

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS E MEMÓRIAS:
a formação de professores a partir do dito/
escrito/ lembrado**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Magda Schmidt

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS E MEMÓRIAS:
a formação de professores a partir do dito/ escrito/ lembrado**

por

Magda Schmidt

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Deisi Sangoi Freitas

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado.**

**NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS E MEMÓRIAS: a formação de
professores a partir do dito/ escrito/ lembrado**

**Elaborada por
Magda Schmidt**

**Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação**

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Deisi Sangoi Freitas, Profa. Dra.
(Presidente/Orientadora)**

Hamilton de Godoy Wielewicki, Prof. Dr. (UFSC-SC)

Guilherme Carlos Corrêa, Prof. Dr. (UFSM-RS)

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM-RS)

**Santa Maria, RS, Brasil
2014.**

RESUMO

Dissertação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS E MEMÓRIAS: a formação de professores a partir do dito/ escrito/ lembrado

AUTORA: Magda Schmidt

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Deisi Sangoi Freitas

Esta pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - Brasil (UFSM-BR) e está inserida na linha de pesquisa LP1: formação, saberes e desenvolvimento profissional docente. A mesma visa analisar as narrativas de estagiários do Curso de Ciências Biológicas da UFSM no intuito de refletir, através delas e de memórias autobiográficas, como está se dando a formação inicial de professores no âmbito do Ensino Superior. Com o propósito de esclarecer um pouco mais sobre aspectos formativos e demonstrar quais caminhos foram percorridos para delinear essa pesquisa, inicio relatando memórias que são retratos da profissional que me tornei. A abordagem metodológica utilizada na pesquisa trata-se da qualitativa, do tipo estudo de caso, que se propôs a analisar, através das narrativas derivadas de cinco estagiários dos matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental do Curso de Ciências Biológicas da UFSM, no ano de 2012, aspectos formativos que permeiam as narrativas e as memórias autobiográficas. Posteriormente, trago alguns referenciais que tratam da temática da formação de professores para elucidar o que as pesquisas educacionais e algumas pesquisas tratam dessa temática. Inicio a quinta parte desse trabalho analisando as narrativas dos futuros professores através de três categorias que foram criadas de questões pertinentes que surgiram nas falas dos estagiários. Essas categorias, que denominei: estágio curricular supervisionado, formação de professores no Curso de Ciências Biológicas da UFSM e o ser professor, foram elencadas e relacionadas com os saberes docentes trazidos por Tardif (2002). Por fim, concluo trazendo para a discussão algumas questões que considero pertinentes serem repensadas e discutidas como a formação do professor na universidade, a estrutura do Curso de Ciências Biológicas da UFSM e o que realmente é o ser professor e o quanto se ter um modelo idealizado do mesmo pode causar de frustração profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio. Narrativas. Memórias. Saberes Docentes.

ABSTRACT

NARRATIVES AND MEMORIES FROM STUDENT TEACHERS: teacher education from what was said/written/remembered

This study was developed under the guidance of the Graduate Studies Program in Education at the Federal University of Santa Maria – Brazil (UFSM-BR) and is inserted into the LP1 line of research: education, knowledge and professional development of teachers. This study aims to analyze the narratives of five student teachers from the Biology Program in order to reflect upon these narratives and autobiographical memories to see what is going on within their teacher education. In order to clarify a bit more on formative aspects and demonstrate what paths were trailed to outline this research, the research begins by reporting early recollections which are portraits of the professional I myself have become. It is based on a qualitative, case study, methodological approach and aimed to analyze, through the narratives derived from five student teachers enrolled in the course Supervised Curricular Student Teaching in Elementary Education in 2012 as well as the formative aspects that permeate the narrative and autobiographical memories. Afterwards, some references which deal with the theme of teacher education to elucidate what kind of educational research dealing with this topic is brought to light. The fifth part of this work begins by analyzing the narratives of future teachers through three categories that were created from relevant issues that arose from the speech of the student teachers. These categories, which were denominated: supervised student teaching, student teaching in Biology and being a teacher, were listed and related to the idea of teaching knowledge brought by Tardif (2002). Finally, I sum up by bringing into the discussion a few issues considered relevant to be thought over and discussed, such as teacher education at the university, the structure of the Biology undergraduate teacher education program at the Federal University of Santa Maria and what is actually meant by being a teacher and how frustrating it can be to rely upon an idealized professional.

Keywords: Teacher Education. Internship. Narratives. Memories. Educator knowledge.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os professores iniciantes que, assim como eu, questionam-se sobre os modelos formativos trazidos no ensino superior e de que forma eles ainda podem melhorar e consolidar-se através de discussões e reflexões, para, por fim, acarretar em uma formação docente voltada para a realidade escolar do nosso país.

AGRADECIMENTOS

Chego ao fim de uma etapa, um momento muito esperado há dois anos. Dois anos um tanto difíceis, dolorosos... mas, foram dois anos de muito aprendizado. Confesso, com toda a minha convicção, que foram os dois anos em que as experiências e as dificuldades trouxeram-me maior aprendizado. Acredito muito que há uma força superior que nos move e auxilia e graças a fé que eu tenho nessa força, independente de religião, tive fôlego para lutar e continuar o meu caminho, a esse ser supremo, muito obrigada. Contudo, nesse caminho, houve pessoas e locais (que me proporcionaram conhecer pessoas) que foram indispensáveis e insubstituíveis, e, para eles, o meu profundo agradecimento:

... aos meus amados pais, Renata e Clério, que, com sua simplicidade e com a sua pouca instrução, sempre me incentivaram a lutar e buscar os meus sonhos e sempre fizeram tudo o que puderam para auxiliar-me nessa jornada que se iniciou no ano de 2006.

... ao meu grande companheiro de caminhada, Ariel, meu amigo, meu amor e meu fiel aliado nas horas boas e ruins, minha fortaleza que está sempre ao meu lado, para mostrar-me que eu sou capaz de vencer as dificuldades e sempre lutar pelos meus sonhos.

... à minha querida orientadora, Deisi, a minha primeira “chefa”, aquela que me abriu as portas para o mundo da pesquisa, uma pessoa com o coração enorme e que eu aprendi a admirar e respeitar muito como pessoa e como profissional, nunca esquecerei das tuas palavras e nem de tudo o que fizeste por mim.

... à minha segunda família que me acolhe há quase oito anos e por quem eu tenho muito carinho, são eles: Carmen, Flávio, Adílio, Adilson e Flávia.

... aos colegas de faculdade que se fizeram e ainda se fazem presentes na minha vida, com menos intensidade, porém com grande importância, em especial a Moira e Camila, grandes parceiras com quem eu muito aprendi.

... aos colegas do Colégio Riachuelo e da Escola CEDUCA, lugares onde conheci pessoas magníficas e que, mesmo indiretamente, muito auxiliaram no meu aprendizado.

... aos meus alunos, que foram e são os grandes motivadores dessa pesquisa e das questões e reflexões que surgiram nela.

... ao Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM (Ânima), local que trabalhei durante dois anos e que conheci pessoas maravilhosas e que muito ensinaram-me através das leituras e pesquisas que realizávamos lá, em especial a Alana, Carmen e Luciane.

... aos professores Hamilton e Guilherme que muito me auxiliaram com conselhos e reflexões.

... à Capes pelo auxílio financeiro nesse último ano de Pesquisa.

A liberdade que a lição dá é a liberdade de tomar a palavra. Por isso, a ação do texto é o texto por vir: a palavra do por-vir. Em virtude de nossa dis-posição no que vem se dizendo ou no que se dizendo vem, estamos abertos ao por-vir do dizer. Por isso, o tomar a palavra é a ruptura do dito e a transgressão do dizer enquanto limitado e institucionalizado, enquanto dito como está mandado. Somente a ruptura do já dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixa-nos falar, deixa-nos pronunciar nossa própria palavra. (LARROSA, 2010, p.145)

SUMÁRIO

SUMÁRIO	10
1. PRELÚDIO	11
2. UM POUCO SOBRE MIM: MINHA DISSERTAÇÃO É O ESPELHO DA MINHA VIDA.....	17
3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
2.1 As justificativas da pesquisa	24
2.2 O problema e os objetivos	26
2.3 Abordagem metodológica	27
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORGANIZANDO IDEIAS A PARTIR DE REFERENCIAIS.....	30
4.1 O Estágio Curricular Supervisionado e a formação de professores.....	32
4.2 A escola e a universidade na formação de professores.....	35
4.3 Os saberes dos professores	39
5. NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS E OS SABERES DOCENTES.....	43
5.1 O estágio curricular supervisionado	43
5.2 Formação do professor no Curso de Ciências Biológicas da UFSM.....	47
5.3 O ser professor	55
6. INTERROGAÇÃO NO LUGAR DE PONTO FINAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	59
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
8. APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ESTAGIÁRIOS (AS).....	66
9. ANEXOS.....	78
9.1 Anexo A (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE)	78
9.2 Anexo B – Documentos referentes ao Curso de Ciências Biológicas da UFSM.....	79

1. PRELÚDIO

Um dos efeitos da tomada de consciência é que cada um sente a necessidade de reescrever, a partir desse momento de mudança, sua própria história. (LARROSA, 1999, p. 32)

Pensar sobre a formação de professores para a educação básica é um ponto muito importante neste trabalho, visto que refletir sobre a formação oferecida e sobre as exigências dessa formação reflete diretamente na formação do professor que irá atuar em sala de aula. Reflexões como essas são pertinentes quando o assunto é a formação profissional, pois acredito que estar na universidade não se resume em apenas ir às aulas, mas sim como algo bem mais amplo que isso. Amplitude essa que vai além dos textos, trabalhos e provas realizados pelos professores no horário regular da sala de aula e estende-se a leituras mais aprofundadas, discussões, intervenções e diálogos sobre os processos formativos construídos, principalmente durante o período dos estágios curriculares supervisionados.

Quando conclui a minha graduação em Pedagogia, em setembro de 2011, e fui trabalhar com a regência nos anos iniciais, no início do ano de 2012, vieram também os medos e as incertezas. Eu não conseguia dar aula, os alunos pareciam não me compreender, não me respeitavam e eu não conseguia ter o tal “domínio da turma”. Chegava em casa, depois de uma tarde de trabalho, com a sensação de ter envelhecido uns 10 anos, sentia-me triste e frustrada

Tinha uma turma de 26 alunos, vários não alfabetizados, alguns mimados demais, outros falantes e bagunceiros demais. Choravam porque estava quente, choravam porque não entendiam a minha letra no quadro. Enfim, eram situações até então desconhecidas por mim. E agora? Como agir? Como atender tantos alunos com ‘problemas’ tão diferentes? (DIÁRIO PESSOAL)

E isso se repetia, quase diariamente, e o meu único consolo era o meu diário¹, que serviu de desabafo inúmeras vezes. Porém, em alguns dias, eu chegava tão desanimada que nem conseguia escrever, passava dias sem escrever, mas

¹ Na escrita do diário, os professores reconstróem a sua ação, ou seja, explicitam a reflexão da sua atividade profissional. Para Paulo Freire (2001) é imprescindível a necessidade do processo contínuo de formação, ou seja, o formador se faz formando quando forma. Isto, porém, só se efetiva quando existir uma reflexão sobre a prática.

quando escrevia a pauta era sempre a mesma: o cansaço, a tristeza e a frustração de ter me deparado com todas essas situações inesperadas e não conseguir fugir delas.

Muitas coisas aconteceram e, no final do mês de março de 2012, acabei trocando de escola em março. Outro desafio, um grande desafio, porque a turma estava rotulada como uma das “piores” da escola. Decidi encarar o desafio, pois queria provar que eu não era uma má professora e sim que aquela outra turma que eu tinha que era atípica. Engano meu:

Nova escola, novos alunos... mas a mesma realidade. Falta de respeito por parte dos alunos, falta de consideração pelo meu trabalho, cobrança dos pais, da escola e de todos, principalmente minha. Por que ninguém me falou que era tão difícil? (DIÁRIO PESSOAL)

Ainda tinha dificuldade para lidar com o inesperado, contudo tinha a noção que ele existia e isso já fazia certa diferença na minha atuação como professora. Mas, como escreve Morin (2007) “e quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar a força na teoria incapaz de recebê-lo (p.30)”. E, assim, a partir desses aspectos, que estavam inquietando, decidi remodelar a minha pesquisa de mestrado para algo que estava mexendo comigo como pessoa e profissional.

Com o passar do tempo, as coisas foram melhorando, a aula fluía melhor e eu já estava mais segura para o trabalho com os alunos. E, a partir disso, comecei a dar-me conta que a experiência, ou seja, estar atuando no “chão da escola” estava me proporcionando isso. Claro, não acredito que apenas estar na escola esteja me tornando uma profissional melhor, mas sim estar atuando nela, refletindo sobre o meu objetivo de estar lá e também estudando sobre teorias educacionais estão me auxiliando nesse processo formativo. Porque, hoje, com maior clareza, consigo ver que a minha turma não funciona sozinha. A escola é um sistema complexo, formado por um coletivo de profissionais do sistema escolar como: professores, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários, pais e alunos.

Assim, comecei a perceber que o ato de ensinar é formado por um emaranhado de experiências que opera em conjunto com outras pessoas. Disto decorre toda uma relação sutil de troca de conhecimentos que descreve Tardif (2002, p.13)

De reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas... O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. (TARDIF, 2002)

Algo semelhante ao que propõe Larrosa (2002) ao referir-se à experiência e ao sentido. Para este autor, experiência não é a mesma coisa que informação. Podemos ser portadores de muitas informações e de pouca ou nenhuma experiência sobre elas. Experiência não é simplesmente aquilo que nos aconteceu, mas sim o que fizemos com aquilo que nos aconteceu. Conforme Larrosa (2002:212), a experiência é vista como *“aquilo que nos toca”*. A experiência da formação acadêmica, que precedeu a minha atuação na sala de aula, fez com que, hoje, consiga refletir com maior clareza, pois as discussões que tinha na graduação com meus colegas de curso sobre a atuação na sala de aula, atualmente, são preenchidas com a prática e, hoje, tornam-se significativas para a minha formação. Outro ponto que cabe destaque são os saberes dos professores que estão relacionados com a sua experiência, seja de vida pessoal ou profissional. Tardif (2002) remete-nos à reflexão sobre a experiência dos professores a partir da *“sua história, suas relações com os alunos em aula e com os outros atores escolares (...)*. Por isso é necessário estudá-los, relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 11).

Reexaminando a questão da formação docente, a partir da prática escolar, Pimenta (1999) identifica o surgimento das questões que envolvem saberes relacionados a um processo de autoformação confrontando com a experiência formativa inicial. Corroborando essas ideias, Pimenta(1999) afirma que a formação constante da profissão docente é construída a partir da

Significação social da profissão; da visão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p.19)

A partir disso, os saberes vão se constituindo na e sobre a prática, a partir da reflexão. Entretanto, nem todos os professores são facilmente permeáveis às propostas e reflexões dos pesquisadores, já que têm concepções explícitas e implícitas sobre o ensino e a aprendizagem mais afinadas com as tradições

curriculares e com as características do contexto onde trabalham, as quais atuam como obstáculos para a mudança e a inovação (PORLÁN, 1989).

Segundo Porlán & Rivero (1998), o pensamento docente de “sentido comum” é gerado durante a época estudantil, por um processo tácito de impregnação ambiental, no qual está ausente a reflexão consciente e argumentada. De forma crescente, a formação inicial não provoca a ruptura epistemológica e didática necessária para que surja um conhecimento realmente profissionalizado e crítico, mas sim se sobrepõe às crenças e rotinas já interiorizadas um conhecimento disciplinar academicista, fragmentado e descontextualizado (o qual os professores identificam como sendo “a teoria”), que perde, assim, todo seu potencial transformador. Desta maneira, a socialização e a transmissão da cultura e da prática profissional funcionam através de procedimentos extra-acadêmicos, ocultos, eficazes e muito resistentes à mudança.

Diante desses aspectos, a investigação da evolução profissional de professores necessita ainda de casos acompanhados a médio e longo prazo, daí surge a importância de estudos buscando a superação dos problemas profissionais práticos e das carências da educação de docentes em formação inicial. Esse processo é urgente e vai ao encontro da recente proposição de novas Diretrizes Nacionais na Formação de Professores, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades investigativas para uma avaliação permanente da própria prática. (FREITAS, D. S; SCHMIDT, M. 2011)².

Analisar as narrativas e perspectivas de futuros professores é uma experiência que, no meu caso, já não é novidade. Porém, dessa vez, é uma experiência diferente, pois são questões que mexem comigo, isso é, questões para as quais minha prática profissional ainda não encontrou respostas. Esses aspectos formativos que me proponho investigar surgiram de reflexões e questionamentos pessoais (que surgiram a partir de experiências profissionais) sobre como está se dando a formação docente no âmbito do ensino superior, ou seja, como está estruturada essa formação de professores e como eles veem-se como futuros professores.

Fazer essa relação entre a visão dos acadêmicos que estão prestes a virar

² Relatório final do projeto “Estágios: espaço onde as formações se encontram”, apresentado ao Gabinete de Projetos do CE/UFSM em agosto de 2011.

professores e relacioná-la com a minha trajetória na graduação e a minha experiência profissional é um desafio a ser construído. Trato como desafio porque serão englobadas questões sobre identidade do professor, modelo a ser seguido, currículo do curso de graduação, visão universitária, entre outros, que não são frequentemente questionados. Estamos acostumados a ver pesquisas que tratam sobre a construção do perfil do professor, seus saberes e suas competências. Contudo, questiono: que saberes são esses? As competências são as mesmas para todos? Se eu não me encaixar no perfil do professor não serei um bom profissional? Com esses questionamentos, trago para reflexão a formação inicial de professores e como ela está se dando no âmbito da universidade, que visão que os futuros professores estão tendo sobre o que é ser professor e como a minha experiência de professora tem em comum ou não com o pensamento desses alunos.

Diante disso, propus-me a investigar a narrativa de cinco (5) estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSM relacionando-os com as minhas memórias (que chamarei de autobiográficas) e a partir dessas relações tentar perceber quais são as formações que se encontram nesse processo. Para elucidar melhor o caminho que percorri, inicio o meu trabalho com um memorial sobre a minha vida no capítulo 2 (Um pouco sobre mim: minha dissertação é o espelho da minha vida), resumindo, em passagens, minha trajetória pessoal, com enfoque especial nas experiências escolares e acadêmicas, sinalizando, assim, os caminhos que me trouxeram até aqui. No capítulo 3, trago a abordagem metodológica que escolhi utilizar em minha pesquisa que se trata de um estudo de caso qualitativo, apoiada nos pressupostos da pesquisa autobiográfica.

No decorrer do capítulo 4, faço um apanhado sobre a formação inicial de professores, ou seja, ressaltando o que os estudos sobre essa área têm de importante para destacar sobre esse tema. Todo esse apanhado nesse capítulo fez-se necessário antes de iniciar a análise das narrativas dos estagiários para melhor situar a formação de professores para os aspectos pertinentes desse estudo como: questões históricas e políticas, a importância do estágio curricular supervisionado e a relação entre universidade e escola na formação inicial docente.

No quinto capítulo, apresento a análise das narrativas dos estagiários. E, assim, tento refletir sobre aspectos que são pertinentes à formação de professores a partir da fala desses futuros professores e da minha experiência, contando, assim,

como relatos autobiográficos. Para sinalizar essa análise, elenquei três eixos: o estágio curricular supervisionado, a formação no curso de Ciências Biológicas da UFSM e o ser professor. Em cada um desses três eixos, elenquei saberes trazidos por Tardif (2002) para relacionar o que os alunos dizem e o que pode ser identificado em cada um dos saberes. Por fim, finalizo com o capítulo 6 que traz algumas reflexões sobre a temática e o que foi analisado a partir das narrativas dos estagiários.

