguida, as estagiárias começaram a responder os questionamentos da professora:

Os alunos têm uma bagagem inicial. Eles já sabem alguma coisa, mesmo que esteja errado. [...] São uma mistura de um ser social e um ser pessoal. (Csi).

Verdade, eu acho também. Sabe, eu fico pensando, acho que só eles [alunos] pra dizer quem são! Quem sou eu para dizer quem eles são! (Rho).

Vocês são tão reflexivas! Eu sou mais objetiva. Pra mim os adolescentes são umas pessoas jovens e meio revoltadas. [...] O professor tem que ter jogo de cintura, ele nem é mocinho, nem vilão da história. (Ômicron).

Durante este diálogo coletivo, as estagiárias Csi e Rho se referiram aos alunos (hipotéticos) como sendo uma mistura de um ser social com um ser pessoal, na qual a primeira representa as facetas da sociedade (família, escola, amigos) e a segunda representa as facetas individuais.

Neste momento, a aluna Ômicron se referiu a suas colegas da seguinte forma: “Vocês são tão reflexivas”. Porém, durante entrevista individual, a estagiária argumentou sobre o que representava para ela o termo “tão reflexivas”:

Eu fui mais pra parte psicológica, do adolescente, e as meninas [Csi e Rho] foram mais filosóficas. Elas definiram mais com um caráter filosófico. Foi uma abordagem diferente. A gente [Ômicron, Pi e Mu] foi mais prática, e elas não (Ômicron).

Desta feita, notamos que para a Ômicron, “reflexão” parece ser um sinônimo de “complexidade de pensamento”, ou seja, com as próprias palavras da estagiária, de uma elaboração “mais filosófica”. Ainda, percebemos que, subjacente à sua fala, a aluna ao notar que Csi acredita que o aluno é “uma mistura de um ser social e um ser pessoal”, Ômicron

percebe uma nova abordagem da colega - uma percepção sociológica - além da “*parte psicológica*”, postulada por ela própria.

É cabível indicar que o vocábulo “reflexão” é usado neste trabalho baseado no pensamento de Schön (2000), para quem a reflexão cotidiana *na e sobre* a ação docente é o mote gerador da transformação da prática docente. Porém, para essas alunas, o termo “reflexão” parece ter outro sentido.

6.1.2 “*Um grande laboratório*”: As estagiárias discorrem sobre suas experiências

Neste tópico iremos apresentar o resultado das nossas observações nas disciplinas de Estágio Supervisionado, que visaram estimular a discussão coletiva das atividades realizadas pelas estagiárias na escola básica. Para tanto, mostraremos dois momentos que ocorreram nas disciplinas: o “desenho”, por sugestão da professora Fátima; e “o que é estágio”, indagação da professora Júlia.

Iniciamos relatando o que ocorreu numa aula do mês de abril, aproximadamente na metade do período semestral, onde a professora “Fátima” utilizou-se de uma estratégia de análise psicológica, o desenho, e iniciou a aula da seguinte forma:

O objetivo da aula será fazer um desenho nesta folha de papel. Vamos usar lápis de cor pra pintar. Vamos usar uma técnica de psicologia infantil. Uma linguagem que é diferente da falada, onde vocês trazem outros elementos que não estão na fala. Cada uma de vocês vai reproduzir um ambiente em uma escola real: desde uma reunião na coordenação, até a sala, ou outra atividade que vocês escolherem. Pode ser uma greve, ou vocês na sala de aula. É pra traduzir o papel real de vocês na escola transcrita no papel (Fátima).

Após todas as estagiárias desenharem na folha de papel o que era representativo em relação ao seu estágio supervisionado, as estagiárias observaram o desenho das suas colegas. Em seguida, a professora Fátima analisou os desenhos, e sugeriu que as aprendizas fizessem um diálogo coletivo a respeito dos desenhos.

Ao analisarmos as falas das estagiárias Csi, Pi, Rho sobre o seus próprios desenhos, notamos que estas se representaram na perspectivas de professoras de uma turma.

Já suas colegas, Mu e Ômicron, representaram-se como sendo observadoras de uma aula de Ciências.

As percepções das alunas sobre o período de estágio supervisionado se remetem àquelas situações que as mesmas encontraram na escola; agora tais situações foram externalizadas no desenho. Ainda, é pertinente afirmar que os desenhos das estagiárias retratam suas experiências mais marcantes e, possivelmente, as mais recentes.

Posteriormente aos comentários iniciais da professora Fátima, e ao término da atividade, a estagiária Csi iniciou o seu relato sobre o que significa para ela o seu próprio desenho (Figura 1), ressaltando as percepções sobre o estágio supervisionado:

Eu desenhei pensando nas pessoas. Tem um grupinho das meninas novinhas que conversam e prestam atenção. Tem dois meninos que ficam meio alheios. Uma [aluna] fica meio dividida entre prestar atenção e cuidar do bebê. E tem uma diferença pro de vocês: eles estão prestando atenção na aula, o de vocês não estão. Eu me coloco dentro deles mesmo (Csi).



Figura 1: Desenho de Csi

De acordo com o discurso, ela percebe-se como professora da turma, porém se coloca dentre os alunos. A afirmação da estagiária sugere que há uma flutuação entre os papéis de aluna e professora em sua prática de licencianda, algo que se mostrou bastante recorrente nos desenhos. Segundo Pimenta e Lima (2009), o período de estágio supervisionado é marcado por essa flutuação de papéis.

Vale ressaltar que Csi realizou o estágio supervisionado desta disciplina num centro de Educação de Jovens e Adultos (EJA), período noturno, o que para a mesma parece ser relevante. A aluna dá importância ao fato de uma aluna-mãe “cuidar do bebê” durante

suas regências. Segundo a estagiária, esta aluna-mãe carrega consigo o filho pequeno, pois não pode deixá-lo em casa no horário da aula.

Outro ponto que Csi considerou importante em sua análise sobre seu próprio desenho, foi o fato de que os alunos do EJA estavam participando de forma produtiva da aula. Este acontecimento é oposto aos desenhos de suas colegas, uma vez que as demais estagiárias desenharam uma turma indisciplinada.

Podemos notar no discurso da estagiária Csi, que ela buscou representar no desenho a personalidade dos alunos, o que é observado na frase “*Eu desenhei pensando nas pessoas*”. Já Ômicron ressaltou que seu desenho (Figura 2) representa a sala de aula onde fez o estágio de observação e de regência:

Eu não me sinto inserida nele [sala de aula]. O estagio tá sendo um grande laboratório. Eu tô aprendendo muito, mas eu não acho que eu dou retorno, sabe (Ômicron).

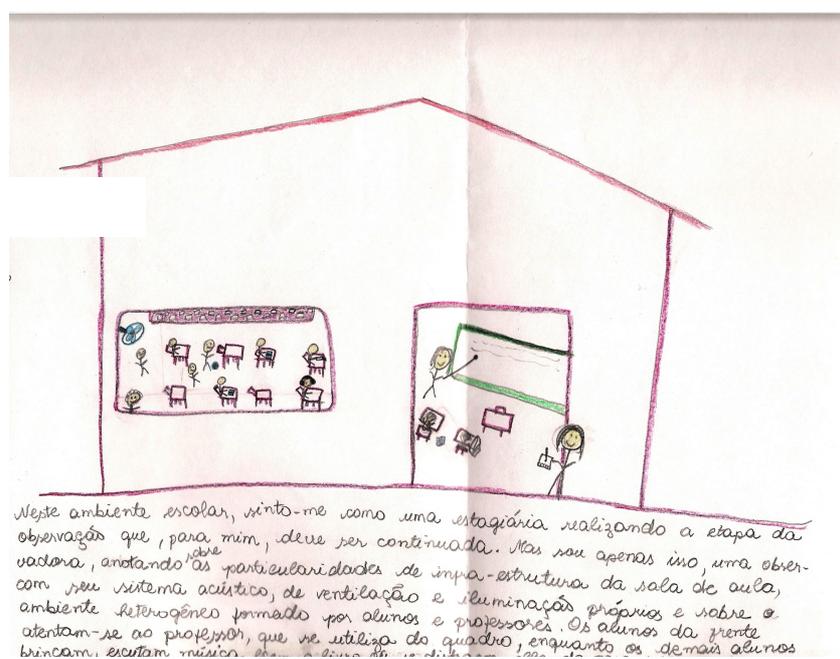


Figura 2: Desenho de Ômicron

Ao analisarmos o discurso de Ômicron, notamos que a mesma se representou como uma observadora da sala, no qual há outra professora na regência da aula de Ciências. Em seu desenho, Ômicron se representa com um caderno de anotações e uma caneta na mão. Esta representação ilustra uma concepção de estágio supervisionado, onde a estagiária parece se sentir como uma observadora da aula, e não como parte da ação em sala de aula.

Esta concepção de Ômicron sobre sua participação no estágio (como observadora) causa um conflito, que para ela: “*não acho que eu dou retorno*”. Este discurso pode representar a percepção de que não há engajamento (social, político, institucional) entre a

estagiária e o seu local de regência/observação. Aparentemente, para Ômicron o termo “retorno” representa “contribuição”. Assim, ela crê que sua participação no estágio não é relevante para os alunos da escola básica. Na frase, “*O estagio tá sendo um grande laboratório*”, Ômicron corrobora com a afirmação de Pimenta e Lima (2009), para quem o estágio supervisionado é o local de maturação dos saberes da experiência.

A colega de Ômicron, estagiária Mu, relata um ponto de vista semelhante ao de sua colega. Para Mu, o seu desenho (Figura 3) representa uma observadora da aula de uma outra professora regente na sala da escola de ensino fundamental. Sobre o seu desenho, ela relata: “*Eu me sinto como uma pessoa que observa*” (Mu). No desenho, ela representa-se como uma observadora, que se encontra no “fundo” da sala e assinala o que ocorre em seu caderno de anotações.

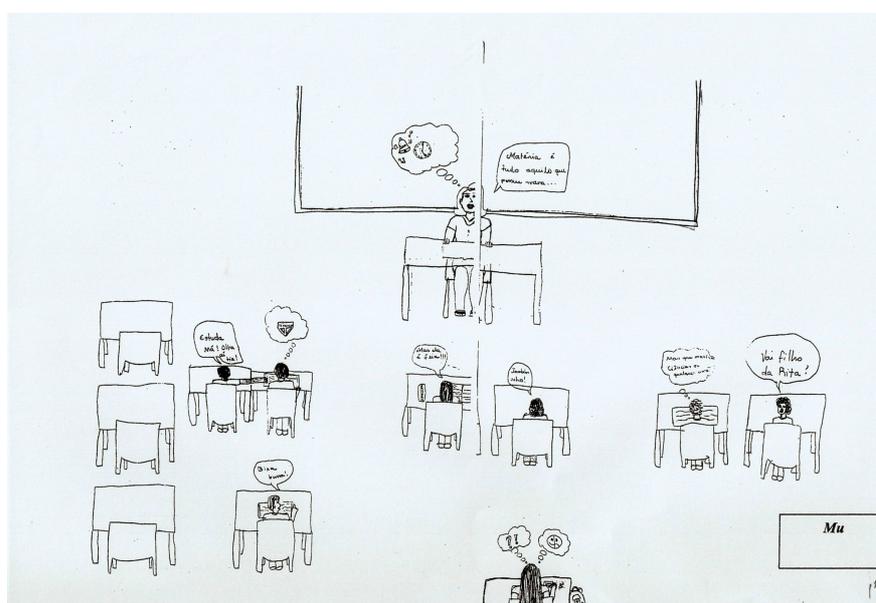


Figura 3: *Desenho de Mu*

Assim, de acordo com os discursos (verbais e gráficos), as estagiárias Ômicron e Mu parecem fazer referência ao estágio de observação, excluindo-se do estágio de regência. Porém, vale ressaltar que essa disciplina é o segundo estágio de que as aprendizas participaram, sendo que na disciplina anterior (ESEF I) as estagiárias já haviam realizado estágio de observação e regência. Ademais, essa aula ocorreu no mês de abril, quando ambas as estagiárias estavam em período de regência e tinham concluído o seu estágio de observação.

Desta feita, estes indícios mostram que para estas duas estagiárias o estágio supervisionado não está sendo um período de produção, construção, reconstrução de suas práticas docentes, mas sim de observação de práticas de outras professoras. Este fato parece

ser manifesto, uma vez que as estagiárias sugeriram que sua identificação com o período de estágio é apenas de observação da turma e da professora da escola.

Para Krasilchik (2005), o período de observação na escola é útil para que o futuro professor possa perceber o nível cognitivo das aulas, a situação geral da escola e a organização do trabalho docente. Porém, segundo esta autora, o estágio de regência é importante para a formação da identidade das futuras docentes.

Outro fato a que a estagiária Mu fez menção sobre o seu desenho, foi que “[...] parece que os alunos estão em outro mundo, e a professora noutra”. Este discurso parece apontar que as aulas que a estagiária observou na escola foram aulas descontextualizadas.

Em seu desenho, Mu faz referência a uma aula onde uma professora discorre sobre o tema de “matéria”, numa aula de Ciências. No desenho, a docente em questão fala uma série de afirmações, e os alunos parecem não compreender o assunto. Ademais, os alunos estão preocupados com outras atividades - como, por exemplo, o uso de aparelho celular, aparência física da professora - e não com o discurso proferido pela professora.

Já a estagiária Pi afirma que em seu desenho (Figura 4): “eu coloquei umas pessoas do lado de fora, que às vezes tem umas turmas que passam e fazem muito barulho”. Notamos que a temática de indisciplina é abordada no discurso de Pi, ocorrendo um confronto entre o desejado pela estagiária (querer que os alunos participem ativamente da aula), e a realidade que ocorre no seu estágio (indisciplina dos alunos da escola).

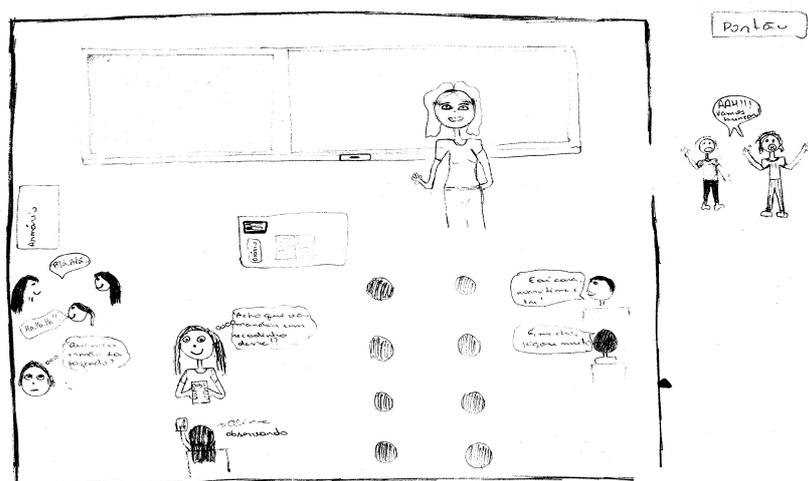


Figura 4: Desenho de Pi

Seguindo a mesma preocupação de sua colega, ao discorrer sobre seu desenho (Figura 5), a estagiária Rho afirma: “Eu tentei relatar aqui no desenho foi a última aula [regência]. Você não consegue que eles [os alunos] fiquem parados e interajam, não dá pra fazer isso, nessa estrutura”.

