

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ALTERNATIVA POSSÍVEL NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA UFPR?

CURITIBA,
2015

KAROLAYNE GONÇALVES DA SILVA



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ALTERNATIVA POSSÍVEL NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA UFPR?

Monografia apresentada à Universidade Federal do Paraná como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas. Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Araci Asinelli da Luz.

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Odisséia Boaventura de Oliveira.

CURITIBA
2015

TERMO DE APROVAÇÃO

KAROLAYNE GONÇALVES DA SILVA

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ALTERNATIVA POSSÍVEL NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA UFPR?**

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal
do Paraná.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli da Luz
Dep. de Teoria e Prática de Ensino - UFPR

Prof.^a Dr.^a Odisséia Boaventura de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE UFPR

Prof.^a Dr.^a Rosicler Terezinha Goedert
Departamento de Educação - UFPR

Camila Itikawa Gimenes
USP – Faculdade de Educação

Dedico essa monografia
à minha família: fonte inesgotável
de compreensão, apoio e risadas.
E a todos os sonhadores, idealistas
e ansiosos, que, assim como eu,
acreditam em dias melhores.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pelo incentivo que me fez cursar biologia. Pelos incontáveis dias e noites de apoio quando eu quis desistir. Por apoiar todas as minhas decisões, por ser minha maior fonte de inspiração, por todas as orações e por me fazer ser quem eu sou.

Ao meu pai, pelas muitas conversas que me ajudaram a superar os dias e as provas mais difíceis. Por me ensinar que a felicidade é uma decisão e não um estado de espírito. Por me buscar todas as noites na faculdade e por jogar videogame até tarde só para embalar meu sono.

À minha irmã, minha amiga, Jésszinhá. Por sempre me fazer rir, por me acompanhar nas longas horas de estudo. Pelos bolos e comidinhas super gostosas. Por sempre querer o meu melhor e estar sempre ao meu lado. Você é a luz dos meus dias.

Aos amigos que encontrei ao longo da caminhada acadêmica, participantes do Time que carrego do lado esquerdo do peito, por ordem de chegada: Tathi, uma das mulheres mais fortes e engraçadas que já conheci. Tami, organizada e acelerada que só ela, companheira de viagem. Jô, parceira na docência e em apresentações incríveis, alucinada por abraços. Lucas, apaixonado por orquídeas e araucárias, avesso a abraços. Bru e Rafa, batatinhas que colhi na vida.

À Maybel, amiga empoderada e feminista: pelas infinitas tretas, pelos poemas, pelo rosto familiar e pelo Rio de Janeiro <3

Às minhas queridas orientadoras no subprojeto PIBID/BIOLOGIA1: Profa. Dra. Ruth Janice Shadeck por me aceitar no projeto há quase três anos e por tanto me incentivar na carreira docente e Profa. Dra. Márcia Mendonça, pelas incríveis reuniões reflexivas, pelos conselhos, pelos puxões de orelha, pela afetividade, e por me apresentar Rubem Alves. Besos, besos, besos!

À Profa. Dra. Araci Asinelli Luz, pela orientação e acompanhamento nessa monografia. A senhora é meu exemplo na luta pela carreira docente!

À Profa. Dra. Odisséa Boaventua que, gentilmente, aceitou a me coorientar no

finalzinho da caminhada. A senhora foi fundamental para a elaboração desse trabalho. Muito obrigada!

A todas e todos, e, em especial, a cada um, que, de alguma forma, contribuiu para a construção dessa monografia, seja com palavras de incentivo, companheirismo, abraços, revisões ou orações.

Aos tempos adversos que fizeram de mim uma pessoa mais forte.

A Deus, por sua infinita graça e misericórdia para com a minha vida. Por ter me concedido uma família ótima, bons amigos e por realizar os sonhos que nunca sonhei. Ao Senhor, meu coração infinitamente grato.

*« tout est grâce »
Brennan Manning*

SILVA, Karolayne Gonçalves da. **Residência pedagógica: uma alternativa possível na formação inicial de professores de ciências e biologia na UFPR?** Trabalho de Término do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

RESUMO

Fazendo um paralelo com a citação de Newton, é preciso que a educação brasileira veja mais longe, alcance novos horizontes, e em que melhores ombros poderia se apoiar que não dos professores, os gigantes da educação? Pensando nisso o presente trabalho busca trazer uma reflexão sobre a formação desse personagem tão importante para a formação de qualquer indivíduo. O presente trabalho pretende verificar a concepção que os professores do curso de licenciatura em ciências biológicas têm sobre a formação inicial de professores de ciências e biologia e a viabilidade do Programa de Residência Pedagógica. Para tanto investiga-se as contribuições do modelo do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial de professores de ciências e biologia. O trabalho tem então como objetivos: analisar o espaço que o estágio obrigatório tem na formação inicial de professores de ciências e biologia da UFPR, averiguar se há um distanciamento entre a teoria e a prática na formação docente, investigar a viabilidade da residência pedagógica na formação inicial de professores de ciências e biologia e problematizar a implantação da PRP no curso de licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. Os participantes desta pesquisa são professores atuantes na formação inicial do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. A análise dos dados seguirá a análise de conteúdo conforme os núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006): a formação inicial de professores de ciências e biologia da UFPR, o papel do estágio obrigatório nessa formação, articulação ou disparidade entre teoria e prática e, por fim, a residência pedagógica. Pretende-se obter subsídios para a melhoria da formação de professores de ciências e biologia pela maior inserção nas escolas, via o modelo de residência pedagógica.

Palavras-Chave: Estágio Obrigatório. Formação docente. Teoria e Prática.

SILVA, Karolayne Gonçalves da. **Residência pedagógica: uma alternativa possível na formação inicial de professores de ciências e biologia na UFPR?** Trabalho de Término do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

ABSTRACT

Drawing a parallel with the citation of Newton, it is necessary that Brazilian education see further, reach new horizons, and that better shoulders could not support the teachers, the giants of education? With this in mind this paper seeks to bring a reflection on the formation of this character so important to the formation of any individual. This paper aims to verify the conception the degree course teachers in biological sciences have on the initial formation of science and biology teachers and the viability of the Teaching Residency Program (TRP). For both investigates the contributions the model of TRP in the initial formation of science and biology teachers. This work has then the following objectives: Analyze the space that compulsory training have in the initial formation of science teachers and UFPR biology, find out if there is a gap between theory and practice in teacher education, investigate the feasibility of teaching residency at Initial formation sciences and biology teachers and discuss the implementation of the TRP in the course of Biological Sciences degree from the Federal University of Parana. The participants of this research are active teachers in the initial formation of the course of Biological Sciences, Federal University of Parana. Data analysis will follow the content analysis according to Aguiar and Ozella (2006): the initial formation of science and biology teachers of UFPR, the role of compulsory training, joint or gap between theory and practice and finally, the teaching residence. It is intended to get grants for improving the formation of science and biology teachers for greater integration in schools, through the educational residence model.

Keywords: Clinical Experience. Teacher formation. Theory and practice.

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1** – ABORDAGEM METODOLÓGICA DOS QUESTIONÁRIOS.....p. 31
- QUADRO 2** – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO 1p. 40
- QUADRO 3** – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO 2p. 45
- QUADRO 4** – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO 3p. 52
- QUADRO 5** – MATRIZ DE SISTEMATIZAÇÃO DOS PARTICIPANTESp. 65
- QUADRO 6** – MATRIZ DE SISTEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTASp. 66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE:	16
1.1 NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	16
1.2 UMA REFLEXÃO SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE	19
1.3 RESIDÊNCIA	22
1.3.1 O CONCEITO DE RESIDÊNCIA	23
1.3.2 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	24
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLITICOS	30
2.1 LEITURA FLUTUANTE E ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL	33
2.2 CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	33
2.2.1 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	34
2.2.1.1 NÚCLEO 1: FORMAÇÃO INICIAL	34
2.2.1.1.1 FORMAÇÃO DE LICENCIADOS E BACHARÉIS	36
2.2.1.1.1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O NÚCLEO DE FORMAÇÃO INICIAL	38
2.2.1.1.2 NÚCLEO 2: ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	42
2.2.1.1.2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O NÚCLEO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	44
2.2.1.1.3 NÚCLEO 3: TEORIA E PRÁTICA	46
2.2.1.1.3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O NÚCLEO DE TEORIA E PRÁTICA	51
2.2.1.1.4 NÚCLEO 4: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	53
2.2.1.1.4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O NÚCLEO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	55
A TÍTULO DE CONCLUSÃO	57

REFERÊNCIAS	60
APÊNCICES	63
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	64
APÊNDICE B – MATRIZ DE SISTEMATIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	65
APÊNDICE C – MATRIZ DE SISTEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	66
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	80

INTRODUÇÃO

*“Todo conhecimento começa com o sonho”.
Rubem Alves.*

Cursar biologia nunca fez parte dos meus planos, eu queria mesmo era ser neurocirurgiã pediátrica! No entanto, com o resultado negativo do primeiro vestibular para Medicina, minha mãe me questionou: “- Por que você não faz Biologia? Tem bastante pesquisa! Acho que você pode gostar!”. Então, confiando no conselho de minha mãe, me inscrevi no SISU e torci para que o melhor acontecesse.

Era janeiro de 2011, e uma das notícias mais esperadas do ano, havia, finalmente, chegado... Tinha sido aprovada no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e palavras não conseguiam explicar o quão contente e, ao mesmo tempo, receosa eu estava, afinal, começar um curso universitário era realmente um grande passo a ser dado.

Lembro-me dos primeiros dias no curso, das primeiras impressões sobre o setor de Ciências Biológicas, dos primeiros amigos, era tudo muito novo e intimidador. Lembro-me também das primeiras disciplinas... Biologia Celular foi uma das favoritas, e nela conheci duas das professoras que mudariam minha visão sobre a formação docente, mas o foco na minha formação, naquele momento, era seguir os conselhos de minha mãe e ser uma grande pesquisadora, então, já no segundo semestre do curso, comecei a estagiar em um laboratório estudando ovários de *Loxosceles intermédia*! Fiz também um estágio na área de ficologia, mas não demorou muito tempo para eu descobrir que meu lugar não era nos laboratórios ou com pesquisas de cunho biológico.

Ainda meio perdida em relação ao que faria no curso de Ciências Biológicas, surgiu a oportunidade de trabalhar no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID/BIOLOGIA 1, sob a orientação das professoras Ruth Janice Shadeck e Márcia Mendonça. Em Setembro de 2012, fiz o processo seletivo e passei. E graças a Deus por essa aprovação!

Poucos meses após a primeira entrevista com a professora Ruth, entrei na escola para reger minha primeira aula, e lembro-me como se fosse ontem... Que sensação gloriosa! Descobri naquela sexta-feira à tarde, dando aula sobre tecidos, para uma turma não muito grande de alunos do 8º ano, que aquele era o lugar ao

qual eu pertencia, tive um *insight*, descobri minha vocação, e o que eu deveria fazer pelo resto da minha vida.

Até então o único contato que eu havia tido com disciplinas do campo pedagógico era a Didática, e só dois anos depois eu poderia entrar no meu tão sonhado ano da licenciatura¹, em que todos os meus questionamentos sobre a sala de aula sumiriam como um passe de mágica. No entanto, não foi o que aconteceu.

Durante a licenciatura percebi que o que vivíamos na Universidade era cada vez mais distante da realidade da sala de aula, e confesso que me decepcionei um pouco. No ano da licenciatura e, conseqüentemente, dos estágios, me sai muito bem nessas disciplinas, talvez por conhecer a realidade escolar, talvez por já ter ministrado algumas aulas, ou até mesmo por ter tido a oportunidade de participar do PIBID, mas algo me incomodava, e era o fato de amigos, que nunca tinham entrado em uma sala de aula até então, terem muitas dificuldades ao preparar aulas, ministrá-las, na relação com os alunos, etc.

Em minha concepção, a formação de professores não deveria começar só nos dois últimos anos da faculdade, deveria ser um processo contínuo e fluído ao longo do curso, de forma a auxiliar e equipar aqueles que tivessem vontade de seguir na carreira docente, e aí surgiu a gênese dessa monografia.

Levei meus questionamentos e inquietações sobre a formação docente até meu pai, e então, nas férias entre 2014 e 2015, incitada pela necessidade de encontrar um tema para o trabalho de conclusão de curso, juntos procuramos maneiras de melhorar a formação inicial de professores sem que houvesse a necessidade desses futuros professores participarem de projetos como o PIBID. Desde então tenho buscado compreender a profissão professor em suas minúcias.

Surgiu então a ideia: por que não fazemos um programa semelhante à Residência Médica só que aplicada aos professores? Poderia chamar-se Residência Pedagógica e consistiria na *imersão* dos estudantes universitários em escolas da rede pública para melhor compreensão da realidade escolar, aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade e desenvolvimento da carreira docente ainda durante a graduação. Genial, não é mesmo? Achávamos que essa era uma

¹ Nesse ponto é importante ressaltar que o curso de Ciências Biológicas da UFPR é baseado num modelo 3+2, com os três primeiros anos da formação conhecidos como núcleo comum, onde são ministradas as disciplinas necessárias para a formação básica de um biólogo, e os dois últimos anos voltados à formação específica, tanto de licenciados como de bacharéis.

ideia original e que dessa forma poderíamos revolucionar a formação inicial de professores de ciências e biologia não só na UFPR, mas no Brasil todo.

Qual não foi a minha surpresa ao descobrir, no início de 2015, ao propor a Residência Pedagógica como forma de auxiliar a formação inicial de professores como tema da minha monografia, que a residência já era uma realidade no Brasil?

A partir daí iniciei a pesquisa documental a fim de compreender como era essa Residência Pedagógica em vigência no Brasil, como se dava a relação entre as escolas e a Universidade e se seria possível aplicar esse modelo de formação inicial no curso de Ciências Biológicas da UFPR.

O presente trabalho pretende então verificar a concepção que os professores do curso de licenciatura em ciências biológicas têm sobre a formação inicial de professores de ciências e biologia e a viabilidade do Programa de Residência Pedagógica, e tem como objetivos específicos:

- Analisar o espaço que estágio obrigatório tem na formação inicial de professores de ciências e biologia da UFPR.
- Averiguar se há um distanciamento entre a teoria e a prática na formação docente.
- Investigar a viabilidade da residência pedagógica na formação inicial de professores de ciências e biologia da Universidade Federal do Paraná.
- Problematizar a implantação da PRP no curso de licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

A recorrente afirmação sobre a fragilidade da formação de professores para a educação básica trás à tona a importância da discussão sobre alternativas para essa formação. Assim, esta pesquisa visa contribuir com a qualidade da educação a partir de uma maior vivência da prática de docência ainda no processo de formação inicial.

Para tanto o trabalho está dividido em duas partes. À primeira parte cabe uma revisão sistemática da literatura sobre a formação inicial de professores no Brasil, abrangendo a teoria e prática na formação docente e ainda sobre a concepção de residência aplicada às ciências da saúde e também contextualizada na formação de professores.

A segunda parte consiste nos procedimentos metodológicos e analíticos que regem a presente pesquisa. O trabalho é de cunho exploratório (Gil, 2008), que tem como objetivo esclarecer, modificar e desenvolver novos conceitos a respeito do Programa de Residência Pedagógica. E lança mão da pesquisa de Ciências

Biológicas e dos professores formadores a fim de compreender qual papel o estágio obrigatório tem na formação docente.

Para melhor compreender o papel do estágio obrigatório na formação docente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores da universidade em questão, que trabalham de forma descritiva (Gil, 2008) para contribuir com a caracterização do perfil dos licenciandos do curso de alguma forma, com a formação inicial de professores. A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdos na proposta de Unidades de Significação, conforme Aguiar e Ozella (2006).

A monografia surgiu, como a citação que abre esse capítulo, a partir de um sonho, portanto, espero que os resultados do trabalho possam contribuir com a reflexão sobre as mudanças necessárias para a formação inicial de professores mais consistente, com maior conhecimento e vivência da realidade escolar, bem como que os dados sejam relevantes e tragam contribuições para serem utilizados na melhoria da formação inicial de professores de ciências e biologia da UFPR.

1. Um olhar sobre a formação docente.

*“Não sei como preparar o educador.
Talvez porque isto não seja necessário,
nem possível... é necessário acordá-lo. (...)”
Rubem Alves.*

Esse capítulo pretende refletir sobre a teoria e a prática docente, com base em duas autoras, a saber: Pimenta (1995), que escreve sobre os conceitos de teoria e prática na formação de professores e Gimenes (2011), que sintetiza em sua dissertação a epistemologia da prática, da teoria e da práxis proposta por Vásquez (1977), baseamo-nos em ambas a fim de compreendermos qual espaço tais conceitos ocupam na formação inicial docente.