2. UM POUCO SOBRE MIM: MINHA DISSERTAÇÃO É O ESPELHO DA MINHA VIDA

O Coelho Branco colocou seus óculos. “Por onde devo começar, se Vossa Majestade permite?”, ele perguntou. “Comece pelo começo”, disse o Rei com muita gravidade, “e siga até o fim: daí, pare.” (CARROL, 1992)

Ao relembrar minha trajetória escolar e os percursos realizados desde a minha formação inicial, surgiu o interesse de expor essa experiência relacionando-a com a temática da minha pesquisa. Neste viés, emergem as memórias que remetem desde ao início da minha formação escolar até as experiências profissionais mais recentes. Minhas memórias revelam, assim, fragmentos que compõem a minha formação. Revelam registros que perpassam a minha educação básica e corroboram com a formação em Licenciatura Plena em Pedagogia. Estudei durante toda a educação básica em escolas públicas da cidade de Restinga Seca/RS³, primeiramente (até a 8ª série) no interior do município e, depois, durante o ensino médio, na sede do município.

Meus pais sempre moraram e ainda moram no interior no município em um local chamado Bom Retiro. Mudei-me para lá aos cinco anos e naquele lugar tranquilo e pacato vivi até os meus 18 anos. Minha infância foi, em alguns momentos, difícil, em outros, muito divertida e feliz. Feita de uma simplicidade que pouco vejo hoje nas crianças com as quais tenho mais contato. Para nós bastava a companhia dos vizinhos e amigos para a brincadeira estar pronta e o sorriso no rosto. No ano de 1995, ingressei na 1ª série em uma escola de Ensino Fundamental incompleto (tinha de 1ª a 3ª série) que se localizava próximo a minha casa. A professora era também a diretora, a merendeira e a faxineira da escola. Havia uma sala para as três séries, sentávamos em círculo, separados por série. O quadro negro também era dividido em partes e a professora dava conta de todos os alunos ao mesmo tempo, no mesmo lugar, com trabalhos distintos. Eu sempre gostei muito de ir à escola, e também sempre fui muito curiosa, querendo sempre estudar mais e ir além. Daquela época, lembro-me bem de duas coisas que aconteceram comigo na

³ Nasci e morei até os 18 anos na cidade de Restinga Seca/RS. A população da cidade de acordo com o censo 2010 do Instituto Brasileiro de geografia e Estatística (IBGE) é de 15.849 hab., já a população de Santa Maria/RS é de 261.031 hab. Fonte: www.ibge.gov.br.

1ª série: a primeira foi que, em uma aula, a professora fez um ditado e uma das palavras que deveríamos escrever era “boi” e foi essa palavra que eu não sabia escrever, por não saber escrever eu fiquei sem o recreio, porém, esse fato para mim não foi simplesmente eu não ter conseguido escrever a palavra e ficar sem recreio. Foi algo tão marcante, que me recordo com muita clareza até hoje. A outra passagem que me recordo dessa escola foi depois que aprendi a ler e escrever, também na 1ª série, pois quando terminava as minhas atividades e ficava tentando “decifrar” como eram feitas as atividades das outras séries e pensava “como vai ser bom quando eu estiver na 3ª série”.

Bom, o tempo passou e a 3ª série também, era inevitável trocar de escola. Agora, ia para uma escola até a 8ª série, ainda no interior, localizada na Vila Jacuí. No início, foi difícil a adaptação, era tudo diferente, tinha uma turma maior e cada um ficava na sua sala. Uma professora para cada turma, merendeira e faxineira que não eram a professora e ainda havia um diretor e um vice-diretor. Foram cinco anos naquela escola, lá conheci muitos amigos, pessoas que têm um lugar especial no meu coração até hoje. Ainda recordo de algumas aulas e alguns professores que tive, mas o mais importante daquela época, sem dúvida, foram as amizades construídas. Por gostar de estudar e ser mais tímida, ganhei a fama de *nerd*⁴ na escola. Não que me importasse com isso, eu até gostava, mas odiava quando queria dar uma conversadinha e o professor já vinha logo falando “mas até tu está conversando hoje Magda”. Ou seja, ganhei um rótulo sem mesmo fazer totalmente jus a ele e deveria arcar com as suas consequências.

Quando conclui o Ensino Fundamental, tive que ir para outra escola, agora de Ensino Médio, estudar na sede do município. Estava muito empolgada com essa mudança, pois os ares rurais já não me agradavam mais tanto quanto na época de criança e, agora, na adolescência, já não gostava mais da monotonia que aquele local trazia. A única escola de Ensino Médio do município de Restinga Seca reúne estudantes de toda a sede e também do interior, fazendo com que se conheça boa parte dos jovens da cidade. Nessa escola, o meu foco já era o vestibular, ou melhor,

⁴ *Nerd*: adj.m. e adj.f. Gíria. Adjetivo atribuído as pessoas que são antissociais; característica de quem se dedica ao estudo ou ao trabalho de maneira exclusiva; cujo interesse pessoal está restrito aos assuntos científicos.s.m. e s.f. Pessoa antissocial.(Etm. do inglês: nerd).

o PEIES ⁵. Meus pais sempre me cobraram que eu deveria fazer faculdade, na verdade, essa cobrança era maior do meu pai e também minha, pois eu não via outra coisa para a minha vida naquela época a não ser fazer faculdade. No curso preparatório para as provas de seleção, sempre estudei em casa, resolvendo provas de processos seletivos anteriores e, no 3º ano do Ensino Médio, estava já com uma pontuação muito boa. Na época, fiquei na dúvida entre fazer Pedagogia ou Fonoaudiologia. Optei pela Pedagogia principalmente por ter a opção de um curso noturno e caso tivesse que ir e voltar para Santa Maria, todos os dias, seria mais fácil.

No final de 2005, recebi a notícia da aprovação pelo PEIES, o que significou uma grande alegria e uma sensação de “dever cumprido”. No ano 2006, mais precisamente no mês de outubro, iniciavam meus estudos no curso de Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No início, era tudo novo e desconhecido, tinha apenas 18 anos e vinha de uma pequena cidade do interior do estado, mas com o tempo acostumei-me com a “cidade grande” e com a vida universitária. Desde o início do curso, sempre procurei participar de grupos e projetos de pesquisa, pois acreditava (e ainda acredito) que parte importante da formação não se dá apenas na sala de aula durante a graduação e sim nas situações propiciadas ou construídas a partir do envolvimento extraclasse.

A integração dos alunos de cursos noturnos (que tem grande parte da sua clientela composta por pessoas que trabalham no turno do dia) em projetos de pesquisa ainda é bem pequena se for comparada aos cursos diurnos, no entanto, logo fiquei instigada em participar desses espaços de formação, pois, diferentemente da maioria dos meus colegas, eu tinha tempo livre durante o dia. Iniciei as minhas atividades em projetos logo no primeiro mês de faculdade (em novembro de 2006), pois descobri através de uma outra menina, que também cursava Pedagogia e morava comigo, que havia um projeto no Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Maria (HUSM) o qual se intitulava “Brinquedoteca Hospitalar: uma alternativa de atenção à criança”. Integrei-me à equipe do projeto e fui atuar como voluntária, duas vezes por semana que equivalem a oito (8) horas semanais. As atividades do projeto consistiam em atividades lúdicas realizadas com as crianças

⁵ Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) da UFSM que consistia em provas seriadas para alunos regulares do ensino médio, substituído, no ano de 2012, pelo Processo Seletivo Seriado.

internadas na unidade pediátrica do HUSM e era coordenado pelo NDI⁶. Particpei desse projeto de novembro de 2006 até junho de 2007. Foi um período de muito aprendizado, principalmente com a realidade de doença em que aquelas crianças encontravam-se e com a vontade de brincar que elas não abandonavam nem mesmo quando tinham que vir com um suporte de remédios e soro para a sala da brinquedoteca. Na sala, tínhamos brinquedos, jogos, televisão, mesas para desenhar, montar quebra-cabeças, entre outros. Às vezes, íamos convidar as crianças nos quartos e percebíamos que aquele pequeno gesto já mudava o seu olhar e uma nova motivação surgia. Hoje, vejo que eu, como uma iniciante nos estudos da pedagogia, fui uma privilegiada de ter participado desse espaço com tantos encontros, emoções e tristezas. Lá, não tive uma iniciação na pesquisa acadêmica. Não líamos nem produzíamos artigos, naquele período, a brinquedoteca ainda não possuía recursos para bolsistas, as pessoas trabalhavam lá de forma voluntária em atividades práticas. Foram seis (6) meses nos quais pude aprender que muitas vezes reduzimos os seres humanos a meros objetos comercializáveis, e esses são sentimentos que permearam toda a minha formação acadêmica e muito influenciaram na minha reflexão sobre o “ensinar e o aprender”.

Depois surgiu a oportunidade de trabalhar em uma escola de educação infantil como estagiária e como também tinha necessidades financeiras sai da brinquedoteca e dediquei-me apenas a trabalhar na escola todas as tardes, contando vinte (20) horas semanais. Infelizmente, o trabalho de estagiários nas escolas de educação infantil é praticamente voltado para o “cuidar”. Essa era a minha tarefa, auxiliar nas horas das refeições, nas trocas de fralda e também no cuidado com a disciplina. A experiência foi boa, aprendia a trocar fraldas, pois não tinha a mínima ideia como era. Na verdade, fiquei um pouco frustrada com o trabalho na educação infantil e como estava ainda no 2º semestre resolvi repensar o meu estágio. Então, surgiu a oportunidade de participar de um projeto vinculado ao Programa de Licenciaturas da UFSM (PROLICEN- UFSM) e resolvi sair da escola para assumir essa bolsa PROLICEN. O projeto intitulava-se “Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero: formação inicial e continuada de professores”, esse projeto estava vinculado a um Curso de formação inicial e continuada com professores de educação básica atuantes da região próxima do entorno de Santa Maria. Trabalhava

⁶ Núcleo de Desenvolvimento Infantil, localizado no Centro de Educação/UFSM.

nessa pesquisa de terça a sexta-feira de manhã, que contava dezesseis (16) horas semanais. Foi a minha iniciação na pesquisa, o Curso de Diversidade já havia acontecido e deveríamos trabalhar com os resultados e produzir relatórios referentes a ele.

No início foi difícil, pois não havia escrito relatórios e trabalhos para evento, nós, bolsistas, escrevíamos e quando mostrávamos para a coordenadora já sabíamos que teríamos ainda muito trabalho pela frente. A professora Deisi⁷ sempre foi muito exigente, riscava e rabiscava os nossos trabalhos, queria que escrevêssemos de novo, queria saber o que queríamos dizer com isso. Foi assim, fazendo, errando e aprendendo que me inseri no mundo da pesquisa. A época foi de grande aprendizado e tínhamos uma equipe bem grande trabalhando no NAEES⁸. A bolsa do PROLICEN, que eu tinha, encerrou-se em dezembro de 2007 e, logo depois, a professora Deisi foi fazer o Estágio Pós-Doutoral dela na Espanha e acabei saindo do NAEES.

Novas oportunidades e caminhos sempre surgem na nossa vida e acredito que, por mais difíceis que eles pareçam, sempre têm como nos acrescentar experiência. Trabalhei algum tempo como bolsista de secretaria no Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM (Ânima). Lá também realizamos algumas pesquisas, principalmente sobre o ingresso no Ensino Superior, enviamos trabalhos para vários eventos e trocávamos bastantes experiências sobre o assunto. Quando a professora Deisi retornou da Espanha e conseguiu uma bolsa de pesquisa, eu sai do Ânima (no qual trabalhei por dois anos) para trabalhar novamente com ela, agora como bolsista PIBIC/CNPq do projeto “Estágios: espaço onde as formações se encontram”, isso aconteceu no ano de 2010. Então, voltei a pesquisar sobre a formação de professores, agora com uma maturidade maior do que lá no ano de 2007. E foi a partir dessa experiência com o PIBIC que surgiram as minhas primeiras investigações sobre a formação inicial de professores.

Conclui a graduação em Pedagogia no primeiro semestre de 2011 e formei-me no dia 09 de setembro de 2011, sendo que tinha trabalhado até agosto como bolsista de iniciação científica. No mês de setembro do mesmo ano, comecei a

⁷ A professora Deisi foi a primeira orientadora de pesquisa (no ano de 2007) que eu tive e é a minha orientadora no Mestrado.

⁸ Núcleo de Atividades Especiais de Extensão e Serviços na UFSM.

trabalhar como auxiliar de uma turma de maternal nível I (a faixa etária das crianças variava entre dois e três anos) em uma pequena escola de educação infantil localizada em Camobi. Não tive vontade de voltar a morar em Restinga Seca, pois sabia que lá não havia muitas oportunidades para a minha área de trabalho.

Em outubro de 2011, fiz seleção para o Mestrado em Educação na UFSM e fui aprovada; em dezembro, junto com o resultado final do mestrado, veio também a notícia de um novo emprego, para trabalhar com anos iniciais em uma escola privada muito bem conceituada na cidade. Estava muito feliz e animada com a minha nova trajetória. E como não estar? Se tudo estava dando tão certo, parecia que estava tudo se encaixando tão certo com o trabalho novo e o início do mestrado, onde eu pretendia estudar sobre os estágios e as sua implicação na formação de professores.

Quando iniciei o trabalho na escola, com uma turma de 2º ano dos Anos Iniciais passei por situações inusitadas e inesperadas como: turma agitada, falta de compreensão em relação a minha inexperiência por parte da direção e dos pais da escola onde estava atuando. Essas situações, até então eram novas e não sabia muito bem como lidar com elas. Posso dizer até que eram situações inesperadas da minha parte.

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. (MORIN, 2007, p.29)

O inesperado, aquele que eu nunca cogitei encontrar, aquele que nunca fez parte dos meus planos e questionamentos foi o que me deixou com os maiores medos e inquietações. Talvez isso seja comum, talvez comecemos a pensar nele quando nos deparamos com o mesmo, mas aí vem a questão: Como lidar com o inesperado? Aquilo que não está programado, que não foi planejado? Pois é, eu tive que lidar com ele, e agora, questiono: como eu nunca havia pensado nele antes, sendo eu uma profissional da área da educação?

Sempre esperei entrar em uma sala de aula e conseguir realizar o meu trabalho com êxito, esperava uma turma com alunos que me compreendessem e que aceitassem a minha forma de dar aula, gostaria de um diálogo mais franco com os pais dos meus alunos e que eles viessem questionar-me sobre as coisas que não

estavam funcionando muito bem. Queria também que tivesse tido um pouco de apoio da escola que estava me acolhendo, pois eles haviam apostado em mim mesmo sabendo que eu ainda não tinha experiência com turmas de anos iniciais. Enfim, foram muitas coisas que me fizeram refletir sobre que profissional eu sou? Que profissional que me tornei durante a graduação em Pedagogia?

“Bem”, pensou Alice consigo mesma, “depois de uma queda dessas, eu não vou achar nada demais se rolar pela escada! Em casa eles vão achar que eu sou corajosa! Porque eu não vou falar nada, mesmo que caia de cima da casa!” (O que provavelmente poderia acontecer.)

Para baixo, para baixo, para baixo. Essa queda nunca chegará ao fim?

“Eu adoraria saber quantas milhas eu caí até agora”, ela disse em voz alta. “Eu devo estar chegando em algum lugar perto do centro da terra. Deixe-me ver. Até aqui já descí uma quatrocentas milhas, eu acho... (Carrol, Alice no País das Maravilhas)

Hoje, com maior clareza, consigo ver que não existem fórmulas prontas para trabalhar, ou melhor, até existem, mas isso não quer dizer que elas sempre vão dar certo. Comecei a perceber que as receitas que eu tanto procurava para ser uma boa profissional nem sempre funcionavam. Descobri que o inesperado existe sim e devemos saber lidar com ele e questionarmo-nos: onde foi que eu errei? Se segui todos os “passos”, coloquei todos os ingredientes da receita e mesmo assim não obtive sucesso? Junto com o inesperado é normal virem os medos, a decepção e a frustração como profissional. E foi isso que aconteceu comigo, pois estava vendo que eu não “dava conta” minimamente da minha profissão, para a qual passei cinco anos estudando dentro de uma universidade e concluí com êxito, aprovada sempre com notas boas.

Depois de sair da graduação e ingressar no mercado de trabalho e passar pela desilusão profissional de descobrir-me despreparada quanto a atuação em sala de aula, resolvi retornar as questões que envolvem a formação inicial de professores e trabalhar com a reflexão delas nesse trabalho. Formação que será reconstruída a partir das narrativas (orais) dos estagiários que estão tendo o seu primeiro contato com a sala de aula e minhas memórias autobiográficas, fazendo, assim, um contraponto desses dois campos distintos que podem (e acredito que devem) dialogar. Esses campos distintos, a que me refiro, são os estagiários (professores

em formação) e o professor iniciante que já concluiu a sua graduação, porém não terminou a sua formação profissional, pois ela continua ao longo de toda a carreira. Para trabalhar com essas questões na minha pesquisa, inicio, primeiramente, no capítulo que segue, a justificativa da abordagem metodológica utilizada na coleta de dados e de tratamento dos mesmos.

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho do ponto de vista metodológico é um estudo de caso de cunho qualitativo apoiado nos fundamentos da pesquisa autobiográfica. Neste capítulo, pretendo esclarecer mais minimamente as justificativas dessa pesquisa, o problema, os objetivos e a abordagem metodológica com a forma de coleta de dados e os sujeitos investigados.

2.1 As justificativas da pesquisa

No começo deste trabalho, registrei a minha trajetória, desde o início da minha vida escolar até o ingresso na vida profissional. Em um desses pontos da minha escrita, salientei a minha participação como bolsista no projeto “Estágios: espaços onde as formações se encontram” que não foi o meu primeiro contato com a pesquisa acadêmica, porém foi o que mais me fez refletir e procurar outros caminhos sobre a pesquisa voltada para a formação de professores. Depois que conclui a faculdade, senti a necessidade de investigar mais os aspectos que permeiam a formação inicial de professores, ou seja, “os valores, representações e crenças” como a professora Deisi sempre comentava nas reuniões do grupo INTERNEXUS⁹ que são trazidos da formação acadêmica sobre o ser professor.

⁹ O Grupo INTERNEXUS surgiu como espaço de discussão e estudos que vinham sendo realizados durante o desenvolvimento do Projeto Ensino de Ciências e Literatura Infantil: uma possibilidade metodológica no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Durante o ano de 2003, foram feitos estudos pontuais sobre as temáticas abordadas no âmbito deste projeto. Em meados de 2004, os estudos pontuais transformaram-se nos Seminários Internos do Grupo. Em 2006, o grupo passou a interagir com o NAEES (Núcleo de Atividades Especiais de Extensão e Serviços) e a desenvolver algumas atividades no âmbito do PRODEPD (Programa de

Diante disso, pode-se dizer que a pesquisa ora proposta nasce da minha inquietação em aprofundar meus estudos na formação inicial do professor, perpassando por espaços que se cruzarão com dificuldades encontradas por mim, uma professora iniciante.