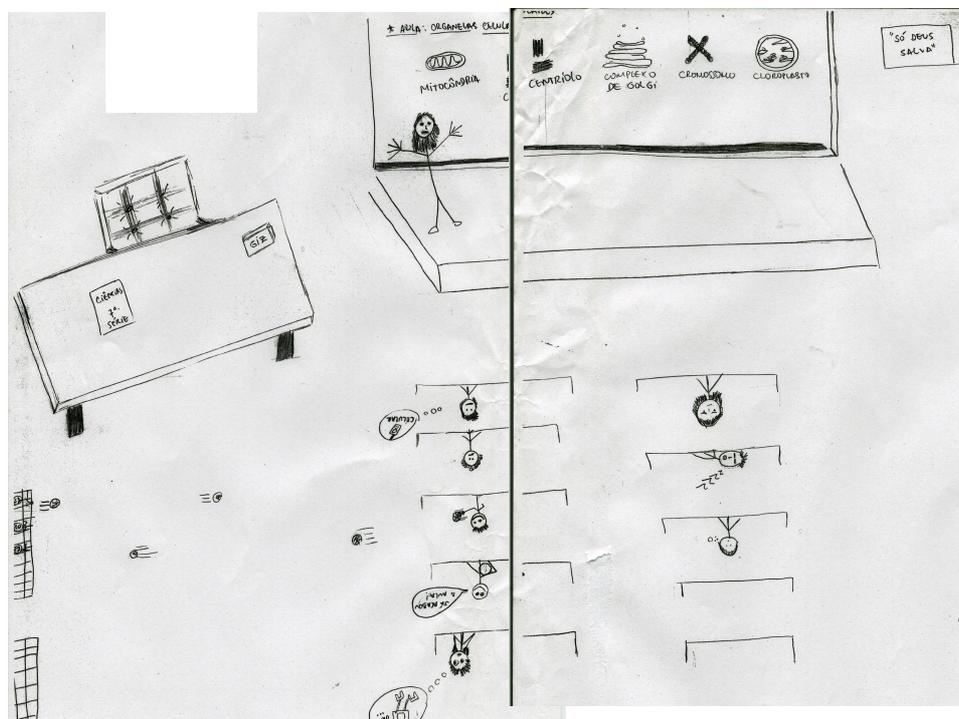


Figura 5: *Desenho de Rho*

É admissível denotar que Rho parece explicar o comportamento indisciplinado dos alunos, que “não ficam parados”, como sendo causado pela estrutura da sala de aula, que ela julga como sendo inadequada. Isso porque, a sala de aula que Rho faz estágio supervisionado não possui uma porta e sim uma “grade” de ferro em lugar da porta. Esta grade permite que alguns alunos, que ficam do lado externo a sala de aula, fiquem atrapalhando os alunos que estão dentro da sala. Rho afirma que presenciou eventos nos quais os alunos de fora da sala conversam com os internos através da grade durante a aula.

A atividade do “desenho”, proposta pela professora Fátima nesta aula, estimulou a reflexão sobre as práticas das estagiárias, uma vez que possibilitou que as mesmas articulassem seu discurso (desenho e fala) com as ações que ocorreram na escola. Este exercício reflexivo pode permitir que as estagiárias transformem as suas futuras práticas, ao embasarem-se na reflexão sobre as ações do estágio supervisionado (SCHÖN, 1995). Todavia, ressaltamos que para ser um professor profissional reflexivo os futuros docentes

devem refletir cotidianamente, e não apenas em ocasiões isoladas, e em períodos curtos de tempo (apenas em uma aula observamos estímulo de Fátima para a reflexão das estagiárias da disciplina).

Vale ressaltar que este exercício (“desenho”) estimulou a reflexão individual, em detrimento de aspectos coletivos e sociais. Assim, esta reflexão individualizada parece ser vista como independente das peculiaridades sócio-histórico-culturais dos locais onde se exerce a profissão. Ademais, segundo a nossa categorização, tal construção exclusivamente individualista caracteriza o Professor Profissional Reflexivo Individual, o qual desconsidera as relações entre os pares e as repercussões políticas do ato de educar.

Já em uma outra aula, agora no início do semestre 2009.2, a professora Júlia (ESEM I) perguntou, num dado momento, se havia algum aluno com problema com relação aos horários e a locação de estágio nas escolas. Uma aluna afirmou - para seus colegas de turma e para a professora - que não tinha tempo livre para realizar o estágio no período diurno e perguntou se haveria possibilidade de ser à noite. A professora disse que não poderia ser noturno, pois não havia como acompanhar o estagiário nesse horário (ressaltando que a matrícula dos alunos é diurna e não noturna). Em seguida a aluna questionou a docente se precisava fazer mesmo as regências durante o período de estágio supervisionado. A professora ficou nervosa (notamos o rubor em sua face e certa hesitação na hora de responder a pergunta) com a situação e com a pergunta da aluna. Júlia disse que sim, e iniciou um diálogo com a turma, falando em voz alta²⁷:

Pessoal atenção! Silêncio! Eu quero que vocês me digam, por favor, o que é o estágio para vocês?(professora Júlia).

Nessa hora, os estagiários ficaram escutando atentamente as palavras da professora. Aparentemente eles notaram que havia algo de novo naquela situação, pois Júlia que é normalmente possuidora de uma personalidade calma e tranquila, agora estava com certo ar de inquietação. Seguiu-se um silêncio na sala. Os estagiários trocavam olhares entre si, mas sem dizer uma palavra, como se quisessem compreender melhor o que estaria acontecendo. Finalmente, outra aluna tentou responder ao questionamento de Júlia. O diálogo que se seguiu está descrito abaixo:

*Lambda: o estágio é pra pegar a prática da profissão.
Júlia: o que precisa pra isso?
Lambda: observar e dar aula na escola.*

²⁷ Advertimos que a docente foi rígida, porém amorosa e respeitadora com os alunos da turma.

Júlia: [o estágio] não é somente cumprir o horário. Isso não faz o menor sentido para mim! É refletir sobre a prática.

Diante da indagação posta pela aluna, a professora mudou a sua postura: iniciou um diálogo com a turma sobre como eles concebem o estágio supervisionado. Júlia não compreendia como uma aluna poderia cogitar a possibilidade de não realizar o estágio, dentro de uma disciplina de Estágio Supervisionado! Recordando suas palavras: “*Isso não faz o menor sentido para mim!*”.

Partindo de uma ação (a pergunta da aluna), a docente modificou o rumo da aula, passando, naquele momento, a dialogar com a turma sobre o período de estágio. Ainda, a professora da disciplina estimulou os estagiários a “*refletir sobre a prática*”, ou seja, partindo do que ocorre na escola, o futuro professor deve assumir sua responsabilidade como ator de suas ações educativas.

Ademais, para Júlia, não basta que o estagiário esteja matriculado na disciplina de estágio visando “*somente cumprir o horário*”. Percebemos nesse discurso que ela acredita que o período de estágio na escola pública não possui a finalidade burocrática, ou seja, não serviria apenas para objetivar as metas expostas nos documentos oficiais do curso. Assim, segundo a professora, não basta o licenciando ministrar uma aula: ele deve refletir sobre suas ações. O estágio deve ser um momento de reflexão construtiva da profissionalidade docente. Essa postura de Júlia estimula os alunos a perceberem que o trabalho docente é caracterizado como uma profissão eminentemente reflexiva.

Em seguida, Júlia fez novamente a pergunta que havia feito de forma oral, e escreveu-a no quadro e pediu para que os estagiários a escrevessem numa folha de papel. Na lousa estava escrito: “*O que é estágio numa escola pública?*”. A professora disse à turma que o objetivo daquela atividade era “*ver o que vocês acham [sobre o estágio supervisionado], pra ver como vai ser a disciplina daqui pra frente*”.

Júlia aproveitou uma situação de conflito para estimular a reflexão crítica dos alunos sobre o estágio supervisionado. Isso nos parece uma postura coerente com seu discurso a favor de um estágio que não seja meramente burocrático. Por sua vez, os alunos baseando-se em suas experiências anteriores, pensaram sobre a indagação da professora, e em seguida responderam a questão. Abaixo, temos o que as estagiárias Pi e Mu²⁸ escreveram em seus respectivos cadernos sobre a indagação da professora:

²⁸ Não tivemos acesso à resposta da estagiária Ômicron.

É o momento que alunos de graduação vão ter a prática de suas aulas como futuros docentes. E com isso vão ter um contato direto com uma escola pública, na qual vão observar a aula, a didática do professor existente na sala (de ensino médio), onde o estagiário vai trabalhar e a partir de então poder ter sua regência, dar a sua própria aula.

Nas observações também, o estagiário pode perceber, além da didática do professor, como são os alunos, a estrutura da escola, as relações existentes, seja ela professor-aluno ou aluno-aluno, a dinâmica em si. Nas regências, o aluno da graduação vai atuar diretamente, preparar e dar aula, se preparar para ser professor (Pi, ESEM I).

Como qualquer outro estágio é um momento para adquirir experiências quanto ao fato de se dar aulas, aprender sobre a relação professor-aluno, aplicação de metodologias e preparadas e pensadas anteriormente, durante o planejamento da aula e refletir seus resultados, tendo a possibilidade de consertar os erros (Mu, ESEM I).

Ao analisarmos as respostas das estagiárias sobre a indagação da professora Júlia, percebemos que elas entendem o estágio como um local para “*adquirir experiências*”, e onde irão “*ter um contato direto com uma escola pública*”. Assim, essa atividade parece ser vista como relevante para a formação das futuras professoras, como na frase de Pi, que resume a concepção: “*se preparar para ser professor*”.

Esse discurso reforça o que encontramos nas entrevistas e questionários (capítulo 5), os quais nos deparamos com a concepção de que o estágio supervisionado é visto pelos estagiários como o local da prática profissional, onde irão aplicar o que aprenderam nas disciplinas específicas e pedagógicas.

Pi afirma que o estagiário deve “*observar a aula, a didática do professor*”, todavia ela não concebe que o futuro professor possa analisar os aspectos sociais do entorno daquela escola. Falta uma percepção de que tais aspectos são importantes para a relação de ensino-aprendizagem de Ciências Biológicas.

Já Mu acredita que é importante “*refletir seus resultados, tendo a possibilidade de consertar os erros*”. Tal associação de ideias caracteriza um exercício de *reflexão sobre a ação* (Schön, 2000), uma vez que ela sugere a reflexão sobre ações que já ocorreram. Todavia, esta é uma reflexão de caráter individual.

Para as estagiárias analisadas, não é papel do professor, durante o período Estágio Supervisionado, investigar a realidade sócio-cultural dos alunos. Isso acaba gerando uma visão individualista da educação, desprezando-se os aspectos sociais da educação.

Percebemos que essa atividade desenvolvida pela professora Júlia instigou a reflexão das estagiárias sobre suas experiências anteriores no estágio, bem como permitiu que elas sistematizassem suas expectativas com relação às possibilidades que o estágio traz para a

formação de professores. Desta forma, a docente fez uma “reflexão na ação” diante do comentário de uma aluna, e como fruto desse exercício reflexivo, Júlia perpetrou uma nova ação (perguntar o significado do estágio aos alunos), a qual foi um importante mecanismo de “reflexão sobre as ações” dos estagiários, consolidando-se como uma atividade impar e interessante dentre as nossas observações.

6.1.3 “*Fique na bolha*”: A ênfase na individualização

A até o momento, não encontramos vestígios de que esse grupo de estagiárias tenha sido estimulado a pensar numa possibilidade de reflexão coletiva entre todos os atores da escola. Isso se configura como uma negação ao engajamento do coletivo de professores da escola pública na transformação da realidade objetiva dos seus aprendizes, e conseqüentemente do mundo. O que vimos – muito pelo contrário – foi a negação por parte de uma professora (Fátima) ao pensamento de atuação coletiva de uma estagiária, aliado ao fato de que a mesma docente sugeriu que a turma se restringisse a pensar a profissão docente “*dentro de uma bolha de quatro paredes*”. É isso que apresentaremos a seguir.

Notamos que no currículo formal do curso de Ciências Biológicas, modalidade de Licenciatura, objetiva formar o profissional biólogo “consciente de seu papel na sociedade como cidadão atuando como educador e/ou com uma formação geral interdisciplinar aplicada a um contexto regional” (PPC, 2007, p. 99). Assim, o currículo formal do referido curso tem por finalidade formar um profissional atuante na sociedade, historicamente situado e com preocupação local.

Porém, como os próprios alunos do curso alegaram (ver capítulo 5, item 5.3), o papel dos professores formadores é basilar para a efetivação das metas traçadas para a formação do docente biólogo. A intervenção dos professores do curso, através da interação professor-aluno, é que gera o currículo *em ação*, ou seja, a solidificação ou não das propostas formais.

Durante nosso período de observações, notamos que os momentos que possibilitaram um estímulo ao engajamento social foram escassos. Haja vista que, em vários momentos, a professora Fátima (ESEF II) sugeriu que as estagiárias desenvolvessem (ou prosseguissem) com o pensamento individualista.

Por exemplo, numa aula do mês de abril, metade do semestre letivo, a professora Fátima se referiu à estagiária Rho e solicitou que a mesma contasse as suas emoções sobre os fatos que presenciou em sua regência na escola, numa turma de sexto ano. A aluna inicia sua fala, descrevendo fatos de indisciplina que ocorreram na aula regencial, sendo interrompida pela professora Fátima, que pergunta:

- *"se você pudesse resumir a sua participação, seria a palavra desânimo?"*

Rho responde:

- *"desânimo mais vontade de mudar isso [...], mudar essa estrutura social que eles [os alunos] vivem".*

Notamos na fala da estagiária Rho, uma preocupação em transformar a realidade social concreta dos alunos da escola onde realiza o estágio supervisionado, como na frase *"mudar essa estrutura social"*. Aparentemente, Rho é uma estagiária que se aproxima do que categorizamos como sendo uma docente Reflexiva e Engajada. Isso porque através de sua reflexão sobre uma ação (regência na escola), Rho sugere que os professores e professoras (incluindo a si própria) podem mudar a realidade social dos alunos. Rho ressalta que tem *"vontade de mudar isso"*.

O fato de Rho ter uma percepção mais elaborada do papel do professor pode estar relacionado ao fato de que esta estagiária ser a única da sala a fazer parte do movimento estudantil (Centro Acadêmico). E sendo este movimento um local de lutas sociais e de engajamento político, a reflexão engajada e orgânica parece ser importante para a mesma.