1.1 Notas sobre a formação inicial de professores no Brasil

É complexo tentarmos compreender o atual contexto da formação de professores no Brasil, sem antes olhar para o passado e entender os processos que foram necessários para chegarmos até aqui. Nessa sessão discutiremos sobre os eventos que levaram a discussão da formação de professores no Brasil.

Entre os séculos XVI e XVII, a educação brasileira foi majoritariamente fornecida pelos padres jesuítas. Os primeiros padres jesuítas chegam ao Brasil em 1549, dispostos a propagar a fé católica e ensinar o letramento básico, tanto aos filhos de famílias ricas quanto às tribos indígenas. Após a implantação das escolas jesuítas é possível observarmos a normatização do ensino, ou a unificação da prática docente, que consistiam basicamente em reproduções sistemáticas do conteúdo e na memorização, e aqui destacamos a primeira forma de preocupação com a formação de educadores no Brasil.

No entanto, no início do século XVIII as escolas jesuítas (num total de 17 escolas e seminários e 36 missões) foram fechadas, sob a acusação de conspiração contra o reino (CARVALHO, 2011). Começa então a laicização do ensino com o Estado coordenando tal mudança. Contudo, é possível perceber que mesmo com a saída dos padres jesuítas da esfera principal do ensino, ele (o ensino) continuava se dando de maneira informal nas casas, dentro das senzalas, nas praças e por diversas pessoas, como padres e por muitas vezes pessoas leigas no assunto. (NÓVOA, 1995 *apud* CASTRO, 2006, p. 4).

A estes que se ocupavam de ensinar nas casas era dado o nome de mestre-escola, eram professores, sem formação específica para o ensino, que ensinavam as primeiras letras para alunos de diferentes níveis.

A formação inicial de professores começa a ser discutida no Brasil a partir da implantação das Escolas de Primeiras Letras em 1827 (SAVIANI, 2009, p. 144), onde o preparo didático do professor era exigido, e aqui se acreditava que o professor não podia dominar apenas o que ensinaria, mas também como ensinaria.

Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico. Ensinar consiste mais em um ofício artesanal que implica a posse de um saber duradouro. (SOUZA, 1996, p. 190).

Já em 1835 é instituída a lei provincial em Niterói, no estado do Rio de Janeiro, que institucionalizava a criação das Escolas Normais:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.

As Escolas Normais recebiam esse nome justamente por normatizarem o ensino, trazendo uma série de regras no aperfeiçoamento do profissional docente.

Para o melhor aproveitamento desse ensino, foi adotado o modelo europeu das Escolas Normais, esta tinha como função suprir a demanda da formação didático-pedagógico dos professores, sua metodologia vinha com propostas inovadoras a fim de auxiliar algo que era tão precário e desestimulado. No entanto, o que ocorreu foi a reprodução do modelo das escolas primeiras, onde se acreditava que um bom professor deveria dominar totalmente, e somente, o conteúdo a ser transmitido em sala de aula e minimizava o preparo prático para tal (SAVIANI, 2009). Balão (2011) afirma que nesse período: “(...) não se diferenciava a posse do saber e a habilidade de saber ensiná-lo.”

Entendendo que a formação dos professores estava defasada, a Escola Normal foi reformada, direcionando-se para uma perspectiva de formação prática. Saviani (2009) cita os reformadores da escola normal para exemplificar a necessidade de uma formação adequada aos futuros professores:

Sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz (São Paulo, 1890 145).

A partir daí inúmeras reformas foram propostas, como a implantação das escolas-modelo para a prática de ensino (e essa talvez tenha sido a maior das reformulações da Escola Normal), inserção dos institutos para a formação de professores, estabelecimento do curso de pedagogia e das licenciaturas, reformulação dos cursos de magistério, etc. Dessa forma, esperava-se superar os obstáculos da disparidade entre teoria e prática na sala de aula.

No início da década de 1970 a Escola Normal começa a entrar em colapso e logo é extinta, passando a formação de professores para as universidades e uma primeira formação para os cursos de magistério. Os cursos de licenciatura adotam então um esquema conhecido como “3+1”, onde os três primeiros anos do curso universitário seriam destinados às disciplinas específicas do curso e o último ano seria destinado às disciplinas de didática e prática de ensino. (SAVIANI, 2009 p. 146).

É fato que nas décadas seguintes houve uma grande procura pela educação de nível básico e com isso a normatização da formação docente, nos cursos de pedagogia e licenciatura, se fez cada vez mais necessária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica vêm, nos anos 2000, então para regulamentar de vez a formação docente. Uma das propostas do parecer foi a revisão dos cursos superiores, acabando com o modelo “3+1” e dando aos cursos de Licenciatura características próprias.

(...) Consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.

Já na versão de 2015 das Diretrizes nacionais para a Formação de Professores é possível observar um enfoque significativo na articulação entre a

teoria e prática na formação de profissionais docentes. (Art. 4º parágrafos I,IV,VIII,X, 2015). No capítulo III, art. 8º as Diretrizes destacam:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (Grifos meus).

Uma formação cidadã e contextualizada também ganha destaque nessa nova versão das diretrizes. Segundo as diretrizes nacionais, ao se formar o docente deve ser capaz de:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II – compreender, educar e fortalecer o desenvolvimento e a aprendizagem (...).
- IV – dominar e ensinar os conteúdos, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- XII - utilizar com propriedade instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

Entretanto, como atender a todas essas demandas? Qual estrutura curricular necessária para contemplá-las? Como a teoria e prática se articulam de modo a contribuir (ou não) nesse processo? Desde o início da formação de professores no Brasil essa questão é colocada em xeque e não por isso tal questionamento deixa de ser atual. Precisamos pensar sobre a articulação entre teoria e prática e sua efetividade em uma formação de qualidade para professores da educação básica. O próximo capítulo pretende discutir mais sobre essa questão.

1.2 Uma reflexão sobre a teoria e a prática docente.

É comum, ao conversarmos com licenciandos, ouvirmos discursos pedindo por mais prática ou dizendo que os cursos universitários são muito teóricos. Essa afirmação parece bastante corriqueira e atual, não é mesmo? Gimenes (2011 p. 151) observou que estudantes do curso de Ciências Biológicas da UFPR, tinham em seu discurso essa disparidade entre teoria e prática. Entretanto, Pimenta (1995,

p.59) afirma que esse discurso vem desde a implantação dos primeiros cursos de magistério.

A prática docente, como vista na sessão anterior, é discutida desde os primórdios da educação no Brasil, no entanto, é interessante destacar que somente em 1974 com a portaria da coordenação do ensino básico e normal nº 3 foram regulamentados os estágios na formação profissional docente. Só a partir daí disciplinas como metodologia do ensino, prática docente e didática tornaram-se indissociáveis (ALMEIDA 1991), e a observação se torna o foco do estágio obrigatório. (ALMEIDA 1991).

Para Pimenta (1995, p.59) a observação como foco do estágio tornou-o cada vez mais burocrático, afastando-se da realidade social da escola, isso porque se concentrava na reprodução de bons modelos e de práticas bem-sucedidas. Havia então, nos anos 70, um grande distanciamento entre o que acontecia nas escolas primárias e o conteúdo que era ministrado nos cursos Normais.

Dessa forma, o conceito de prática foi sendo o de que 'na prática a teoria é outra'. Ou seja, a 'teoria' era desnecessária uma vez que não preparava para o enfrentamento da problemática posta pela realidade do ensino primário. (PIMENTA, 1995 p. 59).

É preciso entender que, com a teorização da prática, nos anos 70, a característica fundamental de ambos os processos formadores, seja instrumentalizar o professor (prática) ou capacitá-lo nos conhecimentos (teoria), acabou se perdendo.

Nos anos 80, diversos pesquisadores começam então a questionar o modelo em vigência de estágio, pensando em como melhorar a formação tanto para os estudantes da escola primária quanto para as alunas do magistério. (PIMENTA, 1995 p. 60). "Nessa perspectiva o curso de formação deve ser articulado com a escola básica.". É nesse período que a unidade (articulação) entre teoria e prática começa a ser proposta no âmbito acadêmico. Mas o que seria essa unidade entre teoria e prática? Ou melhor, o que se entende por teoria e por prática?

Conceituemos a atividade teórica na formação docente. Para Pimenta (1995):

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a

sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente. (p. 61).

A autora destaca que a atividade teórica é toda aquela que dará ao licenciando aporte teórico, ou seja, conhecimento, sobre os conteúdos a serem ministrados, mas também sobre uma realidade não existente ou ainda não vivenciada. Disciplinas teóricas, como a psicologia da educação, que pretende compreender os processos de aprendizagem dos estudantes, têm por finalidade instrumentalizar o licenciando nos conteúdos teóricos, e nesse ponto o sentido da citação acima se torna concreto. O mero conhecimento de tais táticas didáticas não implica na mudança do contexto social. É preciso colocá-los em prática para que haja a tal transformação. A teoria é mero condicionante (mas não indispensável) na transformação da realidade (p. 63).

Já a atividade prática se refere à intervenção do professor/licenciando na realidade escolar, “esse modelo de formação fundamentado na prática representou um importante avanço na compreensão da formação docente no cenário mundial, além de contribuir para se colocar em debate a possibilidade de um modelo alternativo de formação.”, destaca Gimenes (2011, p.19). E não somente pensadores da área educacional alertam para a importância da articulação entre essas duas formações: “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, *toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão*”. (PARECER CNE/CP/2001).

Vásquez, em 1977, se utiliza de um termo, proposto por Marx e Engels, para expressar a indissociabilidade (unidade) entre teoria e prática, a práxis.

Por práxis, na proposta de Marx, entende-se a atividade humana transformadora da natureza e da sociedade. Ao transpormos tal termo ao campo das práticas educacionais ele adquire um significado de diálogo produzido pela pesquisa da teoria e a reflexão sobre a prática (GIMENES, 2011), para intervir ou transformar a realidade social.

A práxis educacional se faz relevante à medida que não coloca a prática e teoria, seja no currículo, ou na formação docente, de maneira hierárquica. As relações se fazem de maneira horizontal. Entende-se, portanto práxis como:

Atitude humana transformadora da natureza e da sociedade. É atividade teórica e prática; 'prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente'. (VÁZQUEZ, 1977 *apud* GIMENES, 2011 p. 35).

Uma das formas de aproximar esses dois extremos, como relatado anteriormente, é o estágio obrigatório/curricular e até mesmo os programas institucionalizados, como o PIBID e o Licenciamento.

O estágio tem papel fundamental na formação inicial de professores, pois é o momento em que o estudante pode se apropriar de uma realidade que antes fazia parte somente do discurso. Zabalza (2014, p. 32) reforça essa característica dizendo que o estágio tem como “principal objetivo propiciar que os estagiários vivenciem e pratiquem o que lhes é ensinado teoricamente em sala de aula (...)”, auxiliando na construção da identidade profissional revelando assim “(...) o melhor conhecimento de si mesmo e de seus pontos fortes e fracos em relação à profissão escolhida.”.

Os objetivos do estágio são propostos como:

- aplicar seus conhecimentos e habilidades em contextos práticos.
- compreender melhor a prática real de sua profissão.
- avaliar o próprio progresso e identificar aquelas áreas em que seria necessário um desenvolvimento pessoal e/ou profissional mais profundo. (DARESH, 1990 *apud* ZABALZA, 2014 p. 47).

Além disso, o estágio na docência também auxilia na relação entre Universidade e Escola, pois permite uma aproximação entre esses meios que eram ditos tão distantes. Assim, os estudantes podem levar pra dentro da Universidade a realidade escolar, sendo utilizado como base na formação crítica e intervencionista do licenciando, e também levar para as escolas e, conseqüentemente, para os estudantes da rede pública, a realidade da Universidade e demonstrar, principalmente por aqueles estudantes universitários egressos de escolas públicas, que é possível alcançar o nível superior de ensino. (ZABALZA, 2014 p. 50).

1.3 Residência

Nessa primeira sessão o conceito e importância da residência no campo da medicina e nas demais áreas das ciências da saúde serão abordados.

1.3.1 O conceito de residência

Em 1848, um modelo diferenciado de instrução médica começa a ser discutido nos Estados Unidos, no Hospital da universidade Johns Hopkins, onde os estudantes da faculdade de medicina deveriam ter o hospital como sua moradia temporária, para estarem à disposição integral dos pacientes, a esse modelo de “estágio” foi dado o nome de Residência Médica, onde os alunos eram ensinados a prática médica durante o tempo de serviço (HAMAMOTO, 2011). No Brasil, a residência começa a ser implantada na década de 1940 na faculdade de medicina da USP e passa a ser devidamente regulamentada pelo decreto nº 80.281 em 1977, que cria a Comissão Nacional da Residência Médica (CNRM). A CNRM institui então a residência como sendo um curso de especialização que deve ocorrer após a graduação. Já em 2005, é criada a Comissão Nacional da Residência Multiprofissional em Saúde, pela lei nº 11.129, que permite que profissionais de diversas áreas, como: ciências biológicas, enfermagem, psicologia, medicina veterinária, farmácia, entre outros, realizem a Residência Multiprofissional a título de especialização em campos da saúde.

Apesar de não ser obrigatória, a residência tem se mostrado fundamental na formação de qualidade de médicos, como citado por Willian Saad Hossne (1985):

A residência médica é uma fase extremamente importante não só para o aprendizado de uma especialidade médica, mas, sobretudo para a formação profissional e humana no sentido mais profundo. (apud MARTINS, 2006, p. 5)

HAMAMOTO Filho (2011, p. 552) destaca que a residência: “(...) é fundamental, pois o profissional passa a se apropriar dos doentes, e não mais das doenças (...)”, pois é o momento em que ocorre a unificação da teoria, apreendida durante os anos do curso de Medicina, com a prática, ou seja, com cotidiano hospitalar/clínico.

A residência médica/multiprofissional se torna eficaz na medida em que auxilia o residente na sua inserção no mercado de trabalho, dando suporte prático

ao que foi aprendido dentro da academia e tornando concreto aquilo que antes estava só no campo das ideias.

1.3.2 A Residência Pedagógica²

À segunda sessão cabe o papel de explicar a residência pedagógica e sua importância na formação inicial de professores.

Apesar do papel do estágio obrigatório na formação prática do futuro professor ser amplamente discutido, novas alternativas ou propostas ainda são pouco apresentadas na literatura.

A primeira referência que temos do programa de residência pedagógica no Brasil, segundo relatos de P2 entrevistada durante essa pesquisa, remete às Escolas Normais na década de 1930, onde jovens, após sua formação nos grandes centros, eram enviadas para o interior e ali moravam na casa de famílias a fim de ensinar os filhos de seus patrões a ler e escrever.

Entre os anos de 1992 e 1993, o estado do Rio de Janeiro avançava na formação de professores, com o curso *Formação em Serviço*, proposto pelo então senador Darcy Ribeiro, que se baseava nos princípios da residência médica aplicados na formação de professores recém-egressos da universidade. (MAURÍCIO, 2012). Esse programa pode ser referido também como um dos primórdios da residência pedagógica no Brasil.

O programa de residência pedagógica (PRP), ainda discreto no Brasil tem como princípio norteador a imersão na realidade escolar, ou seja, o aluno residente é inserido diretamente no cotidiano da escola pública. O PRP começa a ser discutido no Brasil a partir do Congresso Internacional “Educação: uma agenda urgente”, realizado pelo Todos pela Educação em Setembro de 2011, com a seguinte proposta:

Pela proposta, assim como um médico passa por uma formação para se tornar cirurgião (...), o futuro professor teria uma imersão na vida prática profissional. (...) como mais uma iniciativa de aproximar a vida

² Na literatura é possível encontrar diversas nomenclaturas para esse modelo de estágio. Como por exemplo: *residência educacional* ou *residência escolar*. No presente trabalho adotamos residência pedagógica por questão de preferência

acadêmica à prática em aula. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 71).

Baseando-se no *princípio da imersão*, a residência pedagógica proporciona ao estudante (residente) tempo integral e ininterrupto de vivência na realidade escolar, sob a tutela de um professor formador. Esse projeto, no entanto, não contempla apenas a sala de aula, sendo possível ao aluno descobrir as diferentes vertentes da escola, como o acompanhamento pedagógico e a convivência com a comunidade escolar, por exemplo.

Experiências desenvolvidas com base no Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP/GRU, em prática desde 2007, têm trazido resultados positivos no curso de pedagogia, onde se mantém uma relação bastante próxima entre a universidade e a escola pública. PANIZZOLO destaca:

(...) Ao articular o processo formativo inicial do pedagogo com as práticas educativas dos educadores das escolas públicas e a preceptoria dos professores da universidade o PRP tem potencializado o diálogo entre as referências teóricas historicamente acumuladas na área da educação e as práticas vivenciadas nas escolas públicas, tecendo assim a articulação entre a formação universitária e a formação continuada. (2012, p. 5).