Pensar nos elementos que permeiam a formação de professores não é tarefa fácil, muito menos indolor. É um trabalho árduo, que passa por caminhos tortuosos, repletos que ideologias, diferentes culturas, questões políticas, epistemológicas, socioeconômicas curriculares, entre tantas outras que caberiam ser citadas aqui. Neste âmbito, também, a proposta da pesquisa visa a pensar que a formação docente tem por finalidade formar pessoas que se dedicarão à profissão de professor. Nesta perspectiva, Giroux (1997, p. 198) afirma que “Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação”. O autor aborda, nesse ponto, uma questão importante a ser refletida, pois, de acordo com o autor, a formação de professores não está formando profissionais que visem a uma autonomia profissional. Nota-se, assim, cada vez mais, que estão sendo formados professores que reproduzem as antigas práticas de aulas expositivas, sem espaço para diálogos, críticas ou sugestões dos alunos. Para trabalhar essas questões e trazer para a discussão aspectos como esses que citei, utilizo as narrativas dos futuros professores do curso de Ciências Biológicas da UFSM que realizaram a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental no ano de 2012, autores que tratam dos temas em questão, bem como minha própria experiência como professora iniciante.

É importante ressaltar que a escolha pelos sujeitos da pesquisa justifica-se pela opção do estudo de ampliar a visibilidade ao que sentem e pensam futuros professores sobre a sua formação e também como essa formação decorre durante a graduação e a continuação da mesma quando o professor já está habilitado para atuar em sala de aula. As narrativas, em que são relatados os acontecimentos

Desenvolvimento Profissional Docente) que respondia pelos cursos de Educação Continuada de Professores, junto à Direção do Centro de Educação. Ainda no PRODEPD em novembro desse mesmo ano, o Projeto DIVERSIDADE SEXUAL E IGUALDADE DE GÊNERO foi contemplado com verbas do MEC/SECAD para ser desenvolvido durante o ano de 2007. Atualmente o foco das pesquisas do grupo são os estágios em cursos de licenciatura e o desenvolvimento profissional docente.

vividos, resultaram de um processo de interação entre o pesquisador e os sujeitos na forma de uma entrevista gravada e, posteriormente, transcrita com o seu consentimento, a qual teve como base a confiança no compartilhamento dos desafios vividos no espaço de trabalho escolar.

A partir desses aspectos, nota-se a relevância do tema em questão, visto que a formação de professores articula aspectos que vão muito além das aulas da faculdade ou da disciplina de estágio, pois são vários os espaços que devem funcionar coletivamente para a formação dos professores.

2.2 O problema e os objetivos

Um “problema” de pesquisa geralmente surge quando algum assunto que nos interessa e/ou que nos “atravessa” fica sem resposta. O problema dessa pesquisa nasceu, assim, de um assunto que já me interessava, mas que me “atravessou” quando fui atuar na sala de aula e pensei: Que professores são formados? Para que e como são formados? Refleti muito sobre essas questões e a partir delas iniciei a construção do meu projeto de pesquisa, pois segundo Booth (2000, p. 64) “A maioria das pesquisas comuns começa não pela descoberta de um tópico, mas tipicamente pelo confronto com um problema que alguém se deparou, um problema que, deixado sem solução, causará transtorno”. Assim, construí meu problema de pesquisa que é o seguinte: O que as narrativas de estagiários e memórias trazidas de experiências da autora da pesquisa podem fazer-nos refletir sobre a formação de professores?

Para dissertar sobre isso, elenquei alguns objetivos que servirão como apoio a minha pesquisa, são eles:

- Investigar as narrativas de estagiários matriculados do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSM no intuito de resgatar os seus discursos sobre aspectos que permeiam a formação docente e o ser professor;
- Refletir sobre a formação inicial de professores, a partir das narrativas de estagiários e de memórias autobiográficas no intuito de ampliar os questionamentos e/ou inquietações nesses dois âmbitos

2.3 Abordagem metodológica

Esta pesquisa é um estudo de caso de cunho qualitativo apoiada em fundamentos da pesquisa autobiográfica. O estudo de caso, segundo Yin, pode representar

(...) uma investigação empírica compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. (YIN, 2001, p. 125)

A escolha, para esta pesquisa, é do estudo de caso de cunho qualitativo devido a minha intenção de analisar narrativas e experiências pessoais e não dados mensuráveis.

De acordo com Larrosa (2004), a narrativa é um gênero discursivo por meio do qual o ser humano pode contar suas vivências, suas experiências. É uma forma, também, de repensar a sua história, refletir e tentar visualizar aspectos que permeiam a sua formação docente. Pretendo, assim, resgatar as narrativas dos futuros professores e suas implicações para a sua atuação na sala de aula.

Para o tratamento dos dados, utilizo a análise baseada em Moraes (1999) e Moreira & Silveira (1993) e utilizando, como técnica de pesquisa e organização dos resultados, a Análise de Conteúdo (AC). A análise de conteúdo é considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa a identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema (VERGARA, 2005, p. 15).

Outro aspecto importante a ser citado é a ética na pesquisa, para que a entrevista acontecesse os alunos concordaram em participar mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Comitê de Ética da UFSM (CEP/ UFSM) para o projeto guarda-chuva dessa dissertação que se intitulava “Estágios: espaço onde as formações se encontram” sob o número de registro no GAP/CE/UFSM 026632.

Para esta investigação, utilizo entrevistas semiestruturadas de cinco (5) alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria que estavam realizando o seu estágio no Ensino Fundamental no ano de 2012 e com os quais realizei minha Docência Orientada I e II¹⁰ e também minhas

¹⁰ Disciplinas realizadas no 1º e 2º semestre de 2012 no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

memórias autobiográficas. De acordo com Larrosa (2004), a narrativa é um gênero discursivo por meio do qual o ser humano pode contar suas vivências, suas experiências. É uma forma, também, de compor sua história. Nessa perspectiva, o investigador deve encontrar os fundamentos necessários para interpretar os fatos, comportamentos e ações que revelem os significados atribuídos pelos sujeitos ao problema a ser pesquisado (Chizzotti, 2005 e 2006).

Segundo Catani:

(...) O pressuposto sobre o qual se assenta a proposição descrita nos relatos de formação/narrativas autobiográficas é o de que esse processo favorece para os sujeitos a reconfiguração de suas próprias experiências de formação escolarização e enseja uma tensão mais acurada para com as situações nas quais se responsabiliza pela formação do outro (CATANI, 2003, 127)

A pesquisa autobiográfica volta o olhar para si mesmo e auxilia o sujeito a entender e refletir sobre os seus processos de formação. A partir do exposto até o momento, pretendo utilizar o relato autobiográfico das minhas memórias, tentando, assim, sustentar as minhas proposições iniciais para esse trabalho de dissertação.

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Sobre a entrevista Macedo (2006, p. 104) afirma tratar-se de

(...) um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas.

A entrevista é um momento em que o pesquisador e o sujeito da pesquisa manterão um contato através de um diálogo que, posteriormente, poderá facilitar a descrição e análise dos dados coletados. Os cinco sujeitos da pesquisa, quando citados no trabalho, apresentam nomes fictícios escolhidos por eles durante a entrevista.

A experiência do trabalho docente é acalentada nos pensamentos, porém, em alguns instantes, ela extravasa e não quer calar, quer contar e compartilhar conceitos, teorias e experiências. Ao fazê-lo, o professor metamorfoseia-se, recria e ressignifica a sua história sob (talvez) nova perspectiva, já que a sua narrativa é a

reconstrução da sua própria experiência profissional. A história contada e narrada permanece. Quando ocorre a troca de experiência com o entrevistador, esse, muitas vezes, também se torna um narrador e nesse tempo-espço acontecem trocas entre entrevistador e entrevistado e também um movimento autoformativo de ambos pode ter início.

No momento da entrevista, durante o diálogo onde acontece um encontro de escuta dos relatos da docência, cada entrevista, cada encontro com a docência, viabilizado pela disposição em falar de si, de escutar e relatar a vida, é um momento singular. É um momento não só de simplesmente falar sobre a sua experiência, mas fundamentalmente é um momento de troca, onde entrevistado e entrevistador estão juntos pensando, refletindo, lembrando, sistematizando, ressignificando os tempos, a vida, a docência, a escola. Escutar a docência, nas suas mais diversas manifestações é apreender suas cores, seus sentimentos e seus ritmos. É um fluir de emoções e lembranças que constituem e afirmam as várias e diversas formas e jeitos de ser docente e estar na escola seja em uma disciplina especializada como Ciências ou Biologia, ou seja, para trabalhar com o Ensino Globalizado¹¹ nos Anos Iniciais.

O relato, em seu início, marcado pela formalidade das perguntas do entrevistador e das respostas dos entrevistados, logo transforma-se numa troca de experiências, de palavras, de lembranças, de pensamentos de quem relata a sua vida. Lembranças trazem novas lembranças. Porém, as lembranças devem estar contextualizadas, para que seja possível entender com clareza por quais caminhos passei e onde pretendo chegar.

Assim, apresentarei, no próximo capítulo, uma escrita voltada para a formação inicial de professores apoiada em autores que embasam e fundamentam esse tema. Essa “introdução” a temática da formação de professores e de elementos que a permeiam torna-se necessária, pois a partir do momento que se pretende analisar algum tema é importante que se exponha suas várias faces para, posteriormente, analisá-lo sobre o ponto de vista da proposta dessa pesquisa.

¹¹ O Ensino Globalizado caracteriza-se pelo ensino de todas as disciplinas por um mesmo professor nos Anos Iniciais, no caso esse profissional e o professor Licenciado em Pedagogia.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORGANIZANDO IDEIAS A PARTIR DE REFERENCIAIS

Neste capítulo, pretendo organizar algumas considerações já prontas sobre a formação de professores. Como comentei anteriormente, acho pertinente demonstrar um pouco do que se tem sobre essa temática para, no capítulo seguinte, fazer a análise dos dados coletados a partir das narrativas dos estagiários. A formação docente é um tema de grande abrangência na área da pesquisa acadêmica e envolve tanto as políticas públicas educacionais como as experiências de alunos e professores. Diante disso, vamos situar-nos dentro desse contexto formativo.

Com a publicação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. A LDB 9394/96 desencadeou discussões acerca da formação de professores no Brasil. Na parte destinada a formação docente, Título VI (dos profissionais da Educação), é considerada não só a categoria docente, mas também todos aqueles ligados ao processo educacional. Há demandas, nesse Título, sobre mudanças na formação dos profissionais ligados a educação como: aprender a aprender e continuar aprendendo durante a vida profissional. No artigo 62 da mesma lei, é feita a referência para os locais de formação do professor, ou seja, em universidades, institutos superiores de educação (admitida a formação no curso normal médio para exercício nos anos iniciais da educação básica). A LDB 9394/96 foi um marco para a formação de professores no Brasil e até hoje, 18 anos após a sua publicação, ela ainda tem grande repercussão no âmbito acadêmico. A partir dela, foi possível abrir novos campos de estudos para a formação de professores e também foram instituídos normas e artigos que regem a formação de professores no país. Porém, mesmo depois da LDB 9394/96, pode-se dizer que a formação de professores no Brasil ainda caminha a passos lentos e necessita de muitas reflexões acerca da formação do professor para atuar tanto na sala de aula como pesquisador da área.

Em relação à formação inicial de professores, considerando os problemas que ainda afetam o processo ensino-aprendizagem dos alunos, pode-se notar que, nos

últimos anos, aumentou a preocupação com os cursos de licenciatura, que, pela legislação do nosso país, visam à formação de professores para a educação básica. Porém, sabemos que não é possível culpar apenas o trabalho docente pelos problemas enfrentados no processo ensino-aprendizagem dos estudantes da educação básica em sala de aula, pois inúmeros são os fatores que concorrem para isso, desde as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura, seja nacional, regional ou local, as formas de estrutura e gestão das escolas, bem como a formação dos gestores, entre outros (GATTI, 2010).

Sobre isso é relevante a ponderação Severino (2011) quanto ao fato de sentir-se impressionado ao ver que grande parte das análises que mostra a situação problemática da educação brasileira atribui os motivos à inadequada formação dos professores. O autor ressalta a importância de condicionarem-se os problemas dessa educação e suas soluções ao modo como a gestão política, econômica e administrativa tem conduzido a questão. Tais reflexões levam-nos a concordar com Lüdke e Boing (2004) quando afirmam que o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos, pois o problema da educação básica pública não é um fato isolado, algo parecido vem ocorrendo com outras instituições e serviços públicos.

Não ignorando esses fatores, e voltando o foco da discussão para a formação de professores da educação básica, situamos as deficiências dessa formação como uma das questões cruciais para os problemas que afetam a educação brasileira, tendo em vista ser o professor, o “profissional da formação humana”, como afirma Severino (2011, p. 17). Essas deficiências formativas podem ser consideradas a partir de três aspectos: o institucional, no que diz respeito às más condições do trabalho docente, à insuficiência dos recursos disponíveis e às condições das políticas de gestão; o pedagógico, considerando a fragilidade e a carência de postura investigativa na formação docente e na insuficiência da prática no processo formativo, além da formação disciplinar, levando a visão de um mundo fragmentado, incapaz de dar conta da complexidade do trabalho docente; o ético-político, pois a formação não dá conta de desencadear no futuro professor a decisão ética de assumir o compromisso com a construção da cidadania (SEVERINO, 2011).

Nesse mesmo viés, tentando entender um pouco mais sobre essa formação inicial de professores, cabe elencar três aspectos pertinentes dessa discussão e que se fazem presente na constituição da formação docente. São eles: o estágio, a relação universidade-escola e os saberes docentes que serão tratados a partir de agora.

4.1 O Estágio Curricular Supervisionado e a formação de professores

O Estágio Curricular Supervisionado é requisito obrigatório na Formação Inicial de todos os professores nos Cursos de Licenciatura Plena. Inicialmente, cabe ressaltar que o estágio é uma disciplina curricular obrigatória para todos os graduandos de cursos de licenciatura. Porém, essa disciplina curricular voltada apenas para a prática docente sem acompanhamento ou como mero cumprimento de carga horária da disciplina não atinge o máximo de suas possibilidades formativas, no sentido amplo da palavra. Porém, o seu cumprimento é uma das condições para que o futuro professor possa obter a certificação para o exercício da docência. E a experiência que se tem realizado ao longo dos anos mostra que parece não haver, até o presente momento, durante a realização dos cursos de licenciatura, mecanismos adequados que possam propiciar ao futuro professor o contato com a situação de ensino antes do estágio. Assim, estágio é um dos únicos espaços de vivência da situação de ensino, resumindo-se a uma rápida inserção do futuro professor na sala de aula, tornando-se essa aprendizagem limitada à carga horária estipulada para essa finalidade na matriz curricular. Sobre essa rápida inserção, os estagiários entrevistados comentam que, por mais que quisessem permanecer na escola, não conseguiam devido as outras obrigações que a graduação solicitava-lhes. Vejamos o que Daia fala sobre isso:

A escola te coloca um tempo, por exemplo, agora tu tem que fechar o trimestre, eu iniciei a minha observação na escola no dia 15 de março e aí comecei a regência em maio e fui até setembro porque tem que fechar porque eu fechei dois trimestres na escola e gostaria de ter ficado mais, mas com essas disciplinas não tem como ficar.¹² (DAIA)

¹² Foram mantidas, nas transcrições das entrevistas dos estagiários, as grafias das falas respeitando-se os caracteres da oralidade.

Mas, se a formação do futuro professor vivenciada no estágio é importante e necessária, acima de tudo é preciso acreditar que os profissionais da escola têm muito que compartilhar e ensinar para os futuros professores. Sem isso, o estagiário não teria razão de ser. Por que deslocar os alunos para a escola se esse espaço não viesse a acrescentar à sua formação? Por que interferir na rotina da sala, gerando transtornos e interrupções nas aulas, se elas nada pudessem dizer para os alunos? Parece imprescindível, então, buscar alguns argumentos que justificariam essa prática adotada pelos cursos de formação de professores.

E o primeiro deles refere-se à necessidade dessa vivência compartilhada para o processo de aprendizagem docente, ou seja, a aprendizagem faz-se na relação estabelecida com os futuros pares, mediante a aquisição da experiência da prática social, favorecendo a significação da atividade de ser professor em face à apropriação, pelo futuro professor, dos conhecimentos socialmente elaborados sobre o fazer docente. Ainda, se a formação prática do futuro professor é uma prerrogativa do curso de formação, ela também o é para as escolas de uma maneira geral. Há uma estreita relação entre a formação e a atuação, extensiva aos professores e aos futuros professores, que sinaliza para o caráter de complementaridade de ambas: não é possível formar um professor sem que o mesmo tenha tido contato com o ambiente escolar da mesma forma que é impossível, ou deveria ser, ingressar na profissão sem que tenha passado por um processo formativo qualificado.

O objetivo do estágio é propiciar ao estudante uma aproximação com o cotidiano no qual irá atuar. Ao participar das atividades de uma escola, o estagiário deve ter consciência de que a finalidade é sua formação como professor (CARVALHO, 1985). Essa dependência mútua parece não estar muito evidente na discussão acerca da formação dos professores, embora deva ser vista como uma questão que parece ser fundamental para a compreensão do processo formativo a que todo professor deve submeter-se. Ao mesmo tempo que se insere na escola e suas problemáticas vêm à tona, este futuro professor não deverá ser formado apenas para reproduzir o que é feito na escola, ou estaríamos afirmando que as práticas escolares são boas, corretas e desejadas, o que nem sempre acontece.

Agostini e Paim (2006) afirmam que o Estágio Curricular é considerado de extrema importância para a formação de professores. Porém, este estudo levou-nos

a perceber que o Estágio Curricular necessita de várias modificações por parte da universidade no sentido de rever as metodologias de ensino no processo de formação de professores, a questão do medo na estreia, a insegurança, os problemas da dicotomia entre teoria e prática, o estresse com o planejamento das aulas e o breve tempo de duração do estágio. Segundo as sugestões dos pesquisadores, devemos pensar o Estágio Curricular a partir de uma perspectiva nova, como espaço de formação, aprendizagem, trabalho, pesquisa e, sobretudo, como encontro entre experiência e conhecimento.

Atualmente, devido às modificações estabelecidas pela legislação vigente, as discussões que norteiam o Estágio Curricular intensificaram-se devido à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que define para a formação docente uma carga horária de, no mínimo, 300 (trezentas) horas. Além disso, destina ao sistema de ensino a criação de normas próprias para a realização do Estágio, esclarece que a realização do Estágio, segundo esta normativa legal, não estabelece vínculo empregatício.

Após a promulgação da LDBEN - Lei 9.394/96, foi aprovada a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as quais estabelecem a corresponsabilidade das Escolas de Educação Básica no processo de formação inicial dos futuros professores.

E ainda para complementar a Resolução acima mencionada, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP 2/2002, que estabelece a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura Plena mediante o cumprimento de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas distribuídas entre teoria e prática. Sendo que, dessa carga horária mínima, 400 (quatrocentas) horas devem ser destinadas as realizações do Estágio Curricular, com início a partir da segunda metade do curso, proporcionando aos alunos estagiários mais horas de permanência com o futuro campo de trabalho.

Diante das modificações definidas pela legislação vigente nos currículos dos Cursos de Licenciatura Plena, o Estágio Curricular passou a ser visto pelos formadores como uma possibilidade de superar os problemas da dicotomia entre a teoria e a prática e a desarticulação entre Universidade e Escola.

4.2 A escola e a universidade na formação de professores

O Estágio Curricular Supervisionado, embora não exclusivamente, tem a função de realizar a interação Universidade-Escola, levando os estagiários a fazer a relação entre o que foi trabalhado durante a graduação e sua aplicabilidade na sala de aula; avaliar sua escolha profissional, proporcionando, assim, uma experiência única sobre como exercer sua futura profissão em situações reais de trabalho. Porém, a relação da universidade com a escola ainda encontra-se em posição distante entre as pesquisas realizadas sobre a escola e a dinâmica encontrada no cotidiano escolar. A relação entre o “ensino, pesquisa e extensão” no âmbito universitário necessita de uma redefinição de seus métodos de trabalho na busca de uma aproximação efetiva com a realidade escolar.