Porém, após a fala de Rho, a aluna Csi, afirmou para os presentes na aula:

Acho que você [Rho] tá fugindo da proposição da disciplina de estágio. Você pode ser efetiva até certo ponto. Ai quando você for a professora mesmo, ou quem sabe uma diretora, você tenta mudar isso (Csi).

Observamos que o pensamento de Csi é oposto ao de Rho, uma vez que Csi cogita que somente quando sua colega for professora efetiva (concurada) é que ela pode transformar a realidade social dos alunos. Para Csi, não é objetivo da disciplina ESEF II realizar qualquer tipo de mudança social, o que remete a um pensamento individualista, apolítico e neutro, típico do tecnicismo.

Neste momento, a professora Fátima ingressa no diálogo coletivo, e tenta explicar o que, na visão da mesma, seria o objetivo da disciplina ESEF II:

O principal objetivo é vocês compreenderem o espaço escolar, se ver como professoras dentro deste espaço mais amplo. Mas o principal foco é dentro da escola com os alunos, e não com os outros professores. Claro que as coisas estão interligadas, mas o foco é dentro (Fátima).

Ao analisarmos a explicitação das metas da disciplina ESEF II por parte da professora Fátima, percebemos que as estagiárias devem cumprir seu estágio onde “o principal foco é dentro da escola com os alunos”. Desta feita, a professora Fátima e a estagiária Csi parecem qualificar como ilegítima a tendência de Rho de querer mudar a situação social dos alunos na escola pública.

Ainda, há outro aspecto que é importante destacar nesse discurso: a professora afirma que o “principal objetivo é vocês compreenderem o espaço escolar”. Todavia a referência a “escola” parece indicar uma restrição apenas ao que ocorre dentro da sala de aula. Essa percepção pode ser exemplificada na oração: “Mas o principal foco é dentro da escola com os alunos, e não com os outros professores”. Assim, a proposição da docente gera uma maior limitação da atuação do professor, o qual deve se restringir apenas a pensar na sala de aula, e esquecer o que está fora desse espaço.

Após sua intervenção, a professora Fátima falou se referindo a Rho:

[...] eu quero que você perceba quem é você dentro dessas quatro paredes. Na próxima aula, você esqueça o mundo, e entre numa bolha de quatro paredes (Fátima).

Ao final deste diálogo, a estagiária Rho sorriu, mas ficou com uma expressão de decepção em sua face. Esta postura nos leva a crer que ela não concordou com a argumentação da professora Fátima. Esse fato conflituoso, entre o pensamento de Rho e da professora Fátima, parece corroborar com a ideia de que o currículo é um espaço de contestação e resistência (GIROUX, 1986).

Desta forma, Fátima instiga não a formação inicial docente com estímulo ao engajamento social, e sim, incita uma situação que privilegia a individualidade e o conhecimento técnico apolítico, neutro e descontextualizado. Para a professora, parece ser preciso que as estagiárias esqueçam o contexto onde a escola está inserida. Excluindo-se, assim, os aspectos sócio-políticos e culturais das mediações da escola.

Fátima sugeriu que os estagiários ingressem “numa bolha de quatro paredes”, onde o importante é apenas a relação entre alunos-professores, excluindo-se quaisquer aspectos de coletividade, cooperação entre docentes. Tampouco, Fátima estimula que as estagiárias busquem o engajamento social.

A “*bolha*” emerge na fala da professora Fátima como uma figura que sintetiza a concepção de um trabalho docente individual, com uma ênfase exclusiva nos aspectos individuais da educação, na qual não cabe uma ação coletiva, nem engajamento social e, pelo contrário, há predomínio da descontextualização, do subjetivo e do tratamento de uma educação acrítica.

Neste estímulo à individualidade, reafirmam-se os exercícios das práticas isoladas e as elaborações apolíticas. Assim, as frágeis performances dos estudantes são, geralmente, explicadas em função de supostos traços individuais, excluindo-se os aspectos sócio-culturais dos alunos e de suas famílias. Isso porque esses aspectos não são possíveis de serem transformados pelos agentes da escola, na visão da professora Fátima e da estagiária Csi. Daí o motivo do estagiário ser estimulado a ficar “*dentro da bolha*”.

É possível identificar outro momento em que se explicitam os estímulos às práticas individuais isoladas. No final do semestre 2009.1, ao se referir sobre o que ocorreu na disciplina de Estágio Supervisionado, durante o período de participação na escola, a aluna Rho afirma para as demais colegas:

A prática de um [professor] não adianta. Tem que ser articulada. O que um [professor] constrói, os outros desconstruem. Tem que ser integrado, que emancipe o pensamento, que quebre o status quo. Sabe, eu vou a pé daqui do Pici pra escola, e eu já vou entrando em outra realidade e saio pensando nisso (Rho).

Neste discurso, Rho comenta que ao sair das dependências da universidade, e caminhar em direção a escola que faz estágio, ela vai observando o entorno da escola, seus aspectos sócio-culturais, e vai “*entrando em outra realidade*”. Para ela, esta é uma realidade marcada por contradições, violência e descaso social.

Essa estagiária pondera que é necessária uma atuação integrada entre os professores da escola, visando uma ação coletiva “*que quebre o status quo*”. Neste discurso, existem indícios a partir dos quais podemos caracterizar Rho como uma futura professora que concebe o docente como um profissional de trabalho coletivo e engajado na transformação social.

Esta estagiária, diferentemente das outras participantes da disciplina (a professora Fátima e as demais estagiárias), parece ser ciente do papel político do ato de ensinar, assumindo a sua posição como intelectual a serviço de uma classe social. Assim, Rho aparenta querer buscar o trabalho coletivo para a transformação da sociedade e do modo de

produção, como relata na frase: *“Tem que ser integrado, que emancipe o pensamento, que quebre o status quo”*.

Após o fim do discurso de Rho, a Professora Fátima relembra o seu discurso na aula anterior, e explicita mais uma vez sua posição para as estagiárias (olhando para Rho):

“Lembra do que eu falei pra você na semana passada? Quando você sair daqui, vá num túnel, e a sala vai ser uma bolha” (professora Fátima).

Novamente, Fátima ressalta o seu ponto de vista, que é contrário ao pensamento da estagiária Rho. Em oposição às ideias de Rho, a professora Fátima parece julgar como não sendo necessário qualquer tipo de engajamento coletivo, e utiliza duas analogias para referenciar seu pensamento: a primeira, um *“túnel”*, a segunda, uma *“bolha”*. Estas expressões aparentam representar a consolidação de um pensamento individualista, neutro, apolítico e descontextualizado.

Para Fátima, as estagiárias devem ir até a escola através de um *“túnel”* imaginário, ou seja, esquecendo as reais condições que o entorno da escola propicia aos seus atores/autores sociais. Isto não permite uma visão contextualizada da escola, e gera uma ideia de que a instituição está segregada da sociedade mais ampla.

Fátima parece conceber que a atuação docente deve ser restrita às dependências da sala de aula. Esta hipótese pode ser corroborada pela segunda analogia, que Fátima denomina de *“bolha”* (já discutida em parágrafos anteriores). Fátima sugere que a estagiária Rho (e suas colegas) entrem *“numa bolha”*, ou seja, uma sala de aula onde a professora deve deslembrar o que está exterior a *“bolha de quatro paredes”*.

Ao ser indagada, em entrevista individual, sobre as figuras simbólicas *“da bolha e do túnel”*, Fátima afirmou:

[...] Cada realidade é uma realidade. Tipo, uma escola nunca é igual a outra. O que precisa é ter as habilidades pra conhecer essa realidade. Porque a priori são 4 paredes, uma lousa e 30 alunos. E a gente tem que saber que variáveis que interferem nessa realidade. E o estagio é um momento importante pra conhecer os alunos, ver que eles tão passando por uma fase, ver a personalidade deles.

A professora Fátima, parece estimular o individualismo por ser uma docente vinculada ao que chamaremos nesta obra de uma compreensão *“psicologizante”* da educação. Este termo é uma referência a um conjunto de pensamentos que exacerbam uma conotação psicológica de educação, muito pouco vinculada a aspectos sociais e culturais, nos quais

muitas vezes estes métodos são abordados de uma forma descontextualizada, onde a ênfase é na eficiência do processo de gestão educacional.

Sua visão psicologizante aparece, por exemplo, nesta frase: “*E o estagio é um momento importante pra conhecer os alunos, ver que eles tão passando por uma fase, ver a personalidade deles*”. Para Fátima, o estágio serve como uma atividade que visa “*conhecer os alunos*” e “*ver a personalidade deles*”. Desta forma, ela enfatiza a relevância de se conhecer a mente dos alunos (sua personalidade). Para a docente, os elementos “psicologizantes” parecem ser os mais importantes para as futuras professoras. Daí o motivo do uso da figura simbólica da “*bolha*” para representar tal concepção, a qual considera que a profissão docente gira em torno, comumente, de “*4 paredes, uma lousa e 30 alunos*”.

Quando nos referimos, novamente, a uma concepção “psicologizante” da educação, não estamos desconsiderando que a professora compreende que existem “*variáveis que interferem nessa realidade*”, incluindo-se, talvez, as dimensões individuais e sócio-político-culturais. O que queremos é referendar a intenção e a ênfase de Fátima em compreender como basilar e exclusivo os aspectos cognitivos e da personalidade dos alunos, além do fato de ensinar e estimular a suas estagiárias a desenvolver tal artifício, mesmo tendo em sua sala de aula uma estagiária que considera relevante os aspectos sociais e coletivos do trabalho docente (como no caso de Rho).

Ainda, precisamos ressaltar que o discurso de Fátima não é exclusivamente “psicologizante”, pois ao afirmar que “*cada realidade é uma realidade*” ela interpreta a existência de contextos diferentes. Todavia, como vimos nas figuras da “*bolha*” e do “*túnel*”, o discurso aqui transcrito não corresponde a prática curricular que ela materializa na sala de aula. Isso porque o foco das suas aulas foram claramente “psicologizantes”.

Considerando que os seres humanos são aquilo que suas múltiplas experiências sociais fazem deles, o indivíduo é, sem sombra de dúvida, a realidade social mais complexa a ser apreendida. Daí a importância da abordagem psicológica na educação. Uma vez que é visível a contribuição da Psicologia para os processos educativos, não devemos nos opor a esta abordagem. Todavia, podemos questionar o uso exclusivo desta, o que pode causar uma visão reducionista e demasiadamente técnica da educação.

Já no mês de junho, observamos a explanação por parte da professora Fátima de como conduzir uma reunião administrativa. É sobre esta atividade que iremos ponderar nos parágrafos seguintes.

Fátima iniciou a aula²⁹ afirmando que uma reunião possui pauta, roteiro e prioridades. A seguir, a professora argumenta que na universidade “*não temos o hábito de fazer reunião [administrativa]*”. Segundo o seu discurso, Fátima acha importante que professores e gestores tenham uma noção de como fazer uma reunião eficiente, para que “*a gente não perca tempo com coisas que são desnecessárias*”. A seguir, explicitamos o discurso da professora sobre como conduzir uma reunião eficiente:

Nas reuniões tem umas coisas pré-estabelecidas que servem para dirigir as coisas. O que geralmente se faz é: no início é o espaço pros informes, que são rápidos; depois os pontos de pauta, e tem prioridade para o ponto mais urgente; e ainda pode ter um teto de tempo, para não ficar muito tempo só discutindo a mesma coisa e esquecer do resto. E pode formar comissões para discutir, se uma coisa é polemica, tipo, cinco pessoas discutem e apresentam o que eles discutiram para o resto, aí a decisão coletiva é em cima do que a comissão pensou [...] E pra evitar ficar somente uma pessoa falando, pode ter uma rodem de inscrição pra falar, é bom ter um tempo máximo de fala pra cada um (Fátima).

Esta atividade que observamos sugere que a professora Fátima parece desconsiderar as questões sociais e culturais como forma de compreensão da desigualdade social, bem como a fonte de transformação da realidade. Observando este discurso de Fátima, notamos que os momentos de atuação coletiva entre os autores/atores sociais da escola são restritos aos aspectos burocráticos de uma reunião administrativa, buscando a máxima eficiência deste momento.

Em tais atividades o foco foi exclusivamente o uso das diversas técnicas individuais, a serem utilizadas como subsídio para uma máxima eficiência de ensino. Tais características desconsideram os aspectos que formam o contexto orgânico da escola, dentre os quais destacamos os aspectos sociais, culturais e históricos (CONTRERAS, 2002; PÉREZ-GÓMEZ, 1995). Ainda, essa concepção não privilegia a ação coletiva, tampouco engajada na transformação social e na formação de uma sociedade emancipada.

²⁹ Este discurso da professora foi motivado por uma cena do filme “**Entre os Muros da Escola**” (Original francês: “*Entre les Murs*”, 2008, Direção de Laurent Cantet). As estagiárias da disciplina assistiram ao filme, e em seguida a professora Fátima chamou a atenção para uma cena onde ocorre uma reunião entre os professores, coordenadores e diretores da escola francesa.

6.2 “*A professora nem fica na sala*”: O papel do professor colaborador da escola

Chegando ao final de nossas observações, no mês de novembro, seguimos as últimas aulas com o grupo de estagiárias que acompanhamos na pesquisa. Dentre essas, gostaríamos de destacar em especial, um diálogo que ocorreu entre a professora Maria e o grupo de estágio supervisionado. Maria, professora que acompanha a disciplina e também participa supervisionando as ações dos estágios nas escolas públicas, ministrou essa aula, que não contou com a presença da professora Júlia. A docente instiga os estagiários a falarem sobre o papel dos professores que recebem os estagiários nas escolas públicas durante o período da disciplina ESEM I:

Maria: Antes de vocês começarem os estágios, como vocês imaginavam que seria o trabalho com o professor da escola? Como vocês observam isso agora? A ideia é melhorar para os próximos semestres.

Lambda: A professora nem fica na sala. Ela tira o dia como se fosse folga.

Mu: Já faz duas aulas que o professor tava no colégio, mas não assistiu à aula. Eu fui na sala dos professores e perguntei onde ele tava, ai me disseram que ela já tinha saído. Eu pensei que ele já tinha ido pra aula, mas que nada. Ele nem apareceu.

Sigma: E não teve aula e ele num avisou. Você chega na escola, prepara a aula, e num tem [aula].

Ômicron: Comigo foi assim também. O professor decidiu participar do conselho de classe que é na hora da aula do segundo ano. Eu acho que é só pra não dar aula. [...] Eu acho que tem dois jeitos do professor da escola: ou ele fica ausente da sala, ou ele fica presente e acompanha tudo. Agora, independente da forma, ela acaba interferindo.

Segundo o diálogo acima, podemos observar que a docente Maria indaga os estagiários a respeito do “*trabalho com o professor da escola*”. Sua ideia era descobrir como os alunos interagem com o professor responsável por acolher os estagiários do curso na escola pública de ensino básico, visando aprimorar a relação da universidade com a escola “*para os próximos semestres*”. Dessa maneira, Maria queria saber as limitações que tal relação apresenta.