Dessa forma, o licenciando torna-se parte da realidade escolar e não somente um expectador. Trazendo voz e vez para suas concepções e experiências no cotidiano escolar, permitindo assim que os conhecimentos apreendidos nas salas da universidade sejam colocados em prática.

No entanto, para o que desenvolvimento do programa de residência pedagógica se dê de maneira efetiva é necessário que uma relação de confiança e suporte seja construída entre a escola, universidade e estudante universitário. Silvestre e Valente (2014), dividem os participantes do PRP da UNIFESP/GRU em três grupos³: 1) preceptores, 2) residentes e 3) professores formadores.

1) Preceptores: são professores do curso de pedagogia da UNIFESP e estes são os responsáveis por acompanhar os estudantes residentes durante o PRP. É

³ Tais informações foram retiradas do Manual do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP/GRU e do livro Professores em Residência Pedagógica: Estágios para ensinar matemática. (SILVESTRE e VALENTE, 2014).

interessante destacar que o professor preceptor, na UNIFESP, pode ministrar qualquer disciplina e não precisa estar necessariamente ligado às disciplinas de didática ou estágio, isso demonstra o caráter formador e integrativo que o PRP pode tomar em um curso tão amplo quando o de pedagogia. (SILVESTRE e VALENTE, 2014.). Os preceptores tem papel fundamental na orientação dos residentes, seja no início, durante ou no final da residência. No início o professor preceptor é responsável por dar o panorama geral do PRP e da escola-campo⁴. Durante o desenvolvimento do projeto nas escolas-campo o preceptor recebe os residentes para reuniões semanais na universidade. Essas reuniões permitem um momento de reflexão sobre a vivência em sala de aula e também dá ao preceptor o papel de mediador entre o que acontece na prática e as teorias que a isso podem ser atribuídas. Silvestre e Valente (2014), destacam:

Uma gama de conhecimentos adquiridos que articulados à realidade servirão não só para explicá-la, mas também para nela intervir. (...) Fazendo com que [os residentes] ampliem seu repertório teórico sobre a profissão escolhida. (...). (p.49)

Os encontros semanais permitem também: “(...) [construir] um espaço acadêmico para a reflexão sobre as experiências vividas, mediadas pelas teorias estudadas.”. (UNIFESP, 2010 apud SILVESTRE; VALENTE, 2014, p.56).

Ainda durante o período de imersão dos residentes, o preceptor visita as escolas-campo a fim de ter uma aproximação entre o ambiente escolar e a universidade, permitindo assim maior comunicação entre o professor formador e o preceptor, visto que ambos se fazem essenciais na formação inicial do residente. Ao fim do programa de residência pedagógica o preceptor tem o papel de auxiliar o residente a elaborar seus relatórios parciais e finais de estágio. É importante ressaltar que o professor preceptor acompanha um número reduzido de residentes, tendo em vista uma orientação mais próxima e efetiva.

⁴ Escola-campo é o nome dado às escolas públicas que recebem o programa de residência pedagógica.

2) Residentes⁵: são assim denominados os estudantes universitários enquanto realizam o estágio nas escolas públicas. Durante o período de estágio os residentes participam também de reuniões reflexivas na universidade. Os estudantes realizam no total 300 horas de estágio obrigatório no PRP. No caso da UNIFESP, essas horas são divididas da seguinte forma: 105 horas no Ensino Fundamental e 105 horas na Educação Infantil; 45 horas na Educação de Jovens e Adultos e 45 horas em Gestão Educacional. Durante o estágio no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil o residente deve passar 80 horas na escola-campo e às 25 horas restantes são destinadas as reuniões reflexivas na universidade junto com os professores preceptores. É interessante observar que essas 80 horas de estágio se dão de maneira corrida e ininterrupta, ou seja, o residente vai até a escola todos os dias durante quatro ou cinco semanas. Isso permite uma maior compreensão do cotidiano escolar, maior aproximação com os estudantes da escola-campo e também permite um tempo maior de troca de experiências com o professor formador que os recebem.

O período que o residente permanece na escola é dividido em quatro etapas. O primeiro é dedicado a um tempo de adaptação, observação e anotação de dados em seu *Caderno de Campo*. Aqui o residente vê como o professor se dirige a turma, como a turma responde às aulas e atividades propostas, como os alunos o recebem em sua sala, etc. Durante a segunda etapa o residente é estimulado a preparar um *Plano de Ação Pedagógica (PAP)*, que é o momento em que ele irá assumir aquela turma e ministrar algumas aulas. Aqui os autores Silvestre e Valente (2014) destacam o quanto é importante que haja o diálogo entre o professor formador e o residente:

Esta intervenção deverá ser realizada tendo por base a característica dos alunos (...). Dessa forma, essa etapa da imersão se torna bastante importante para que o residente compreenda que nenhuma ação pedagógica deve ser pontual e deslocada de um processo que, no caso, já vem acontecendo desde o início do ano letivo. (p. 47).

⁵ Recebem esse nome por causa do longo período de tempo que passam na escola. Sendo a primeira referência da utilização do termo residente empregado pelos estudantes de medicina quando nos estágios obrigatórios. (vide p. 23).

Nessa etapa fica evidente que quem deve se moldar à rotina escolar é o residente e não o contrário. Sua intervenção no ambiente escolar deve se dar de maneira fluída, devendo contribuir com o trabalho que o professor formador já desenvolve com as turmas sob sua supervisão. O terceiro momento é destinado à aplicação efetiva do PAP pelo residente, dando a ele momentos de autonomia e independência em sala de aula, mobilizando os conhecimentos que ele adquiriu até ali, seja na universidade, com as aulas teóricas ou nas reuniões reflexivas com o professor preceptor, ou mesmo com conclusões tiradas a partir das observações feitas na escola-campo. O último momento, que finaliza o período de residência, baseia-se em uma semana de avaliações, onde o professor formador analisa o trabalho que o residente desenvolveu durante o período de imersão e traz uma devolutiva sobre as atividades realizadas.

3) Professor Formador: é o professor da escola-campo que acolhe os residentes durante o período de imersão. É dado esse nome, pois se acredita que seu vasto conhecimento no magistério lhe torna fundamental na formação prática do residente. O professor formador é o responsável por apresentar ao residente o cotidiano escolar e fazer as primeiras aproximações entre os residentes e os estudantes da escola-campo. Ao professor formador cabe o papel de auxiliador na elaboração do PAP, tentando deixar o plano de ação viável com a realidade escolar. E ao final do período de imersão, cabe ao professor formador as avaliações finais sobre o trabalho desenvolvido pelo residente. Durante o desenvolvimento do PRP é importante que professor preceptor e professor formador tenham encontros semanais ou quinzenais, para discutir sobre os trabalhos que estão sendo desenvolvidos, assim os laços entre a universidade e a escola-campo se estreitam, trazendo benefícios para ambos.

Segundo Silvestre e Valente (2014) os instrumentos de avaliação dos estudantes residentes são: roteiros de observação, cadernos de campo, roteiro de elaboração de plano de ação pedagógica, relatório parcial e relatório final. De acordo com a UNIFESP (2010), os alunos são avaliados individualmente e também pelo trabalho desenvolvido em conjunto com os demais residentes.

Graças ao bom modelo, e aos resultados positivos do programa de residência pedagógica e tendo em vista a melhoria da educação básica paulista, em maio de

2013 o decreto nº 59.150 regulamentou as diretrizes do PRP em São Paulo, respeitando a Lei nº 11.1788 de setembro 2008, que regulamenta o estágio no ensino superior. Foi instituído então o PRP no Estado de São Paulo, destinado a estudantes dos cursos de licenciaturas de instituições de ensino superior. A implementação do projeto ficou por conta da Secretária da Educação do Estado de São Paulo.

É importante destacar que instituição do programa de residência pedagógica, em âmbito nacional, está em trâmite no senado desde 2007. Senadores propõem, desde então, alterações na lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, afim de que professores recém-formados em todo o país tenham acesso a uma oportunidade de estágio remunerado seguindo os moldes da residência médica. Em 2012, o senador Blario Maggi apresentou o projeto de lei nº 284 sugerindo o acréscimo de um parágrafo ao art. 65 da LDB, era proposto:

(...) Aos professores habilitados para a docência na educação básica serão oferecidas residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei.

Na época o projeto recebeu apoio de alguns senadores, no entanto acabou sendo arquivado. Recentemente, a discussão sobre a residência pedagógica voltou à tona no senado e deve ser novamente votada até o final de 2016.

No entanto, é importante ressaltar que nenhuma medida que afete diretamente a formação inicial de professores pode ser decretada de cima para baixo, o diálogo nestes casos é fundamental. Tentar implantar o PRP em escolas e/ou universidades sem o mínimo preparo para tal é um modo de desestruturar ou desestimular um trabalho tão relevante que vem sendo construído a pelo menos seis anos.

O presente trabalho assume como residência pedagógica o modelo de estágio adotado pela UNIFESP/GRU, partindo da premissa que é necessário que haja um constante diálogo entre universidade e escola, reafirmando que esse diálogo não se dá, de forma alguma, de maneira hierárquica, mas sim, de maneira horizontal, onde todos devem ser respeitados e ouvidos a sua maneira.

Concordamos com os grupos de trabalho propostos pela UNIFESP/GRU, a saber: residentes, preceptores e professores formadores. Entendemos como

fundamental que haja uma relação bastante estreita entre esses personagens, pois assim a formação não acontece apenas para o estudante residente, mas para o professor formador também. Programas institucionais como PIBID⁶ têm demonstrado que, além de auxiliarem na formação inicial, apresentam também, papel fundamental na formação continuada dos professores da rede pública de ensino.

Faltam-nos dados para compreender em que momento se dá a entrada dos estudantes, da UNIFESP/GRU, na escola, se ao fim das disciplinas teóricas, se durante o semestre ou ao fim do semestre. Também não está muito claro na bibliografia disponível como a relação entre a universidade e a escola é firmada em um primeiro momento.

A Residência Pedagógica é, sem sombras de dúvidas, um programa muito interessante na formação inicial de professores. No entanto, para uma possível/viável/futura implantação do programa de residência pedagógica, algumas mudanças serão propostas para melhor se adequar ao perfil do currículo de Ciências Biológicas da UFPR, ou seja, a criação de um modelo específico para a Universidade e para o curso em estudo se faz necessário.

É impossível tentarmos utilizar algo pronto e incluí-lo no currículo do curso de Ciência Biológicas da UFPR, como uma peça faltando em um quebra-cabeça, mas tal discussão será abordada em outro capítulo desse trabalho.

2. Procedimentos metodológicos e analíticos

*“Onde fica a saída?” perguntou Alice ao gato que ria.
 “Depende”, respondeu o gato.
 “De quê?”, replicou Alice;
 “Depende de para onde você quer ir...”.
 Alice no país das maravilhas, Lewis Carroll.*

Esse trabalho se utiliza da pesquisa exploratória (GIL, 2008), que tem como objetivo esclarecer, modificar e desenvolver novos conceitos a respeito do Programa de Residência Pedagógica. E lança mão também da pesquisa descritiva (GIL, 2008)

⁶ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, em funcionamento no curso de Ciências Biológicas da UFPR desde 2011.

a fim de compreender qual o papel do estágio obrigatório na formação docente, na concepção dos professores formadores do curso de ciências biológicas da UFPR.

O estudo se inicia com a revisão sistemática de bibliografia, para a seleção de material teórico, com foco nas seguintes temáticas: (i) Formação inicial de Professores, (ii) teoria e prática docente e (iii) Residência Pedagógica.

Para tal foram utilizados os bancos de dados *Scielo*, Capes/CNPq e depósito de teses e dissertações, bem como, livros e *sites*.

Paralelamente, o currículo do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Federal do Paraná, bem como demais documentos relacionados à prática de docência foram analisados para averiguação dos espaços destinados ao estágio obrigatório na formação inicial.

O trabalho em questão foi submetido ao comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná com número CAAE 48373315.7.0000.0102 e, após parecer favorável, a coleta de dados foi iniciada através de um questionário com professores/as formadores/as da universidade em estudo, podendo ser respondido de forma presencial ou online. Nesse sentido, seis dos questionários foram respondidos online, e apenas um, de forma presencial. O questionário⁷ contava com oito questões abertas que relacionavam a experiência dos professores formadores com a concepção que eles tinham sobre a formação inicial no curso de Ciências Biológicas da UFPR.

As perguntas abordadas no questionário podem ser separadas em quatro grandes grupos, são eles: compreensão do estágio obrigatório; análise da formação inicial; distanciamento entre teoria e prática; donhecimento, ou não, do programa de residência pedagógica.

O quadro a seguir reúne as questões conforme sua categorização.

QUADRO 1: ABORDAGEM METODOLÓGICA DOS QUESTIONÁRIOS

FOCO	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	FORMAÇÃO INICIAL	TEORIA PRÁTICA	E	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
PERGUNTA	O que é? Qual o papel? Quanto tempo é	Como é? Existem alternativas?	Há um distanciamento entre teoria e prática?		Conhece algum programa?

⁷ O questionário encontra-se no apêndice A do presente trabalho.

	necessário?		Existe uma elitização da pesquisa em detrimento ao ensino/licenciatura?	
QUESTÕES	2, 3 e 5	1 e 6	4 e 8	7

FONTE: A autora (2015)

Os professores foram contatados via email. Os critérios de inclusão para os participantes da pesquisa foram: ser professor(a) do curso de Ciências Biológicas da UFPR e trabalhar, de alguma forma, com formação inicial de professores e/ou ser professor pertencente a Coordenação de Orientação de Estágios (COE) de Ciências Biológicas. Foram contatados ao todo 12 professores, no entanto, até o fim da coleta de dados, apenas sete professores retornaram o questionário respondido. A maior parte dos participantes preferiu responder o questionário via online e justificaram a falta de tempo para realizar uma entrevista formal.

Ao optar pela entrevista presencial, esta teve duração máxima de uma hora. A entrevista foi gravada, posteriormente transcrita e repassada ao participante para aprovação do material obtido. Os questionários respondidos, bem como a transcrição da entrevista, se encontram como apêndices nesse trabalho. Ao encontrarem dúvidas ou imprecisões quanto ao texto ou clareza das questões os participantes podiam entrar em contato com a pesquisadora para esclarecimento e apenas um dos participantes recorreu a esse procedimento. Para preservar o anonimato, os participantes foram nomeados com uma codificação, que consiste em uma letra seguida de um número. Foi utilizada a codificação P (de participante) + número, colocado pela ordem de chegada dos questionários, resultando em P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

A interpretação dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdos na proposta de Unidades de Significação, conforme Aguiar e Ozella (2006). A técnica referida tem como princípio norteador “(...) apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido.” (p. 303).

Espera-se que os resultados do presente trabalho possam contribuir com a reflexão sobre as mudanças necessárias para uma formação inicial de professores consistente, com maior conhecimento e vivência da realidade escolar, bem como, que os dados sejam relevantes e tragam contribuições para serem, além de uma devolutiva para os/as participantes da pesquisa, gerem também comunicações e artigos para serem futuramente publicados.

2.1 Leitura Flutuante e organização do material

Em uma primeira análise das respostas dos participantes aos questionários, a leitura flutuante, proposta por Aguiar e Ozella (2006), foi a metodologia escolhida. Para Aguiar e Ozella (2006), a leitura flutuante se faz fundamental à medida que permite ao pesquisador uma apropriação dos textos obtidos através das entrevistas, tornando o material mais familiar e possível de analisar.

A partir da leitura flutuante buscou-se reunir o que mais se destacava na fala dos participantes para a construção de pré-indicadores. Ou seja, com base no discurso, alguns temas importantes emergiram e foram caracterizados pela importância, repetição, carga emocional, contradições ou complementaridades. Os pré-indicadores compõem um quadro amplo de possibilidades para a organização dos indicadores e futuros núcleos de significação.

A construção dos indicadores se dá a partir da aglutinação dos pré-indicadores, seja pela sua similaridade, complementaridade ou contradição, e é nessa fase da pesquisa em que se busca entender o sentido do discurso do participante. Aguiar e Ozella (2006, p. 227) destacam: “Destá forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados, são um ponto de partida, [que] através da análise e interpretação eles acabam ganhando um sentido.”. Nesta fase, o quadro antes bastante amplo, fica cada vez menos diverso, e caminha no sentido de ficar mais específico, organizando-se em um núcleo de significação e iniciando, ainda que de forma discreta, a etapa de análise dos questionários/entrevistas.