A universidade necessita discutir metodologias de ações que superem a função utilitarista em relação à escola. Neste sentido, redirecionar e ampliar não somente a Prática de Ensino no currículo universitário, mas também rever as ementas e as metodologias das disciplinas que podem atuar no contexto escolar, valorizando o aspecto pedagógico, o que pode ser uma oportunidade na tentativa de rever o papel da universidade. (Trotte, 2005).

O ambiente escolar pode proporcionar a reflexão sobre suas peculiaridades na formação do docente, além de oferecer à universidade questões de estudo e reflexão. E, por sua vez, a universidade pode buscar os caminhos para os problemas enfrentados pela escola e, ao mesmo tempo, redimensionar a formação de professores a fim de investir no professor pesquisador do cotidiano escolar. Pode-se, ainda, promover a construção dos espaços de compartilhamento do conhecimento que vai ao encontro das necessidades de ambas as instituições.

Pensar na possibilidade da construção de parcerias entre universidades e escolas implica, necessariamente, uma maior compreensão por parte dos profissionais, tanto da escola quanto da instituição universitária acerca de seu papel formativo. Outro fator que merece destaque é em relação ao compromisso ético e competência no desenvolvimento dessa tarefa, pois é preciso avançar na compreensão dessa atividade para que seja possível estabelecer novos parâmetros para a produção de práticas comprometidas com uma formação qualitativamente melhor para todos os professores.

Essa questão está ligada diretamente nas decisões que são tomadas continuamente durante a realização do estágio curricular supervisionado. Decisões que passam pela construção coletiva da proposta de estágio e pela efetivação das atividades dela decorrentes na escola. Por ser uma atividade que envolve as duas instituições, é preciso que ambas participem ativamente de sua elaboração. Assim sendo, não cabem nesse processo nem o desconhecimento de tarefas e, tampouco, a ausência de atribuições específicas para os profissionais que se responsabilizarão diretamente pelo processo de orientação.

A partir disso, nota-se que essa tarefa envolve também a escola. Esta, por sua vez, carrega consigo a responsabilidade de oferecer condições para que os futuros professores possam interagir com a situação de ensino e, principalmente, possam apropriar-se de um saber-fazer advindo da experiência coletiva dos professores. Por isso, a escola deve ser vista em sua tarefa formativa, ou seja, deve propiciar condições para que os futuros professores possam compreender sua função social em meio a tantas outras atividades que lhe são designadas cotidianamente.

Para que essas atividades tenham validade, é imprescindível que se estabeleça essa parceria entre a universidade e a escola, visando, principalmente, à construção de propostas que promovam a qualidade da formação e atuação docente. Isso tudo demanda uma maior acessibilidade por ambas as instituições, propiciando uma ação colaborativa que defina as bases para a realização dos estágios de ensino.

Sabe-se que a sociedade está em constante mudança, eis então a necessidade apontada pelos autores de se constituir espaços propícios para o encontro da escola e da universidade, da atualização das teorias e práticas. Por isso, reafirmamos que mais que uma parceria possível, existe uma parceria necessária para o avanço e superação na educação atual. (DEMO, 2004).

Essa prática docente deve estar alicerçada em processos reflexivos que exigem do professor a produção de um conhecimento prático, que é validado pela própria prática, fundamentada na reflexão. Tal forma de pensar e agir pode orientar mudanças e dar respostas a certos dilemas que aparecem no dia a dia do exercício profissional (Schön, 1992), dilemas que se fazem muito presentes durante a realização do estágio curricular supervisionado.

De acordo com Apple (1982), nossas instituições educacionais não se

constituem em um instrumento de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o 'conhecimento legítimo' - o conhecimento que 'todos devemos ter' -, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos e controlam pessoas e significados.

Assim, o professor deve realizar essas interações no contexto onde se encontra inserido, articulando os diferentes saberes e relacionando teoria e prática. Sobre as dificuldades de formar-se um professor reflexivo, Schön destaca

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum reflexivo* são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada (SCHÖN 1995, p. 91).

A ideia de Schön vem corroborar o que acontece muito na academia, essa dificuldade de formarem-se professores reflexivos e que se questionem sobre o ser professor, devido ao fato de ainda estarmos muito presos à epistemologia e ao currículo vigente no Ensino Superior. Diante disso, torna-se necessário repensar os modelos de formação universitária que encontramos atualmente, esses modelos dificultam esse diálogo entre teoria e prática, criando empecilhos para permitir ao docente as ações reflexivas na docência no ensino superior.

Retomando um pouco sobre a questão do professor reflexivo que deve realizar interações e trocas com o meio ao qual está inserido, destaco o escrito de Pérez Gomez

(...) a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 103).

Dessa forma, as escolas parecem contribuir para a desigualdade, na medida em que são tacitamente organizadas para distribuir diferencialmente tipos específicos de conhecimento e, ao mesmo tempo, também desempenham um

importante papel na distribuição de tipos de elementos normativos e de tendências necessários para fazer essa desigualdade mostrar-se natural.

É imprescindível, portanto, que os professores não se abstenham da tarefa de questionar os conteúdos a serem trabalhados, isso é importante, de acordo com Apple (1982), não apenas para ver quais ideologias são 'expressadas' ou 'representadas', mas também para que possam começar a decifrar tanto a forma sob a qual qualquer conteúdo 'é ele mesmo parte de um ativo processo de significação através do qual um significado é produzido', quanto compreender as possíveis contradições dentro do próprio conteúdo, do próprio texto.

Superando a visão da aparente inocência e neutralidade do currículo, ele passa a ser visto como um instrumento significativo para desenvolver processos de conservação ou de transformação de conhecimentos historicamente acumulados, bem como para garantir, nos estudantes, a manutenção de determinados valores considerados desejáveis. Visto dessa forma, o currículo em si apresenta-se como um mecanismo de regulação social, na medida em que define o que deve ser conhecido e o que deve ser desprezado, através de seu processo de classificação, seleção e ordenamento dos conhecimentos.

Da mesma forma, para Melo (2004), as estratégias disciplinares dominantes nas salas de aula vêm excluindo as vozes e as experiências dos/as estudantes em relação ao seu corpo e à sua vida, o que têm dificultado conexões com os seus saberes e práticas. Para Nascimento (2000), ao privilegiar uma representação de corpo, raça/etnia, considera-se um padrão, uma ideia do que é normal, e excluem-se todas as outras formas e diversidade de seres humanos.

Assim, é necessário estimular o sujeito a ser um educador comprometido com a sala de aula e com os seus alunos, a partir de uma postura reflexiva e que, segundo Perrenoud (2002), é

Um dos fatores, o mais fácil de ser trabalhado, tem relação com o domínio dos recursos intelectuais de reflexão: hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de ler, de anotar algumas reflexões, de debater, de refletir em voz alta. Todas essas atividades são métodos para dividir os problemas em séries, para dividir as tarefas, encontrar informações e obter ajuda. (PERRENOUD 2002, p. 66)

Portanto, esse percurso de reflexão, crítica e pesquisa é desejável que se inicie já na formação inicial, pois é a partir deste estímulo dado que será possível desenvolver um profissional comprometido e que apresente, em sua prática, tais

características em seu modo de agir: reflete, critica e pesquisa, distanciando-se do comodismo. Diante disso, o primeiro passo nessa direção é dar oportunidade aos professores em formação inicial, de vivenciarem essa experiência durante os estágios supervisionados, para, então, analisarmos e compreendermos as contribuições desses elementos no processo formativo.

4.3 Os saberes dos professores

Quando o assunto é a formação de professores, logo lembramos autores que marcaram e marcam estudos sobre essa temática. Entre eles, podemos destacar Tardif (2002), Nóvoa (1991), Gauthier (1998), entre outros. Esses autores destacam principalmente estudos sobre a formação docente voltada para os saberes necessários para ser professor. Sobre esse assunto, Freire (2001) trata da questão dos saberes necessários à prática docente, sendo que esse autor entende a educação como processo que se relaciona à humanização, e é através das relações humanas que se constituem as práticas pedagógicas. Essas considerações retratam os saberes envolvidos entre o educador e o educando e o contexto educativo em que se encontram envolvidos, constituindo-se em relações docentes.

No que se refere a essas relações docentes, Nóvoa (1991) afirma que não é possível construir um conhecimento pedagógico que vá além dos professores, e que ignore as dimensões pessoais e humanas do trabalho docente. Compreendo, assim, a formação profissional como um conjunto de elementos como: conhecimentos didáticos, a reflexão, entendimento de si mesmo, interações com o ambiente escolar, entre outros.

Corroborando tal entendimento, é possível discutirmos acerca dos saberes docentes trazidos por Tardif (2002). Para esse autor, os saberes da prática docente integram diversos saberes, quais sejam:

- **Saber da formação profissional** - conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor (...); esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. (...) A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente

através da formação inicial ou contínua dos professores (2002, p. 36 e 37).

Essa categoria de saberes está ligada à formação de professores no âmbito do curso superior. A partir dessa categoria, nota-se a relevância que a prática docente (tanto inicial como continuada) aliada à formação para a pesquisa, ao ensino reflexivo e crítico articula novos conhecimentos para a prática do professor.

- **Saber disciplinar** - saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplina (...). Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores (2002, p. 38). Os saberes disciplinares trazidos por Tardif (2002) são as disciplinas que os acadêmicos deparam-se durante a graduação.

- **Saber curricular** – estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar (2002, p. 38).

O saber curricular é referido ao conteúdo curricular e a forma como o conteúdo será aplicado pelo professor ao aluno.

- **Saber experiencial** – Baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (2002, p. 39). Os saberes experienciais podem ser definidos como um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação e nem dos currículos” (Tardif, 2002, p. 48).

Os saberes da experiência caracterizam-se, dessa forma, por vivências da prática cotidiana do professor que está sempre em constante transformação. Esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica um saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito como a dimensão da razão interativa que dá condições de modificar-se e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas (THERRIEN, 1995).

Os saberes docentes podem constituir-se como um processo de continuidade na busca de atualizar-se em todos os meios e nos meios ambientes nas trocas de experiências. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos. A proposta de Tardif é que a pesquisa universitária veja os professores não como objetos de pesquisa e que passem a serem considerados como sujeitos do conhecimento, como colaboradores e também como pesquisadores.

Ao assumirmos a profissão '**professor**', estamos nos comprometendo com o outro. E por estar lidando com o outro, por vezes, diferente ou semelhante a nós, que devemos conscientizar-nos da interferência de nossos atos nas suas vidas. Com isso, percebi o quão imensa é a nossa responsabilidade no exercício da docência. Dessa forma, é relevante conceber espaços de reflexão sobre a atuação do professor na sala durante a graduação, constituindo-se, assim, como um espaço de formação de aprendizagem da docência. Pois esse espaço de prática é uma aproximação do futuro professor com as questões pertinentes que encontrará no espaço escolar onde estará inserido.

Essas evidenciações relacionam-se com as transformações em relação à formação de professores que foram ocorrendo no Brasil e em outros países, variando os estágios de evolução em cada espaço. Sobre isso, Pereira (2008, p. 112) demonstra que esses princípios são apontados por autores como Tardif, Lessard e Gauthier (1998, *apud* BORGES, 2004) e descreve-os:

Conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada sobre um sólido repertório de conhecimentos; conceber a docência na perspectiva do professor reflexivo; reconhecer que os professores são capazes de refletir sobre sua prática e produzirem saberes específicos no interior do seu trabalho; estabelecer normas de acesso e de regulamentação da profissão; encarar a prática profissional como um locus de formação e também de produção de saberes, buscando elevar a formação intelectual do docente através da formação universitária, bem como estabelecer vínculos com a realidade educacional. (PEREIRA, 2008, p. 112)

Essas constatações apontam para o que Tardif (2002) já havia sinalizado como a importância da construção de saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores, corroborando que os mesmos têm um caráter social, pois: são partilhados por todo um grupo de professores; sua posse e utilização repousam sobre um sistema que vem garantir a legitimidade e orientar a sua definição e utilização; adquire-se no contexto de uma socialização profissional. Assim, o saber pode ser situado como “um processo em construção ao longo de

uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se insere nele”, como aponta Tardif (2002, p. 14).

Assim, nota-se que diante desse emaranhado de situações (sejam políticas, históricas ou experienciais), o saber dos professores assume um posto indiscutível nas discussões sobre a sua formação, ao relacioná-lo com o trabalho e as atividades profissionais docentes. Nunes (2001) retrata a concepção de saber do professor para Gauthier (1998),

A concepção de saber, para o autor, não impõe ao professor um modelo preconcebido de racionalidade. Dessa forma, o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo. Assim, o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeita a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação lingüística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. (NUNES, 2001, p. 34)

Quando Tardif (2002) afirma que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p. 11), o autor está relacionando o saber com a pessoa, a identidade, a experiência de vida, a história profissional. Para tanto, deve-se representar esse saber sem desfigurá-lo, ou seja, sem perder de vista sua natureza social sem cair no sociologismo que transforma os atores sociais em “objetos de ventríloquo”, o que não permite desconsiderar que o social é a relação entre o sujeito e os outros, vez que tal imersão repercute na sua própria formação, valendo destacar que o saber do professor não é de foro íntimo. O que Tardif (2002) aponta é a preocupação em não afastar os saberes do espaço da sala de aula, levando em consideração a relação entre o sujeito e os outros que são repercutidos nele.

Os saberes dos professores têm grande importância quando relacionados à formação docente. No próximo capítulo, tentarei identificar a relação desses saberes nas narrativas de estagiários, encaixando-os nas categorias de análise dessa pesquisa. Dessa forma, ficará mais clara a relação das narrativas e as suas repercussões sobre a formação docente.

5. NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS E OS SABERES DOCENTES

Neste capítulo, proponho-me a fazer uma análise das narrativas dos estagiários entrevistados. A partir da análise sobre as questões mais pertinentes que foram citadas pelos alunos nas entrevistas, dividi em três eixos, a saber: o estágio, a formação do professor no curso de Ciências Biológicas da UFSM e o ser professor. Esses eixos, que passarei a chamar de categorias, servirão para elencar questões formativas que se mostraram latentes tanto na visão dos estagiários, como na visão de pesquisas da área educacional.

Cada uma dessas categorias foi dividida em subitens e mescladas, durante a análise, as narrativas dos estagiários sobre o referido assunto, a minha percepção como professora iniciante, ou seja, minhas memórias autobiográficas. Essa relação foi feita no intuito de fazer um contraponto entre o que é/foi dito e escrito sobre o assunto e o que é experimentado pelos alunos em formação e por uma professora iniciante.

5.1 O estágio curricular supervisionado

A formação inicial consiste em vivenciar e experimentar o aprendizado teórico-prático, esse momento surge basicamente quando os alunos realizam o estágio curricular supervisionado. Segundo Tardif (2002, p. 288) “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’”. Isto constitui um viés constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre os formandos e os formadores, buscando aproximações entre formação e atuação profissional. Sobre o período do estágio curricular, Wielewicki (2010) reforça a questão do mesmo como espaço de aprendizagem,

É preciso salientar que a prática de ensino sob a forma de estágio curricular supervisionado é, tanto quanto qualquer outro componente curricular, uma atividade de aprendizagem e, nesse sentido, talvez seja mais preciso situá-la não como um mero espaço de aplicação de conhecimentos previamente

aprendidos, mas sobretudo como um espaço essencialmente de aprendizagem. (WIELEWICKI 2010.p.33)

Diante disso, ao analisar as narrativas de futuros professores, cabe ressaltar alguns aspectos pertinentes e que servem de reflexão sobre esse momento tão importante para a formação inicial de docente: o estágio. Início essa reflexão trazendo uma fala da estagiária Daia

É eu tive colegas que depois do estágio disseram que não queriam aquilo para eles. É que na universidade tu tem uma visão e quando tu chega na sala de aula é outra coisa. Até quando tu faz uma intervenção ou uma oficina é bem diferente de tu ter uma turma. (DAIA)

Esse fragmento foi retirado da entrevista com Daia, que relata a forma como vê o estágio, e a partir da fala dela pode ser considerado “um marco” na formação inicial, pois, depois deles, muitos futuros professores acabam desistindo da docência. Quando o aluno-professor (pode-se assim chamar o aluno que está o processo de transição entre a saída da universidade e a entrada no espaço escolar como futuro professor) vai para a sala de aula, ele enfrenta desafios até então desconhecidos no âmbito escolar, pois, o ambiente escolar é muito heterogêneo e uma sala de aula está repleta de diversas ideologias, histórias de vida e interesses. Muitos futuros professores estão habituados com as aulas da faculdade, com o ensino do conteúdo e pouco se discute, no início do curso, como será depois na sala de aula. Como já foi ressaltado anteriormente, há pouca inserção dos alunos-professores na escola no período anterior ao estágio. Quando o estágio acontece, eles veem-se frustrados e muitos acabam desistindo da licenciatura.

Das cinco (5) narrativas investigadas entre os estagiários do Curso de Ciências Biológicas, nenhum deles tinha experiência como professor em sala de aula, mas todos eles já participavam de atividades de projetos que propiciavam a inserção na sala de aula como monitores. Porém, todos ressaltaram que o estágio foi um “divisor de águas” dentro do curso e como a aluna Daia salientou, muitos colegas decidiram que não queriam ser professores depois de passar pelo estágio. Sobre essa importância de inserção dos futuros professores no âmbito da sala de aula, podemos identificar características bem pertinentes sobre essa relação e o saber experiencial trazido por Tardif (2002):

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem

relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. (TARDIF, 2002, p. 49)

Um dos aspectos mais comum na fala dos estagiários é sobre a responsabilidade que haviam assumido naquele momento e o medo que tinham em relação a esse momento de tanta responsabilidade. Esse aspecto de lidar com os imprevistos, de enfrentar situações postas no cotidiano da profissão é formador, pois permite que o docente desenvolva o enfrentamento dos condicionantes da profissão.

Parece ser importante, também, priorizar essa vivência nas escolas e não em espaços artificialmente preparados para esse fim. O contato com a realidade de ensino, como o ambiente escolar, requer uma dose de realismo e concretude não apenas no que diz respeito à sala de aula, mas, principalmente, à escola como um todo. A escola não se reduz ao ensino na sala de aula. Ela precisa ser vista como um todo que comporta diferentes atores, assume variados papéis e cumpre uma função específica que é concretizar o processo de ensino-aprendizagem das novas gerações. Nesse caso, o futuro professor precisa tomar contato. Sobre a prática do estágio, a estagiária Carla comenta:

É que no início eu pensava que deveria fazer sempre tudo certo, que não poderia errar. Não queria de forma alguma desapontar a professora regente da turma e como ela estava sempre me observando também ficava um pouco apreensiva. E eu tinha também alguns receios, tinha medo de entrar na escola e só ver as coisas ruins porque a minha mãe é professora e eu ouvi praticamente a minha vida toda ela reclamando e eu não queria já chegar à escola com esse estigma ruim... mas, com o tempo isso foi passando e eu vi que não precisava fazer sempre tudo certo, que eu era humana e **no estágio era um lugar de eu me experimentar, ver o que eu podia e não podia fazer.** (CARLA, grifo nosso)

Na fala de Carla, nota-se que ela via o estágio como um laboratório e que, no início, sentia-se receosa. Porém, não devemos ver esse período como somente a prática, desligada da teoria, mas refletir sobre ela com as teorias vistas durante toda a graduação, contribuindo, assim, com a sua formação inicial. Para alguns autores (CARVALHO 1985; PIMENTA 2001; FREIRE 2001; SANTOS, 2004), o estágio curricular exerce importantes funções na formação de professores à medida que colabora com a construção da aprendizagem do aluno, é um elemento articulador no currículo do curso de formação de professores, colabora com a aproximação da

Universidade das escolas de Educação Básica, e funciona como um elemento articulador da relação teoria e prática.