Para todos os estagiários participantes da conversação, normalmente, o professor colaborador da escola “*nem fica na sala*” ou “*nem apareceu*”. Com isso, ao deixar o estagiário solitário em sala, o professor colaborador – aquele que recebe e acompanha o aluno

da universidade durante seu período de regência - não participa ativamente dessa atividade. O colaborador deveria acompanhar o período de estágio com o licenciando da universidade.

Como afirmou a aluna Mu, “*o professor tava no colégio, mas não assistiu à aula*”, ou seja, o docente colaborador mesmo presente na escola, ficou fazendo atividades diversas na escola e não acompanhou a estagiária.

Em outros casos, o licenciando é surpreendido pela mudança repentina de planos na escola, onde o estagiário “*chega na escola, prepara a aula, e num tem [aula]*”. Quando isso ocorre, o universitário retorna da escola sem ter ministrado sua regência, pois o colaborador “*num avisou*” que a aula seria suspensa no dia. Os estagiários avisam que as regências são constantemente adiadas, o que parece gerar uma sensação de lástima, a qual o estagiário se sente desmotivado e desprestigiado. Isso acaba refletindo negativamente no período de Estágio Supervisionado.

Vale ressaltar que as condições precárias de trabalho e a falta de tempo para se dedicar a todas as atividades da escola parecem contribuir para tal situação. Isso ocorre, muitas vezes devido a questões estruturais e sociais mais amplas, como a falta de motivação para exercer a profissão docente, porque é preciso ter vários empregos para ter um salário minimamente digno, ou pelo cansaço fruto da longa e intrincada jornada de trabalho a qual os professores estão submetidos. Como se não bastassem esses motivos, muitos dos colaboradores se sentem sobrecarregados ao receberem os estagiários na escola onde trabalham (PIMENTA, 2006).

Todavia, devemos notar que, nos relatos acima citados, parece ter havido um descompromisso por parte dos professores colaboradores. Citando, novamente, as palavras de Ômicron, que resumem perfeitamente esse raciocínio: “*Eu acho que é só pra não dar aula*”. Segundo essa estagiária, os docentes criam atividades para que os alunos sejam “liberados” da escola, e com isso, não tenham que ministrar aula.

Por sua vez, Ômicron afirma que, de acordo com suas ações, os professores colaboradores da escola podem ser divididos em dois grupos, os quais: “*ou ele fica ausente da sala, ou ele fica presente e acompanha tudo*”. Diante de tal colocação, a estagiária acredita que existem professores que acompanham as aulas dos estagiários. Todavia essa situação não foi encontrada no discurso acima transcrito.

O professor colaborador, que recebe o estagiário na escola durante o período de estágio, poderia ser de grande aproveitamento no campo da formação inicial de professores. Isso porque, ressaltamos a importância de compartilhar saberes, entre os profissionais mais experientes e os iniciantes (licenciandos). Nos centros de formação de professores, o

momento que é tradicionalmente marcante neste sentido é o Estágio Supervisionado. Defendemos que nele deve existir uma interação entre os futuros professores (os licenciandos) e os professores mais experientes (professores colaboradores nas escolas).

Por isso o papel dos colaboradores é tão fundamental: sem eles a experiência do estágio pode ser penosa. Já com sua participação ativa, os licenciandos poderão compartilhar novas visões a respeito da profissão docente.

Por outro lado, também, é mister a prática curricular do professor universitário orientador (ou supervisor). Sua função é acompanhar de forma compartilhada o estagiário e o professor colaborador, promovendo possibilidades de trocas e reflexões permanentes entre essas partes envolvidas. Ainda, cabe ao orientador avaliar de forma conjunta, permitindo, igualmente, um olhar do estagiário, do colaborador e do orientador, ou seja, de forma diferente daquela em que o orientador vai à escola, senta ao fundo da sala de aula do estagiário e aponta pontos negativos e positivos da sua prática docente, ou daquela em que a escola fornece um parecer avaliativo, muitas vezes sem se quer ter conversado com o estagiário. Além disso, é importante avaliar a partir de uma perspectiva que possa realmente contribuir com a formação do futuro professor e com a construção do seu conhecimento em relação ao ser-professor (PIMENTA, 2006).

Nessa perspectiva, é relevante que os professores orientadores abram espaço para as discussões coletivas sobre o andamento do estágio supervisionado durante as aulas na universidade. Com essa ação dialógica, é possível compreender melhor as percepções dos estagiários (como nos questionamentos feitos pela professora Maria, nessa aula), além de suscitar um momento de *reflexão sobre a ação*, o qual pode estimular a reflexividade cotidiana dos futuros professores.

6.3 “Não tem evolução entre as Instrumentalizações e dentro dos Estágios”: Quantidade pode não parecer sinônimo de qualidade

Após a conversação anterior (item 6.2), os alunos ficaram agitados em sala. Parece que o tema da (falta de) atuação dos professores colaboradores da escola durante o período de estágio gerou um clima de agitação na sala, seguido de um drama, o qual gerou uma espécie de momento de catarse – ocasião referente à purificação por meio de uma descarga emocional provocada por um drama.

Os estagiários começaram a “desabafar” suas angústias e suas percepções sobre o estágio supervisionado no presente momento. O diálogo transcrito a seguir, ilustra o que ocorreu na aula:

Lambda: no calendário da [professora] Júlia tinha dias pra discutir regência e não teve. A gente faz é discutir texto! Sinto falta de chegar e discutir o que rola na aula, e o pessoal dizer que poderia ser assim ou assado. Eu acho muito melhor que discutir texto.

Sigma: poxa, a gente tá no final [da graduação], se formando, e ainda continua com essas coisas de texto, resenha! Olha, o que eu fiz de resenha anteriormente [em outras disciplinas]! Na prática 3 de novo! Tem que abolir essas resenhas! Era melhor discutir mais, [...] acho que poderia acrescentar mais.

Ômicron: imagine a gente [currículo C06] que tem as Instrumentalizações!

Kapa: o aluno pega a cadeira pra jogar no outro: aí dá vontade de perguntar e agora Piaget? E agora Vygotsky? (risos gerais)

Maria: tem que discutir, mas tem que fundamentar essa vivência.

Para Lambda é importante que os estagiários possam trocar saberes parceiros, através de uma postura dialógica. Ela sente a ausência de momentos “*pra discutir regência*”. Nessas ocasiões, ela postula que seria proveitoso o fato dos colegas “*dizer que poderia ser assim ou assado*”, ou seja, os demais estagiários poderiam contribuir de forma crítica e produtiva para as futuras ações das professoras, o que, em nossa opinião, poderia funcionar como um momento de reflexão sobre a ação (Schön, 2000). Por isso, a aluna acredita que é melhor “*discutir mais*” ao invés de se ler textos sobre o ensino de Ciências Biológicas.

Já Ômicron enfatiza que os alunos do currículo novo leram muito mais texto que os demais, uma vez que os mesmos participam das disciplinas de Instrumentalizações³⁰ desde o primeiro semestre do curso, seja em Licenciatura ou em Bacharelado.

³⁰ Vale ressaltar que nos dois primeiros semestres do curso, os alunos de Licenciatura e Bacharelado são matriculados nas disciplinas de Instrumentalização, as quais, nesse período, são obrigatórias para ambas as modalidades.

Nessa ocasião o aluno Kapa relata que em situações cotidianas, muitas dessas imprevistas e surpreendentes, o professor fica com dificuldade para reagir. Assim, o estagiário não concebe que tipos de contribuições podem dar os teóricos da educação para sanar tais dificuldades. Ele cita que, numa determinada situação de indisciplina na sala, “*dá vontade de perguntar e agora Piaget? E agora Vygotsky?*”. Notamos, mais uma vez, que a prática parece ser diferente da teoria. Ainda, percebemos que a teoria vista na universidade não parece ajudar a resolver os problemas da prática docente. Assim, percebendo o ponto de vista de Kapa, as práticas curriculares percorridas no curso parecem não contribuir para a resolução das dificuldades cotidianas dos estagiários.

Por sua vez, a professora Maria tenta defender as ações que ocorreram na disciplina, em especial com relação à leitura dos textos teóricos. Para ela, é preciso “*discutir, mas tem que fundamentar essa vivência*”. Assim, é necessário aliar a experiência intrínseca da ação escolar ao que ocorre no mundo das ciências da educação; daí o motivo de se trabalhar com os textos teóricos.

Ao abordar a questão sobre esse outro ponto de vista, Maria mostra aos estagiários que existe a possibilidade deles exercerem uma prática fundamentada numa teoria, a qual o papel dessa última é ser uma base para as reflexões que, por sua vez, serão as pontas de lança para as ações dos futuros professores. Notamos que está implicitamente presente no discurso da docente uma possibilidade de aliar a teoria estudada no curso de licenciatura com a prática (ações institucionalizadas). Isso ocorre quando a professora estimula que os alunos percebam que é preciso “*fundamentar essa vivência*”.

Corroborando com a ideia da sua colega de profissão, durante entrevista individual, Júlia afirmou que o motivo da escolha dos textos utilizados na disciplina foi a sua vivência em semestres anteriores, os quais havia uma demanda dos alunos, uma vez que os mesmos:

Chegavam na Prática de Ensino ou no Estágio e diziam que era só uma terapia de grupo. Ao invés de chegar e ficar perguntando “o que aconteceu na escola?”, eu busquei trabalhar a disciplina a partir dos textos. [...] Eles têm um olhar de que é sempre a mesma coisa, mas não é. No caso dos textos, alguns a gente discutiu em sala, e eu dei o texto e relacionei com o que eles tavam vivenciando. Eu vô discutir a prática ligada na teoria, eu tava pensando em articular isso e não consegui; eles não conseguiram [perceber] essa visão [...]. A gente tava discutindo os textos, e o estágio que eles tavam fazendo a partir do texto. Ai eles reclamaram quando souberam que tinham que fazer resenha. Ou seja: eles acham que a prática é só chegar lá e fazer (professora Júlia).

Em sua fala, a docente evoca a figura simbólica da “*terapia de grupo*” dita pelos discentes, a qual representa a concepção de que o estágio é um campo de lamentação das dificuldades encontradas na escola pública. Da mesma forma que Fátima (item 6.1), Júlia recorreu aos textos para superar essa limitação encontrada nos semestres anteriores visando superar essa demanda dos estagiários. Entretanto, diferentemente de Fátima, a professora Júlia possuía uma explícita intenção com essa ação: “*eu vô discutir a prática ligada na teoria*”, ou seja, ela buscava aliar teoria e prática, evitando uma visão dicotômica entre estágio e literatura educacional. Para a professora, ao se usar a teoria é possível ampliar as discussões geradas em sala de aula, e fazer com que os alunos reflitam sobre o que estaria acontecendo no estágio supervisionado. Apesar de seu propósito ser muito interessante e louvável para a formação dos futuros professores, os estagiários não “*conseguiram [perceber] essa visão*”. Segundo o discurso de Júlia, os discentes acreditam que “*a prática é só chegar lá e fazer*”, o que parece significar que eles não percebem as contribuições que a teoria pedagógica trazem para essa prática docente no estágio supervisionado e, e, no futuro, para as suas práticas profissionais.

Compreendemos, diante desses fatos observados e das afirmações dos atores envolvidos, que os alunos informantes dessa pesquisa acham que a única atividade que se faz na disciplina de Estágio é “*discutir texto*”, como afirmou Lambda. Por outro lado, anteriormente, esses mesmos alunos haviam dito que o estágio não possibilitava o aperfeiçoamento dos futuros professores, pois tinha como finalidade apenas a “*terapia de grupo*” (item 6.1). E agora, afirmaram que necessitam de um momento para discutir o andamento do estágio (“*o que rola na aula*”), acreditando que o diálogo é relevante para sua formação.

Cabe indicar que, segundo nossas observações, naquele momento e nos dias que sucederam o fato, os licenciandos não percebem as intenções das professoras, e conseqüentemente não responderam aos estímulos das mesmas. Para eles, muito pelo contrário, os textos estudados em sala de aula não auxiliam na formação dos professores de Ciências Biológicas nessa universidade. Para ilustrar essa concepção, a aluna Iota, se referindo ao texto, afirmou:

Os autores dizem que não é para botar o aluno para fora, mas às vezes tem que botar! As pessoas que escreveram esses textos nunca pisaram na escola! (Iota)

Continuando o diálogo, outra aluna da disciplina afirmou:

Lambda: é melhor ir pra escola desde o começo [do curso].

Ômicron: nas Instrumentalizações a gente vai ver alguma coisa desde o começo. Tem visita na escola, oficinas e mini-cursos que a gente dá na escola. Seria muito bom se fosse mais organizado esse currículo. Não tem evolução entre as Instrumentalizações e dentro dos Estágios. Tem que organizar o que o aluno tem que aprender nessa e naquela disciplina, pra não ficar na mesma coisa, aí fica repetitivo.

Para a aluna Lambda é muito interessante a possibilidade do aluno do curso de Licenciatura “*ir pra escola desde o começo*”. O que, em sua opinião, seria uma contribuição positiva que o referido curso poderia oferecer para o futuro professor de Ciências Biológicas. Seu comentário deriva do fato que os licenciandos do currículo C88 começam a visitar e/ou participar das atividades das escolas públicas no final da sua formação curricular formal. Assim, Lambda faz parte do grupo de estagiários que vai “*pra escola*” apenas nos semestres derradeiros do curso.

Já Ômicron, relata que, no caso dos alunos do currículo “novo” (C06), eles frequentam as dependências da escola pública “*desde o começo*”. Em tais ocasiões que ocorrem ao longo das disciplinas de Instrumentalização, os alunos realizam uma série de atividades, como por exemplo, “*visita na escola, oficinas e mini-cursos*”. A aluna parece crer que esse fato é positivo para a formação do profissional professor de Ciências Biológicas. Isso mostra que as práticas curriculares do referido currículo podem ser bastante promissoras para os licenciandos, uma vez que ele estimula um maior contato com a comunidade escolar. Todavia, a aluna reafirma o que seus colegas alegaram: as disciplinas que compõem o curso/currículo C06 são desorganizadas e repetitivas. Em sua opinião: “*não tem evolução entre as Instrumentalizações e dentro dos Estágios*”, ou seja, existe a clara impressão de que as atividades que ocorrem dentro das disciplinas de Instrumentalização e de Estágio Supervisionado são recorrentes, as quais a única diferença entre elas parece ser o semestre em que ocorrem.

Outros estagiários, de diversos semestres do curso, também foram categóricos ao afirmarem que as disciplinas pedagógicas foram “*muito repetitivas*” (Observar o item 5.1 desse trabalho). Isso gerou certa “*repulsa a licenciatura*”. Ao repetir conteúdo essas disciplinas pareceram mal planejadas e/ou desorganizadas, na visão dos estagiários.