2.2 Construção dos Núcleos de Significação

A partir da releitura do material iniciou-se o processo de articulação, culminado na nomeação dos núcleos de significação. Nessa fase da análise, para

Aguiar e Ozella (2006) saímos do campo empírico para o interpretativo, ou seja, objetiva ir além daquilo que é visto e quer compreender as condições subjetivas, contextuais e históricas.

A nomeação dos núcleos de significação segue a sugestão dos autores de extrair da fala dos participantes pequenas frases que expressem o movimento do sujeito dentro dos objetivos do estudo (AGUIAR e OZELLA, 2006).

2.2.1 Os Núcleos de Significação.

Os Núcleos de significação elaborados nesse trabalho abordam quatro eixos estruturantes: a formação inicial de professores de ciências e biologia da UFPR, o papel do estágio obrigatório nessa formação, articulação ou disparidade entre teoria e prática e, por fim, a residência pedagógica. Ao final de cada subseção é posto uma tabela exemplificando os caminhos metodológicos que levaram a elaboração do núcleo, bem como uma breve discussão sobre os tópicos abordados ao longo da seção.

2.2.1.1 Núcleo 1: Formação Inicial

Um dos aspectos analisados no discurso dos professores formadores foi a sua concepção em relação à formação inicial de professores de ciências e biologia da Universidade em estudo. Identificamos na fala dos participantes tópicos relevantes para fomentar a discussão sobre a formação inicial.

Dois professores, dentre os sete entrevistados, consideraram a formação inicial como “*adequada*” ou “*razoável*”, sem mais explicações sobre o porquê dessas conclusões. Uma das entrevistadas afirmou não poder fazer uma avaliação sobre a formação inicial de professores de ciências e biologia, pois sua formação não abrangia essa área de conhecimento, apesar de ministrar disciplinas do núcleo da licenciatura para o curso em questão.

Características sobre a identidade do profissional professor e sua formação reflexiva foram citadas:

“Veja, a Federal ela tem uma característica, ainda preserva uma característica, de uma formação bastante crítica, de trazer discussões da realidade, de trazer esse aporte de um olhar sobre a vida social, econômica, política, que faz do aluno da Federal um aluno diferenciado.” P2.

“Importante destacar que a formação inicial é um elemento que contribui para a identidade do professor, necessitando de outras ações que devem ser desenvolvidas ao longo de sua atuação docente, constituindo o desenvolvimento profissional do professor.” P4.

Entretanto, críticas a essa formação foram abordadas por esses mesmos professores:

“a formação inicial ainda não está contribuindo para a formação de um professor que apresente as características necessárias para atuar no contexto escolar.” P4.

“(...) de um lado que é muito bom, essa crítica social, que ao meu ver é muito boa na formação, e por outro lado uma crítica meio teórica eu diria ainda com pouca sustentação da realidade concreta da realidade brasileira.” P2

A P3 destaca que muitas vezes a licenciatura, ou as disciplinas práticas, geram uma expectativa positiva nos estudantes, que, no entanto, não é correspondida devido a alguns fatores:

“Tenho sentido que a orientação pelos docentes é falha, talvez pela sobre carga de trabalho. (...) Algumas disciplinas (...) parecem não surtir o efeito que os alunos esperam.” P3.

A reformulação do currículo do curso de Ciências Biológicas aparece como uma alternativa para auxiliar na formação dos futuros docentes, como destaca, P1:

“Com a mudança da disciplina de Prática de Ensino de Ciências (EM-347) e Prática de Ensino de Biologia (EM-357) (...) temos dado passos importantes na direção de uma formação mais sólida e adequada para os alunos da Licenciatura em Biologia.”

Vale destacar que o currículo de Ciências Biológicas foi reformulado em 2008, visando se adequar as novas Leis de diretrizes e Bases da Educação para a formação de professores. Uma das grandes mudanças, para o Setor de Educação, ocorreu nas disciplinas de Prática de Ensino que passaram de semestrais para disciplinas anuais, aumentando assim a carga horária e permitindo maior interação entre os estudantes e a escola escolhida para realizar o estágio.

2.2.1.1.1 Formação Inicial do Licenciando e do Bacharel:

A disparidade entre a formação do licenciando e do bacharel no curso em questão também apareceu de forma bastante consistente no discurso dos professores participantes da pesquisa. Para compreender melhor essa questão, apresentamos fragmentos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas da UFPR:

O Curso de Ciências Biológicas da UFPR está formando profissionais dentro de duas linhas: 1) o profissional da área de Ensino de Ciências e Biologia, nos níveis básicos; 2) o profissional da área de pesquisa, onde o leque de opções é grande e as alternativas podem ser identificadas desde os tempos de graduação ou mesmo através de um Programa de Mestrado e/ou Doutorado. (p. 5)

Essa afirmação é preocupante porque reforça a dicotomia entre o perfil do bacharel e/ou licenciado formado pela universidade em questão, pois evidencia a crença que a formação do professor licenciado estaria sujeita/direcionada apenas para os campos da docência nos níveis básicos, enquanto o bacharel poderia atuar em várias áreas e aprofundar esse conhecimento durante os cursos de pós-graduação.

Com a intenção de fomentar a discussão sobre a disparidade entre a formação do licenciando e o bacharel foi elaborada uma questão com base em recortes do PPP, mais atual, do curso de Ciências Biológicas, como observado a seguir:

Questão 8: “No caso da Licenciatura, observa-se o aproveitamento de muitos alunos na rede municipal, estadual e particular de ensino, imediatamente após a conclusão do curso. A área do Ensino continua sendo a mais carente e os profissionais biólogos estão habilitados a encarar a realidade e fazer sua parte como retorno a sociedade.”, enquanto “o profissional da área de pesquisa, onde o leque de opções é grande e as alternativas podem ser identificadas desde os tempos de graduação ou mesmo através de um Programa de Mestrado e/ou Doutorado.”. (grifos meus)

Em resposta a essa questão obtivemos as seguintes afirmações em relação à formação do licenciando:

“(...) Qual é o grande problema? (...) Vejo que muitos alunos são aproveitados na rede de ensino, sim. (...) mesmo sem ser o que queriam fazer pelo resto da vida (...). A maioria desistiu e foi atrás do que realmente almejava.” P3.

“Acho normal” P5.

“o curso de licenciatura ‘não conversa’ com o do Bacharelado”. P1.

Em contrapartida:

“Uma dicotomia que está fortemente enraizada nos currículos e que é mantida inflexível nas muitas Universidades Públicas e Privada (...) muitos dos seus profissionais ainda trazem no bojo das suas formações profissionais uma visão reducionista e quando não “eugênica” do Educador na sociedade” P1.

“Sem considerar que para muitos professores desenvolver pesquisa na área de ensino caracteriza ‘pesquisa de segunda linha’ (...). Outro fator é a visão ingênua de que qualquer um pode ser professor. Que ensinar é a coisa mais fácil do mundo.” P4.

Com base no discurso em relação à docência P4 afirma:

“Além disso, considero que aspectos ligados à valorização da carreira docente e melhores condições de trabalhos como fundamentais, objetivando atrair para a educação os alunos com alto desempenho na educação básica. Hoje os melhores alunos da educação básica não pensam em ser professor, buscando atividades profissionais que são mais valorizadas e que pagam melhores salários.”

Aqui é concebível imaginar que a valorização da carreira docente durante a graduação auxiliaria, e até mesmo incentivaria, na permanência dos estudantes na profissão de professor. Como alternativa para melhor equipar os estudantes recém-egressos, professores citaram a formação continuada como meio relevante no aprimoramento profissional.

“Essa formação é uma formação como está no nome, ela é só inicial. Você nunca vai sair um profissional pronto.” P2.

Em oposição ao comentário acima obtivemos o seguinte relato:

“Qualquer profissional deve estar preparado imediatamente após a sua formatura para inserir-se com competência no campo de trabalho.” P7.

Sobre a formação do bacharel destacamos:

*“Vejo alunos que desde o começo do curso ou no decorrer do mesmo inserem-se em laboratórios de pesquisa com o objetivo de fazer mestrado e doutorado e seguir a carreira acadêmica. As opções são várias (...) mas é competitivo. **Exige mais estudo para as seleções, (...) mais conhecimento, mais habilidades para aprovação, (inglês, conteúdos específicos, redação científica, dedicação de carga horária, competitividade).**” P3. (grifos nossos).*

“Acredito que exista uma maior valorização do bacharel, como característica do setor de ciências biológicas” P6.

“(...) ainda se tem um disputa de poder muito grande no conhecimento (...) há uma briga de poder entre as disciplinas (...) há briga dos professores de laboratório, com os professores da teoria” P2

E, sobre os programas de pós-graduação encontramos posicionamentos interessantes:

“Qualquer profissional deve estar preparado imediatamente após a sua formatura para inserir-se com competência no campo de trabalho. A cultura de pós-graduação que se instalou no Brasil - que em parte decorre da baixa qualidade do ensino superior – é perniciosa no sentido de desqualificar a graduação e torná-la insuficiente. Além disso, o “mercado” de pós-graduações é uma fatia lucrativa nos setores da educação privada.” P7.

“(eu) Só acrescentaria no caso da licenciatura que a formação do professor também pode continuar na pós-graduação, particularmente através dos cursos de especialização e mestrado profissional.” P5

Destacamos que a ausência de diálogo entre os professores formadores das áreas específicas (licenciatura/bacharelado) tem propiciado equivocada interpretação e dicotomia entre ambas as formações, esquecendo-se que independentemente de ser licenciado ou bacharel, ambos são biólogos e precisam instrumentalizar os estudantes tanto na área da pesquisa quanto do ensino.

2.2.1.1.1 Considerações sobre o núcleo de formação inicial.

Um dos objetivos de questionar os professores a respeito da formação inicial era entender como esse processo se dava para eles, visto que, em sua maioria, são professores que ministram disciplinas relevantes na formação da identidade profissional dos estudantes, tanto licenciados quanto bacharéis.

Sobre o currículo, o P3 e P6 afirmaram que uma reformulação constante das disciplinas ministradas e uma permanente conversa entre os docentes e discentes contribuiria para a formação cada vez mais integrativa e eficaz.

Observamos a preocupação dos participantes no que diz respeito à formação inicial de professores e, apesar de, em sua maioria, acreditarem que tal formação esteja adequada, muitos deles apresentam críticas ao modelo vigente, no entanto, nenhuma solução concreta foi apresentada.

Sobre o perfil de formação do licenciado e do bacharel, foi possível notar uma dicotomia fortemente enraizada no discurso dos professores, principalmente aqueles que trabalham com as disciplinas específicas da biologia. Ainda há uma valorização da pesquisa na ciência básica em detrimento da formação de professores. Tal afirmação pode ser observada no PPP do curso:

Perfil do Profissional

O **Bacharel em Ciências Biológicas** deve ser um profissional generalista, ético, crítico e cidadão com espírito de solidariedade. Deve apresentar autonomia intelectual, capacidade de aprendizagem continuada, atuação sintonizada com as necessidades do país, capacidade para lidar e intervir de forma positiva no meio ambiente. São também características necessárias, o exercício de observação, a persistência, a curiosidade, a capacidade de iniciativa, a facilidade para trabalhar em equipe, o raciocínio lógico, além de sensibilidade para as questões humanísticas de suas vivências sociais. Soma-se a isso a aptidão para o trabalho interdisciplinar e o preparo para desenvolver idéias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação.

O Biólogo poderá atuar em institutos de pesquisa, órgãos governamentais, ONG"s, empresas públicas e privadas, indústrias, hospitais, laboratórios, estações bio-ecológicas e áreas de proteção ambiental, herbários, biotérios, criadouros, estações de cultivo, parques e reservas naturais, jardins zoológicos e botânicos, museus, autônomos, nas seguintes áreas: engenharia genética, biotecnologia, biologia marinha, ecologia, ciências morfológicas, botânica, zoologia, microbiologia, biologia econômica, administração, paleontologia, fisiologia, fitoquímica, reflorestamento, manejo de recursos naturais renováveis, sanitário, manejo da biodiversidade, saúde, meio ambiente, biossegurança, bioprospecção, gestão ambiental e formulação de políticas públicas, etc.

São atividades do Biólogo: coordenar e administrar projetos em vários setores da Biologia ou a ela ligados, oferecer consultoria em diferentes níveis, emitir laudos técnicos e pareceres de acordo com o currículo realizado.

O Licenciado em Ciências Biológicas, também considerado Biólogo, pode ainda atuar em Escolas do Ensino Fundamental e Médio, nos componentes curriculares Ciências e Biologia. Tanto o Bacharel quanto o Licenciado podem lecionar em Instituições de Ensino Superior. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 13 *apud* GIMENES, 2011 p.107) (grifos nossos).

Há o destaque de uma gama de atividades relacionadas ao profissional biólogo, enquanto ao profissional professor parece "restar" apenas a sala de aula.

No entanto, como percebido durante as entrevistas, alguns professores têm procurado alternativas para melhor formar o licenciado e minimamente o equiparar ao bacharel. Muito ainda se precisa caminhar em direção a uma formação igualitária

para bacharéis e licenciados, entretanto, a discussão sobre tal assunto demonstra avanços interessantes no âmbito da prática pedagógica. No entanto, as mudanças serão efetivas quando houver transformação no estilo de pensamento do professor que atua na formação do biólogo. Esse estilo de pensamento diz respeito ao compromisso de formar com qualidade o biólogo, independente se sua atuação será no campo do bacharelado e/ou no campo da licenciatura.

O quadro abaixo ilustra os caminhos metodológicos para se chegar à construção do núcleo sobre a formação inicial.

QUADRO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO 1.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO
Formação Sólida; Adequada; Satisfatória; Apoio a programas de formação continuada; Reformulação do currículo; Posicionamento velado dos profissionais “biólogos” em relação aos profissionais professores; Formação crítica dos estudantes; Desvalorização da carreira de professor; Alto conhecimento sobre as disciplinas de conteúdo biológico; Pouco conhecimento das disciplinas pedagógicas; Detrimento do ensino em relação à pesquisa; Disputas de poder;	Dicotomia entre a formação do licenciado e do bacharel; Formação inicial baseada na reflexão;	Formação Inicial

FONTE: A autora (2015)

Percebe-se como já explicitado, que a leitura flutuante proporcionou identificação de um número grande de pré-indicadores, que foram reunidos em dois indicadores para a criação do núcleo de significação para a formação inicial.

2.2.1.2 Núcleo 2: Estágio Obrigatório

A abordagem dos questionários buscava relacionar quatro vertentes na formação docente, são elas: o papel do estágio obrigatório na formação inicial de

professores, o tempo ideal para a duração desse estágio, formas de permitir ao estudante uma maior autonomia e independência no contexto escolar, e quais seriam as alternativas para auxiliar a formação inicial a partir do estágio.

Sobre o papel do estágio na formação inicial de professores as opiniões foram bastante similares no sentido de dizer que o estágio é fundamental para que o estudante se insira na realidade escolar, atuando na sua transformação:

“É fundamental” P3.

“O papel (do estágio) é dar, a possibilidade de uma leitura da realidade social”. P2.

“Em tese, o papel (...) na minha concepção é de formar futuros educadores comprometidos com a uma formação profissional atuante no campo social, político e cultural dos estudantes da educação básica.” P1.

“Permite ao aluno vivenciar na prática”. P6.

“Aproximar o licenciando do exercício de sua profissão.” P5.

“O estágio é um momento de aproximação com o mundo da escola, de conhecimento da realidade escolar e da oportunidade de assumir a regência de classe.” P4.

Em relação ao tempo que o licenciando deveria passar na escola, em atividade de estágio, as opiniões encontradas foram diversas. Alguns professores acreditam que o tempo de estágio deveria ser maior, outros acham que o modelo em vigência é o suficiente e outros ainda acreditam que o real problema da formação inicial não reside no tempo de estágio dos estudantes ou em sua permanência nas escolas, mas sim, na qualidade da formação, com embasamentos teóricos, acompanhamento dos professores formadores, e um olhar sobre a realidade da escola pública.

“Eu acho que o tempo do universitário nas escolas deveria ser maior.” P3.

“Acredito que um ano seria suficiente, com uma carga horária maior e um acompanhamento mais efetivo, com retorno de melhor qualidade para o licenciando” P3.

“Acredito que no mínimo 02 anos.” P6.

“Uma formação de qualidade não depende unicamente do estágio”. P4.

“Acredito que um ano de um estágio bem elaborado, planejado e realizado, seja o suficiente (...)”. P5.

“Eu acho que o que a gente tem hoje está ponderado”. P2

“a (maior) falha (...) do estágio a meu ver (...) estaria nessa falta de uma visão mais conjuntural, mais estrutural, lá com um pé no chão da escola”. P2.