Sabe-se que, como é um período inicial da formação, os acadêmicos que se deparam com o mesmo sentem-se muitas vezes inseguros, com medo de realizar a prática. Esses sentimentos não ocorrem somente no estágio em si, mas em tudo que é novo, desconhecido. O saber experiencial proporcionado através do estágio supervisionado é um período de muitas descobertas sobre o âmbito escolar. Porém, depois de iniciar o mesmo e não encontrar problemas com a turma como aconteceu comigo e com quatro dos estagiários sujeitos dessa pesquisa que relataram o mesmo acaba se tornando um período tranquilo e sem muitas reflexões profundas sobre essa inserção no espaço escolar que tem várias facetas, pois, como já havia citado, a escola é um sistema muito heterogêneo e depende de todos os atores nela envolvidos (alunos, professores, direção e funcionários). Apenas a aluna Carla relatou que a sua turma de estágio era bem complicada, pois havia muita disparidade de nível socioeconômico dos seus alunos, fator que também é bem importante para a constituição do perfil de uma turma, uma vez que cada perfil tem seus interesses e maneiras de encarar o espaço escolar.

Libâneo (2006) afirma que a formação inicial está estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática pedagógica para que haja sentidos tanto a teoria de sua formação como a prática. No sentido de compreender a formação inicial e o fazer pedagógico busca-se “olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso ser” Ghedin (2006, p. 144), trazendo a compreensão do conhecimento como algo inacabado, em um processo contínuo de construção dos saberes, possibilitando, assim, uma importante reflexão sobre os processos formativos da docência, mostrando os percalços que podem surgir na atuação do professor e que nem sempre será possível encontrar todas as respostas sobre a constituição da prática pedagógica e na constituição do ser professor.

5.2 Formação do professor no Curso de Ciências Biológicas da UFSM

Mesmo com os avanços das últimas décadas em relação a políticas educacionais e pesquisas no que se refere à formação de professores, ainda há muitos desafios a serem vencidos e um deles é em relação as instituições formadoras. De acordo com pesquisa realizada por Gatti (2009)

Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. (GATTI, 2009, p.95)

Os cursos de licenciatura, na sua maioria, vêm formando profissionais que têm como o destino a aplicação de conteúdos para os alunos na sala de aula. Portanto, sabe-se que, atualmente, frente a transformações científicas, tecnológicas e culturais a formação de professores bem como todo o processo educativo devem estar aptos a essas novas exigências. Para elucidar melhor esse aspecto, Gallo escreve,

Educar, sob esse cenário, significa incentivar a autonomia individual e a solidariedade, prevenir insucessos e lutar contra as desigualdades, favorecer o ensino experimental e o espírito científico, abrir novos horizontes, aliando a compreensão das origens e raízes à identidade da inovação científica e tecnológica, condições essenciais à mudança orientada para um desenvolvimento humano integral. (GALLO, 2010, p. 149)

Diante disso, pode-se perceber que a formação do professor vai além da sala de aula, pois prevê a atuação dele nas áreas que envolvam conhecimentos pedagógicos. Conhecimentos que envolvem a formação de um profissional reflexivo e atento às rápidas transformações sociais e culturais que requerem novas competências para enfrentar a complexidade da prática educativa. Perrenoud (1999) tentou descrever dez grupos de novas competências ligadas a formação do ofício de professor:

1. organizar e estimular situações de aprendizagem;
2. gerenciar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da gestão da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os

deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. gerenciar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 1999, p.195)

É importante que se reflita e discuta para além dessas competências elencadas por Perrenoud (1999), não que elas devam ser descartadas, porém devemos ter a consciência que somente elas não conseguem abarcar a heterogeneidade encontrada pelo professor na sala de aula, ou seja, os profissionais devem ser capazes de levantar questões e buscar respostas acerca de dilemas, problemas e necessidades cada vez mais presentes no contexto escolar e que nem sempre vão ser resolvidas somente com essas dez competências. Sobre isso, uma vez ouvi uma fala da Professora Deisi em uma aula¹³, ela ressaltava que “essas competências não cobrem todas as demandas da escola e dos estudantes na contemporaneidade”. Assim, ao encarmos a formação de professores, surge o questionamento: para que e para quem estão sendo formados os professores? Diante desse contexto, devemos pensar a formação de professores em três aspectos descritos por Marcelo García (1999): o primeiro é que, para ocorrer a formação, alguém precisa orientar, conduzir o sujeito, mostrando-lhe os caminhos necessários para a compreensão da profissão. O segundo diz respeito a alguém que precisa agir perante essa orientação, ou seja, o sujeito em formação precisa atuar diante das situações com as quais se depara. E, o terceiro e último aspecto, é em relação à formação como um contínuo, a qual não se esgota na formação inicial, mas sim é um processo que permeia todos os espaços que os professores ocupam ao longo de sua carreira docente.

Neste sentido, a formação inicial dos professores precisa ser compreendida como um momento em que ocorrerão trocas de conhecimentos entre os formadores e os que estão em formação. O discente precisa participar conscientemente das atividades propostas, no sentido de agir como aprendiz, a fim de que a intervenção do formador em seu processo de aprendizagem seja significativa, ao mesmo tempo em que este formador também estará aprendendo.

A Lei nº. 9.394/96 - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - em seu capítulo IV, que versa sobre a educação superior, prevê no inciso III: “Incentivar o trabalho da pesquisa e a investigação, visando o desenvolvimento da

¹³ Essa aula era na Disciplina de Seminário da LP1: Educação como problema contemporâneo.

ciência e a tecnologia e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. (LDB, 1996) “ A concepção de pesquisa, verificada nesse inciso, demonstra que a formação profissional voltada para a pesquisa é uma exigência da lei e que os cursos de licenciatura buscam, de alguma maneira, cumprir, segundo o que Montalvão & Mizukami (2002), em uma de suas pesquisas, expõem:

Os resultados mostram que repensar os cursos de formação inicial de professores é necessário e urgente. Considerar a prática docente como eixo norteador e acionador de um processo reflexivo poderia ser uma estratégia para favorecer o processo de desenvolvimento profissional no qual a formação inicial é apenas um dos passos, mas o mais importante. (MONTALVÃO & MIZUKAMI, 2002, p. 123),

Dessa forma, pressupõe aliarmos os conhecimentos teóricos, desenvolvidos nas salas de aula das instituições formadoras, juntamente com os conhecimentos práticos, os quais precisam ser vivenciados na realidade escolar. Na Universidade Federal de Santa Maria, o curso de Ciências Biológicas tem o ingresso único anual de 44 alunos que realizarão, nos três primeiros semestres, o Núcleo Comum do Curso e, no final, deverão optar em qual habilitação vão continuar. Os alunos não poderão cursar as duas simultaneamente, mas poderão, caso apresentem justificativas, trocar depois de já ter optado. A carga horária do curso é a mesma, porém há algumas distinções na sua distribuição: O Curso de Licenciatura é formado por 2.925 horas/aula, sendo, desta carga horária, uma parte fixa de 2.715 horas/aula (disciplinas com conteúdos curriculares e estágio) e uma flexível de 210 horas/aula (Atividades Complementares de Graduação- ACGs); já o Curso de Bacharelado tem a mesma carga horária e é assim dividido: 2.925 horas/aula, compreendendo uma parte fixa de 2.505 horas/aula de disciplinas e uma flexível de 420 horas/aula (constituída por 210 horas/aula de Disciplinas Complementares de Graduação - DCGs e 210 horas/aula de Atividades Complementares de Graduação).

No curso de Ciências Biológicas da UFSM é interessante fazer uma ressalva para a formação do professor biólogo, pois, de acordo com as deliberações do Ministério da Educação (MEC) e dos Conselhos Federais e Regionais de Educação (CRBio e CFBio) há a possibilidade dos alunos egressos não atuarem somente na licenciatura ou somente no bacharelado. Assim, um professor tem uma formação bastante voltada para a área do bacharelado, visto que os alunos ingressam no mesmo curso, pelo processo seletivo do vestibular, e somente depois, no decorrer

do curso, optam se farão licenciatura ou bacharelado.

Quando fazemos uma breve pesquisa no site dos cursos de graduação da UFSM podemos ter acesso a várias informações pertinentes aos cursos disponibilizados pela instituição. Ao pesquisar sobre o Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) o que chamou minha atenção, apesar de eu já saber que tantos licenciados quanto bacharéis ingressam no mesmo curso, foi ler a seguinte passagem no item “Perfil desejado do formando”

(...) o graduado em Ciências Biológicas, seja bacharel ou licenciado, deverá possuir uma formação sólida, ampla e histórica dos conceitos, princípios e teorias da Biologia. Deverá estar em condições de desenvolver ações estratégicas para o diagnóstico de problemas, a elaboração e execução de projetos sendo capaz de utilizar o conhecimento acumulado e também de produzir novos conhecimentos. Além disso, deverá estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade, atendendo o mercado de trabalho com uma visão ética e humanística.(UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA)

A partir dessa leitura, fiquei me questionando: será que não há diferença entre a formação de um Biólogo e de um professor de Ciências Biológicas? No decorrer da leitura, observei que o perfil desejado do formando é absolutamente o mesmo, ou seja, bacharéis e licenciados devem ser formados para enfrentar as mesmas situações profissionais. Mas, isso é uma situação bem equivocada, pois são espaços de trabalho bem diferentes, com situações totalmente diferentes. Sobre essa formação entre licenciados e bacharéis, Santos (2003) salienta que

O fato de, em alguns cursos universitários, existirem as modalidades de licenciatura e bacharelado, um priorizando a formação do professor e o outro a formação do pesquisador, apesar de ambos serem ensino (graduação), reflete de certa forma, a dicotomia entre ensino e pesquisa no meio acadêmico.(SANTOS, 2003, p.37)

Essa dicotomia entre ensino e pesquisa é muito evidente dentro do meio acadêmico, assim como a teoria e prática também é muito presente no discurso dos futuros professores. Ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas da UFSM (o documento está disponível para visualização, na íntegra, no Anexo 2 deste trabalho), fiquei um tanto surpresa com alguns aspectos que observei no documento. Para melhor explicá-los, irei separá-los em subitens, a saber: a) justificativa do curso; b) objetivos; c) perfil desejado do formando; d) áreas de atuação e; e) papel dos docentes.

- a) Justificativa do curso: Inicialmente, são trazidos alguns aspectos históricos que demonstram a importância da Biologia para a sociedade e também o quão importante ela ainda será nos próximos anos. Trata-se das divisões dessa ciência e também de leis que normatizam a profissão do biólogo e quais as suas atribuições. É visível que se enfoca muito o biólogo e somente no final do documento que é trazida a questão da criação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Porém, em nenhum momento, foi apresentada uma justificativa sobre a importância das Ciências Biológicas na escola, ou para o ensino na educação básica. Também não é ressaltada, para justificar o mesmo, a importância da formação de professores para o ensino dessa disciplina na escola. Após a leitura do documento é mais evidente ainda essa posição técnica por parte da proposta do curso, uma vez que salienta o que um biólogo poderá fazer, porém se formos analisar, em nenhum momento, justifica-se de forma a ser importante para a formação de professores capacitados para atuar na educação básica.
- b) Objetivos do curso: Visa a formar o profissional apto para atuar nos campos do ensino e da pesquisa, compreendendo e transformando o meio no qual está inserido da melhor forma possível, utilizando de sabedoria nas escolhas e preservando os recursos naturais. Nas especificações da Licenciatura e do Bacharelado, há apenas uma diferença entre os objetivos específicos para as duas áreas que é a inclusão do seguinte item na parte da formação do licenciado: “Assumir o papel de educador, atuando na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental.” Já que estamos falando em objetivos do curso, acho pertinente continuar essa escrita elencando o perfil desejado do formando no curso, que foi um dos pontos que mais me chamou atenção.
- c) Perfil desejado do formando: Na parte destinada ao perfil do profissional formado em Ciências Biológicas, seja ele bacharel ou licenciado e perfil desejado pelo curso é exatamente o mesmo, ou seja, no ponto de vista do Projeto Pedagógico do Curso o bacharel e o licenciado podem sair com o mesmo perfil, mesmo para atuarem em âmbitos bem distintos. Acho pertinente ressaltar que um professor licenciado também é, de certa forma, um pesquisador, e que um bacharel, muitas vezes, torna-se professor, porém tratar os dois profissionais da mesma forma e nivelando a formação de ambos para a construção dos mesmos conhecimentos, considero que se trata de um ato falho, uma vez que cada um tem suas

peculiaridades, visto que atuam em diferentes áreas.

d) Áreas de atuação: Nesse item, não há uma separação entre a atuação do bacharel ou do licenciado, há, então, uma relação de áreas onde podem atuar o profissional das Ciências Biológicas, que são:

- atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas e subáreas do conhecimento do biólogo (estabelecidas pela Res. nº10 CFBio, de 05 de julho de 2003);
- desenvolver atividades de docência em diferentes níveis: ensino de Ciências no nível fundamental e ensino de Biologia nos níveis médio e superior;
- realizar prestação de serviços na forma de elaboração de estudos, projetos de pesquisa, consultorias, assessorias técnicas, emissão de laudos e pareceres, perícias e fiscalização, sempre no sentido de que a legislação relativa a área das Ciências Biológicas seja cumprida;
- ocupar cargos técnico-administrativos em diferentes níveis, gerenciando e executando tarefas nas diferentes áreas e subáreas das Ciências Biológicas, no âmbito de sua formação;
- organizar, coordenar e participar de equipes multiprofissionais e/ou interdisciplinares, em projetos que envolvam manejo e conservação da biodiversidade, políticas de meio ambiente e saúde, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança e gestão ambiental (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA).

e) Perfil dos docentes: O perfil do professor para atuar no Curso de Ciências Biológicas da UFSM deve ser de um profissional que vise à flexibilidade do currículo, seja crítico e instigador do conhecimento. Ele deve, também, ser capacitado para auxiliar o processo de formação de um profissional multidisciplinar que consiga identificar problemas atuais da sociedade em busca de uma melhor qualidade de vida.

Depois dessa exploração sobre os aspectos mais pertinentes do Projeto Pedagógico é possível identificar que a formação de professores para atuar na Educação Básica no Curso de Licenciatura Plena não é muito priorizada. Entende-se, por não ser priorizada o fato da mesma não ter distinção entre a outra habilitação que é bacharelado e, também, pelo fato de não identificar quais são as abordagens metodológicas diferenciadas entre uma habilitação e outra, por mais que elas tenham um Núcleo Comum de disciplinas, há muita diferença entre o professor e o biólogo.

Sobre esse início do curso, em que eles ainda não optaram pela licenciatura ou bacharelado, muitos dos estagiários ressaltam que se sentem lesados em relação ao conteúdo trabalhado no curso, uma vez que, na maioria das vezes, ele é mais voltado para o curso de bacharelado. Isso fica claro nos relatos das estagiárias Daia e Sol:

Tanto que as outras disciplinas são todas voltadas para o bacharelado, tanto que agora a gente está tendo genética ai eles puxam tudo para o bacharelado, ensinam como fazer gráficos e tabelas, mas isso não é o que a gente vai ter que ensinar que é a parte básica que a gente teve só umas pinceladas por cima e eu acho que falta bastante uma aula para quem precisa ir para sala de aula depois. (DAIA)

E eu sou também um pouco decepcionada com alguns professores que acabam excluindo o pessoal da licenciatura porque eles sempre puxaram para o bacharelado. Acho que se o curso fosse separado ia da para abordar um monte de coisa. (SOL)

Na visão das estagiárias mencionadas, pensar em escolher a Licenciatura parece ter sido desvantajoso, uma vez que, pelo que elas relatam, sentem-se prejudicadas, pois, de acordo com os seus relatos, os professores privilegiam os conteúdos e conceitos que serão mais importantes para quem quiser a área da pesquisa em laboratório e não a de docente da educação básica.

Outra questão importante que emergiu nas narrativas dos estagiários é em relação a falta de disciplinas mais pedagógicas e que trabalhem com a área pedagógica. Entre os cinco entrevistados, todos eles ressaltam essa falta de disciplinas como Libras, Fundamentos da Educação Especial e também a realocação da disciplina de didática para que ela não seja no mesmo semestre do estágio. Como relata a estagiária

(...) a gente só tem didática no último, a gente só fala de estar em uma sala de aula em didática. Em políticas públicas a gente não passa pelo entorno da escola a gente fala sobre leis e questões sociológicas. Fundamentos da educação não vê nada sobre escola. Tu vai entrar mesmo nos conteúdos, na vivência quando tu tem didática e já tem que estar na sala de aula também e tu já entra ali e entra cru.(BIBI)

Tardif (2002) constata que os saberes dos professores abarcam uma forte dimensão temporal, remetendo ao processo através dos quais eles são adquiridos no contexto da carreira de ensino, sabendo-se que as bases iniciam-se no início da carreira, juntamente com a formação na universidade. Ora, diante dessas constatações, há de saber-se que uma formação de professores que já inicia com a falta de disciplinas pedagógicas causa algum tipo de falta por parte dos futuros professores. Há de pontuar-se, nesse caso, que somente a inclusão das disciplinas não é o que irá resolver essa falta, é necessário que se tenha profissionais que questionem, critiquem e que levem o aluno a refletir sobre a real situação enfrentada no âmbito escolar. Como egressa de um Curso de Pedagogia da UFSM, tenho como experiência um curso repleto de disciplinas pedagógicas, porém, a maioria delas

preendeu-se ao currículo da disciplina e não deixou que se fizesse a integração entre a escola e o conteúdo da disciplina. Também, não tive uma integração entre as disciplinas do curso, parecia que cada uma era isolada e idealizada em uma escola perfeita, que descobri, depois, não existia. Lopes (2008) faz essa constatação sobre os professores e a integração curricular:

Não há professores formados para trabalhar com processos de integração curricular, porém isso não é uma crítica de minha parte à integração, e sim a constatação de que a formação de professores está articulada ao mecanismo de organização disciplinar do currículo. (LOPES,2008, p.51)

Essa autora traz para a discussão algo que é bem pertinente, os professores não estão preparados para trabalhar de forma integrada, com um currículo integrado, pois a formação inicial, principalmente na universidade, não visa a esse tipo de integração curricular e sim uma fragmentação das disciplinas, que, na maioria das vezes, ficam presas ao seu currículo. Também sobre essa falta de integração, o autor Maurice Tardif (2002) afirma que a estrutura dos cursos, com suas divisões, hierarquias entre disciplinas e saberes, reforça a dificuldade de ligação entre os saberes desenvolvidos ao longo do curso, não apenas na universidade, pois, posteriormente, esse pensamento fragmentário é reproduzido na escola:

A formação para o ensino ainda é enormemente organizada para em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas (...) Essas disciplinas não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração (TARDIF, 2002, p.242)

Isso pode ser percebido ao fazermos uma breve leitura no Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas da UFSM, uma vez que o mesmo não trata, em nenhum momento, sobre trabalhar de forma integrada tanto para os bacharéis como para os licenciados. Acredito que o primeiro passo seria repensar a forma como é conduzido o curso de Licenciatura, pois observando a maneira como está exposto no PP do referido curso, há um equívoco em relacionar e desejar o mesmo perfil de formando, seja ele professor ou bacharel. Através dos relatos dos alunos estagiários, ficou claro o quanto eles sentem-se, de certa forma, excluídos e prejudicados por fazerem licenciatura, uma vez que o Bacharelado parece ter mais visão ou status. Sobre a formação e sobre o currículo muitas questões divergem (outras convergem) quando analisadas as narrativas dos alunos e o PP do Curso de

Ciências Biológicas da UFSM.