Assim, notamos que existe uma propagação das ideias contidas no discurso dos alunos no tocante a esse tema da repetição. Isso indica que há, fortemente, uma visão de que os conteúdos são “quase os mesmos” entre as cadeiras voltadas ao ensino. O que parece desmotivar os alunos.

Diante desse fato notamos que a ampliação quantitativa da carga horária das disciplinas pedagógicas – que passaram de 540 para 1072 horas/aula, incluindo-se as de Prática como componente curricular e Estágios Supervisionados – não foi seguida de uma melhora qualitativa, uma vez que as mesmas atividades se repetem nas referidas disciplinas, segundo os relatos dos estagiários.

Ademais, é importante indicar que nas Instrumentalizações, segundo o relato do coordenador do curso, existem atividades que os alunos visitam as escolas públicas, além da realização de mini-cursos e entrevistas com os professores dessas instituições. O objetivo dessas atividades é que os alunos conheçam a estrutura física, humana e sócio-cultural desde o início do curso, buscando uma aproximação maior entre escola-licenciatura. Para as estagiárias da disciplina ESEM I, apesar de “*ver alguma coisa desde o começo*” nas escolas de ensino básico, elas não se referem ao estágio supervisionado³¹ como uma atividade curricular de contato com a escola (abrangendo a observação, entrevista, cursos e regências), e sim como uma disciplina de mesmo nome. Daí o motivo de Ômicron não se referir aos momentos vivenciados nas Instrumentalizações como atividades de estágio supervisionado.

³¹ Cabe denotar que o termo “estágio supervisionado” usado nesse trabalho corresponde a uma série de atividades (PIMENTA: LIMA, 2009) que não são exclusivas apenas de disciplinas de mesmo nome.

6.4 “*A gente não recebe o retorno dos trabalhos*”: Um processo de reflexão importante é subutilizado pelos professores da disciplina

Uma aluna, no segundo semestre de 2009, tece um comentário sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado que cursou até o presente momento:

A gente não recebe o retorno dos trabalhos. Se a gente recebesse isso, assim que a gente entregasse os primeiros, os próximos a gente fazia diferente (Ômicron, ESEM I).

A aluna reclama que as professoras das disciplinas de Estágio Supervisionado não corrigem os trabalhos entregues pelos estagiários. Com isso, os alunos não observam o que erraram e, conseqüentemente, a qualidade da disciplina é prejudicada. Ômicron afirma que “*se a gente recebesse isso, assim que a gente entregasse os primeiros, os próximos a gente fazia diferente*”, ou seja, ela acredita que o processo de correção dos trabalhos poderia ser utilizado como uma espécie de aprendizado. Esse processo pode ser encarado como um tipo de *reflexão sobre a reflexão na ação* (Schön, 2000). Tal atividade seria um dos motores da transformação reflexiva da prática das estagiárias, contudo essa perspectiva não se efetivou na disciplina.

Corroborando com suas próprias ideias expostas na constatação anterior, noutro momento das nossas observações (semestre 2009.1), Ômicron ressaltou um aspecto ligado a avaliação das disciplinas do grupo de prática como componente curricular (as disciplinas de Instrumentalização para o Estudo/Ensino de Ciências):

[...] a gente faz Instrumentalização desde o começo, e a gente entrega os trabalhos [aos professores] e não tem retorno. Aparece uma nota na média, mas eu não sei da onde veio, sabe. (Ômicron).

Neste momento, outra aluna complementa a argumentação de Ômicron:

É muito contraditório: a gente aprende que avaliação não é só pra dar nota, mas eles [os professores] não fazem assim com a gente (Csi).

A estagiária Csi relembra que os professores formadores do curso de Ciências Biológicas da UFC falam sobre a importância de uma avaliação diagnóstica, parcial e que indica os próximos passos do curso. Todavia, estes mesmos professores são seguidos as palavras por eles proferidas. Nas palavras da aluna: “*eles [os professores] não fazem assim com a gente*”. Isso torna a relação entre o discurso e as ações “*muito contraditória*”.

O professor ao proceder desta maneira acaba eximindo-se da figura de educador, onde “ensinar é dar exemplo” (Freire, 1997). Com a postura observada na disciplina, o docente não leva o aluno a um direcionamento para que ele descubra seu próprio caminho. Ainda, não permite ao estagiário raciocinar e dizer o que pensa, a discutir com o professor e ser por este orientado, apontando-lhe novos rumos e sugestões. E apesar do reconhecimento da importância da correção nos processos de ensino-aprendizagem escolar, o que aconteceu na prática está em desacordo com isso. Na verdade, com muita frequência não se encontra sentido na avaliação dos trabalhos entregues pelos alunos, a não ser o fato de atribuir nota aos alunos.

Outra aluna confirma o comentário de suas colegas em entrevista individual. Pi discorre que após a entrega dos trabalhos os professores não costumam corrigir tais materiais e, tampouco, devolver os mesmos aos estagiários:

Eu gostei [de fazer os diários de aula]. Não, eu gosto dessa parte de fazê relatos, e até mesmo como documento, é orque às vezes nem volta. (Pi, ESEM I).

Em entrevista individual, ao ser indagada sobre o que havia percebido com relação ao processo de escrita dos diários de aula (atividade avaliativa solicitada aos estagiários por Júlia), Ômicron reafirma o que falou em sala: para ela, o aluno “*não recebe o retorno dos trabalhos*” avaliativos que entregam aos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado. Um pouco mais à frente, ela afirma:

É, eu acho bom a gente relatar [nos diários de aula]. Só é cansativo, você ter que anotar tudo pra chegar e descrever, mas eu acho válido, com certeza. [...] Eu só sinto falta de comentários s a respeito do que a gente escreve. A gente entrega muito material e nunca vem um retorno. [...] Nem no 1º nem no 2º nem até agora no 3º [semestres de Estágio]! Eu acho assim, seria melhor que nós tivéssemos de vez em quando um contanto com os professores: “ó, nesse dia você relatou isso, mais, de repente a sua conclusão sobre isso não foi muito boa, talvez o melhor era você ter percebido isso”. Sabe, assim, coisas assim que a gente perde, [...] outra pessoa lê e percebe que aconteceu isso ou algo diferente (Ômicron, ESEM I).

Ao dar retorno aos estagiários dos trabalhos corrigidos, o professor pode estimular o exercício da *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, o processo de avaliação pode ser encarado como uma via de mão-dupla, na qual docentes e discentes aprendem mutuamente. Em especial, para os estagiários, ao reler os comentários feitos pelos professores nos trabalhos corrigidos, o aluno tem a possibilidade de melhorar a sua prática.

Todavia, como Ômicron ressaltou: “*A gente entrega muito material e nunca vem um retorno*”. Desta forma, percebemos claramente que ela sente “*falta de comentários, entendeu, comentários a respeito do que a gente escreve*”. Vale ressaltar que além das afirmações das estagiárias, durante as observações realizadas, não presenciamos a devolução de qualquer diário de classe que os alunos entregaram para as professoras.

É preciso denotar que, regularmente, a professora Júlia permitia e estimulava a participação dos estagiários durante as aulas da disciplina, solicitando que os mesmos se pronunciassem sobre o que ocorreu no estágio supervisionado, como na passagem a seguir:

*Como está indo o estágio de vocês? Está tudo bem ou tem algum problema?
(professora Júlia).*

Esses momentos poderiam ser como uma espécie de troca de experiências entre os alunos e a professora, todavia a docente não recebia “retorno dos alunos”, ou seja, na ampla maioria das vezes, os discentes ficavam em silêncio após os questionamentos da professora. Diante desses fatos, percebemos que Júlia, mesmo sem corrigir formalmente os diários de aula, buscou entender os fatos que aconteciam nas escolas públicas as quais os alunos estavam vivenciando. A partir desse diálogo, seria possível desenvolver novas estratégias para contribuir com os estagiários. Nessas situações, compreendemos que os alunos não corresponderam as expectativas da professora, e findou-se perdendo a oportunidade de partilhar saberes parceiros e de refletir sobre a prática do estágio supervisionado.

Ao ser indagada sobre esses fatos, Júlia afirmou que reconhece que os discentes não compreenderam o seu propósito de conhecer mais profundamente o que estava ocorrendo na escola, durante o período de estágio supervisionado:

Porque eu tô podendo perceber que eu não consegui fazer que eles percebessem isso [sua intenção] (professora Júlia).

Dentre os diários que aula que analisamos, no semestre 2009.2, podemos dividi-los em duas categorias: a primeira agrupa os comentários que enfatizam exclusivamente a descrição das ações que ocorreram no estágio; a segunda conglomerada as anotações que abordam um exercício reflexivo sobre os atos realizados. Ressaltamos que os comentários de cunho descritivo predominaram nos diários que analisamos.

Como exemplificação da primeira categoria encontrada no material, trazemos as seguintes passagens:

Para esta aula, o conteúdo ministrado foi introdução a Zoologia. (...) Depois da explicação passei um filme para eles que retratava a origem da vida animal, enfatizando mais o assunto porífero – o grupo animal mais primitivo e menos complexo (Pi, ESEM I).

Para a próxima aula, preparei a continuação da membrana plasmática, abordando as especializações dessa estrutura para as diferentes células vivas (Ômicron, ESEM I).

Preparei a minha aula, que seria sobre as plantas. Fiz um esquema do ciclo reprodutivo das briófitas para mostrar e explicá-lo aos alunos. Aparentemente estava tudo bem (Mu, ESEM I).

Nota-se que as alunas se resumem a comentar, privilegiadamente, como planejaram as aulas e/ou o que ocorreu durante as regências de sala, incluindo-se o conteúdo ministrado, os recursos utilizados e as ações em sala. Daí o motivo de termos agrupado esses relatos na categoria de “diário descritivo”.

Em oposição a esse pensamento, tivemos outras passagens que caracterizaram uma reflexão sobre os fatos que ocorreram no estágio supervisionado. Para ilustrar esse grupo, que denominamos de “diários reflexivos”, trazemos o seguinte trecho:

Refleti um pouco sobre o aprendizado dos alunos e constatei que não dá para saber se eles estão aprendendo, mesmo aqueles que participaram da aula, fazendo comentários e respondendo perguntas. Isso porque, na aula seguinte, eles quase nunca conseguiam explicar com suas palavras o que foi discutido na aula anterior. Tanto pode ser porque eles não levam muito a sério o assunto explorado, como também acredito que eles não costumam usar, da melhor maneira, a linguagem para se comunicar, isto é, geralmente dialogam entre si através de frases curtas e não costumam defender opiniões com argumentos pré-formados, sem qual for a conversa. Mas isso foi só uma reflexão. Muitos ali são inteligentes o bastante para aprenderem sempre mais, só falta o incentivo, sendo o papel do professor trabalhar nisso também (Ômicron, ESEM I).

Já nessa passagem a aluna busca correlações do que se sucedeu na regência com outros fatos. Para ela, os alunos possuem dificuldades de aprendizagem nos conteúdos de Ciências Biológicas, e pensa que “*não dá para saber se eles estão aprendendo*”. A partir dessa percepção, Ômicron tenta justificar o que ocorreu em sala, através de duas hipóteses. A primeira é a de que eles não aprendem “*porque eles não levam muito a sério o assunto explorado*”; a segunda explica a dificuldade encontrada pensando “*que eles não costumam usar, da melhor maneira, a linguagem para se comunicar*”.

Em ambos os casos, as justificativas surgiram de uma reflexão *sobre a ação*, a qual a estagiária discorre que “*refleti um pouco sobre o aprendizado dos alunos*”. No final

desse trecho, notamos que ela reafirma, implicitamente, a importância do exercício reflexivo na passagem “*isso foi só uma reflexão*”.

Quando as alunas foram indagadas, em entrevista individual, sobre como elas percebiam o processo de realização dos diários de aula na disciplina de Estágio Supervisionado, elas afirmaram que é uma ação válida e importante:

Eu acho que é bom [escrever no diário]. [...] E num sei o que ela [professora Júlia] vai fazer com eles. Eu acho que é só uma forma mesmo de avaliar. (Mu)

Nesse semestre eu comecei a ter uma outra preocupação, e eu escrevia muito nos relatos, assim, colocando coisas que aconteciam, [...] coisas que eu fazia, coisas que a professora fazia que podiam ser diferentes, [...] a maneira como [...] os alunos respondiam dessa forma, aí eu queria explicar o porque, sabe. Hoje eu faço uma reflexão mais aprofundada. No 1º [semestre de estágio] foi mais técnico mesmo, assim, bem descritivo. (Ômicron).

Eu acho é importante a gente fazê [os diários de aula], né, até como um meio de reflexão, porque às vezes à medida que você vai escrevendo, muitos pontos você vai lembrando e vai passando, né, na sua memória (Pi).

Diante da fala de Mu, percebemos que ela julga “*que é bom*” escrever os diários de aula. Todavia, a aluna acredita que essa atividade será utilizada pelos professores apenas como “*uma forma mesmo de avaliar*”. Partindo dessas afirmações, percebemos que apesar de acreditar se positivo o uso do diário, ao mesmo tempo, ela não interpreta que isso pode ser uma ferramenta formativa importante; ao contrário, Mu tem em vista que ele será usado exclusivamente para analisar os alunos da disciplina.

Por sua vez, Ômicron afirma que nesse semestre começou a “*ter uma outra preocupação*” com os diários de aula. Antes, a aluna procurava tecer comentários sobre as “*coisas que aconteciam*”, fazendo uma descrição dos fatos que ocorreram no estágio (ideia próxima a que chamamos de “diário descritivo”). Agora, ela procura “*uma reflexão mais aprofundada*”, o que nos parece uma contribuição interessante das práticas curriculares dos estágios supervisionados. Isso porque, ao estimular o exercício reflexivo, o curso/currículo privilegia uma postura de autonomia para os futuros professores de Ciências Biológicas.

Indo ao encontro das palavras de sua colega, Pi diz que “*é importante a gente fazê*” os diários, pois ele funciona como “*um meio de reflexão*”. Para a aluna, “*vezes à medida que você vai escrevendo, muitos pontos você vai lembrando*” o que foi relevante nas regências do estágio supervisionado. E ao refletir sobre o que ocorreu na escola, a estagiária pode ter subsídios para transformar sua prática.

Analisando as palavras de Ômicron e de Pi, percebemos que houve uma certa evolução entre suas concepções/ações no início dos Estágio Supervisionados e nos períodos finais, onde nesses últimos encontramos uma maior complexidade de pensamento e de exercício reflexivo. Essa evolução parece ser uma contribuição importante das práticas curriculares que ocorreram durante os estágios do curso/currículo.

Ao estimular a reflexão sobre as práticas dos estagiários durante as regências do estágio supervisionado, os diários de aula poderiam ser uma boa contribuição do curso analisado para a formação das futuras professoras de Ciências Biológicas. Todavia, como as próprias alunas comentaram nas passagens anteriores, elas “*nunca vem retorno*” desses materiais entregues às professoras, o que mostra que essa ferramenta foi subutilizada nas práticas curriculares que observamos.