Nota-se que o foco da discussão do estágio na opinião dos participantes não está na quantidade de tempo, mas na qualidade do conhecimento que o acadêmico leva pra escola, e na articulação que se dá entre escola e universidade, mediado pelo professor responsável pela prática pedagógica.

Críticas ao modelo em vigência também foram tecidas

“Do modo que o estágio é feito hoje, você só pega uma visão periférica dessa escola, desse trabalho e em termos temporais muito curtos, que não te permite um aprofundamento realmente no conhecimento da escola, então é muito superficial. É uma passagem rápida, eu digo que é um vento que passa na formação do aluno essa possibilidade de uma prática que não o capacita.” P2.

“Necessário se faz que as disciplinas que compõem o currículo (tanto as pedagógicas como as de conteúdo biológico) estejam articuladas e que o aluno tenha contato com o contexto escolar desde o início da sua graduação. Ou seja, o estágio não pode ser oferecido somente no último ano de graduação.” P4.

As críticas indicam uma percepção de superficialidade na intervenção pedagógica junto à escola que não permite uma atuação comprometida e eficaz nas contribuições para a superação dos problemas que a escola e o ensino de ciências e biologia necessitam. Sem citar a residência pedagógica, percebe-se, na fala dos participantes, a necessidade de uma inserção mais efetiva do estagiário no campo da formação inicial, a escola.

Quanto às alternativas para auxiliar a formação inicial percebe-se que os professores ressaltam a necessidade de maior articulação entre a universidade e a escola pública, alguns ainda destacaram que programas institucionais seriam uma forma de contribuir com a formação inicial.

“(...) considero que alguns pontos podem contribuir para melhorar a formação inicial:

- articulação entre teoria e prática;*
- conhecimento e vivência do chão da escola desde o início da formação inicial*

- *selecionar professores que apresentam boas práticas de ensino para o desenvolvimento do estágio*
- *diálogo constante entre professor da escola, licenciando e professor supervisor do estágio, discutindo o contexto escolar.” P4.*

Destaca-se que as alternativas apresentadas pelos participantes referendam os núcleos de significação até aqui constituídos, referentes à formação inicial consistente, decorrente de maior articulação entre a universidade (formadora) e a escola (formadora e campo de atuação do licenciando), a partir de programas institucionais.

Por fim, quando questionados a respeito da autonomia/independência do estudante em sala de aula, parece haver um consenso entre os professores:

“Eu questiono um pouco essa autonomia, entende? E essa independência. Porque no estágio, na realidade, você está entrando no espaço alheio, o espaço não é teu, e existe uma responsabilidade institucional no processo de formação dos alunos, das crianças que estão lá nesse processo (...) você não está ali pra inventar coisas, você está ali pra aprender com o outro, utilizando o espaço do outro”. P2.

“Na prática de docência não é possível chegar a isto completamente, pois o licenciando está sempre “supervisionado”. Independência e autonomia do “professor” em sala de aula dependem da formação – em parte – na medida em que ele precisa de uma boa formação acadêmica para saber trabalhar com independência e autonomia, mas depende muitíssimo da estrutura de funcionamento do sistema de ensino, da escola. Esta instituição é que deve proporcionar (“permitir”) este tipo de atuação do professor.”. P5.

“São características importantes (para que se tenha independência): orientação, boa formação, capacidade de liderança e autonomia.” P6.

A autonomia e independência do estudante estariam diretamente vinculadas com sua formação, com a relação estudante-escola e com os professores formadores. Uma formação teórico-prática consistente, consolidada no diálogo e no protagonismo acadêmico possibilita a atuação autônoma, independente e responsável do estagiário na mediação da prática pedagógica relativa a sua formação inicial considerando sua capacidade de assumir voz e vez no estágio supervisionado.

2.2.1.2.1 Considerações sobre o núcleo de significação do estágio obrigatório.

Em relação às questões que abrangem o estágio obrigatório⁸, que, no curso de Ciências Biológicas, contemplam as disciplinas de prática em docência e estágio supervisionado, onde: “(...) um mínimo de 300 horas de prática de ensino é componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente.” (PPP Ciências Biológicas, 2008, pág.7), as opiniões dos professores formadores pareceram bastante diversas, mas ao mesmo tempo complementares.

Parece haver uma unanimidade entre os professores participantes da pesquisa ao constatar que o estágio obrigatório serve para aproximar o licenciando do exercício da sua futura profissão, bem como, para lhe permitir maior contato com a realidade escolar e também para aplicação dos conhecimentos adquiridos na Universidade, concedendo-lhe maior amparo prático. Diversos autores reforçam o papel positivo do estágio na formação de professores, dentre eles Zabalza (2014):

A grande diferença no processo de aprendizagem durante o estágio e o que se produz nas salas de aula das universidades, é sem dúvida, o papel desempenhado pela experiência pessoal e direta. Não se trata de aprendizagem mediada pelos livros, pelas explicações dos professores ou pelo contêiner semântico do qual recuperamos as noções a serem assimiladas. Não é uma aprendizagem baseada em palavras, e sim no envolvimento com o qual o aprendiz enfrenta sua atuação. (p. 60).

Foi destacado também que uma formação de qualidade não depende unicamente do estágio, mas estaria estreitamente ligada com os conhecimentos teóricos a respeito da disciplina a ser ministrada e, também, com uma intrínseca relação estudante-professor-escola.

A respeito das alternativas para auxiliar na formação inicial de professores, muitos docentes relataram que um programa institucionalizado seria a chave para melhorar tal formação. Esperava-se dessa questão que os professores citassem programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) ou Licenciador, como ferramentas para aproximar o licenciando da realidade escolar. Na página do Ministério da Educação é possível encontrar o seguinte relato em relação ao programa: “O objetivo (do PIBID) é antecipar o vínculo entre os futuros

⁸ No currículo do curso de Ciências Biológicas é possível encontrar o estágio obrigatório com nomeação de estágio curricular.

mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola.” (BRASIL, 2015).

No entanto, pouquíssimos relatos foram encontrados a respeito disso. Isso pode demonstrar que apesar de já haverem programas institucionais de auxílio à formação de professores, poucos docentes o conhecem ou os consideram relevantes na formação inicial. É importante ressaltar também, que pelo menos três dos sete professores entrevistados participam ou já participaram de alguma forma de programas como o PIBID.

Por fim, diversas críticas, presentes no discurso dos professores formadores, ao modelo vigente de estágio, estão relacionadas à concentração das práticas docentes ao final do curso, dando assim uma característica finalizadora ao estágio e não construtiva ao longo do processo de formação. A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores alertam para o seguinte:

(...) é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado. A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria. (Parecer CNE/CP/9 2001).

E também:

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. (Parecer CNE/CP/9 2001).

O recorte acima, obtido das Diretrizes Curriculares, reforça uma das principais observações feitas pelos participantes a respeito da permanência dos estudantes no campo de estágio. Com as diferentes opiniões sobre o papel, o tempo, e a forma do estágio obrigatório na formação de professores, pode-se perceber o quanto a discussão sobre esse tema é inesgotável e pertinente de ser constantemente reformulada.

QUADRO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO 2

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO
Contato com a realidade escolar; Vivência da prática; Relação dos estudantes com professores formadores; Tempo insuficiente/suficiente/ Ponderado de estágio; Estágio como fundamental na formação inicial. Auxilia na formação de profissionais comprometidos; Valorização da carreira; Articulação entre a universidade e a escola pública. Inserção na realidade escolar; Estágio deveria ocorrer ao longo do curso;	Vivência na escola; Alternativas para melhorar a formação inicial; Tempo de estágio; Forma do estágio; Papel do estágio na formação inicial;	Estágio Obrigatório

FONTE: A autora (2015).

Percebe-se como já explicitado que a leitura flutuante proporcionou identificação de um número grande de pré-indicadores, que foram reunidos em cinco indicadores para a criação do núcleo de significação para o estágio obrigatório.

2.2.1.3 Núcleo 3: Teoria e Prática

Um dos assuntos mais polêmicos em relação à formação inicial de professores está na abordagem da teoria-prática ao longo da graduação. Em conversas informais com os licenciandos é possível ouvir discursos carregados de “precisamos de mais prática!” ou “o curso é muito teórico”. No entanto, como já comentado na primeira parte desse trabalho, tal afirmação não é rara e nem tão pouco evidencia um problema estritamente atual.

Quando questionados a respeito da disparidade entre teoria e prática, sugerida pelos licenciandos, os professores argumentam:

“Os estudantes muitas vezes (...) têm esse discurso: ‘eu quero mais prática!’, (mas) na realidade não adianta mais prática, só a prática, se você não tem a base pra pensar essa prática, (...), e não adianta

também uma teoria distanciada dessa prática, porque é uma teoria que fica no vazio.” E continua: “Eu acho que a gente valoriza bastante a prática (...), mas a prática precisa ser pensada” P2

“O conhecimento tem que estar presente nessa prática” P2

Tal discurso reforça o papel reflexivo que a prática deve assumir na formação inicial, sendo ela ponto de partida para a formação da identidade docente, na construção da profissão professor e na compreensão dos saberes pedagógicos, como destaca Pimenta (1996):

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar; o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica. (p. 83).

Sobre a formação teórica dos estudantes é possível encontrar duas vertentes na fala dos professores, há aqueles que são conteudistas, que acreditam que um bom professor de biologia precisa dominar completamente, e tão somente, o conteúdo a ser transmitido em sala de aula, e aqueles que acreditam que o futuro professor precisa estar amparado pelos conhecimentos pedagógicos para poder intervir na realidade escolar com eficiência. Dois dos professores entrevistados também destacam que a formação inicial se dá de maneira muito teórica, onde os estudantes apresentam grande conhecimento biológico, ou das matérias específicas da biologia, e pouquíssimo conhecimento sobre as matérias pedagógicas, ou ditas da licenciatura.

“Por exemplo, no ensino médio, conteúdos como: fotossíntese, célula animal e vegetal, genética (transcrição de DNA, meiose, mitose) fazem parte do planejamento de níveis conclusivos, os quais não serão fáceis de repassar de forma clara ao aluno, se o professor não tiver base (...) conteudista.” P3.

“Mas, muitas vezes, este domínio será decisivo para passar experiências, responder questões mais profundas formuladas por alunos, selecionar melhores materiais para aulas práticas”. P3

“(…) mas ser professor não é só ter o conhecimento.” P2

“Do ponto de vista conceitual percebo que os alunos possuem conhecimento do conteúdo biológico. Porém, em relação ao conhecimento pedagógico do ensino de ciências e biologia a formação inicial ainda não está contribuindo para a formação de um professor que apresente as características necessárias para atuar no contexto escolar.” P4.

“os alunos não possuem muitos conhecimentos relacionados com as tendências do Ensino de Ciências e de Biologia, (...) ACT, CTS, Momentos pedagógicos, Experimentação Problematizadora, sequência didática, tecnologia de comunicação e informação, contextualização, interdisciplinaridade.” P4.

A respeito da formação inicial, Pimenta (1996) vai dizer que é a teoria que permite ao licenciando ter uma base sobre a realidade escolar:

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente. (p. 63).

Sobre o papel da prática na formação docente parece haver uma concordância entre os professores que ela tem um papel fundamental para auxiliá-lo a compreender a realidade escolar e melhor intervir naquele local.

“Ela vai dar uma sustentação boa para o aluno, vai dar uma segurança maior sobre aquilo que ele faz, com esse olhar sobre a realidade, permite, eu acho que, confrontar um pouco as suas teorias, mas como peso da sua fundamentação teórica daquilo que eu dizia que é bom”. P2.

Há também muito presente no discurso dos professores a necessidade de uma articulação entre a teoria e a prática, pois dessa forma, o estudante será capaz de relacionar o conhecimento apreendido na academia e aplicá-lo na escola/realidade. Assim como evidencia Pimenta (1996 p. 76) “É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que buscam os referenciais para modificá-la.”.

Assim expressam os participantes:

“(o que falta) é a compreensão (de) que a teoria se faz na prática e a prática se faz sob a teoria”. P2

“Pra realmente o conhecimento acontecer do jeito que a gente pensa ele deveria ser muito mais calcado na realidade e isso a gente tem pouca história, a gente tem um movimento muito curto na história da educação brasileira, que promova essa possibilidade.” P2

As Diretrizes Curriculares para a formação de professores afirmam a necessidade da articulação entre teoria e prática:

Não resta dúvida que estes pontos não devem e não podem ser entendidos como atividades estanques ou como blocos mecânicos separados entre si. Estes pontos devem e podem formar um todo em que todas as atividades teórico-práticas devem ser articuladas em torno de um projeto pedagógico elaborado de modo orgânico e consistente. Por isso as normas gerais devem (ser) estabelecidas, sob a forma de diretrizes de tal modo que elas sejam referenciais de qualidade para todas as atividades teórico-práticas e para a validade nacional do diploma de licenciado e como expressão da articulação entre os sistemas de ensino.

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (PARECER CNE/CP/2001).

Entretanto o PPP do curso de Ciências Biológicas traz o contrário, reforçando o caráter estritamente teórico, calcado na transmissão de conhecimentos como foco na formação docente, “Avançar da formação conteudística, centrada na transmissão imperativa do conhecimento, (...) é o objetivo geral da orientação para a atividade docente.” (2008 p. 14).

A hierarquização dos conhecimentos, sendo a teoria acima da prática, para alguns professores pode ser justificada por diversos motivos, entre eles, a desqualificação da carreira docente, exacerbação da pesquisa na Ciência Básica em relação à pesquisa em educação, entre outros:

“por exemplo: 1) Estrutura curricular do Curso de Biologia construída sobre uma ótica racionalista e técnica, onde o curso de licenciatura “não conversa” com o do Bacharelado; 2) Visão elitista da Universidade com relação a educação básica (discurso na Universidade de que a mesma não tem responsabilidade extensionista); 3) Política de Gestão Escolar centralizadora e que premia institucionalmente a exclusão social; 4) Falta de políticas que garantam a formação continuada dos professores em exercício, entre tantos outros.” P1.

Para alguns dos professores precisa haver uma mudança no currículo e no pensamento dos docentes:

“(...) no meu modo de ver, ainda é bastante difícil da gente, conseguir, até em termos de concepção dos docentes, dos currículos que estão postos, dos textos que nós temos à disposição”. P2

“Esta pergunta é muito abrangente e dá margens a discussões em diversos aspectos, passando (...) pelo questionamento dos currículos de licenciatura” P3.

“Há já grandes indícios de mudanças, mas é um processo lento, que também não pode ser apressado de uma hora pra outra.” P2

Corroborando desta forma com o que foi dito no núcleo de Formação Inicial, que as principais mudanças para uma formação inicial mais sólida e eficaz passam por uma mudança no pensamento dos professores formadores, com discussões constantes sobre o currículo do curso com docentes e discentes.

Ainda sobre teoria e prática, faz-se necessário a discussão sobre os locais onde tais atividades ocorrem. Durante a leitura dos materiais foi notável a associação que muitos dos professores fizeram entre a instituição formadora (Universidade) e o campo de formação (escola), conforme ilustram os fragmentos destas falas:

“(...) Antigamente, e eu vou falar do antigamente (risos), porque vivi tudo isso, o estágio era a ponta final de todo um processo de formação. O aluno só entrava na escola no último semestre, do último ano, porque ele tava indo, realmente, pra fora da universidade. Era a anticoncepção da relação teoria-prática, porque você primeiro pegava toda a teoria e depois você ia tentar colocar essa teoria na prática (...)”. E completa: “mas entendo assim, que (o estágio deve) acontecer ao longo do processo de formação inicial, é hoje em dia a tônica que está sendo posta.” P2. (grifos meus)

“A experiência nas escolas mostram a realidade do ensino aos universitários, o panorama dos professores que estão atualmente atuando nas escolas e do aluno que está frequentando. É importante vivenciar experiências sobre as escolas em diferentes bairros da cidade (centro, periferia, região metropolitana)” P3.

“Ou seja, muitos professores não aceitam alunos estagiários porque temem os comentários em relação aos conflitos e a forma como o professor ministra as aulas” P4.

“garantindo uma melhor contrapartida da Universidade para com a escola, queixa esta historicamente manifestada destas partes que reivindicavam uma maior aproximação” P1.

“concepção equivocada de que a sala de aula é o espaço da teoria e o estágio o da prática.” P4.

Portanto, a respeito da relação universidade-escola na formação teórico-prática do futuro professor, alguns aspectos precisam ser considerados. O primeiro deles seria de que forma essa relação se dá. Um dos professores ressaltou em sua fala que muitas vezes as escolas não aceitam estagiários, pois anteriormente essas escolas tiveram experiências ruins ou têm medo de serem julgados por seus métodos. Considera-se, então, que a relação universidade-escola precisa se dar de maneira fluída, de modo a eliminar tais medos e inseguranças e garantir retornos positivos à escola que abre suas portas para a formação inicial do estagiário.