5.3 O ser professor

Talvez, o maior desafio da docência seja o de trabalhar com a coletividade de forma uniforme, ou seja, um profissional lidando com mundos distintos, com ideologias distintas, porém, tratando o aluno de maneira igual. E é aí, nesse contexto, que entram as dificuldades encontradas pelos professores, principalmente no início da sua carreira, quando estão iniciando a sua experiência profissional. Há muitas prerrogativas sobre o tornar-se um bom professor, para Pimenta (1997), ser um “bom professor” não é uma conquista eterna, duradoura e transferível para qualquer contexto, situação ou época. É uma identidade em constante adaptação. Assim, pode-se dizer que o conceito do “bom professor” é um conceito muito amplo, que ganha significados conforme o local e o momento que o professor está inserido, a realidade econômica e o momento histórico e o valor que o professor e os alunos dão à educação.

Ao entrevistar os estagiários, questionei-os sobre o que era para eles “ser um bom professor” e fiquei surpresa com as respostas deles, pois os cinco afirmaram que, para ser um bom professor, precisa ser alguém comprometido, responsável e estudioso, como afirma Marcos:

Um bom professor é aquele que está sempre estudando, atualizado. Como somos da área das Ciências Biológicas os alunos sempre têm muita curiosidade sobre diversos assuntos e eu acho que quando eles fazem questionamentos pertinentes devem sempre ter um embasamento para conseguir responder ou fazer um diálogo em sala de aula. Acho que o professor também tem que ser responsável em relação a datas e ter pontualidade, pois isso demonstra que tem interesse e dá valor para o aluno.(MARCOS)

Responsabilidade, comprometimento e estudo, penso que sejam qualidades básicas para qualquer profissional, será, porém, que isso é suficiente para ser “bom professor”? Relembrando um pouco o início da minha atuação como professora na sala de aula, minha experiência diz que não, que isso não é o suficiente, pois eu tinha essas três características e, quando fiquei de frente com a minha primeira turma de alunos, não conseguia dar aula. Nesse ponto, entra outra questão que

ainda é muito difundida na carreira docente: a concepção da docência como dom, como algo inato. Eu nasci para ser professor. Desprestigiando, assim, a formação acadêmica e a formação continuada, ignorando os conhecimentos pedagógicos, relegando-os a um segundo plano e desvalorizando esse campo formativo. Sobre esse aspecto Kessler (2002) afirma que a formação específica para a docência foi compreendida como desnecessária. Essa autora acreditava que a trajetória acabava constituindo-se de um *habitus*¹⁴ para o professor que contemplava o conservadorismo, ou seja, o comprometimento com a ordem estabelecida, levando ao cumprimento de ordens sem questionamento.... e ao autoritarismo que, em geral, se traduzia em relações hierarquizadas e a concepção positivista de rigor (p. 119).

Depois de tudo isso, questiono: Qual o perfil de um bom professor? Os saberes e as competências são necessários para ser esse bom profissional? E o dom de educar?. Questões como essas sempre permearam a minha vida acadêmica e penso que faça parte de grande parte dos alunos que frequentam cursos de licenciaturas, tanto em nível de graduação como de pós-graduação. Muitas pesquisas e estudos sobre a formação docente apontam para identificar esses temas e abordagens. Muito se fala no perfil e na identidade docente, porém poucas pesquisas apontam para reflexão sobre o profissional que atuará na sala de aula, uma vez que o professor irá atuar com alunos heterogêneos (de classes sociais diferentes, crenças religiosas diferentes) e, muitas vezes, o perfil que o professor tanto procurou não serve para determinada turma, e, daí, como proceder? De acordo com Gauthier et al (2006), o grande erro de tudo isso é que as pesquisas não consideram a situação real do professor em sala de aula para discutir questões que são pertinentes da sua formação e da sua constituição como docente

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, (...) bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de uma mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER et al, 2006, p.27).

¹⁴ *Habitus*: conceito utilizado por Bourdieu (1994) para designar uma matriz de princípios que predispõe o indivíduo a agir de determinadas formas; é um *modus operandi*, uma disposição estável para operar em determinado sentido.

Há, nessa citação, algo muito interessante de ser repensado, pois a docência como um dom ou um “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício” deve emergir em direção a um “ofício feito de saberes” e é isso que Gauthier et al (2006) ressaltam, para que haja uma formação contínua e do docente, pautada em diversos saberes, porém, nem todos serão sempre válidos. Essa validade vai depender do contexto no qual o professor está inserido e como já comentado, não é perene. Gauthier apresenta uma classificação para os saberes docentes em muitos aspectos semelhante àquela apontada inicialmente por Tardif (2002). Entretanto, o autor acrescenta alguns aspectos importantes como a existência de um saber exclusivo e específico dos docentes, que é o saber da ação pedagógica, resultado da relação de complementação estabelecida entre os demais saberes do professor, que o direcionam a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula.

Tardif (2002) destaca que, quando se ensina, não se pode deixar sua personalidade no vestiário, o espírito no escritório e nem sua afetividade em casa. Pelo contrário, tudo isso é intrínseco ao processo do trabalho, por isso, é fundamental que se tenha um conjunto de interações para garantir que o processo de ensinar seja como a imagem de professor proposta por Larrosa (2010)

Essa é uma bela imagem de professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. Isso parece um pouco religioso, não clerical, posto que o clerical seria esse “glorificar” e esse “converter-se em prosélio”, ao contrário do religioso, mas, em qualquer caso, é uma bela imagem. (LARROSA, 2010, p. 51)

Que bela imagem essa de Larrosa (2010), que simples e que difícil esse ato de conduzir o outro até si mesmo. A docência, profissão que pode ser muito doce, mas também amarga em questões de poder e coerção, questões de universalização de perfil dos alunos, falta de formação docente adequada e falta de políticas educacionais concretas,

O que se vislumbra, lendo as novas páginas dos documentos para a educação nos próximos anos, é um excesso de prescrições direcionadas ao trabalho do professor. Uma atividade discursiva imensa e uma paralisia generalizada em termos de ação. Assim, a escola segue com extrema dificuldade de incorporar em ação o que diz que faz. (CÓRREA e PREVE, 2011, p.186)

Não há, no âmbito escolar, espaços para que o professor como profissional possa transpor a sua identidade, construída com as suas vivências e experiências. Ainda é tudo muito regrado, conduzido com um regime quase que severo de formação universitária, que visa a formar professor não apto para trabalhar na coletividade, tendo que o fazer diariamente. Não há um espaço para essa formação de escuta de dor, de deixar-se sentir e ser sentido. Quando conclui as minhas entrevistas com os estagiários, deparei-me com a seguinte conclusão: “nossa todos pensam da mesma forma, como vou analisar as falas de cinco futuros professores que veem a figura do bom professor da mesma forma?” No entanto, depois de muito refletir e dialogar com outras pessoas sobre esse fato, cheguei a conclusão que eu não tinha nada para analisar, na verdade, eu tinha muita coisa para analisar diante de uma perspectiva de futuros professores que acreditam que apenas ser um profissional estudioso, dedicado e responsável é o suficiente para ser um “bom professor”.

Acho que o primeiro ponto tu precisa gostar daquilo que tu está fazendo e o segundo ponto é que tem que estar sempre estudando. Antes de uma aula tu tem que estudar, se tu quer que aquela aula seja diferente tu vai precisar de tempo e de um certo estudo para aquilo ali, um planejamento. E se tu não gosta tu não vai gastar esse tempo, tu vai tentar dar uma aula o mais tradicional possível para só cumprir aquele período. Então, eu acho que o diferencial de um “bom professor” para um “professor” é a dedicação, é o tempo que ele dedica para aquele planejamento desde o papel até a prática na sala de aula, acho que isso é o principal... o mais importante. (BIBI)

Dedicação, palavra de grande peso e de forte valor. Mas, somente ela, aliada a responsabilidade, é fator essencial? E, caso esses alunos tenham todas essas qualidades e, assim como eu, não consigam desempenhar o seu papel de professores na escola, onde está o erro? A formação universitária está deixando essa brecha, está deixando esse aspecto formativo em segundo plano. Não está se pensando no aluno que logo estará na escola como professor. Na universidade, criam-se escolas imaginárias e perfeitas e, assim, formam-se professores que pensam que ser dedicado e responsável é suficiente para ser um bom profissional, com certeza, são qualidades importantes em todas as profissões, porém não são únicas e não são perenes. E necessitam ser questionadas e dialogadas a partir de experiências reais dentro da universidade.

6. INTERROGAÇÃO NO LUGAR DE PONTO FINAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Descortinar contextos, histórias e memórias através das narrativas implicadas dos sujeitos em formação, frente ao projeto de uma “abordagem experiencial” (Josso, 2002) de narrativas de histórias de vida, leva-me a caminhar no sentido de apreender marcas e implicações do itinerário escolar, da vivência escolar e suas relações com a(s) escola(s) e o papel exercidos por esses lugares/instituições na formação dos atores da pesquisa. (SOUZA, 2004, p. 414)

Enfim, algumas conclusões, ou melhor, alguns questionamentos que servem de reflexão sobre a escrita desse trabalho que analisou narrativas de futuros professores e memórias autobiográficas no intuito de investigar o que elas trazem de formativas. Uma conclusão: trazem muita coisa, muitas questões polêmicas como a falta de traquejo do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSM quando o assunto é formação de professores e as características diferenciadas para esses profissionais. Falta que não é percebida somente na narrativa dos alunos, mas, também na análise dos documentos do curso.

Questionamentos: Que formação é essa? Que professores são esses? Quais são os seus saberes? Questionamentos que ainda não me atrevo a responder, somente refletir e fazer crescer também nas outras pessoas essa vontade de dialogar sobre esse assunto e, assim, procurar as respostas, conjuntamente. Mas, espera aí... Quem disse que os professores precisam saber todas as respostas? Não sei, mas quando não se sabe todas as respostas nos vem a sensação de impotência e de não ser um bom profissional, de não ser, quem sabe, dedicado e responsável o suficiente para ser um professor. Afinal, são essas as características necessárias para ser um bom docente, segundo as falas dos estagiários, e que também foi a minha, quando sai da graduação.

Aumentar os espaços de diálogos, para maiores chances de compartilhamento, proporcionar a integração e a flexibilização curricular pode ser um caminho interessante. De igual modo, talvez seja importante transformar o estágio curricular em um espaço que pode estar situado como uma zona de transição (Zeichner, 2010) e que possa gerar novas condições de aprendizagem e produção do conhecimento. As experiências formativas iniciais apresentadas nas narrativas mostram que esse período representa também um tempo de adaptação do docente

e da construção de um processo identitário, considerando que o percurso profissional do professor resulta na reelaboração de maneiras de ser, de estar e de sentir na profissão docente. O aprender da profissão é, pois, um processo contínuo que se dá a partir do envolvimento pessoal e profissional do professor, implicando a concepção da escola como espaço de crescimento profissional e de aprendizagens sobre o saber ensinar, conforme pontua Nóvoa (1995).

A formação deve ser alicerçada em espaços que possibilitam ao futuro professor o encontro com contextos de aprendizagens docentes pautadas em processos que proporcionem o diálogo, a integração e a flexibilidade curricular, favorecendo a ressignificação dos saberes da formação:

[...] deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentais intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2009, p. 55-56)

Desenvolver a formação docente a partir da reflexão e da análise de narrativas constitui-se em tratar a experiência como aspecto relevante no processo formativo. Neste sentido, cabe lembrar que Josso (2002) confirma a ideia de que “para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem” (Josso, 2002). Isso implica dizer, como Souza, que:

A organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu/vive e das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. (SOUZA, 2004, p. 405)

A formação docente pode ser entendida como um espaço permeado por essas aprendizagens e experiências formadoras que, como já foi afirmado, pouco se relacionam com um currículo prescritivo, e muito o fazem com o diálogo e a reflexão. No caso desta pesquisa, que buscou investigar as narrativas de estagiários e as memórias e verificar o quão formativas elas podem ser, uma marca importante foi alcançada que é a importância de discutir os saberes da formação docente e entender qual a relação disso com o que realmente pensam os professores em formação. A constituição da identidade docente pode ser percebida no contexto da formação inicial em atividades de estágio curricular, na formação no Curso de

Ciências Biológicas na UFSM e na idealização profissional trazida por esses estagiários. Em termos de conhecimentos produzidos, fica a conclusão de que processos de formação docente podem ser construídos a partir de encontros com os outros e “consigo mesmo” que, oportunizados pela memória e pelas narrativas, fazem surgir um sentimento de pertencimento a profissão e não somente por competências e qualidades pré-determinadas. .

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, S., PAIM, E. A. **Estágios:** contribuições para a formação do professor de história. In: Revista História & Ensino. v.12. Londrina: Ed. Humanidades, 2006.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Trad.M.Cristina Monteiro, Porto Alegre: Artes Médicas. 1982.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu.** Sociologia. São Paulo, Ed. Ática, 1994

BOOTH, W. C. **A arte da pesquisa.** Martins Fontes: São Paulo, 2005.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. Educação & Sociedade. **Dossiê:** Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, 2004

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 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 mar, p.9, 2002.

_____. **Resolução n.1, 15.5.2006.** Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11- 12, 15 de maio de 2006.

CARROL, L. **Alice no país das maravilhas.** Adaptação de Ruy Castro e ilustração de Laurabeatriz. SP: Cia das Letrinhas, 1992.

CARVALHO, A.M.P. Prática de Ensino: os estágios na formação do professor. São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1985.

CÔRREA, G. C., PREVE, Ana Maria Hoepers. **A Educação e a Maquinaria Escolar:** Produção de Subjetividades, Biopolítica e Fugas. Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, dez. 2011.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis,RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas.

Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KESSLER, M. C. **Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática**. Projeto de Tese de doutorado. São Leopoldo, UNISINOS, 2002.

LARROSA, J. Notas Sobre Narrativa e Identidade. In: ABRAHÃO, M. H. B. (org.). **A aventura autobiográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2002, n. 19, p. 20-28.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. R. C.. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.

MELO, S. M. M. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MONTALVÃO, E.C.; MIZUKAMI, M.G.N.. **Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensinoaprendizagem**. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (org.). Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.101 –

126.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir: as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo. Cortez. 1999.

PORLÁN, R. **Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional: las concepciones epistemológicas de los profesores.** Sevilla: Universidade de Sevilla. Tese de doutorado, 1989.

PORLÁN, R. & RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores: el caso del área de ciencias.** Sevilla: Díada, 1998.

SANTOS, W. T.P., **Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajeto de formação.** S. Paulo: UNICAMP, 2003 .Tese de Doutorado.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: A. NÓVOA (org.), Os professores e a sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, A. J. **A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais.** Ciência & Opinião, v. 1, n. 2/4, 2004.

SEVERINO, A. J. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos.** São Paulo: Ed. da UNESP, 2011. p. 3-14.

SOUZA, E. C. **História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional.** In.: Revista da FAEEBA. Salvador, n.º 16, pp. 169/178, jul./dez., 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas.** In: Anais da 18ª Anped, 1995.

TROTTE, Sonia Maria Siqueira. **A educação física e o projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Visconde de Cairu: proximidade ou distanciamento?** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Rio de Janeiro:

Universidade Gama Filho, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Projeto Político-pedagógico do Curso de Licenciatura e Bacharelado de Ciências Biológicas. **Pró-reitoria de Graduação**. Santa Maria: 2004. Disponível em: www.ufsm.br/prograd acesso em 20 de junho de 2013.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

YIN R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. **Prática de Ensino e Formação de Professores: Um Estudo de Caso sobre a Relação Universidade-Escola em Cursos de Licenciatura**. Tese.UFRGS- Porto Alegre, RS, 2010.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

8. APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ESTAGIÁRIOS (AS)

Entrevista 1

Realizada no dia 22 de novembro de 2012.

Pseudônimo: Bibi

Eu: E dialogar com a minha questão formativa, eu me formei no ano passado e enfrentei muitas dificuldade quando fui para a sala de aula como regente mesmo de uma turma. Coisas que eu não estava preparada.

Bibi (B): Tu é formada em?

Eu: Em Pedagogia, me formei ano passado. E a partir de todas essas indagações eu acabei mudando um pouco o meu projeto de mestrado. Então eu estou chamando vocês para conversar... O que foi para você o estágio? Você já tinha contato com a sala de aula ou foi a primeira vez?

B: Foi a primeira vez.

Eu: E como é que foi?

B: Pra mim foi super importante só que no meu caso foi uma particularidade porque eu fiz meus dois estágios juntos. Então eu fiz o fundamental e o médio juntos e um acabou complementando o outro. No médio eu não tive o período de observação porque a professora regente entrou em laudo e no segundo dia eu já assumi a turma sem ter feito a observação e eu me vi professora de uma turma de 2º ano do ensino médio sem ter feito sequer uma observação ou monitoria, nada disso que eu acabei fazendo no fundamental. Então eu testava no fundamental, tinha uma ideia de como que era com a professora e eu chegava no médio e não tinha. Muito interessante, foi uma experiência muito boa. Eu gostei bastante, apesar de ter me identificado mais com o ensino médio. Foi uma experiência impar, porque não tem como comparar os dois, pois são momentos diferentes apesar deles terem sido ao mesmo tempo são momentos bem diferentes, são linguagens diferentes, tratamentos diferentes, idades diferentes e os conteúdos também completamente diferentes.

Eu: E o que foi assim para ti, como você se sentiu professora? Isso aconteceu ou isso já acontecia tu já se sentia assim?

B: Não porque eu tinha feito bacharelado e eu tinha feito as cadeiras da licenciatura junto, mas faltava os estágios. Então foi assim na metade dos estágios e no início era tudo um aprendizado. Ter domínio de classe ou conquistar a turma. Eu me senti assim demorou umas semanas assim sabe, no fundamental, mas no médio eu já me senti professora desde o primeiro dia porque eu tinha q ser a agir como uma professora porque não tinha a professora regente.

Eu: E você novinha, eu sei como é com os meus pequenos, as vezes eles acham que você é uma amiga deles.

B: Não foi bem... eles me respeitavam bastante assim. No início era mais complicado as professoras me colocarem para dentro da sala achando que eu era aluna do que os alunos porque eles sabiam que eu era... mas foi bem válido os dois estágios.

Eu: E você acha que o curso Licenciatura em Ciências Biológicas aqui da UFSM prepara para ser professor? As disciplinas que você tem?

B: Olha, é muito relativo dizer que prepara ou que não prepara, mas deixa muito a desejar porque teve muita coisa que eu tive que estudar por fora, muita coisa que eu tive que pesquisar para dar aula e eu não tinha visto como eu deveria ter visto. E uma parte que eu acho que peca é que o nosso curso é uma das licenciaturas que não tem psicologia da educação e eu tinha uma aluna incluída com síndrome de down e eu não sabia lidar com ela e com a educadora especial dela que era o mais complicado. Então são coisas assim que o curso peca e libras é uma coisa que a gente não tem e com a inclusão é uma coisa que está cada vez mais presente na sala de aula. Nós não estamos preparados para isso, nós que estamos saindo e os que já saíram também. Mas nós como estamos saindo já deveríamos ter e não tem. E você tenta fazer como disciplina complementar em outros cursos e não consegue vagas. Quando eu tentei fazer libras e psicologia da educação na educação especial e na pedagogia.

Eu: É que não tem vagas. Mas é bem assim, eu tive cadeiras da educação especial e não ajudou nada. Tive cadeiras de libras e eu não sei nem o alfabeto mais, vou ser bem sincera. Eu tive uma aluna com Síndrome de Down no ano passado e eu não sabia o que fazer com ela.