Como afirma Zabalza (1994), os diários são uma metodologia que pode estimular a reflexão e a construção/consolidação de uma identidade docente. Contudo, as professoras formadoras ao subutilizaram essa ferramenta, e não darem “*retorno*” (correção) dos trabalhos, acabam por prejudicar a reflexividade. O que torna o discurso dos docentes diferente das suas ações cotidianas, gerando um paradoxo entre a fala e as práticas curriculares. O diário de aula constitui-se como uma estratégia reflexiva, sendo grandemente valorizado na formação de professores pelo fato de associar à composição textual escrita a atividade reflexiva, permitindo ao professor uma observação mais profunda dos acontecimentos da prática. Para o autor, a introdução de propostas reflexivas na ação didática, permite ao futuro professor libertar-se das certezas e rotinas comportamentais provindas da docência. Desta forma, o estagiário pode adquirir habilidades que lhe possibilitam adaptar à prática os conhecimentos, e desenvolver as suas próprias investigações na sala de aula. O ato de redigir e a posterior leitura reflexiva do conteúdo do diário de aula possibilitam ao futuro professor edificar uma visão mais objetiva e completa da realidade que constitui a sua ação social educativa. A possibilidade de estabelecer conexões significativas entre o conhecimento teórico e o prático, habilita o estagiário a tomar decisões mais fundamentadas (SILVA, M.H.S.; DUARTE, 2001).

Durante a pesquisa de campo, observamos que as alunas entregavam seus diários de classe periodicamente às professoras (normalmente, o processo era feito semanalmente). As estagiárias discorriam sobre o ocorrido na escola, e suas percepções sobre esses fatos, logo após o estágio na escola.

As professoras poderiam muito bem utilizar os trabalhos que tinham em mãos para dar novos encaminhamentos a disciplina. Todavia, isso não ocorreu. O que caracteriza

uma postura descuidada por parte dos docentes formadores que atuam nas disciplinas de Estágio Supervisionado, pois ao não corrigir e devolver os trabalhos dos alunos acabou se gerando uma sensação de desestímulo e desprestígio nos estagiários.

Cumprе ressaltar que a correção das tarefas feita pelo professor é etapa essencial na utilização dessa atividade como recurso pedagógico, constituindo-se em excelente oportunidade de aprendizagem. Na verdade, o processo de correção deveria ser uma atividade dialógica em que o professor deixasse de assumir a posição de locutor autoritário, para transformar-se também em ouvinte, no processo de interlocução.

Capítulo 7: Considerações Finais

Esta pesquisa buscou investigar as contribuições das práticas curriculares que ocorrem nas disciplinas de Estágio Supervisionado para a formação do licenciado do curso de Ciências Biológicas da UFC.

No referido curso, a modalidade de Licenciatura sofreu uma recente modificação em sua organização. Tal transformação foi originada, principalmente, pela nova legislação nacional dos cursos de formação de professores. Essas determinações são 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 do chamado modelo “3+1”, o qual contém a ideia de que durante os três primeiros anos da universidade o estudante aprende os conteúdos biológicos e no último ano as disciplinas pedagógicas o preparam para ser professor.

A partir dos documentos oficiais do curso que analisamos, percebemos que no novo currículo é importante que quase todas as disciplinas tenham vínculos com a prática docente, pois, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação relativa ao conhecimento biológico, terão também um foco em como este conhecimento biológico entra, interage e funciona na escola fundamental e média e em situações de educação não-escolar.

Em decorrência dos novos pressupostos legais, foi introduzida nos currículos dos cursos de licenciatura a atividade denominada prática como componente curricular (PCC). Esta pesquisa constatou que a PCC está presente no curso no formato de cinco disciplinas, chamadas, genericamente, de “Instrumentalizações” que se caracterizam, neste projeto, pela busca por uma relação interdisciplinar entre as cadeiras estudadas em cada semestre letivo. A ampliação do tempo de permanência no estágio supervisionado foi outra ação pertinente que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) trouxe, pois, em princípio, possibilitaria uma oportunidade de ampliação dos saberes experienciais (TARDIF, 2006) dos futuros professores de Ciências Biológicas, opondo-se ao aligeiramento da formação docente inicial.

Partindo dessa perspectiva, acreditamos que tal modelo de PCC pode contribuir na formação mediante a relação educação – trabalho, estabelecendo o vínculo entre a teoria em cada disciplina e sua articulação com os conteúdos e métodos trabalhados nos períodos, integrando os componentes curriculares: o acadêmico, o laboral e o investigativo, a partir do ingresso do aluno na realidade educacional, desde o início de sua vida universitária. Com isso, um currículo que favorece a interdisciplinaridade se apresenta, para vários autores, bastante

promissor (ASTOLFI; DELEVAY, 2006; BAPTISTA, 2003; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1995; DOLL Jr, 1997).

Segundo o que consta no PPP analisado, o curso busca superar a excessiva fragmentação e linearidade no currículo ao projetar ações interdisciplinares, uma vez que mediante o estudo de temas comuns trabalhados nas Instrumentalizações, pode ser possível estabelecer um diálogo entre as diferentes disciplinas do semestre, embora sempre considerando a especificidade de cada área, com seu saber acumulado que deriva do olhar especializado.

O modelo do PPP anterior (“3+1”) trazia implicitamente uma excessiva disciplinaridade e linearidade, os quais depositavam o conhecimento numa área estritamente demarcada. Isso implica numa visão que não leva em conta o fato de que aprendemos estabelecendo relações entre assuntos e entre situações vividas. Para Giroux (1988), essas vivências não se submetem à tirania do tempo ou do espaço físico da sala de aula, das fronteiras arbitrárias das disciplinas ou das unidades de um livro. O novo modelo curricular, por sua vez, favorece a formação dos saberes experienciais (TARDIF, 2006, TARDIF; LESSARD, 2007) por partes dos futuros professores de Ciências Biológicas. Ainda há outro ponto digno de nota: ele estabelece uma ruptura paradigmática com o modelo aplicacionista, o qual separa a teoria da prática.

Os próprios alunos possuem expectativas positivas em relação ao desenvolvimento curricular do curso, pois alguns estagiários concludentes afirmaram nos questionários que “*O novo currículo parece ser bastante promissor*”, o que parece significar que acreditam que o curso/currículo possui uma grande chance de agregar valores aos futuros profissionais, e que “*não é difícil imaginar essas disciplinas com uma qualidade altíssima daqui a poucos anos*”. Os próprios estagiários afirmaram que reconhecem as possibilidades que o novo PPP e seu currículo trazem para a formação do biólogo professor, todavia, tais possibilidades foram minadas quando os docentes formadores do curso não efetivaram a proposta tal como fora concebida.

É oportuno lembrar que as possibilidades que o PPP e currículo formal trazem para a formação inicial dentro do referido curso de licenciatura **devem ser materializadas na prática**, caso contrário, o estágio supervisionado fica sendo um espaço de reprodução burocrática de ações técnicas (PIMENTA, 2006; PIMENTA; LIMA, 2009; VEIGA, 2003). Os estagiários afirmaram que existem dificuldades em efetivar tais estratégias na prática cotidiana da universidade, que podem ser agrupadas em três blocos que vieram à tona na pesquisa, em distintos momentos (entrevistas, questionários e observações), a saber: a

repetição de conteúdo entre as disciplinas de cunho pedagógico; o curso/currículo é considerado pelos alunos como tendo um cunho excessivamente teórico e pouco prático; e que não há progresso entre as disciplinas pedagógicas cursadas no decorrer dos períodos semestrais.

O primeiro desses grupos de dificuldades que organizamos foi o de que as disciplinas pedagógicas cursadas pelos alunos findaram por repetir conteúdos entre si. Segundo alguns estagiários, essa repetição acabou ocasionado certa aversão aos conteúdos educacionais trabalhados no curso. Até mesmo percebemos que esse foi um motivo pelo qual houve momentos de críticas à organização curricular da Licenciatura, por parte do corpo discente. Esses dados nos permitem concluir que, na prática, o curso não consolida as possibilidades que o novo PPP traz a formação inicial.

Inclusive, o coordenador do curso e alguns discentes denotaram que existiu uma reunião entre alunos, coordenação pedagógica e professores do curso para discutir e avaliar o desenvolvimento das disciplinas de Instrumentalização, momento em que ele afirmou que o fato de haver professores substitutos (de contrato temporário) no setor de Prática de Ensino pode causar esta “repetição”, uma vez que a rotatividade entre os contratados é alta. Como ele afirmou: “*se nós tivéssemos professores já fixos, efetivos, talvez não tivesse esse problema*”. Cabe advertir que o simples fato de ter um professor efetivo não garante, necessariamente, uma melhora para o curso, pois é preciso que o docente da universidade compreenda e solidifique as propostas do PPP na prática da licenciatura, caso contrário, não teremos um enriquecimento significativo do currículo real, aquele que se efetiva no chão da sala de aula. De qualquer modo, não há como negar que a rotatividade dificulta, e muito, a possibilidade de incorporação das inovações sugeridas nos documentos oficiais. Um professor efetivo, que tenha participado do processo de criação das propostas tem mais chances de desenvolver um discurso que se alie a sua prática docente, visando à melhoria da Licenciatura. Pode ser ainda melhor, contar com o trabalho na Licenciatura de um professor com uma apropriada compreensão do processo ensino-aprendizagem, o qual terá mais chances de aprimorar e materializar o que está contido no Projeto Político Pedagógico do curso de formação docente. Corroborando com o pensamento de vários intelectuais (APPLE, 1982; GIROUX, 1986; FREIRE, 2005; PIMENTA; LIMA, 2009) lembramos ainda que além de uma boa compreensão educativa, é mister o engajamento e a práxis do profissional para a mudança da realidade da Licenciatura.

Para o coordenador, o obstáculo da “repetição de conteúdo” já vem sendo discutidos entre os docentes integrantes do departamento de Biologia, em reuniões que,

segundo a coordenação, servem como ponto de partida para mudar os pontos falhos encontrados na organização curricular. Inclusive, alguns estagiários indicaram transformações no curso que foram efetivadas em decorrências dessas reuniões. Diante desse fato, reconhecemos que o currículo está em processo de mudança nessa Licenciatura, pois ele não é estático. Pelo contrário, o currículo é instável, sendo construído e reconstruído cotidianamente pelos atores da universidade, pensamento esse que reafirma as constatações de vários autores da temática (DOLL Jr., 1997; GALLO; 2004; SILVA, T., 2007; WORTMANN, 2003). Assim, considerando que no ano de 2009 é que se formaram os primeiros concludentes do curso no currículo correspondente ao PPP de 2006, essas reuniões (e suas consequentes transformações) poderão contribuir ainda mais para o desenvolvimento curricular do curso; certamente, práticas como essas são positivas em todos os cursos onde venham a ser adotadas.

O segundo bloco de problemas refere-se ao fato do curso/currículo ser, na visão dos alunos, excessivamente teórico e pouco prático. Os licenciandos demonstraram acreditar que as disciplinas que formam o curso não estabeleceram um vínculo entre a teoria e a prática vivida na realidade das escolas; as disciplinas de Estágio Supervisionado apresentaram um lugar de destaque em suas falas, nas quais o estágio é visto como o local da aplicação da teoria na prática escolar.

Cabe denotar que de acordo com as nossas observações nas disciplinas de Estágio, o propósito de alguns docentes era utilizar a teoria educacional para fundamentar a vivência dos estagiários na escola. Duas das professoras, Júlia e Maria, explicitamente e recorrentemente, tentaram mostrar aos estagiários que existe a possibilidade deles exercerem uma prática fundamentada numa teoria, a qual o papel dessa última é ser uma base para as ações dos futuros professores de Ciências Biológicas. Nessa perspectiva, ao se usar a teoria é possível ampliar as discussões geradas em sala de aula, e fazer com que os alunos reflitam sobre o que estaria acontecendo no estágio supervisionado. Essa ideia de aliar teoria e prática no estágio supervisionado é defendida, por exemplo, por Pimenta e Lima (2009), ao afirmarem que o estágio é uma atividade “instrumentalizadora da práxis docente” (p.45). Apesar de seu propósito ser bastante elogiável, os alunos não perceberam as intenções das professoras.

Por fim, o terceiro grupo de dificuldade que os estagiários apontaram foi que não existe progresso entre as disciplinas pedagógicas cursadas no decorrer dos períodos semestrais. Segundo a visão dos alunos, esse fato se coliga ao problema da “repetição de conteúdo” entre as disciplinas pedagógicas e origina uma sensação de desmotivação entre licenciandos do curso. Contrapondo esse ponto de vista, o coordenador do curso afirmou que

os discentes possuem como expectativas iniciais um modelo de “*aula tradicional*”, ou seja, com foco no conteúdo específico da temática. Todavia, nessas disciplinas, as quais abordam temas das ciências humanas e educacionais, ocorrem principalmente atividades relacionadas à discussão e reflexão de ideias. Talvez por isso os alunos carreguem a sensação de que todas as disciplinas e seus respectivos conteúdos são iguais, segundo o coordenador.

Diante desses elementos, temos indícios recorrentes de que o curso não consolida o que está contido na lógica interior de seus documentos oficiais, tampouco nas expectativas positivas que os alunos possuem com relação ao novo currículo. O motivo de tal constatação é o fato de que os docentes continuam realizando as mesmas práticas curriculares conservadoras de outrora. Para explicar essa constatação, recorreremos aos resultados dos questionários aplicados, aos quais os alunos afirmaram que os docentes do curso não compreenderam a lógica que o novo PPP e sua organização curricular trazem para a Licenciatura.

Na verdade, é cabível lembrar que os professores podem ter compreendido as sugestões contidas nos documentos oficiais, todavia eles podem não concordaram com suas propostas ou não se disponibilizaram a aplicá-las. Como nos diria Paulo Freire (1997), pelo medo de ousar a trabalhar com o novo, acabamos repetindo o que sempre fazemos no passado conservador, pois essa reprodução do velho é, por um conjunto de razões, mais cômoda para o professor. Essas práticas se manifestaram em momentos da pesquisa, incluindo-se na análise do discurso dos estagiários, dos questionários e nas observações presenciais das aulas das disciplinas, que evidenciaram que os professores primam por uma educação conteudista do “*tipo maratona*” e não “*dão retorno dos trabalhos*” entregues pelos alunos.

Para os estagiários, as ações dos professores, na prática, são um fator frenador para o aproveitamento de algumas cadeiras do curso. Segundo seus relatos, alguns docentes prejudicam o processo de ensino-aprendizagem com atitudes, que na visão das estagiárias, são contraproducentes. Em suas práticas curriculares os docentes se detiveram em detalhes ínfimos e descontextualizados dos conteúdos que não são relevantes para a formação inicial do professores de Ciências Biológicas. Essa “*maratona*” se assemelha a uma “*educação bancária*” (FREIRE, 2005), na qual os alunos são receptores passivos de uma gama enorme de informação descontextualizada.