Outro ponto importante a ser visto é a escola como meio de apreensão da realidade e a universidade como local de captação do conhecimento teórico, como já visto anteriormente. Porém, se faz necessária a desconstrução de alguns dos paradigmas e a fala de P4 é interessante justamente por isso, ele afirma: *“(há a) concepção equivocada de que a sala de aula é o espaço da teoria e o estágio o da prática”*. Não cabe tão somente à universidade o papel de formar teoricamente o estudante e a escola de formar praticamente, como atesta P2 *“(o que falta) é a compreensão (de) que a teoria se faz na prática e a prática se faz sob a teoria”*, logo, é possível, e recomendado, que haja um intercâmbio entre as formações, com isso um profissional plural é bem equipado para a vivência depois da graduação.

2.2.1.3.1 Considerações sobre o núcleo de teoria e prática docente

No presente núcleo foi possível observar que ainda existe uma disparidade fortemente enraizada tanto no discurso quanto no currículo do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. Isso é prejudicial à medida que negligencia uma formação em decorrência da outra, formando assim, um profissional carente em uma das dimensões.

Sobre a formação prática do licenciando, como já afirmado nos núcleos anteriores, não basta tão somente aumentar o número de horas destinadas à prática docente, é necessário repensar toda a prática formadora, a fim de que ela proporcione momentos de contato com a realidade escolar, bem como fases de

reflexão sobre a atividade docente e permita ao estudante intervir e auxiliar no que for possível e alcançável a ele.

Dos locais para se realizar a prática docente, as diretrizes curriculares trazem o seguinte em seu artigo VI: “o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério”. (PARECER CNE/CP/2001), reforçando o papel da escola como campo de formação do estagiário.

E a respeito da articulação entre a teoria e a prática, a práxis (como citado na primeira parte do trabalho) embasa também o PPP do curso, onde traz a seguinte afirmação sobre a formação do licenciando: “(deve-se propiciar) sólida formação teórico-prática para conhecimento e reflexão sobre a realidade educacional e para solução de problemas postos pelo cotidiano da escola.” (p. 15).

Ressalta-se que se existem documentos para reivindicarem uma articulação entre teoria e prática isso também indica como essa disparidade é evidenciada e difícil de ser transformada. Somente grandes reformulações, tanto na esfera curricular quanto cognitiva aproximará vertentes fundamentais na formação inicial de professores.

QUADRO 4 – CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO 3

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO
Valorização da prática; Conteúdos obrigatórios; Conhecimento; Indissociabilidade teoria e prática; Reformulação do currículo; Concepção dos docentes; Visão elitista a respeito da ciência básica; Aproximação da realidade escolar; Vivência da profissão; Saberes pedagógicos;	Relação Universidade-escola Relação com o conhecimento Relação com a prática docente	TEORIA E PRÁTICA

Percebe-se como já explicitado que a leitura flutuante proporcionou identificação de um número grande de pré-indicadores, que foram reunidos em três indicadores para a criação do núcleo de significação para a teoria e prática.

2.2.1.4 Núcleo 4: Residência Pedagógica.

Quando questionados a respeito da residência pedagógica, quatro participantes afirmaram não conhecer o projeto. P4 disse conhecer o projeto em vigência na UNIFESP, mas acreditava que “só a residência pedagógica não garante a qualidade de ensino necessário”, importante destacar que na continuação da fala de P4 há a afirmativa: “Deve-se investir na qualidade da Educação Básica, na valorização da profissão e na infraestrutura das escolas.” Que é justamente uma das contribuições da residência pedagógica para a escola básica. P1 afirma apenas ter ouvido relatos em algumas escolas brasileiras e em escolas no exterior, mas não conhece profundamente nenhum desses projetos. Apenas P2 conhece o projeto e discorre longamente sobre ele. Apresentaremos algumas das contribuições de P2 a fim de fomentar a discussões sobre a implantação de tal programa do curso de ciências biológicas da UFPR.

Sobre conhecer o programa P2 afirma:

“Em São Paulo existe um grande programa da residência na formação, mas ele é, na realidade, a gestão é feita por uma fundação do próprio estado, e existe o do colégio Pedro II que pra nós tem uma referência maior, embora, eu diria que é uma experiência elitista e seletiva, é um colégio completamente diferenciado, um colégio onde 80% do colegiado é composto por doutores. A formação de professores de um colégio como esse, como o Dom Pedro II, ela é absolutamente distinta da nossa realidade, do resto do Brasil. O professor tem uma carga horário igual a da universidade, ele tem permanência, ele tem uma carga horária de sala de aula e tem dedicação exclusiva no colégio, então é um colégio que permite até essa possibilidade de fazer uma residência dada a sua estrutura fantástica, mas absolutamente seletiva e elitista, porque não é o comum da realidade brasileira.”

O colégio citado por P2 fica no estado do Rio de Janeiro e atua com o programa de Residência Pedagógica desde 2012. O programa é destinado a professores recém-egressos dos cursos de licenciatura, a fim de contribuir para uma

sólida formação continuada. A entrada dos egressos no programa se dá através de processos seletivos.

Quando incitada a comentar sobre sua opinião a respeito do programa de Residência Pedagógica P2 afirma:

“Eu acho que o grande problema da residência é que se a gente for pensar nisso como política pública, ela é muito difícil de ser implantada no país como um todo, especialmente no interior, porque pra mim, hoje em dia (...) o grande problema da formação não estaria nos grandes centros, nas universidades federais, (...) o grande problema da formação é fora disso, é no interior, é nas cidades da periferia pra fora.”

Pois,

“Pra fazer residência nessas universidades, (...) vai precisar de dinheiro, vai precisar de estrutura, vai precisar de bolsa.(...) e , não vai adiantar um Plano Nacional da Educação, (...) no Congresso a gente fez uma discussão (...) Há um interesse na área educacional de se envolver, mas há um problema de custo e de abrangência pra universalizar.”

Percebe-se que há o interesse de se aplicar o programa nas universidades e partilhar o que se achar interessante e útil dele, no entanto, essa expansão do programa esbarra em questões burocráticas como custeio, estrutura e aceitação.

O PRP, como dito anteriormente, já foi proposto no Congresso em forma de projeto de lei pelo então Senador Blairo Maggi. No entanto, não foi aprovado, sobre isso P2 comenta:

“Pois é, eu participei da audiência pública no Congresso, mas como eu disse, não dá pra vir de cima pra baixo. Você não pode verticalizar uma formação, verticalizar que eu digo assim: uma proposta, e dizer assim: ‘a partir de hoje está decretado que vai ser a residência’, você precisa repensar os cursos, e repensar os cursos.”

Corroborando com a discussão que anteriormente foi posta sobre a necessidade de se discutir o currículo com os docentes e discentes dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, os projetos que desejam aplicar nos mesmos.

Por fim, P2 declara achar o PRP muito interessante e pertinente para a formação inicial de professores, mas reafirma que seu desejo é que o programa se

torne uma política pública, auxiliando dessa forma a formação inicial de professores do país todo, e não só das universidades Federais ou dos grandes centros.

“Mas muita água vai ter que rolar nesse rio, não é uma saída tranquila, assim vamos dizer (...). Você não implanta a residência de uma hora pra outra e diz: ‘tá resolvido’”.

O núcleo de residência pedagógica pode ser melhor classificado como um núcleo de sentido e não de significação, pois em sua maior parte apresentou a opinião de uma só pessoa, e não do coletivo. Por esse motivo o presente núcleo não apresenta um quadro de caminhos metodológicos.

2.2.1.4.1 Consideração sobre o núcleo de Residência Pedagógica.

Apesar da grande maioria dos professores não conhecerem o projeto de Residência Pedagógica ou conhecerem minimamente, e em seu discurso afirmarem que acreditam que ele não seria a solução para uma formação inicial ideal, muito do que se extrai da fala deles reflete a implantação de um modelo de estágio que ampare o licenciando amplamente no campo dos conhecimentos teóricos, como da ciência básica, mas o permita uma vivência intensa e contínua da realidade escolar, pois essa vivência lhe daria o suporte necessário para conseguir intervir com eficiência na realidade escolar e estar mais bem equipado para exercer sua profissão. Como afirma P1 e P2:

“Um estágio que garanta uma condição de “Residência” do estudante de Biologia junto à escola pública, participando ao menos como ouvinte da elaboração e ou reformulação do PPP, do planejamento escolar, como colaborador, mentor e/ou executor de projetos de natureza inter e multidisciplinar, um tempo que permita uma maior vivência com a realidade da escola pública. Esta “residência” teria que ter no mínimo o triplo da carga horária atual de atividades de estágio supervisionado.”

“(o conhecimento) dessa realidade implicaria numa vivência maior dela” P2.

“o aluno (precisa ter a) oportunidade de vivenciar essa escola, não só duas horas por semana, num semestre, e dessas duas horas por semana no semestre ele vai entrar uma ou duas vezes na sala de aula.” P2.

Algo que fica muito evidente no discurso dos professores é também que o estagiário precisa de um acompanhamento constante, há a necessidade de um

professor formador que o auxilie dando amparo nas questões pedagógicas e práticas.

“O licenciando precisa assumir uma turma, pelo menos, a ser responsável pelo trabalho, com a supervisão de um orientador na universidade e na escola.” P7.

“Também é necessário escolher professores da educação básica para a realização do estágio que desenvolvem boas práticas de ensino, pois estes acabam influenciando na formação dos licenciandos” P4.

“um acompanhamento mais efetivo, com retorno de melhor qualidade para o licenciando.” P3.

Sendo essa uma das premissas básicas do programa de residência pedagógica, o professor-formador e o preceptor, como citado na primeira parte deste trabalho, são fundamentais para a formação crítica do futuro professor.

E ainda, quando questionados sobre alternativas para auxiliar a formação inicial de professores os participantes se utilizam de argumentos que perpassam os fundamentos da Residência Pedagógica sem conhecê-la, como, por exemplo:

“Poderia iniciar-se, por exemplo, com atividades de observação e monitoria, e, em um crescente, culminar com as responsabilidades e competência de um professor formado.” P7.

“Necessário se faz que as disciplinas que compõem o currículo (tanto as pedagógicas como as de conteúdo biológico) estejam articuladas e que o aluno tenha contato com o contexto escolar desde o início da sua graduação. Ou seja, o estágio não pode ser oferecido somente no último ano de graduação”. P4.

“exige nesse processo de formação um mergulhar muito maior sobre essa realidade que é complexa”. P7. (sugestiona o processo de imersão na formação docente).

Tais recortes evidenciam a possibilidade da aplicação da residência pedagógica no curso de ciências biológicas na Universidade Federal do Paraná, entretanto, tal aplicabilidade, será mais bem discutida no próximo tópico do presente trabalho.

A título de conclusão

*“Onde há vida, há inacabamento.”.
Paulo Freire, 1997.*

Ao longo do desenvolvimento do presente trabalho algumas congruências foram encontradas, entre a bibliografia analisada e o discurso dos professores formadores, a respeito da formação inicial dos estudantes das licenciaturas.

A primeira delas diz respeito ao papel do estágio obrigatório na formação inicial. O posicionamento dos professores formadores a respeito do estágio obrigatório reflete o que está posto na bibliografia investigada, onde o estágio teria a função de aproximar o licenciando da realidade escolar e o auxiliaria na aplicação dos conhecimentos apreendidos na Universidade, tornando a teoria cada vez mais real/concreta e calcada na vivência escolar. Dando, assim, a oportunidade do estudante intervir nessa realidade, sempre com o amparo de um professor formador, para auxiliá-lo nesse processo.

Para os professores também é fundamental o acompanhamento do estudante na escola e a reflexão sobre a prática por ele feita, desta forma, o exercício de sua profissão não se encerra nela mesma, mas gera questionamentos e inquietações, dando suporte para futuras intervenções no campo educacional, tornando-os professores autônomos, como citado por Gimenes (2011):

Portanto, o desenvolvimento da autonomia dos graduandos demanda uma postura diferenciada dos docentes, não baseada na transmissão e, também, uma postura diferenciada dos alunos que devem deixar de ser passivos no processo de aprendizagem para uma postura ativa, como construtor do seu próprio conhecimento. (p. 105).

Outro ponto analisado é a existência da dissociação entre teoria e prática na formação docente. Tal afirmativa foi confirmada tanto no discurso dos professores formadores, quanto na bibliografia. Na fala dos professores também fica muito evidente tal distanciamento. Professores que trabalham com as matérias da ciência básica reforçam a necessidade da formação teórica, enquanto os professores que trabalham com as disciplinas pedagógicas apontam para a necessidade da formação prática. O discurso da práxis é pouco falado, ou ainda é abordado de maneira idealizada. Considero dessa forma que discussões sobre a formação

docente, sobre o currículo e a não-hierarquização do conhecimento precisam ser feitas constantemente, a fim de aproximar ambas as vertentes e melhor formar o licenciando. Visto que, independentemente de seguir o bacharelado ou a licenciatura, ambos os professores (tanto da ciência básica quanto das áreas pedagógicas) formam o mesmo profissional biólogo.

As falas de muitos professores apontaram para a necessidade de programas institucionalizados que relacionem a teoria apreendida na Universidade (formadora) com a escola (campo de atuação) a fim de aproximar esses dois extremos.

A respeito da viabilidade/possibilidade da implantação do Programa de Residência Pedagógica no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, as conclusões foram feitas de maneira indireta, visto que grande parte dos professores entrevistados não conhecia o programa.

O programa de Residência Pedagógica objetiva proporcionar ao estudante um período de *imersão* na realidade escolar, tornando-o parte de tal realidade e não somente um expectador. O PRP propicia voz e vez dos residentes para suas concepções e experiências, permitindo que os conhecimentos apreendidos nas salas da universidade sejam colocados em prática, tornando o conhecimento cada vez mais concreto e palpável.

O modelo apresentado pela UNIFESP/GRU é realmente muito interessante e eficaz para aquela realidade, no entanto precisamos entender que nenhum projeto pode ser plenamente implantado de um lugar para outro e esperar que dê bons resultados da mesma forma.

É essencial que seja o PRP, seja o estágio, ambos precisam estar inseridos no projeto pedagógico do curso de modo articulado com todo o curso. Ou seja, é necessário que o curso tenha um projeto de formação de professores, e nele, o estágio (ou PRP) seja o elemento articulador da formação de professores, presente desde o início do curso. No entanto é preciso pensar em um modelo específico para o curso de Ciências Biológicas da UFPR, um modelo que se adapte às especificidades do curso e, ao pensar nesse novo modelo, é importante levar em conta, em toda a (re)estruturação do currículo, na carga horária, na divisão dos conteúdos, na articulação entre a formação do bacharel e do licenciado, na

institucionalização do projeto, na relação universidade-escola. Espero que esse TCC contribua para a reflexão e possibilidade de mudança de rumos na formação inicial do professor de Ciências e Biologia.

Devo confessar que ao começar a escrever essa monografia a minha intenção era revolucionar o mundo da formação inicial de professores com a Residência Pedagógica. Estava firmada em minhas convicções que a Residência seria a solução para todos os problemas encontrados ao longo da caminhada em busca de uma formação de qualidade.

Mas, ao longo do trabalho, fui esbarrando na realidade. Realidade essa que me trouxe para o chão. O chão da escola e da universidade. Que me fez compreender que qualquer coisa, para ser instituída, necessita de investimentos (sejam eles financeiros, pessoais ou governamentais).

Ao longo da pesquisa pude conversar e ler relatos de professores que me permitiram entender como se dão os processos de formação. E então compreendi que, na verdade, eu poderia não mudar o mundo da formação inicial com residência (pelo menos não agora), mas a residência, o estudo sobre a residência, o contato com professores formadores, a aproximação da literatura sobre teoria e prática da educação certamente provocaram mudanças em mim.

Hoje posso afirmar que, após a realização desse TCC, sou muito mais realista em relação à formação inicial, seus limites e potencialidades. Mas a caloura sonhadora e revolucionária ainda está bem viva dentro de mim.

A Residência Pedagógica é, definitivamente, uma alternativa possível na formação inicial de professores de Ciências e Biologia da UFPR, no entanto, quando e como isso vai acontecer? Só os próximos trabalhos poderão dizer.