B: É que a prática é outra.

Eu: Outra questão que eu queria ver contigo é em relação as aulas de didática. Você

acha que elas são importantes ou que deveriam ser diferentes, ser antes, ter mais?

B: Eu noto assim, uma didática nunca é igual a outra. Quando eu fiz foi uma didática e agora está tendo outra didática. Então eu não sei se tem que inovar sempre porque eu saí com uma formação e os que estão saindo agora tem outra. Eles trabalharam assuntos que eu não trabalhei e eu trabalhei assuntos que eles não trabalharam. Então eu não sei se nessa inovação não acabam entrando e saindo conteúdos que sejam importantes. Não deveria ser tão diferente assim, eu já tinha a cadeira eu já tinha a nota não deveria ser tão diferente.

Eu: O que acha que a pessoa precisa para ser um bom professor? E o domínio de turma, você acha importante e o fez para conseguir?

B: O domínio de turma eu consegui conquistando aqueles que não deixavam eu dar aula. Era nos 2, tanto no fundamental quanto no médio. No médio tinha um aluno que me disse os estagiários daquela turma não conseguiam concluir o estágio. Ele era o líder e se ele não queria ter aula não tinha aula. Quando eu consegui que ele virasse meu monitor eu consegui dar aula. E no fundamental aqueles que não paravam quietos eu coloquei de meus ajudantes.

Eu: Que turma você deu aula no fundamental?

B: 6º ano. Ai eles se achavam importantes porque estavam me ajudando a apagar o giz, buscar Xerox, entregar as folhas. Quando eles voltavam, eles copiavam e sempre diziam que quando precisasse era só pedir. Dai eu conseguia dar aula se não eles ficavam numa agitação.

Eu: E a questão de ser um bom professor? Quais são as características? O que precisa?

B: Acho que o primeiro ponto você precisa gostar daquilo que está fazendo e o segundo ponto é que tem que estar sempre estudando. Antes de uma aula tem que estudar, se tu quer que aquela aula seja diferente tu vai precisar de tempo e de um certo estudo para aquilo ali, um planejamento. E se você não gosta tu não vai gastar esse tempo, você vai tentar dar uma aula o mais tradicional possível para só cumprir aquele período. Então, eu acho que o diferencial de um “bom professor” para um “professor” é a dedicação, é o tempo que ele dedica para aquele planejamento desde o papel até a prática na sala de aula, acho que isso é o principal... o mais importante.

Eu: E o estágio, você acha que ele prepara para atuar na sala e aula e ter uma

turma só tua depois? Ou várias turmas como é o teu caso?

B: Eu acho assim, eu teria como sugestão... porque geralmente você faz as disciplinas do curso junto com o estágio. No 5º e 6º tu faz o estágio do ensino fundamental e no 7º e 8º você faz no ensino médio. Eu fiquei entre os dois e eu vejo nas minhas colegas que parece que são duas coisas separadas. Parece que elas fazem o estágio do ensino fundamental e acabou, colocou na gaveta e depois estavam fazendo o do médio, em nenhum momento fazem o link com o fundamental. Parece que foi duas coisas diferentes em momentos diferentes, outro professor, mas na verdade não é, é um professor só e como eu fiz os dois juntos eu pude ver como que é a vida de um professor que tem que preparar aula para conteúdos diferentes e para séries diferentes. Entendeu? Elas só elaboraram só para a 5ª série, só para a 6ª série aquele conteúdo. Não tiveram que fazer para uma semana 4 planos de aula com 4 conteúdos diferentes que eu tive que fazer. Então, de repente puxaria todas as disciplinas e deixaria o último ano só para os estágios e fazer os dois juntos para ver mesmo porque separado eu não acredito que tenha como porque tu vai fazer fragmentado.

Entrevista 2

Realizada dia 29 de novembro de 2012

Pseudônimo: Daia

Eu: Então eu vou lhe fazer umas perguntas Daiane e você fala o que achar pertinente. A primeira pergunta é o que foi o estágio para você? Se você já tinha alguma experiência?

Daia (D): Bom, eu já tinha experiência com o PIBID que eu sou bolsista. Então eu já tinha um contato com os alunos, mas o estágio veio para reforçar mesmo porque você fica sozinho com os alunos e tem que ter todo o domínio. Então, o estágio serviu para eu ter certeza se eu queria mesmo seguir na licenciatura e isso se confirmou, então foi a confirmação da minha escola.

Eu: É eu tive colegas que depois do estágio disseram que não queriam aquilo para eles. É que na universidade você tem uma visão e quando chega na sala de aula é outra coisa. Até quando você fazer uma intervenção ou uma oficina é bem diferente

de você ter uma turma.

D: É bem diferente do que você ser responsável pela turma, com o PIBID é intervenção, mas eu já tinha esse contato, diferente de alguns colegas que não tinham. Pode ser que tenha ajudado, eu acredito que tenha ajudado.

Eu: O que é para ti ser professor?

D: É difícil essa pergunta. Ser professor eu acredito que é ter dedicação, conseguir ensinar o máximo que você sabe e também o que não sabe buscar porque a gente não tem tudo na nossa graduação. E o ser professor no meu caso que escolhi a licenciatura é um desafio a mais para mim porque a gente não tem as matérias na graduação e eu acredito que o licenciado tem que ter um esforço a mais e eu acho que o licenciado é isso, tem que gostar do que faz e eu já pude perceber no estágio que eu gosto de fazer isso e se empenha ao máximo para poder passar da melhor maneira para os alunos os conteúdos, não só os conteúdos também.

Eu: Você falou do curso, a próxima pergunta é em relação ao curso. Tu acha que o curso prepara para ser professor?

D: Não, eu acho que é muito pouco tempo porque a gente tem só duas didáticas e tem algumas outras cadeiras como fundamentos e políticas públicas e isso é muito pouco. Tanto que as outras disciplinas são todas voltadas para o bacharelado, tanto que agora a gente está tendo genética ai eles puxam tudo para o bacharelado, ensinam como fazer gráficos e tabelas, mas isso não é o que a gente vai ter que ensinar que é a parte básica que a gente teve só umas pinceladas por cima e eu acho que falta bastante uma aula para quem precisa ir para sala de aula depois.

Eu: E o que precisa para ser um bom professor?

D: Um bom professor, eu acho que precisa bastante dedicação e a escola também tem que te dar esse espaço para fazer as atividades diferenciadas e também que ver os recursos que a escola tem. E também tem que ver a participação dos alunos porque a minha professora fazia no turno contrário e os alunos participavam.

Eu: Em que série/ano você fez o seu estágio?

D: No 8º ano.

Eu: E você acha que o estágio em si já prepara, para você sair “pronta”?

D: Eu acho assim, não sei com a complementação do estágio no ensino médio, mas eu acho que o tempo de estágio é suficiente. A escola te coloca um tempo, por exemplo, agora você tem que fechar o trimestre, eu iniciei a minha observação na

escola no dia 15 de março e aí comecei a regência em maio e fui até setembro porque tem que fechar porque eu fechei dois trimestres na escola e gostaria de ter ficado mais, mas com essas disciplinas não tem como ficar.

Eu: Não sei se você tem mais alguma coisa para falar sobre o estágio a formação no curso de Biologia para ser professor que é uma coisa que eu pretendo investigar que é essa falta das disciplinas necessárias para as licenciaturas.

D: É a gente discutiu bastante no curso as questões das dificuldades de aprendizagem que falta no nosso curso, a disciplina de libras que é obrigatório e a gente não tem e eu estou fazendo fora lá com a Sociologia. E eu acho que no nosso curso como a maioria das pessoas vai para o bacharelado acaba ficando assim porque da minha turma são três que vieram para a licenciatura. E eu sou também um pouco decepcionada com alguns professores que acabam excluindo o pessoal da licenciatura porque eles sempre puxaram para o bacharelado. Acho que se o curso fosse separado ia da para abordar um monte de coisa. Agora a gente teve algumas noções de dificuldades de aprendizagem, mas eu não sei como que eu agiria com uma criança com Síndrome de Down, como que eu iria proceder, pedir auxílio para as educadoras especiais. Acho que falta um pouco o contato da gente com esses outros profissionais até alguma coisa interdisciplinar com os cursos. Acho que falta bastante. A primeira didática que aconteceu junto com o estágio eu acho que ajudou a Deisi sempre bem empenhada também, acho que com isso eu consegui, pelo menos terminar (risos).

Eu: Você acha que a didática podia ser antes do estágio?

D: Eu acho que sim, acredito que ficaria bem melhor. Porque só depois quando a gente vai para a sala de aula e precisa do conteúdo que a gente vê como falta. E sobre o diário é o que falei para a Deisi, eu não consegui me expressar muito e escrevia mais para me guiar no que eu tinha trabalhado e para me facilitar para o relatório também.

Eu: A questão reflexiva não funcionou?

D: Não, não funcionou, foi mais um guia. Mas eu pretendo seguir com ele no ensino médio porque é tanta coisa que o diário é um guia que serve para montar o relatório.

Entrevista 3

Realizada dia 18 de dezembro de 2012

Pseudônimo: Sol

Eu: Eu vou te fazer umas perguntas e você fala de uma forma bem informal o que você acha. O que foi para ti o estágio?

Sol (S): O estágio foi o encontro com a sala de aula, foi o primeiro encontro com a sala de aula, por mais que eu já tivesse experiência, mas não é tão real como o estágio que você é responsável pela turma. Então assim, foi muito bom.

Eu: Você fez em que turma?

S: EJA modalidade 5 eles estão ali pela 7ª série estudando o corpo.

Eu: E quando que você se sentiu professora? Você ainda não te sentiu ou você já te sentia antes?

S: Quando eu entrei na sala de aula, mesmo como monitora eu já entrei com postura de auxiliar e de ajudar como profissional e tendo aquele envolvimento com os alunos. Eu já me sentia parte da turma.

Eu: E o que você considera ser um bom professor?

S: Eu acredito que atendendo as suas expectativas e conseguindo interagir com o mundo dos alunos com uma troca de conhecimentos eu acho que já é um progresso bem proveitoso e se você já está fazendo alguma coisa que em movimento com os alunos. É você ver o movimento acontecer, não ter uma aula estática e você vê o comprometimento tanto da parte dos alunos como do professor eu acho que isso compreenderia um estado harmônico de ser professor. Acredito que isso seja um bom professor que consiga trazer o conhecimento... mediar o conhecimento.

Eu: Você acha que o curso Licenciatura em Biologia da UFSM prepara para ser professor?

S: Não, porque a gente só tem didática no último, a gente só fala de estar em uma sala de aula em didática. Em políticas públicas a gente não passa pelo entorno da escola a gente fala sobre leis e questões sociológicas. Fundamentos da educação não vê nada sobre escola. Você vai entrar mesmo nos conteúdos, na vivência quando você tem didática e já tem que estar na sala de aula também e você já entra ali e entra cru. Então eu acredito que a gente poderia ter uma iniciação como no bacharelado eles têm porque em alguma parte da vida deles eles vão ser professor e é interessante para qualquer curso ter uma noção de didática e ter traquejo assim

sabe. E a noção da escola, conviver com o mundo das escolas a gente entra totalmente sem amparo a gente só tem aquela lembrança de quando era aluno, só que é muito diferente a gente entra na escola com uma postura diferente. Quando você vai procurar estágio você já vai com outra intenção no colégio, então ali naquele momento você já te vê como professor porque estagiário está no meio termo, mas que você já é um profissional. Não te coloca toda aquela responsabilidade porque você ainda pode errar e se aperfeiçoar.

Eu: E o tempo de estágio você acha suficiente?

S: Pelos outros cursos o nosso é um dos únicos que tem dois semestres com estágio, um no ensino fundamental e um no ensino médio, eu acho essas fases muito importantes. Eu acho bem satisfatório.

Eu: O estágio você acha bom, mas talvez deveria ter uma inserção na escola?

S: Ou quem sabe um trabalho mais voltado para a docência na sala de aula. Eu acho que deveria ter uma ligação entre as universidades e as escolas. Poderia ter um contato maior do que as escolas almejem estar na universidade. E a universidade como sendo pública ela está mais voltada para a comunidade e para a escola. Infelizmente isso não acontece e são mundos completamente diferentes.

Entrevista 4

Realizada no dia 23 de abril de 2013.

Pseudônimo: Carla

Eu: Carla, como foi o estágio para você?

Carla (C): Foi uma experiência única, eu já estava acostumada com intervenções em sala de aula, pois trabalho no PIBID, mas no estágio é bem diferente. No início, eu tinha medo de não conseguir explicar, de os alunos me fazerem perguntas e eu não saber responder. Mas depois, com o tempo, esse medo foi passando e foi me sentindo bem segura.

Eu: E como foi essa passagem, da insegurança para a segurança durante o estágio?

C: É que no início eu pensava que deveria fazer sempre tudo certo, que não poderia

errar. Não queria de forma alguma desapontar a professora regente da turma e como ela estava sempre me observando também ficava um pouco apreensiva. E eu tinha também alguns receios, tinha medo se entrar na escola e só ver as coisas ruins porque a minha mãe é professora e eu ouvi praticamente a minha vida toda ela reclamando e eu não queria já chegar à escola com esse estigma ruim... mas, com o tempo isso foi passando e eu vi que não precisava fazer sempre tudo certo, que eu era humana e no estágio era um lugar de eu me experimentar, ver o que eu podia e não podia fazer.

Eu: Em relação ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, como você acha que ele trabalha com a questão da formação do professor?

C: Eu acho o curso muito voltado para o bacharelado, a maior parte dos conteúdos não são os que vamos ensinar para os nossos alunos, não que não seja importante o que aprendemos, mas as vezes vamos muito a fundo na fisiologia do corpo humano e não sabemos o básico da digestão, por exemplo. Penso também que a disciplina de didática não deve acontecer concomitante com o primeiro estágio, pois aprendemos muitas coisas e trocas muitas atividades e ideias, mas às vezes não conseguimos fazer isso, pois já estamos na escola, em estágio e aí as pautas são outras.

Eu: E na sala de aula, o que você acha do domínio de turma? Pensa que ele é importante?

C: A minha turma de estágio era bem complicada, lá na escola onde eu fiz estágio existiam dois mundos, pois tenho aqueles que querem aprender e se dedicam e outros que só vão à escola por ir e atrapalha muito. Eu tinha alunos bem difíceis, mas com o tempo fui conquistando eles e consegui que eles colaborassem na minha aula. Acho que ter o domínio da turma é importante, pois somente assim o professor consegue propor as suas atividades, caso contrário a aula vira um caos onde ninguém se entende.

Eu: Bom Carla, depois de tudo isso que você já comentou, eu gostaria de saber o que você considera ser um “bom professor”?

C: Difícil responder isso. Um bom professor acho que ser deve ser responsável e

bem comprometido com a sua atividade, sempre tentando instigar os alunos a pensar. Os professores atualmente andam cansados e desmotivados e quando chegam na sala de aula querem dar a sua aula e ir embora. E com algumas realidades que encontramos na escola acredito que muitos deles nem podem ser julgados por isso. Um bom professor deve fazer o possível dentro da sua realidade.

Entrevista 5

Realizada no dia 24 de abril de 2013.

Pseudônimo: Marcos.

Eu: Marcos, como foi para você o estágio? Você já tinha experiência com os alunos?

Marcos (M): Eu tinha experiência, mas não como efetivo em sala de aula. Como eu trabalho com projetos na área de zoologia e dessa parte de animais peçonhentos eu tinha experiência em várias escolas. Esse projeto de animais peçonhentos eu já fiz mais ou menos em umas 30 escolas. Ficava mais ou menos 3 ou 4 dias ou até uma semana em cada escola durante a minha graduação. Então, mas assim como eu o responsável pela turma eu não tinha experiência. Quando eu pensei: Bom, agora sou eu professor, vamos encarar. Tentei fazer sempre do melhor jeito. E apesar de ter uma grande responsabilidade sobre a turma eu achei super tranquilo.

Eu: Mas você não encontrou nenhuma dificuldade?

M: A minha maior dificuldade é em relação ao comportamento dos alunos. Como eles são crianças e bem imaturos no ensino fundamental e eu trabalho bastante com aulas práticas me incomoda um pouco ter que parar toda hora para chamar atenção e pedir silêncio. Fico toda hora “silêncio”, “vamos ouvir”... pois tem procedimentos, principalmente no laboratório que requerem atenção para o manuseio e como o tempo é curto isso atrapalha bastante.

Eu: E o que você considera ser um “bom” professor?

M: Um bom professor é aquele que está sempre estudando, atualizado. Como

somos da área das Ciências Biológicas os alunos sempre têm muita curiosidade sobre diversos assuntos e eu acho que quando eles fazem questionamentos pertinentes devem sempre ter um embasamento para conseguir responder ou fazer um diálogo em sala de aula. Acho que o professor também tem que ser responsável em relação a datas e ter pontualidade, pois isso demonstra que tem interesse e dá valor para o aluno.

Eu: Você já falou um pouco sobre o domínio de turma, sobre o incomodo da conversa dos alunos durante a aula. Você acha importante o domínio de turma?

M: Eu acho, pois o professor deve saber conduzir os alunos, não digo mandar, mas conseguir fazer com que eles sejam capazes de manter a ordem na sala de aula.

Eu: Eu sei que você fez o bacharelado antes da licenciatura. E como você considera a preparação dos alunos na licenciatura?

M: Eu acho que é médio porque tem umas coisas que é bem bom e outras que deixa um pouco a desejar. Eu aprendi muito durante as algumas aula. Nós tínhamos dinâmicas, jogos e atividades que são bem importantes hoje para a atuação em sala de aula. É claro que não prepara para ser professor, acho que nenhum curso prepara, pois isso a gente só aprende na escola, vivendo o contexto, porque a escola é um sistema complexo que envolve direção, coordenação, professores, funcionários, alunos e pais, não sou só eu sozinho dando aula e pronto.

Eu: E a disciplina de didática, você acha importante?

M: Sim, muito. Eu aprendi muito naquela disciplina, só que eu acho que ela teria mais finalidade se fosse antes dos estágios. Muita coisa que eu aprendi durante as aulas eu poderia ter usado no estágio, mas por falta de tempo ou por já ter passado o período na escola eu acabei não usando. Porque a gente tem que amadurecer algumas coisas antes de aplicar com os alunos. Eu acho que seria muito bom se essa disciplina fosse antes, porque ela auxilia muito na hora de pensar a aula.

Eu: Bom, minhas perguntas eram essas, não sei se você quer colocar mais alguma coisa?

M: Algumas vezes durante o estágio eu tinha umas crises, não queria mais ser professor, tinha vontade de largar tudo. Algumas vezes conversei com a Deisi e ela

me dizia que era assim mesmo que não era bom sempre. Cheguei à conclusão que um professor tem que gostar mesmo do que faz porque se não, não aguenta. Acho que vai chegar um ponto que ninguém mais vai querer ser professor, ai talvez eles comecem a dar valor para a nossa profissão.

9. ANEXOS

9.1 Anexo A (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO

PESQUISADORA: Deisi Sangoi Freitas

CONTATO: Rua Fernando Chagas Carvalho, nº 120, apto 02

Nossa Senhora das Dores - Santa Maria
97095140, RS - Brasil
Telefone: 55 32174135

E-mail para contato: deisif@smail.ufsm.br

E-mail alternativo: deisif@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **ESTÁGIOS: ESPAÇO ONDE AS FORMAÇÕES SE ENCONTRAM**, desenvolvida pelo grupo *Internexus* no PPGE/CE/UFSM. Esta pesquisa se justifica pelas contribuições que aporta ao campo da formação docente, tanto inicial como continuada de professores, em termos teóricos e metodológicos.