A potencialidade dos diários de aula como ferramenta formativa na promoção da reflexão sobre a prática foi apreendida pelos próprios estagiários, como evidenciam algumas das suas opiniões. Todavia, os mesmos afirmaram que “*não recebem retorno dos trabalhos*” entregues para os professores; além do discurso dos estagiários, as observações confirmaram

que a oportunidade de diálogo entre formador e estagiário foi perdida ao não se ter “*retorno*”, pois a análise posterior destes documentos escritos serve de base para a discussão e colaboração entre o estagiário e o seu supervisor (professor da disciplina de Estágio). Por seu intermédio o professor poderia ter acesso ao saber do aluno, no qual a aplicação cotidiana dessa ferramenta possibilitaria reconhecer as dificuldades dos estagiários e ter um retorno da eficácia das estratégias de suas regências. Mais que isso, a análise das tarefas serviria de guia para o professor criar atividades diversas para alguns alunos, personalizando o acompanhamento e oferecendo alternativas individualizadas para superação das dificuldades detectadas. Todavia, novamente, as práticas curriculares que observamos não materializaram essas possibilidades.

Vale lembrar que a correção das tarefas feita pelo professor supervisor é etapa fundamental na utilização dessa ferramenta como recurso pedagógico, constituindo-se em excelente oportunidade de aprendizagem (SILVA, M.H.S.; DUARTE, 2001; ZABALZA, 1994). É imperativo levar o aluno a identificar seus acertos e erros, e isso pode ser feito a partir da leitura dos diários de aula analisados pelo professor, ou na forma da auto-correção que pode ser utilizada como um benefício coletivo. Em todo caso, os trabalhos entregues pelos estagiários e não corrigidos pelo professor geraram um certo desestímulo para os alunos. O que contribuiu negativamente para a formação inicial dos licenciandos. Por outro lado, é preciso compreender que existe uma sobrecarga de trabalho na ação de supervisão do estágio, deixando os professores orientadores (supervisores) com diversas atividades para analisar (PIMENTA, 2006), motivo que pode ter contribuído para esse quadro de falta de “*retorno*”.

É preciso denotar que, regularmente, uma das professoras da disciplina Estágio Supervisionado estimulava a participação dos estagiários durante as aulas da disciplina, requerendo que eles se pronunciassem sobre o que estava ocorrendo no período de estágio. Esses momentos poderiam servir como uma ocasião de troca de conhecimentos sobre as preocupações e concepções dos alunos sobre a escola, funcionando como subsídio para desenvolver novas atividades na disciplina. Todavia, geralmente, os estagiários “não davam retorno” às indagações da professora, fato esse que impossibilitou o diálogo entre aluno-professor. Esses colóquios poderiam servir como “*retorno*” para os alunos (ao invés das correções formais dos trabalhos e dos diários de aula), por conseguinte a professora teria a capacidade de fazer sugestões sobre como os estagiários poderiam aprimorar suas práticas educativas nas escolas.

Esses resultados sugerem que a possibilidade ímpar de trocar experiências e saberes dialógicos entre os alunos e professores do estágio supervisionado foi perdida, ocasionado um sério prejuízo na efetivação das práticas reflexivas *sobre as ações* vivenciadas no estágio. O diálogo (oral e/ou escrito) poderia ser um instrumento importante para a consolidação de práticas profissionais de professores reflexivos; mecanismo esse que, inclusive, poderia estimular a *reflexão sobre a reflexão na ação*, ápice do exercício reflexivo da docência (SCHÖN, 1995, 2000). Todavia, essa possibilidade não se corporificou integralmente em nossas observações durante a pesquisa, uma vez que vimos apenas “lampejos” de reflexividade.

Com base nos dados obtidos, percebemos que o currículo *em ação* é efetivado pelo corpo docente, que reelabora/reconstrói a proposta curricular formal. Essa percepção corrobora com os resultados das pesquisas de vários autores da temática do currículo (APPLE, 1982; GIROUX, 1986; MOREIRA 1997; PACHECO, 2005; SACRISTÁN, 2000; SILVA, T., 2007). A mudança formal só se consolida na ação se o professor, ator das práticas curriculares, materializar o novo discurso proveniente do PPP ao nível de sua prática. Nessa pesquisa, percebemos que as possibilidades que de inovação curricular vindas da nova organização do curso ficaram restritas apenas à fala dos professores formadores do curso caracterizando ausência de práxis. Dessa forma, as inovações provocadas pelo PPP foram caracterizadas como sendo de cunho regulatório-burocrático, as quais se caracterizam quando são organizadas “no sistema para provocar mudança, mesmo que seja temporária e parcial” (VEIGA, 2003, p. 270). Diante dessas considerações, compreendemos que essa inovação é bastante limitada.

A formação teórica da universidade encontra uma condição propícia para a reflexão crítica sobre a prática nos estágios supervisionados. Com isso, o currículo poderia se desenvolver de modo a efetivar uma aproximação entre o trabalho dos futuros professores (o exercício da docência) e a teoria vista na universidade. Nessa perspectiva, no estágio não haveria separação entre teoria e prática, pois elas estariam unidas pela *práxis*, a qual é vista como o ponto mister para a transformação da escola e da sociedade (FREIRE, 2005; GRAMSCI, 1988; PACHECO, 1996; PIMENTA, 2006). Neste sentido, essa tarefa do professor não se resolve em “conversas vazias”, mas está vinculada ao seu ativo agir político, que opera de forma tal que o real possa se tornar inteligível às classes subalternas e que estas possam descobrir e se libertar das condições desumanas em que vivem. Assim, ao invés de ser privativo de uma ótica individualista, o estágio deveria ser um local de práxis e, conseqüentemente, de organicidade entre formação intelectual na universidade e preparação

para o trabalho docente na escola. E para estabelecer essa unitariedade, seria importante o trabalho vivente do professor formador, enquanto intelectual reflexivo-engajado consciente da contraposição cultural do universo escolar versus o universo social. Por esta consciência ele deveria ensinar em conformidade com a cultura superior representada pelos oprimidos. Caso isso não ocorra, continuaremos a ter inovações regulatórias e “uma escola retórica, sem seriedade porque faltará a corpositude material do ‘exato’ e a ‘verdade’ será tal somente nas palavras, ou seja, será retórica” (GRAMSCI, 1988, p. 132), assim, continuaremos a ver mudanças apenas ao nível das propostas curriculares formais e/ou do discurso dos professores, e não em suas práticas curriculares.

Percebemos que os alunos observam e pensam coisas sobre a escola. Na visão destes, o estágio possibilita a chance de aprender e se desenvolver como professores a partir das experiências vivenciadas nos colégios públicos, ou seja, eles pensam que ao conviver com a realidade das escolas públicas, o futuro professor pode melhorar sua prática docente através da reflexão sobre essa realidade. Tal concepção se assemelha ao exercício reflexivo individual (Schön, 1995), que capacita o profissional a transformar suas ações a partir da reflexão constante sobre a prática. Ainda, essa percepção individualista pode gerar modificações restritas a apenas um professor, excluindo-se, assim, a ideia de que a é possível refletir coletivamente na escola (ALARCÃO, 2007), na qual todos os seus atores/autores podem (e devem) participar.

Analisamos que existiram falas que transportam a concepção de que o docente é um profissional de atuação coletiva e voltada à prática social. Alguns estagiários garantiram que perceberam que, na escola pública, os professores não têm um plano de atuação em conjunto. Compreendemos que esses alunos notaram que a atuação dos professores colaboradores é restrita a individualidade de cada ator da escola, o que para eles é uma fragilidade do processo educativo.

Outros alunos, disseram que possuem como meta o “*desafio de tentar mudar [a escola]*”, durante o período de estágio supervisionado. Diante dessa afirmação, notamos existiram, dentre as visões dos alunos, alguns lampejos sobre a uma possibilidade de um trabalho docente engajamento, o qual visaria à transformação da escola e da sociedade.

Os indícios que encontramos nessa pesquisa não nos permitem afirmar que os estagiários realizam o exercício reflexivo como uma reflexão habitual, diária. Na verdade, percebemos que suas representações sobre a prática do estágio foram geradas em momentos espasmódicos, ou seja, frutos de um pensamento que surgiu de uma espécie de contração súbita de ideias. Advertimos que pelo simples fato de introduzir o estagiário na escola, não o

capacita para desvendar a complexidade desta realidade (PIMENTA; LIMA, 2009). É fundamental que ele seja levado a conhecer e a refletir sobre o modo como tal realidade foi gerada, num movimento de ação-reflexão-ação (práxis) (GIROUX, 1997; PIMENTA, 2006). Esses dados nos fazem concluir que o curso não estimulou a reflexão cotidiana dos discentes nos espaços do estágio supervisionado.

Dentre as visões que ganharam destaque nesse trabalho, compreendemos que os alunos foram categóricos ao afirmar que os docentes colaboradores – aqueles que recebem os estagiários na escola pública – desprezavam a importância do estágio supervisionado, pois o professor “*nem fica na sala*” durante esse período, o que prejudicou a formação dos futuros biólogos professores; ao procediam dessa maneira, foi notório o descompromisso dos mesmos com o estágio, o que acabou ocasionando um efeito de lástima, na qual os estagiários se sentiram desprestigiado.

Na verdade, o colaborador poderia ser de grande aproveitamento no campo da formação inicial dos estagiários. Isso porque, denotamos a importância de compartilhar saberes interdisciplinares parceiros, da dialógica entre os profissionais mais experientes e os licenciandos, que são os iniciantes na profissão (PÉREZ-GÓMEZ, 1995; PIMENTA, 2006; TARDIF, 2000; THURLER; PERRENOUD, 2006). Isso poderia gerar uma situação onde ambos seriam beneficiados, formando uma espécie de associação mutualística³² entre Universidade e Escola: os futuros professores poderiam se favorecer dos saberes experienciais construídos na interação humana com os docentes experientes; já esses últimos seriam beneficiados pelos saberes teóricos-práticos que os novatos carregam da Universidade, bem como do entusiasmo pelo início de uma profissão, onde estes saberes podem ser utilizados como uma formação continuada para os mestres. Isso multiplicaria os vínculos entre os indivíduos que compõem o estágio supervisionado, dando unidade e possibilitando a construção de uma identidade profissional coletiva.

Além disso, esses resultados implicam na necessidade de uma maior articulação entre universidade e escola, não só em função do imperativo de abertura de mais campos de estágio como também e, sobretudo, de uma relação de parceria entre esses segmentos no sentido de equalizar diferenças, dividir responsabilidades e desenvolver trabalhos conjuntos. Assim, seria possível superar essa política atual de “acordos pessoais” entre os professores supervisores e colaboradores no estágio; é preciso desenvolver políticas públicas institucionais entre Universidade e Escola. Ao percorrer o mundo da universidade para a

³² Mutualismo é a interação entre duas espécies biológicas, onde ambas são beneficiadas reciprocamente. Denotamos que esta é uma visão idealizada, a qual não correspondeu ao real do estágio supervisionado, como observamos em nossa pesquisa.

escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações dialógicas, podendo compreender a realidade vivida para transformá-la, momento no qual o estágio é situação impar.

Por sua vez, Pimenta e Lima (2009) discorrem que o professor-orientador (supervisor) possui papel relevante no estágio, pois a ele cabe a missão de acompanhar de forma cooperativa entre o estagiário, professor colaborador e o docente universitário orientador, promovendo possibilidades de trocas e reflexões permanentes entre essas partes envolvidas. As autoras afirmam que no período de estágio ocorrem trocas de experiências, de saberes, de valores, etc., não só o estagiário como também o professor orientador, ambos estão passando por um processo formativo, o que por sua vez também para o fato que, à medida que o professor se empenha pelo sucesso e/ou pelo fracasso dos estagiários e dele mesmo, ele, gradativamente, vai buscar qualificar sua ação docente a partir da reflexão e da relação dos fatos. É evidente que para isso, vão ser percorridos caminhos muitas vezes penosos, pois, está se considerando a trajetória de aprendizagem docente, suas representações, seu imaginário e as relações sócio-culturais, enfim, a sua própria história de vida.

Em nossas observações, detectamos alguns momentos nos quais as professoras-orientadoras estimularam a reflexão dos alunos *sobre as ações* vivenciadas no estágio supervisionado, como por exemplo, a atividade do “desenho” e o questionamento de uma professora sobre como os alunos concebiam o período de estágio (“*o que é estágio para vocês?*”). Em especial, essa última nos pareceu um momento impar, pois a docente fez uma *reflexão na ação* diante do comentário de uma aluna, e como fruto desse exercício reflexivo, a professora-orientadora perpetró uma nova ação (perguntar o significado do estágio aos alunos), a qual foi um importante mecanismo de *reflexão sobre as ações* dos estagiários. Com isso, a ela incitou a reflexão dos discentes sobre suas vivências anteriores no estágio, bem como permitiu que sistematizassem suas expectativas com relação às possibilidades que o estágio traz para a formação de professores.

Não se pode esperar que a formação inicial universitária tenha resultado imediato na construção de todos os saberes profissionais dos acadêmicos. É necessário que se perceba que esse é um passo importante na formação docente e que o processo de profissionalização é permanente e depende das experiências práticas desenvolvidas na ação humana de educar. Entretanto, os dados obtidos sugerem que os licenciandos estão completando seu processo de formação inicial apresentado, pelo menos em termos de suas concepções, uma “semente” de reflexão para se desenvolver, no futuro, gerando como galhos e frutos práticas mais evoluídas

do que aqueles que se encontram; ao invés de reflexão “espasmódica”, existe a possibilidade de se frutificarem como docentes reflexivos, aqueles de reflexão cotidiana.

Considerando esses dados, percebemos a necessidade de se pensar o estágio como uma atividade que estimule uma reflexão periódica e recorrente, ao invés de ser “espasmódica” como encontramos nessa investigação. Apenas com o exercício reflexivo diário, o professor, a partir da apreciação sobre suas ações, poderá encontrar na análise de sua própria prática subsídios para melhorar seu desempenho (SCHÖN, 1995; PIMENTA, 2006a).

Por outro lado, alertamos para o fato de que essa reflexão não pode ser restrita ao plano da individualidade, ou como diríamos em outras palavras, não deve ser “cada um por si”. Muito pelo contrário, as práticas curriculares dos professores formadores deveriam primar pela reflexão coletiva de todos dos atores sociais envolvidos com a escola, bem como necessitaria levar em consideração os aspectos sócio-culturais mais amplos da sociedade a qual pertence a escola, primando pelo engajamento com a transformação dessa sociedade.

Para alimentar essa possibilidade chamamos de professor Profissional Reflexivo-Engajado, aquele voltado à escola e à sociedade, uma categoria de docentes que emerge como superação ao modelo reflexivo-individual (SCHÖN, 2000) e ao reflexivo-coletivo (ALARCÃO, 2007) além de apoiarmo-nos nas concepções propostas por Giroux (1992), Libâneo (2006) e Pimenta (2006).