Não espero, de maneira alguma, encerrar a discussão sobre a formação inicial de professores e trazer uma solução mágica para um tema tão complexo. Minha intenção é fomentar a inquietação, desestabilizar modelos que possam estar obsoletos, mudar a forma de pensar e fazer pensar sobre as diversas possibilidades na formação de professores de Ciências e Biologia.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S.. Núcleos de significação como instrumentos para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, ciência e profissão**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-245, jul. 2006.
- BALÃO, R. **Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual -1964-2004**. Dissertação, São Paulo, p.111-222, jan. 2012
- BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.
- BRASIL, Decreto n. 59.150, de 03 de maio de 2013. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, Morumbi, v. 123, n. 83, p.1, 04 mai. 2013. Seção 1.
- BRASIL. Ministério da Educação – **Proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília, Maio de 2000.
- BRASIL. Projeto de lei n. 227, de 2007. **Diário do Senado Federal** nº 61, p. 13515 - 13516, 05 mai. 2007.
- BRASIL. Projeto de lei n. 284, de 2012. **Diário do Senado Federal**, p. 08. ago. 2012.
- CASTRO, M. G. B. de. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **Vi seminário da Redestrado**, Rio de Janeiro - RJ, p.111-222, jan. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6.ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1997.
- GATTI, B.; NUNES, M. M. R. (org.) Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. In: **Relatório final: estudo dos cursos de licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas**, vol. 2, 2008.
- GERHARGT, T. E.; SILVEIRA, D. T.. **Métodos da pesquisa**. Rio Grande do Sul. UFRGS, 2009.
- GICLIO, C. M. B. *et al.* **Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares**. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. 2013.
- GIGLIO, C. M. B. Residência pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A. *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1.
- GIMENES, C. I. **A formação de professores e o curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Paraná**. Monografia

(Bacharelado em Ciências Biológicas). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

HAMAMOTO FILHO, P. T.; ZEFERINO, A. M. B. Cursinhos preparatórios para residência médica: reflexões sobre possíveis causas e consequências. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 550-556, dez.

MARTINS, L. A. N. **Residência médica: estresse e crescimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Coleção temas de psicologia e educação médica.

Ministério da Educação, **Residência Médica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/residencias-em-saude/residencia-medica>> acesso: 15/08/2015

Ministério da Educação, **Residência Multiprofissional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/residencias-em-saude/residencia-multiprofissional>> acesso: 15/08/2015

Ministério da Educação, **PIBID – Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid/pibid>> acesso em 12/11/2015.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: _____ (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto, 1995, p.13-33.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria e educação**. Porto Alegre. Pannonica, V. 04, 1991, 109-119.

NUNES M.P.T. Residência médica no Brasil: situação atual e perspectivas. **Cad ABEM**. 2004;1:30-2.

PANIZZOLO, C. *et al.* Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: Avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas, *anais...* 2012.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S.G. O Estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.94, p.58-73, ago.1995.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. de A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012 .

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em residência pedagógica: Estágio para ensinar matemática**. Petrópolis. Vozes, 2014.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiro da Entrevista:

Caracterização ID: _____ (a ser estabelecido pelo pesquisador)

Formação Inicial: _____ Ano: _____

Maior titulação: _____

Gênero: Homem () Mulher ()

Idade: _____

Tempo de experiência com formação de professores de ciências e biologia

1. Como você avalia a formação inicial de professores de ciências e biologia na UFPR?

2. Que papel o estágio obrigatório tem na formação inicial de professores de ciências e biologia?

3. A partir de sua experiência, qual o tempo necessário para o estágio ser suficiente para uma formação inicial de qualidade?

4. Há uma recorrente afirmação de graduandos sobre o distanciamento entre o que é aprendido na universidade e a realidade escolar. O que senhor, senhora, tem a dizer sobre isso?

5. O que é necessário para que prática em docência permita a independência/autonomia do licenciando na sala de aula?

6. Quais alternativas de estágio o senhor, senhora, conhece para melhorar a formação inicial?

7. Conhece algum programa de residência pedagógica na formação de professores?

8. O PPP de Ciências Biológicas da UFPR trás a seguinte informação: “No caso da Licenciatura, observa-se o aproveitamento de muitos alunos na rede municipal, estadual e particular de ensino, **imediatamente após** a conclusão do curso. A área do Ensino continua sendo a mais carente e os profissionais biólogos estão habilitados a encarar a realidade e fazer sua parte como retorno a sociedade.”, enquanto “o profissional da área de pesquisa, onde o leque de opções é grande e as alternativas podem ser identificadas desde os tempos de graduação ou mesmo através de um Programa de Mestrado e/ou Doutorado.”. Como o senhor, senhora, considera esse fato?

APÊNDICE B

MATRIZ DE SISTEMATIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

CARACTERIZAÇÃO ID	FORMAÇÃO INICIAL	ANO	MAIOR TITULAÇÃO	IDADE	GÊNERO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
P1	Licenciatura em Ciências Biológicas	1982	Doutorado	57	Masculino	15 anos
P2	Pedagogia	1979	Doutorado	60	Feminino	Não Informado
P3	Farmácia e Bioquímica	1980	Doutorado	58	Feminino	Não Informado
P4	Ciências, habilitação em biologia.	1989	Doutorado	48	Masculino	25 anos
P5	Ciências Sociais	1984	Doutorado	53	Feminino	3 anos
P6	Ciências Biológicas	1987	Doutorado	50	Feminino	20 anos
P7	Farmácia e Farmácia Industrial	1979	Doutorado	57	Feminino	Não informado

Quanto à caracterização dos participantes da pesquisa é possível perceber que todos são doutores, a maioria possui graduação em áreas relacionadas às ciências biológicas ou às ciências da saúde. Sendo apenas uma das participantes formada em áreas da educação. Os participantes possuem média de idade de 54,7 anos e sua atuação com a formação inicial de professores de ciências e biologia varia entre 3 a 25 anos. Todos se formaram por volta da década de 1980 e a maioria dos participantes é formada por mulheres (5) e apenas dois homens.

APÊNDICE C

MATRIZ DE SISTEMATIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

PARTICIPANTES	QUESTÃO 1: Como você avalia a formação inicial de professores de ciências e biologia na UFPR?
P1	<p>Nestes últimos quatro anos... temos dado passos importantes na direção de uma formação mais sólida e adequada para os alunos da Licenciatura em Biologia. Com a mudança da disciplina de Prática de Ensino de Ciências (EM-347) e Prática de Ensino de Biologia (EM-357) que antes eram disciplinas semestrais para a Prática de docência em Ciências e Biologia (EM-448) disciplina agora anual, a possibilidade de uma maior interação entre a Escola/Universidade aumentou significativamente. Agora os estudantes da Licenciatura quase na sua grande maioria buscam realizar ambos os estágios (Ciências e Biologia) na mesma escola e também muitos deles realizam seu projeto de TCC ampliando significativamente a permanência e imersão junto aquela comunidade escolar. Com uma melhor interação, quer seja ela no âmbito do espaço físico e pedagógico torna-se mais viável identificar e buscar soluções práticas para os desafios da formação inicial através da adoção de estratégias pedagógicas mais efetivas, garantindo uma melhor contrapartida da Universidade para com a escola, queixa esta historicamente manifestada destas partes que reivindicavam uma maior aproximação. Pensando ainda na realidade da escola pública brasileira, onde poucas escolas são de tempo integral e poucos professores possuem dedicação integral nas mesmas ainda é bastante incipiente ter como iniciativa institucionalizada uma relação plena que garanta uma prática de docência inicial crítica e reflexiva.</p> <p>PS: cabe ressaltar que muitas vezes esta interação não acontece por diversos fatores inerentes as questões burocráticas e pedagógicas tais como: Gestão Escolar ENGESSADA e/ou falta de comprometimento profissional (social) dos educadores das partes envolvidas.</p>
P2	<p>Veja, a Federal ela tem uma característica, ainda preserva uma característica, de uma formação bastante crítica, de trazer discussões da realidade, de trazer esse aporte de um olhar sobre a vida social, econômica, política, que faz do aluno da federal um aluno diferenciado. Quer no processo dele no bacharelado, de graduação ou de formação, enfim, eu acho que os alunos têm esse diferencial. É... Preocupo-me sim com essa inserção na realidade, eu vejo que nesse aspecto de formação crítica, ela fica cada vez num nível teórico, com dificuldades de incorporar discussões com um pé na realidade, com um olhar na realidade e isso eu percebo que é frágil. Embora você não consiga fazer tudo ao mesmo tempo, o aluno da graduação é jovem no sentido assim de profissionalização, tá iniciando esse processo, você não consegue dar conta do todo, mas existe essas duas facetas, uma de um lado que é muito bom, essa crítica social, que ao meu ver é muito boa na formação, e por outro lado uma crítica meio teórica eu diria ainda com pouca sustentação da realidade concreta da realidade brasileira.</p>
P3	<p>Acho razoável. Tenho sentido que a orientação pelos docentes é falha, talvez pela sobre carga de trabalho. Algumas disciplinas, que poderiam servir de base para o estágio na escola, parecem não surtir o efeito que os alunos esperam.</p>
P4	<p>Nestes dois anos de atividades percebo diferenças no perfil e nos conhecimentos demonstrados pelos alunos.</p> <p>Na turma de 2014, os oito alunos não possuem muitos conhecimentos relacionados com as tendências do Ensino de Ciências e de Biologia, mas ao longo da disciplina ampliaram significativamente seus conhecimentos em relação as temáticas trabalhadas, que foram ACT, CTS, Momentos pedagógicos, Experimentação Problematizadora, sequência didática, tecnologia de comunicação e informação, contextualização, interdisciplinaridade.</p> <p>Na turma de 2014 que possui mais de 40 alunos e tiveram professores diferentes nas disciplinas ligadas à área de ensino a turma caracteriza-se como heterogênea. Alguns alunos apresentam conhecimentos prévios em sintonia com as temáticas listadas anteriormente outros não apresentam conhecimentos, sendo as temáticas novas.</p> <p>Também fica evidente a presença dos alunos que participam do Pibid onde algumas destas discussões foram realizadas.</p> <p>Do ponto de vista conceitual percebo que os alunos possuem conhecimento do conteúdo biológico. Porém, em relação ao conhecimento pedagógico do ensino de ciências e biologia a formação inicial ainda não está contribuindo para a formação de um professor que apresente as características necessárias para atuar no contexto escolar.</p>

	Importante destacar que a formação inicial é um elemento que contribui para a identidade do professor, necessitando de outras ações que devem ser desenvolvidas ao longo de sua atuação docente, constituindo o desenvolvimento profissional do professor.
P5	Não consigo fazer esta avaliação. Não tenho informações necessárias para fazê-lo. Minha disciplina (Estágio Supervisionado em Processos Interativos da Educação possui apenas 4 meses e tem como objetivo introduzir os licenciandos à discussão de um tema específico relacionado à educação escolar. Logo, não é um estágio de prática de docência ou semelhante que me dê informações específicas para os alunos de ciências biológicas. Além disso, minha área de atuação não me permite avaliar a formação dos alunos de ciências biológicas.
P6	Acredito que essa formação esteja adequada.
P7	De forma muito fragmentada, quer seja em relação ao ciclo básico com o profissionalizante, quer seja em relação a teoria e prática.

	QUESTÃO 2: Que papel o estágio obrigatório tem na formação inicial de professores de ciências e biologia?
P1	Em tese, o papel da área de Ciências e Biologia na minha concepção é de formar futuros educadores comprometidos com a uma formação profissional atuante no campo social, político e cultural dos estudantes da educação básica. Uma formação que transcenda única e exclusivamente a formação pedagógica.
P2	O papel do estágio do estágio a meu ver, como eu disse, a falha estaria nessa falta de uma visão mais conjuntural, mais estrutural, lá com um pé no chão da escola, a prática é importantíssima. A fundamentação teórica é fundamental, mas ela precisa caminhar junto com a prática. Agora, você me pergunta o papel né? O papel é que vai dar, que deveria dar, a possibilidade de uma leitura da realidade social, econômica do país e isso não está acontecendo, no meu modo de ver. Do modo que o estágio é feito hoje, você só pega uma visão periférica dessa escola, desse trabalho e em termos temporais muitos curtos, que não te permite um aprofundamento realmente no conhecimento da escola, então é muito superficial. É uma passagem rápida, eu digo que é um vento que passa na formação do aluno essa possibilidade de uma prática que não o capacita, vamos dizer, em termos concretos para o trabalho, eu entendo que esse estágio deveria ser transformado e pensado sobre outras bases, não tenho a resposta, não tenho a varinha mágica, mas eu acho que tem que estar em pauta essa discussão no sentido de buscar sempre um aperfeiçoamento. Porque entendo como fundamental, justamente por acreditar que é tão importante essa prática eu defendi que ela precisa ser melhorada e é mais ou menos por aí, ela vai dar uma sustentação boa para o aluno, vai dar uma segurança maior sobre aquilo que ele faz, com esse olhar sobre a realidade, permite, eu acho que, confrontar um pouco as suas teorias, mas como peso da sua fundamentação teórica daquilo que eu dizia que é bom, que ele vem com uma fundamentação crítica muito forte, a visão crítica da realidade acaba sendo muito apimentada e com pouca referência, entende? Você faz a crítica, mas é uma crítica, vazia, vamos dizer assim, muito genérica, porque o histórico dessa realidade implicaria numa vivência maior dela. Em compreender porque as coisas estão acontecendo dessa forma, porque estão, né? Fazer a crítica é fácil, eu diria, mas a

	compreensão, uma crítica mais fundamentada, uma crítica que tenha consistência exige nesse processo de formação um mergulhar muito maior sobre essa realidade que é complexa, é uma realidade difícil, que não vai estar no livro, que vai estar no dia a dia, no cotidiano, e infelizmente, na formação você não tem como, da forma como está posta, você não tem como, fazer isso de uma forma mais intensa.
P3	É fundamental. A experiência nas escolas mostra a realidade do ensino aos universitários, o panorama dos professores que estão atualmente atuando nas escolas e do aluno que está frequentando. É importante vivenciar experiências sobre as escolas em diferentes bairros da cidade (centro, periferia, região metropolitana), pessoalmente ou ouvindo dos colegas – no sentido aluno – professor e infraestrutura diferenciada??? Por que?? Eu acho que o tempo do universitário nas escolas deveria ser maior.
P4	O estágio é um momento de aproximação com o mundo da escola, de conhecimento da realidade escolar e da oportunidade de assumir a regência de classe. Para muitos alunos este é o primeiro contato com o chão da escola e uma experiência nem sempre exitosa. É uma atividade impar, mas que precisa ser bem orientada e os aspectos identificados pelos alunos em relação ao processo de ensino e de aprendizagem sejam analisados sob todos os ângulos. Ou seja, muitos professores não aceitam alunos estagiários porque temem os comentários em relação aos conflitos e a forma como o professor ministra as aulas. Nesse sentido, o Pibid é uma política pública que aproxima o aluno da escola, do trabalho do professor, das tendências da área e de desenvolver ações educativas. Para estes alunos o estágio curricular passa a ter outro significado, o que contribui para a formação do professor.
P5	Aproximar o licenciando do exercício de sua profissão.
P6	Permite ao aluno vivenciar na prática.
P7	Deveria ser um momento de vivência em sala de aula suficiente para que após formado o professor esteja preparado para lidar com a complexidade de uma sala de aula e o cotidiano escolar. No entanto, no meu ver, o numero de horas dedicada a isso é insuficiente.