O objetivo desta pesquisa é investigar possibilidades formativas quanto ao desenvolvimento profissional docente de professores em processo de formação inicial e de professores tutores no âmbito dos Estágios Curriculares Supervisionados. Os principais benefícios e contribuições do estudo aos sujeitos da pesquisa residem no fato de serem elencados como participantes de um estudo que aponta para a melhoria do processo de formação de professores.

São garantidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia adotada, que consta na coleta de dados dos diários de aula dos acadêmicos e por meio de entrevista individual semi-estruturada realizada com os

participantes. A transcrição das entrevistas e as informações coletadas nos diários constituirão os dados do estudo e serão usados em trabalhos acadêmicos escritos (artigos e dissertação). Garante-se o acesso aos resultados da pesquisa, quando de sua conclusão. O sujeito da pesquisa tem a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma e sem prejuízo.

A pesquisa não implica em nenhum risco físico ou moral para o participante, no entanto, caso sinta-se constrangido e/ou desconfortável durante a entrevista, no caso não se sentir a vontade para compartilhar sobre suas ideologias e/ou situações que afetaram a sua vida pessoal durante a realização do seu estágio. Sendo assim, o mesmo tem pleno direito de se negar a participar sem nenhuma punição.

É garantido o anonimato dos sujeitos envolvidos no estudo. O sujeito da pesquisa tem a liberdade de solicitar judicialmente indenização diante de eventuais danos decorrentes do estudo.

Ciente do exposto acima, o sujeito da pesquisa
 _____, **CI** _____

expressa sua anuência “livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após a explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar” **cedendo o uso da transcrição de sua fala e das informações coletadas nos diários, autorizando sua participação na pesquisa, ao assinar o presente termo.**

Santa Maria, _____ de _____ de 2012.

 Assinatura do sujeito da pesquisa

 Assinatura do pesquisador

Permanecendo alguma dúvida você poderá entrar em contato com:

COMITÊ DE ÉTICA DA UFSM

ENDEREÇO: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702

Cidade Universitária - Bairro Camobi

97105-900 - Santa Maria - RS

Tel.: (55)32209362 - Fax: (55)32208009

e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

9 .2 Anexo B – Documentos referentes ao Curso de Ciências Biológicas da

UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – BACHARELADO E LICENCIATURA PLENA

APRESENTAÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, em reunião realizada em 12/12/2000 (Proc. 23081.014136/2000-58, Parecer 029/12/2000, CEPE, Parecer 082/12/2000, CLN). O documento elaborado foi distribuído para todas os Cursos para que desencadeassem a discussão e adaptassem seus respectivos projetos curriculares ao projeto maior da Instituição. Posteriormente, a Resolução 004/2002 estabeleceu o prazo de dezembro de 2003 para elaboração, aprovação e implementação dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Graduação. Em março de 2004, o Parecer 013/2004, CLN, aprovado na 642^a Sessão do CEPE, prorrogou, até a última semana de maio de 2004, a entrega na Pró-Reitoria de Graduação, PROGRAD, dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos ainda não concluídos. Finalmente, a Res. 007/2004, aprovada na 653^a Sessão do CEPE, estabeleceu o prazo final de 12 de novembro de 2004 para apresentação dos PPPs ainda não concluídos.

A última reforma curricular do Curso de Ciências Biológicas da UFSM foi feita no ano de 1999, com implantação a partir de 2000. Nesta ocasião, foi criado o Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, em acréscimo ao Curso de Licenciatura, já existente na UFSM desde 1969. As primeiras turmas de Bacharéis e Licenciados que integralizaram esses novos currículos, atualmente em vigor, colaram seu grau em 30 de janeiro do presente ano de 2004. A construção dos atuais currículos em vigor seguiu os princípios norteadores, existentes na época, para as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas, cuja aprovação final deu-se posteriormente, em novembro de 2001 (Parecer 1.301/2001, CNE/CES, aprovado em 06/11/2001). Alguns meses depois, foi aprovada a Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, instituindo a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Um prazo de dois anos foi dado a todos os Cursos de Licenciatura, em funcionamento, para se adaptarem a essa nova Resolução. Finalmente, a Resolução CNE/CES 7, de 11 de março de 2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas, integrantes do Parecer 1.301/2001, e a carga horária da Licenciatura, de acordo com a Resolução CNE/CP 2/2002. No que se refere à carga horária do Bacharelado, ainda não foi fixada pelo CNE.

Pelo fato do atual Projeto de Curso ter sido implantado a partir de 2000, o Colegiado

do Curso de Ciências Biológicas começou bem mais tarde a discutir o Projeto Político-Pedagógico, comparado aos Cursos de Graduação da UFSM com currículos mais antigos. Além disso, a implantação pela primeira vez da habilitação Bacharelado demandou, nesses últimos três anos, a elaboração de uma série de normas complementares ao Projeto original do Curso. A etapa final foi a formatura da primeira turma de Bacharelado em Ciências Biológicas da UFSM, em 30 de janeiro de 2004. Dos 15 bacharéis formados, metade já está matriculada em Cursos de Pós-Graduação da UFSM e/ou outras instituições, no presente momento. Apenas para complementar, também temos alunos egressos de Licenciatura, desta última turma e de turmas anteriores, que obtiveram aprovação em cursos de Pós-Graduação da UFSM, UFRGS, e em instituições de outros estados como SP, RJ e MG.

No ano de 2000, tivemos a primeira visita de uma Comissão de especialistas do MEC para Avaliação das Condições de Oferta dos Curso de Graduação em Ciências Biológicas. O relatório final, enviado em dezembro de 2000, apresentou os seguintes resultados, considerados bastante satisfatórios: 1. Avaliação do Corpo Docente: Condições Boas; 2. Avaliação da Organização Didático-Pedagógica: Condições Muito Boas; e 3. Avaliação das Instalações: Condições Muito Boas. Além disso, o Curso de Ciências Biológicas da UFSM obteve conceito “A” nas quatro vezes em que foi avaliado pelo antigo Provão do MEC (2000, 2001, 2002 e 2003).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – BACHARELADO E LICENCIATURA
PLENA

JUSTIFICATIVA

Depois de ter passado, no século XIX, pela revolução industrial, o mundo vive, no século XX, a revolução da Ciência e da Tecnologia, dentro da qual destacamos a que ocorre no campo das Ciências Biológicas. Naisbitt (1982) considera que a última década deste século e os primeiros anos do próximo século serão a era da Biologia.

Em nível metodológico, a Biologia passa de uma ciência inventariante do patrimônio natural, em um primeiro momento em que é uma Ciência flexível (História Natural), até quando atualmente se constituiu em uma Ciência rígida, isto é, baseada em teorias unificadoras (Teoria celular, evolutiva e do código genético). Com essa mudança, muitas áreas das ciências biológicas tomaram novas e promissoras direções. Assim a Genética, a Biologia Molecular, a Fisiologia (Animal e Vegetal), a Ecologia, a Oceanologia e, mais recentemente a Biotecnologia e Neurobiologia deram novos rumos à Biologia.

Ao lado do extraordinário progresso advindo das pesquisas dessa nova Biologia, ocorrem inúmeros problemas gerados pelo mau uso dos recursos da natureza. Isso se torna particularmente grave em um país como o Brasil, onde coexistem tecnologias sofisticadas, às quais poucos tem acesso e problemas básicos não resolvidos (saneamento, educação e emprego), que atingem grande parte da população. Cabe ao biólogo, nesse contexto, o acompanhamento crítico dessa situação e a busca de soluções, visando reconduzir ao equilíbrio o progresso tecnológico e a qualidade de vida.

A profissão de biólogo foi regulamentada em 03 de setembro de 1979 com a lei 6.684, pelo então presidente da República João Batista de Figueiredo. A regulamentação do exercício da profissão foi definida com o decreto nº 8.8438, de 28 de junho de 1983, onde consta:

CAPITULO II - Da profissão de Biólogo - o biólogo poderá:

I - formular e elaborar estudo, projeto ou pesquisa científica básica e aplicada, nos vários setores da biologia ou a ela ligados, bem como aos que se relacionam à preservação do meio ambiente, executando direta ou indiretamente as atividades resultantes desse trabalho;

-
II - orientar, dirigir, assessorar e prestar consultoria a empresas, fundações, sociedades e associações de classe, entidades autárquicas, privadas ou do Poder Público, no âmbito de sua especialidade;

III - realizar perícias, emitir e assinar laudos técnicos e pareceres, de acordo com o currículo efetivamente realizado.”

Posteriormente, a Resolução nº10 do Conselho Federal de Biologia, de 05 de julho de 2003, dispôs mais detalhadamente sobre as atividades profissionais do biólogo na prestação de serviços, e ainda listou as 22 áreas e respectivas subáreas de conhecimento do mesmo

Para se adequarem a esta regulamentação, vários cursos em todo o país passaram e ainda vêm passando por adaptações nos currículos de Licenciatura e Bacharelado, não apenas em termos de conteúdos, mas principalmente, em nível de metodologia e objetivos, de modo a formar um profissional com um sólido embasamento teórico e capacitação técnica de alto nível.

O curso de Ciências Biológicas foi criado na Universidade Federal de Santa Maria, pela conversão do Curso de História Natural, em razão do parecer de nº 30/74 e 37/75 do Conselho Federal de Educação.

CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICOCURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – BACHARELADO E
LICENCIATURA PLENA**OBJETIVO GERAL****OBJETIVOS**

Promover a formação de profissionais capacitados a utilizar os conhecimentos das ciências biológicas, através do ensino e/ou da pesquisa, para compreender e transformar o contexto sócio-político do seu meio, entendendo as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Orientar escolhas e decisões, em valores e procedimentos, visando a preservação do meio ambiente, recursos naturais e biodiversidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA HABILITAÇÃO LICENCIATURA

Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, pautando-se sempre pela ética, e comprometendo-se a divulgar os resultados das pesquisas em veículos de amplo acesso;

Assumir o papel de educador, atuando na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental;

Utilizar a metodologia científica em sua prática cotidiana de forma a alcançar uma visão ampla e integrada dos diversos níveis de organização biológica, assegurando sempre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa;

Proporcionar a formação de um profissional socialmente responsável, preocupado com a melhoria das condições de vida da população brasileira, através de seu trabalho, da participação em associações de classe, e de suas atitudes e manifestações;

Atuar multi e interdisciplinarmente, na elaboração de projetos, pareceres, laudos, consultorias e perícias, dentre outros;

Comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, numa postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças que porventura acontecerem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA HABILITAÇÃO BACHARELADO

Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, pautando-se sempre pela ética, e comprometendo-se a divulgar os resultados das pesquisas em veículos de amplo acesso;

Utilizar a metodologia científica em sua prática cotidiana de forma a alcançar uma visão ampla e integrada dos diversos níveis de organização biológica, assegurando sempre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa;

-Proporcionar a formação de um profissional socialmente responsável, preocupado com a melhoria das condições de vida da população brasileira, através de seu trabalho, da participação em associações de classe, e de suas atitudes e manifestações;

-Atuar multi e interdisciplinarmente, na elaboração de projetos, pareceres, laudos, consultorias e perícias, dentre outros;

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – BACHARELADO E LICENCIATURA PLENA

PERFIL DESEJADO DO FORMANDO

A biologia é a ciência que estuda os seres vivos, a relação entre eles e o meio ambiente, além dos processos e mecanismos que regulam a vida. Portanto, os profissionais formados nesta área das ciências devem possuir um amplo conhecimento nas questões que envolvem a natureza como um todo.

O estudo da Biologia deve possibilitar a compreensão de que a vida se organizou através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Esses organismos, incluindo os seres humanos, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. O entendimento dessas inter-relações envolve compreensão das condições físicas do meio, do modo de vida e da organização funcional próprios das diferentes espécies e sistemas biológicos.

Desta forma, o graduado em Ciências Biológicas, seja bacharel ou licenciado, deverá possuir uma formação sólida, ampla e histórica dos conceitos, princípios e teorias da Biologia. Deverá estar em condições de desenvolver ações estratégicas para o diagnóstico de problemas, a elaboração e execução de projetos sendo capaz de utilizar o conhecimento acumulado e também de produzir novos conhecimentos. Além disso, deverá estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade, atendendo o mercado de trabalho com uma visão ética e humanística.

PERFIL DOS LICENCIANDOS

O graduado que cursar a habilitação licenciatura deverá assumir o seu papel de educador na rede de ensino consciente de estar atuando na formação de cidadãos, considerando a perspectiva sócio-ambiental de seu trabalho.

Esse profissional também deverá ser capaz de empregar a metodologia científica em sua prática didática cotidiana valorizando abordagens integradas dos diversos níveis de organização biológica, assegurando sempre a indissociabilidade entre ensino/aprendizagem e pesquisa.

O licenciado deverá ser socialmente atuante e preocupado com a melhoria das condições de vida da população brasileira, manifestando esse compromisso através de seu trabalho, suas atitudes e manifestações e da participação em associações de classe.

Também espera-se que o licenciado seja um profissional comprometido com a atualização constante de seus conhecimentos, tendo consciência de que atua em uma área

de ensino em que as informações e conhecimento são rapidamente acumulados, demandando formação continuada do docente.

PERFIL DO BACHARELANDO

O graduado que cursar a habilitação bacharelado deverá estar comprometido de cidadãos, considerando a perspectiva sócio-ambiental de seu trabalho.

Esse profissional também deverá ser capaz de empregar a metodologia científica no seu cotidiano valorizando abordagens integradas dos diversos níveis de organização biológica e também considerar a dimensão ética e social de seu trabalho.

O bacharel deverá ser socialmente atuante e preocupado com a melhoria das condições de vida da população brasileira, manifestando esse compromisso através de seu trabalho, suas atitudes e manifestações e da participação em associações de classe.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – BACHARELADO E LICENCIATURA PLENA

ÁREAS DE ATUAÇÃO

Cabe ao profissional da área das Ciências Biológicas as seguintes atribuições:

atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas e subáreas do conhecimento do biólogo (estabelecidas pela Res. nº10 CFBio, de 05 de julho de 2003);

desenvolver atividades de docência em diferentes níveis: ensino de Ciências no nível fundamental e ensino de Biologia nos níveis médio e superior;

- realizar prestação de serviços na forma de elaboração de estudos, projetos de pesquisa, consultorias, assessorias técnicas, emissão de laudos e pareceres, perícias e fiscalização, sempre no sentido de que a legislação relativa a área das Ciências Biológicas seja cumprida;

ocupar cargos técnico-administrativos em diferentes níveis, gerenciando e executando tarefas nas diferentes áreas e subáreas das Ciências Biológicas, no âmbito de sua formação;

organizar, coordenar e participar de equipes multiprofissionais e/ou interdisciplinares, em projetos que envolvam manejo e conservação da biodiversidade, políticas de meio ambiente e saúde, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança e gestão ambiental.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – BACHARELADO E LICENCIATURA PLENA

PAPEL DOS DOCENTES

O papel dos docentes do Curso de Ciências Biológicas deve ser o de ajudar na formação de um profissional capacitado a atuar como difusor de saber científico no âmbito de sua comunidade. Esse profissional deve saber identificar problemas e necessidades atuais da sociedade em direção a uma melhor qualidade de vida. Para tanto, é necessário que sejam desenvolvidas atitudes que resultem em respeito ao ambiente e a vida.

Os docentes devem conduzir a formação dos biólogos através de uma formação básica sólida, tanto do ponto de vista inter como multidisciplinar, de maneira que seja construída uma base teórico-explicativa para compreensão dos fenômenos biológicos. Para isso deve-se privilegiar atividades obrigatórias de campo e laboratório assim como adequada instrumentalização técnica. Essas atividades devem levar o aluno a procurar, interpretar, analisar e selecionar informações, identificar problemas relevantes e realizar experimentos ou projetos de pesquisa.

A flexibilização curricular deve ser favorecida, de forma a contemplar interesses e necessidades específicos dos alunos, explicitando as formas de articulação entre as diferentes atividades. Os docentes devem também estimular atividades curriculares e extra-curriculares de formação tais como iniciação científica, participação em congressos, seminários e workshops, estágios, monitorias e atividades de extensão, dentre outros.

É muito importante que os docentes explicitem a metodologia utilizada no sentido de garantir equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Isso será importante para garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e levando a uma aprendizagem fundamentada para o exercício da profissão.

Finalmente, os docentes devem estimular a formação de um profissional consciente de seu papel de cidadão, crítico, ético, e com espírito de solidariedade, capaz de se adaptar a dinâmica do seu mercado de trabalho e às situações de mudança da sociedade atual.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – BACHARELADO E LICENCIATURA PLENA

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

O Curso de Ciências Biológicas, através de ações integradas de docentes e discentes, apoiadas pelo Colegiado e Coordenação, deve incentivar participação em atividades de ensino, extensão e pesquisa. A vivência de tais atividades é indispensável para a formação de um profissional com o perfil desejado. Cabe à comunidade docente oportunizar condições para que o desenvolvimento acadêmico dos alunos, tanto na habilitação Licenciatura quanto Bacharelado, se realize nessas três grandes áreas de ação da Universidade.

Considera-se portanto que, para a formação do biólogo, pesquisa-ensino-extensão são indissociáveis. Estimular a ampla participação dos acadêmicos em aulas teóricas, aulas práticas, seminários, congressos, conferências, cursos extracurriculares, estágios profissionais, iniciação científica, trabalhos de extensão, monitorias, grupos de estudos, e outras atividades, que possam contribuir para a formação dos biólogos, deve ser uma meta constante dentro do Curso.

ESTRUTURA DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Fica mantida a atual estrutura do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura/Bacharelado, com ingresso único e início no primeiro semestre letivo, a partir de Processo Seletivo realizado anualmente pela UFSM.

Todos os 44 alunos ingressantes realizarão o Núcleo Comum do Curso durante os três primeiros semestres, ao final do qual deverão efetuar opção pela habilitação em Licenciatura ou pela habilitação em Bacharelado. Todos, ainda, deverão cumprir 210 (duzentas e dez) horas de outras atividades acadêmico-científico-culturais (Atividades Complementares de Graduação - ACGs) como forma de diversificar sua formação superior. As atividades que serão consideradas como ACGs para integralização curricular serão: participação em projetos, atividades de monitorias (voluntária ou subsidiada), realização de estágios extracurriculares, participação em cursos extracurriculares, palestras, minicursos, seminários e outras atividades que complementem a formação acadêmica (ver normas no item legislação que regula o currículo do curso). Caberá ao Colegiado definir, quando solicitado, que outras atividades poderão ser consideradas ACGs.

A parte flexível das duas habilitações do Curso de Ciências Biológicas deverá atender as Resoluções 022/99 e 027/99 da UFSM, que estabelecem, respectivamente, as normas para registro de ACGs e criação de DCGs (Disciplinas Complementares de

Graduação) – estas últimas obrigatórias apenas para os alunos de Bacharelado.

ESCOLHA DE HABILITAÇÃO

Para cada turma ingressante no Curso de Ciências Biológicas, o número de vagas para a habilitação Licenciatura e Bacharelado será dependente, a cada ano, da disponibilidade das condições de oferta do Curso. O processo de escolha da habilitação será único, anual, e iniciará em meados do primeiro semestre letivo, atendendo as normas dispostas no item Normas para Escolha de Habilitação do Curso de Ciências Biológicas (ver normas no item legislação que regula o currículo do curso).

Não será possível para um aluno matricular-se nas duas habilitações ao mesmo tempo, a não ser que tenha feito outro processo seletivo da UFSM, uma vez que as habilitações são consideradas como dois cursos academicamente distintos. No entanto, os alunos que já estiverem cursando uma habilitação e manifestarem o desejo de mudança para outra, deverão apresentar uma exposição de motivos ao