Entendemos que o trabalho pedagógico é historicamente datado e geograficamente localizado, o que, no entanto, não quer significar que ele deva se voltar, exclusivamente, para as questões locais. A categoria do professor Reflexivo-Engajado engloba as características de ação-reflexão-ação em patamares mais sofisticados e tem consciência do papel político do ato de ensinar, assumindo a sua posição como intelectual a serviço de uma classe social; está, por isso mesmo, engajado na tarefa de transformação da sociedade e do modo de produção (APPLE, 1982; FREIRE, 1997, GIROUX, 1992; MEZÁROS, 2008; TONET, 2002). Esta proposição implica numa concepção de formação inicial de professores com caracteres bastante distintos das que encontramos na referida pesquisa.

Partindo desse ponto de vista, compreendemos que o papel do professor é amplo, pois suas práticas curriculares são diversas e operam com suas concepções e vivências particulares. Como defendemos nesse trabalho, o exercício da docência é político em essência, portanto deve estar engajado numa perspectiva de transformação da sociedade, buscando uma forma alternativa de vida que não esteja ligada ao modelo capitalista opressor.

Para finalizar, gostaríamos de deixar um pensamento que pode resumir nossa posição em defesa da formação de professores reflexivos-engajados:

Daí porque é possível dizer que, na escola, o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo de superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 1988, p. 131).

Finalmente, percebemos que o Grupo de Trabalho das Licenciaturas (GTL) se configurou como um potente aliado do corpo docente do Departamento de Biologia contribuindo para a organização do projeto curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC, segundo o que nos relatou a coordenação do referido curso. As ações perpetradas pelo GTL possibilitaram o encontro de vários docentes e coordenadores das Licenciaturas da Universidade para dialogar sobre vários pontos ligados à reforma curricular de suas áreas. Isso gerou um processo que possibilitou ao grupo de professores de Ciências Biológicas organizarem subsídios para a sistematização do currículo e do novo PPP. Esses elementos foram somados aos aspectos discutidos no colegiado de professores do referido curso, o que culminou com a construção coletiva do novo projeto da modalidade de Licenciatura. Atualmente, alguns professores do setor de Prática de Ensino do departamento de Biologia participam das reuniões do GTL, nas quais há diálogo sobre várias questões ligadas à educação.

Considerando a importância do trabalho docente para a materialização das propostas formais dos currículos, e que o GTL é uma ação institucional, ligada a Pró-Reitoria de Graduação, sugerimos que ele poderia funcionar como um centro de “formação continuada” para os docentes das Licenciaturas. Esse espaço poderia ser “organicamente oxigenado”, formando um lócus de desenvolvimento crítico-reflexivo para as discussões voltadas à prática docente entre os docentes que compõem os cursos de formação de professores na UFC. Sua importância torna-se ainda maior, quando percebemos que existem poucas ações concernentes a própria instituição de ensino superior que são voltadas à formação continuada de seus professores (PASSOS, 2007). No GTL, ao tornar o diálogo coletivo uma ação prioritária, isso poderia vir a ser uma fonte geradora de *práxis* dos docentes formadores das Licenciaturas, no qual haveria espaço para o exercício contínuo de ação-reflexão-ação (ALARCÃO, 2007; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2006a).

Assim, teríamos um tratamento igualitário de ações reflexivas, coletivas e dialógicas entre os professores do ensino superior, assim como defendemos para os pares do ensino básico: uma troca de saberes dialógicos entre os pares, como um subsídio para a reflexão-ação-reflexão (práxis) educativa.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Córtes, 2007. (Coleção Questões da Nossa época; v. 104).

ALFONSO-GOLDFARB, A.M.; FERRAZ, M.H.M. Raízes históricas da difícil equação institucional da ciência no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, v. 16, n. 3, p. 3- 14, 2002.

ALMEIDA, P.C.A.; BIAJONE, J. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: **Anais da 28ª reunião anual da ANPED**, Caxambu-MG, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08278int.doc>. Acesso em 02 de outubro de 2008.

_____.; _____. 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, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, Papirus. 1995.

ANDREATTA, I.C.T. **Prática de ensino em Biologia**: análise na formação de professores em uma instituição do Paraná - estudo de caso. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2005.

AQUINO, J.G.; MUSSI, M. C. Vicissitudes da Formação Docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 211- 227, 2001.

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nº 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.html>>. Acesso em: 20/01/2009.

APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense. 1982.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 251- 283, 2001.

ASTOLFI, J.P.; DELEVAY, M. **A didática das ciências**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006. (tradução: Magda S.S. Fonseca).

BALDOINO, E.F. **A formação docente em ciências biológicas** – um estudo com professores iniciantes. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

BAPTISTA, G.C.S. A importância da reflexão sobre a prática inicial de ensino para a formação docente inicial em Ciências Biológicas. **Ensaio**, v. 5, n. 2, p. 4- 12, 2003.

BARRETO, A. M.R.F. **A geografia do professor leigo**: situação atual e perspectivas. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 1991. Disponível em: <www.ipea.org.br>. Acesso em: 26/01/2009.

BEJARANO, N.R.R.; CARVALHO, A.M.P. de. Tornando-se professor de Ciências: crenças e conflitos. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 1–15, 2003.

BODIÃO, I. da. S. As necessárias articulações entre as instituições de ensino superior e as secretarias de educação, na formulação e efetivação de políticas de formação profissional. In: SALES, J.A.M de. *et al.* (org.). **Formação de práticas docentes**. Fortaleza: EdUECE, 2007. p. 41-51.

BOURDIEU, P; PASSERON, JC. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRITO, A.E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais dos professores. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 37, n. 8, p. 01-06, 2006.

BRASIL. **Lei N.º 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, pp. 27833-27841.

_____. **Lei N.º 11.788**, de 25/09/2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União. Brasília, 26/9/2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N.º 1/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF:

MEC/CNE, Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N.º 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

_____. **Parecer CNE/CP N.º 28/2001**. 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

_____. **INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. BRASÍLIA, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acesso em: 13/08/2009.

_____. **Decreto N.º 6.094**: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 24 de Abril de 2007.

_____.(a) **Decreto N.º 9.096**: Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 24 de Abril de 2007.

_____.(b) **Plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 26/01/2010.

_____. (c) **Portaria Normativa N.º 38** de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.

_____. **Decreto N.º 6.775** de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82 – 100, 2001.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**: tendências e inovações. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1995.

CAVALCANTE, M.M.D.; FERREIRA, E.A.; CARNEIRO, I.M.S.P. A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 188-197, maio/ago. 2006

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 202-219. 1999.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSO, D.L.; CORSO, M. **Fadas no Divã**: Psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DINIZ, R.E.S.; CAMPOS, L.M.L. Futuros professores de Ciências e Biologia: investigando saberes profissionais. **Enseñanza de las Ciencias**, Número extra, VII Congreso, p. 1- 5. 2005.

DOLL Jr., W.E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 19., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: EdUFPB, 2009. Disponível em:< <http://www.ce.ufpb.br/ppge/epenn/>>. Acesso em: 20/01/2009.

FREIRE, P. **Professora sim, Tia não**: cartas de quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREITAS, D. de.; VILLANI, A. Formação de professores de Ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 3, p. 215-230, 2002.

GALLO, S. A Orquídea e a Vespa: transversalidade e currículo rizomático. p. 51-58. In: GONSALVES, E.P.; PEREIRA, M.Z. da C.; CARVALHO, M.E.P. de. **Currículo e Contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas: Alínea Editora, 2004.

GHIRALDELLI-JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, R.L. **Formação inicial de professores de Ciências Biológicas**: análise de uma hipótese curricular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

_____. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Higher education under siege: implications for public intellectuals. **Thought & Action**, Fall, p. 63 – 78, 2006.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Lettere dal carcere**. Turin: Giulio Einaudi Editore. 1965.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, s/d. Disponível em: <www.ipea.org.br>. Acesso em: 26/01/2009.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das Ciências**. São Paulo: EdUSP. 1987.

_____. Reformas e realidade: o caso do ensino de Ciências. **São Paulo Perspectiva**. v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

_____. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: EdUSP. 2005.

LEITE, R.C.M.; FERRARI, N.; DELIZOICOV, D. A história das leis de Mendel na perspectiva fleckiana. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, n. 2, Maio/Agosto, 2001. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/abrapec/revistas/V1-2/v1n2a9.pdf>.

LIBANEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53- 80.

LIMA, L.T.S. **Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas**: investigando sentidos de prática. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MAGALHÃES, A.M. **A identidade do ensino superior**: política, conhecimento e educação numa época de transição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

MAGRONE, E. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 353-372, set./dez. 2006

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**: Feuerbach – a contraposição entre as cosmologias materialista e idealista. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2005. (coleção obra-prima de cada autor).

MELHORANÇA, S.R.L. **A interdisciplinaridade na organização curricular dos cursos de Ciência da Natureza da UFMT**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

MEZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Biotempo. 2008.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: MOREIRA, A. F. B (org.) **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M.T.A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Líber Livro, 2006.

NARDI, R. Origens e evolução da pesquisa em Educação em Ciências no Brasil: uma retrospectiva histórica. In: VALE, J.M. F. *et alii* (org.) - **Escola Pública e Sociedade**. São Paulo: Saraiva, v.1, p. 218- 236, 2002.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

PACHECO, J.A. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PANDOLPHO, M.H.da S. **O ensino de biologia em questão**: os vazios e as referências da graduação na prática docente sob o olhar de egressos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

PASSOS, C.M.B. **Novos projetos pedagógicos para formação de professores**: registros de um percurso. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A.Queiroz, 1990.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. p. 93- 114. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1995.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 17- 52.

_____; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

_____; ANASTASIOU, L. DAS G.C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PPC - Projeto Pedagógico de Curso: Licenciaturas em Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas e Geografia do Centro de Ciências/ Universidade Federal do Ceará/ Pró-Reitoria de Graduação. DIAS, Fátima Maria Iório; BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; BRAGA, Carmensita Matos; RODRIGUES, Yangla Kelly (Org.). Fortaleza: UFC/Pró-Reitoria de Graduação, 2007. (Série Acadêmica, n. 13).

ROMERO, D.M.F. Tornar-se professor: reflexões sobre a construção da identidade profissional do professor do curso de magistério. **Interações**, v. 2, n. 3, p. 35 – 46, 1997.

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

SANTOS, C. S. **Ensino de Ciências**: abordagem histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 37. ed., 2005.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26/01/2010.

SCHÖN, D. Formar professores como Profissionais Reflexivos. p. 77- 92. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos”: atualidade e contraponto. In: **Anais da 29ª reunião anual da ANPED**, Caxambu-MG, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2687--Int.pdf>>. Acesso em: 12/09/2008.

_____. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci, **Revista Brasileira de educação**, n. 16, p. 95 – 104, 2001.

SILVA, M.A. da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. CEDES**, (ISSN 0101-3262), v.23, n.61, p. 283-301, 2003.

SILVA, M.H.S.; DUARTE, M.C. A relação entre discurso e prática pedagógica na formação inicial de professores. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 3. 2002. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a4.htm>. Acesso em: 22/01/2007.

_____; _____. Diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de Biologia/Geologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 1., n. 2 , p. 73-84 , maio/ago 2001.

SILVA, T.T da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SINDICATO APEOC ATACA DECISÃO JUDICIAL QUE DECRETOU ILEGAL A GREVE DOS PROFESSORES DO ESTADO. Sindicato dos

servidores públicos lotados nas Secretarias de Educação e Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos municípios do Ceará. 11 de junho de 2009. Disponível em: <<http://www.apeoc.org.br/ultimas-noticias/greve-paralisacao/850-sindicato-apeoc-ataca-decisao-judicial-que-decretou-ilegal-a-greve-dos-professores-do-estado.html>>. Acesso em: 16 de setembro de 2009.

SZYMANSKI, H (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

TANURI, M.T. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, p. 61- 88, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5- 24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 2006.

_____.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2007.

TERRAZZAN, E.A. Inovação escolar e pesquisa sobre a formação de professores. In: NARDI, R (org.). 2007. **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. p. 145-192.

THERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Revista Contexto e Educação**, ed. Unijui, v.12, n. 48, p.7-36, 1997.

THURLER, M.G.; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. p. 357- 375, 2006.

TONET. I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí Editora, 2002.

UFC – Universidade Federal do Ceará. **Resolução nº 03/CEPE, de 04 de março de 2005**. Fortaleza, 2005.

_____. 20-Oct-2009. **Reitor apresenta realizações do período 2008-2009**. Disponível em: <http://www.ufc.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=8904&Itemid=90>. Acesso em: 23/01/2010.

_____. Centro de Ciências, Coordenação do curso de Ciências Biológicas. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura**. 2005a. Disponível em: <http://www.prg.ufc.br/index.php?option=com_docman&Itemid=60>. Acesso em: 06/04/2010.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam** — Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. p. 11-35. In: _____ (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. CEDES**, v.23, n.61, p. 267-282, 2003.

_____. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. p. 11-38 In: _____ (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2007.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Editora Plano, 2003.

WORTMANN, M. L. Currículo e Ciências: as especificidades pedagógicas do ensino de ciências. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos liminares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. (Trad. Daniel Grassi). 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. **Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ANEXO

Anexo 1 - Questionários e Roteiro das Entrevistas Individuais

1 Questionários

- 1) Como você analisa o currículo do seu curso?
- 2) Quais os aspectos mais relevantes do currículo do seu curso?
- 3) De que forma este currículo está contribuindo para a sua formação profissional? Por quê?
- 4) Faça um breve comentário sobre as disciplinas pedagógicas que você já cursou até aqui.
- 5) Quais as expectativas em relação a disciplina de estágio supervisionado?

2 Roteiro das entrevistas com as estagiárias

Entrevista 01 (ESEF II, 2009.1)

- Escolha da modalidade de licenciatura.
- Expectativas no início do estágio passado.
- Mudanças nestas expectativas.
- Estágio anterior.
- Atividades significativas do estágio anterior.
- Contribuições do estágio.

Entrevista 02 (ESEM I, 2009.2)

- Percepções sobre o estágio anterior.
- Atividades do estágio anterior.
- Expectativas do anterior.
- Expectativas deste semestre.

3 Roteiro da entrevista com as professoras Fátima e Júlia

- Breve história de vida.
- Escolha da profissão.
- Formação inicial.
- Experiência profissional.
- Concepções sobre educação (no geral).
- Concepções sobre o currículo do curso.
- Projeto Político Pedagógico do curso.
- Concepções sobre a profissão docente.

4 Roteiro da entrevista com o coordenador Mateus

- Processo de mudança da organização curricular de 2006
- O Projeto Político Pedagógico do curso
- Reuniões de avaliação com os alunos
- Repetição de conteúdos entre as disciplinas