	QUESTÃO 3: A partir de sua experiência, qual o tempo necessário para o estágio ser suficiente para uma formação inicial de qualidade?
P1	Um estágio que garanta uma condição de “Residência” do estudante de Biologia junto a escola pública, participando ao menos como ouvinte da elaboração e ou reformulação do PPP, do planejamento escolar, como colaborador, mentor e/ou executor de projetos de natureza inter e multidisciplinar, um tempo que permita uma maior vivencia com a realidade da escola pública. Esta “residência” teria que ter no mínimo o triplo da carga horária atual de atividades de estágio supervisionado.
P2	Tem que ter um início, um processo e um fim, né? A formação inicial. Você não pode ficar eternamente numa formação inicial. Pra isso existe, eu acho que, um outro elemento, muito importante no processo de formação, que é a formação continuada. Então ela, na realidade, ela vai dar conta, a formação continuada, acho que ela tem assumido um papel importantíssimo na educação brasileira que é justamente de trazer essa reflexão continua do processo, porque existe um limite na formação inicial e é impossível não ter esse limite. Porque se ele depende de uma estruturação, de uma institucionalização, de uma qualificação e de uma diplomação, você tem que ter um início, meio e fim. E isso tem um tempo... E esse tempo... Ele é limitado. Atualmente à quatro anos, cinco anos, três anos, três anos e meio, varia muito ai o limite, nós já estamos ai com regras novas, com Diretrizes Curriculares novas do Conselho Nacional da Educação... Que coloca em termos de horas, lá as 3.200 (três mil e duzentas) horas na formação, pra essa formação, e é o que nós temos. Eu acho que mais que isso é complicado, menos também eu acho que vai fazer falta nos conhecimentos. Eu acho que o que a gente tem hoje está ponderado, né? E a gente tem que ter uma referência, né? Dizer que são 3.250, 3.180, quer dizer, você tem que ter uma linha de corte, né? E a linha de corte ela é acertada. Existe um consenso pra isso e eu respeito muito isso, sabe? Eu acho que a nossa historia, a nossa prática, foi moldando esse limite aceitável, na idade que nós temos os nossos licenciandos, né? Pra se começar um processo de profissionalização e vejo que é em cima disso que a gente tem que trabalhar. Quer dizer, o limite é esse. E eu respeito muito a proposta. Podemos mudar lá pra frente? Até podemos mudar, claro. Podemos ter até dez anos de formação, entende? Isso eu acho que a gente pode mudar,

	porque é humano, fomos nós que fizemos e eu acho que nós podemos mudar também, mas isso é o que temos e eu aceito, entende? E eu acho que, hoje em dia, é uma boa referência, o tempo que nós temos de formação.
P3	Acredito que um ano seria suficiente, com uma carga horária maior e um acompanhamento mais efetivo, com retorno de melhor qualidade para o licenciando.
P4	Uma formação de qualidade não depende unicamente do estágio. Ele é uma etapa que finaliza todo um trabalho desenvolvido nas disciplinas da área pedagógica (de ensino). Necessário se faz que as disciplinas que compõem o currículo (tanto as pedagógicas como as de conteúdo biológico) estejam articuladas e que o aluno tenha contato com o contexto escolar desde o início da sua graduação. Ou seja, o estágio não pode ser oferecido somente no último ano de graduação. Outros fatores interferem como a valorização da carreira e das condições de trabalho do professor.
P5	Como minha área de conhecimento e atuação não está voltada para a dimensão didático-pedagógica da formação de professores, uma vez que sou professora das disciplinas que consideramos os fundamentos da educação (sociologia, educação ambiental...), não consigo fazer este tipo de avaliação. Mas acredito que um ano de um estágio bem elaborado, planejado e realizado, seja o suficiente numa formação de 4 anos.
P6	Acredito que no mínimo 02 anos.
P7	Um ano em sala de aula.

	QUESTÃO 4: . Há uma recorrente afirmação de graduandos sobre o distanciamento entre o que é aprendido na universidade e a realidade escolar. O que senhor, senhora, tem a dizer sobre isso?
P1	Tal afirmativa não carece de verdade uma vez que este distanciamento ocorre devido a vários fatores, por exemplo: 1) Estrutura curricular do Curso de Biologia construída sobre uma ótica racionalista e técnica, onde o curso de licenciatura “não conversa” com o do Bacharelado; 2) Visão elitista da Universidade com relação a educação básica (discurso na Universidade de que a mesma não tem responsabilidade extensionista); 3) Política de Gestão Escolar centralizadora e que premia institucionalmente a exclusão social; 4) Falta de políticas que garantam a formação continuada dos professores em exercício, entre tantos outros.
P2	É, isso sempre foi, o discurso do distanciamento entre a teoria e a prática ele sempre teve muito presente na fala dos formandos. Isso desde a época que eu estava me formando há 40, 50 anos atrás... todo mundo... essa era uma frase muito comum... A teoria na prática é outra. É uma frase chavão que as pessoas usavam, mas não isso não alterou muito, mas eu acho que a gente tem que entender isso, sabe? É um critica pertinente, mas tem que entender que essa teoria quando ela é separada da prática ela causa esse conflito. A indissociabilidade que é muito difícil entre teoria e prática e não é só a indissociabilidade, é a compreensão que a teoria se faz na prática e a prática se faz sob a teoria isso é muito difícil de ser incorporado, isso faz parte de um pensamento dialético contemporâneo que ele não é fácil de ser adquirido ele é um pensamento e uma ação complexa de ser executado. Os estudantes muitas vezes os estudantes têm esse discurso: “eu quero mais prática!”, na realidade não adianta mais prática, só a prática, se você não tem a base pra pensar essa prática, esse momento na realidade, e não adianta também uma teoria distanciada dessa prática, porque é uma teoria que fica no vazio. Entendo que avançamos muito no Brasil com o avanço da ciência, com o avanço das discussões das áreas, nos tivemos a possibilidade de avançar, porque nós tínhamos as teorias importadas antes. Nós pegávamos quer Piaget, quer os antigos, Plaparet, Montessori, e as teorias estavam postas, os fundamentos lá e ia lá pra prática, ai sim o distanciamento era muito maior. Hoje em dia nós temos muitas pesquisas, as pesquisas estão avançando, os estudos... não tanto como a gente gostaria, mas avançou muito. Nos últimos 50 anos o Brasil teve muita produção, desde da produção na academia junto aos estudantes, como estudos de dissertações, teses, e teorias que buscam uma compreensão dos processos educacionais e das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento sob a visão brasileira, do brasileiro, da escola brasileira, então isso evoluiu realmente nos últimos anos, mas é uma evolução que ainda carece de quantidade e de qualidade. Nós temos ainda poucos referenciais e esses referenciais não estão a disposição na academia, ainda se tem um disputa de poder muito grande no conhecimento de uma teoria que você pega de um lado Freire e do outro lado você pega outro autores ai piagetianos e tal... ou Vigotski, ai que tentam fazer essas aproximações com a realidade brasileira, mas ainda há uma disputa muito grande de academia mesmo, entre os cursos de pós-graduação... Então eu acho que

	<p>estamos amadurecendo... mas ainda temos uma caminhada muito forte pra ter mais escopo pra compreender essa realidade, porque não é só o conhecimento, vamos dizer assim, o conhecimento genérico, etéreo, que vai fazer que o meu aporte lá na realidade seja melhor, que eu enxergue melhor, é importante, mas ele, esse conhecimento, já tem que vir com base nessa realidade, entende? Então é essa relação teoria e prática que não é só dar a mão: a teoria pra prática, sabe? É uma relação muito mais intrínseca, eu diria, quase que indissociável. Pra realmente o conhecimento acontecer do jeito que a gente pensa ele deveria ser muito mais calcado na realidade e isso a gente tem pouca história, a gente tem um movimento muito curto na história da educação brasileira, que promova essa possibilidade. Há já grandes indícios de mudanças, mas é um processo lento, que também não pode ser apressado de uma hora pra outra. Da mesma forma na prática, como que se faz uma prática só pela prática? Eu acho que a gente valoriza bastante a prática, inclusive de professores leigos, no país a gente tem uma história que precisa ser valorizada nesse sentido, mas a prática precisa ser pensada, senão ela morre. Ela morre nela mesma. Ele precisa evoluir no dia-a-dia. O conhecimento tem que estar presente nessa prática. Então não é defender a prática sem a teoria, não é defender a teoria sem a prática e é essa indissociabilidade, no meu modo de ver, ainda é bastante difícil de a gente conseguir até em termos de concepção dos docentes, dos currículos que estão postos, dos textos que nós temos à disposição, porque ainda se diz: "ah não, eu quero mais prática!", não é querer mais prática, se não tiver prática com teoria, não vai adiantar... Então, é mais ou menos por aí que eu faço as minhas reflexões.</p>
P3	<p>Esta pergunta é muito abrangente e dá margens a discussões em diversos aspectos, passando pelo conteudista, pelo nível do aluno que está nas escolas e que chega à Universidade, pelo nível do aluno que estamos formando, pelo nível dos professores que estão atuando nas escolas hoje (diferença entre os mais novos e mais antigos), pelo questionamento desta realidade escolar – da realidade social do país, pelo questionamento dos currículos de licenciatura (que deveriam ser discutidos pelos <u>docentes</u> e <u>alunos</u> dos cursos). Eu pergunto a vcs sobre a realidade escolar: será que concordamos com o que está acontecendo? Em relação aos conteúdos de ciências e biologia, acredito que a maioria está com aprofundamento necessário na Universidade. Por exemplo, no ensino médio, conteúdos como: fotossíntese, célula animal e vegetal, genética (transcrição de DNA, meiose, mitose) fazem parte do planejamento de níveis conclusivos, os quais não serão fáceis de repassar de forma clara ao aluno, se o professor não tiver base. A organização de uma Feira de Ciências na Escola, a proposta de ensino em forma de projeto de ciências ... e outras formas de aguçar a curiosidade das crianças e adolescentes, alternativas que terão sucesso, dependendo do preparo do licenciado. O ensino na Universidade visa dar independência ao aluno licenciado (mostrando onde estão os conteúdos? Como abordar os conteúdos de forma teórica e prática?) de maneira que ele transite pelos conteúdos de forma teórica e prática com familiaridade. Portanto, a afirmação de "um distanciamento entre o que é aprendido na universidade e a realidade escolar" é uma provocação que reflete algo complexo, que depende de discussão de ambas vertentes. Na própria UFPR, as aulas são dadas por especialistas, que sabem bem mais do que devem repassar em aulas. Mas, muitas vezes, este domínio será decisivo para passar experiências, responder questões mais profundas formuladas por alunos, selecionar melhores materiais para aulas práticas, etc. Muitas vezes, sinto que o que falta é um profissional comprometido com profissão de educador, que use de bases psicológicas e didáticas para alcançar resultados do processo ensino-aprendizagem. Que tenha maturidade para selecionar as ferramentas que lhe foram apresentadas durante a graduação e aplicá-las neste processo formador.</p>
P4	<p>O ideal é que não houvesse esse distanciamento, mas a questão que se deve perguntar é de quem está mais distante e com base em qual referencial. A Universidade deve apresentar e discutir o que se considera ideal para ser desenvolvido com os alunos da Educação Básica, partindo do que se almeja para a educação. Por outro o distanciamento ocorre porque muitos fatores interferem na realidade escolar e os professores da Educação Básica não conseguem estar em sintonia com o que se vincula na universidade, seja por problemas de formação, de concepção de ensino e de aprendizagem, de falta de apoio da escola, de oportunidade de formação continuada, da infraestrutura da escola e até do comodismo de alguns professores. Também se faz necessário maior articulação entre as disciplinas ministradas e o contexto escolar. Ocorre que muitos professores universitários não têm experiências ou não conhecem a realidade das escolas de Educação Básica. Esse distanciamento se deve a uma concepção equivocada de que a sala de aula é o espaço da teoria e o estágio o da prática.</p>
P5	<p>Não me espanta. Isto acontece com todas as profissões. O saber profissional é adquirido na prática profissional. O saber acadêmico estrutura o profissional, mas não o forma completamente. O estágio serve exatamente para isto: uma apropriação da formação "teórica" na prática escolar.</p>

P6	Concordo, acredito que o repensar constante dos conteúdos ajudaria a minimizar esses problemas.
P7	Esse distanciamento existe, de fato. A teoria desvinculada da prática em sala de aula é estéril. Equivale a um cirurgião aprender cirurgia sem nunca operar um paciente real.

	QUESTÃO 5: O que é necessário para que prática em docência permita a independência/autonomia do licenciando na sala de aula?
P1	Na minha concepção falta uma política institucionalizada que garanta um Programa compartilhado entre a escola e a Universidade para a formação inicial e continuada.
P2	Eu questiono um pouco essa autonomia, entende? E essa independência. Porque no estágio, na realidade, você está entrando no espaço alheio, o espaço não é teu, e existe uma responsabilidade institucional no processo de formação dos alunos, das crianças que estão lá nesse processo e isso está organizado, deve estar organizado, intencionalmente. Tem uma sequência, tem um ritmo, tem uma organização que não está a mercê do outro, entende? E isso é muito importante que a escola conserve e tenha essa responsabilidade. Você não está ali pra inventar coisas, você está ali pra aprender com o outro, utilizando o espaço do outro e tendo essa possibilidade de estar com essa realidade ali. Então eu acho que o limite eu acho que é a escola que tem que dar mesmo, tá? Por outro lado, eu entendo também, que o estudante, ele tá com muitas coisas novas, muitas ideias novas e que ele pode ter o espaço pro novo dentro da escola, dentro das discussões com os professores, com o seu orientador, com o seu supervisor, sabe? Dentro da escola, que ele participe, que ele tenha voz, por exemplo, no conselho de classe, numa reunião pedagógica, que ele apresente a sua proposta para a escola, mas não já dentro de sala de aula, aí você precisa ter o cuidado no processo de formação. Porque às vezes a gente acha que tem a melhor ideia do mundo... “não, eu quero fazer técnicas novas, eu acho que tenho a solução.”, mas você tá lidando com vidas, você tá lidando com processos formativos, que parece que não vai ter muito significado se houver um erro ali, se houve uma má condução, mas eu entendo como importante. Tudo que a gente faz com uma criança com um adolescente, nesse processo formativo, ele tem que ser intencional, bem planejado, bem organizado, sabe? Então, o espaço, infelizmente, eu vou discordar um pouco dos alunos, infelizmente, ali no estágio não é um espaço de autonomia e de independência dentro da sala de aula, é sim nos espaços de reflexão, discutir com o seu orientador, com o seu supervisor, na escola, na faculdade, nas reuniões. Eu acho que trazer elementos novos pra essa escola, organizado isso de forma conjunta com a gestão dessa escola, aí sim, eu acho que o estudante tem que ter mais voz, né? Que bom se ele tiver, porque ele tá levando o novo. As escolas as vezes estão meio velhas mesmo, eu tô falando uma coisa pra respeitar a escola, mas as vezes ela mesma não se respeitou, ela tá ruim, mas eu não posso partir dessa premissa de que a escola tá mal planejada, tá? Eu tenho que partir que ela tem uma organização... E eu tenho que ter essa crença! Senão eu não acredito na escola, eu não acredito em nada! E eu sou uma pessoa que tenho muita fé! Na escola e na escola pública! Se estão errando, estão errando por outras questões, não é por intenção de errar. É... Existem erros, podem ser corrigidos internamente, no processo de gestão. De sala de aula, eu realmente tenho muito medo dessa autonomia, dessa independência, então eu acho que tem que cuidar um pouco sim.
P3	Conhecimentos básicos de: filosofia e psicologia da educação, processo ensino-aprendizagem, didática, etc. Planejamento de aula e domínio de conteúdo. Vivência do processo. Criatividade.
P4	Que o licenciando saiba qual o seu papel enquanto educador. Que tenha certeza que deseja ser professor, que saiba o que está fazendo e que tenha consciência da realidade da educação brasileira. Precisa também de uma sólida formação acadêmica, tanto do ponto de vista biológico como da área de ensino. Ou seja, deve ocorrer a articulação entre a teoria e a prática ao longo do curso de graduação e que os alunos tenham a possibilidade de acompanhar as atividades em sala de aula, conhecendo as abordagens, os encaminhamentos que são realizados pelos professores. Também é necessário escolher professores da educação básica para a realização do estágio que desenvolvem boas práticas de ensino, pois estes acabam influenciando na formação dos licenciandos.
	Na prática de docência não é possível chegar a isto completamente, pois o licenciando está sempre “supervisionado”. Independência e autonomia do “professor” em sala de aula dependem da formação – em parte – na medida em que ele precisa de uma boa formação acadêmica para saber trabalhar com independência e autonomia, mas depende muitíssimo da estrutura de

P5	funcionamento do sistema de ensino, da escola. Esta instituição é que deve proporcionar (“permitir”) este tipo de atuação do professor. Desde a estruturação do currículo, até as relações de trabalho com prefeitura, estado e empresas (no caso da escola paga), é que garantem esta autonomia, independência.
P6	São características importantes: orientação, boa formação, capacidade de liderança e autonomia.
P7	A inserção na “realidade nua e crua”. O licenciando precisa assumir uma turma, pelo menos, a ser responsável pelo trabalho, com a supervisão de um orientador na universidade e na escola.

	QUESTÃO 6: Quais alternativas de estágio o senhor, senhora, conhece para melhorar a formação inicial?
P1	Iniciativas já conhecidas de nós professores da área de Ciências e Biologia como as experiências positivas de convênios de outras Universidades com as Escolas Aplicadas dentro destas Universidades. Gostaria de ressaltar que na minha avaliação, ainda assim estas iniciativas possuem algumas limitações no campo pedagógico, como por exemplo o fato destas escolas aplicadas “não refletirem” a realidade da grande maioria das escolas públicas. Experiências também bem-sucedidas junto as escolas que atuam em tempo integral com professores atuando em tempo livre no contraturno; Escolas públicas que possuem um programa para receber vários alunos da área de Ciências para atuarem tanto na concepção de estágio supervisionado em sala de aula como na pedagogia de projetos, protagonismo juvenil, etc etc
P2	Alternativas? Bom, eu acho que têm alguns modelos que as universidades estão apresentando. Antigamente, e eu vou falar do antigamente (risos), porque vivi tudo isso, o estágio era a ponta final de todo um processo de formação. O aluno só entrava na escola no último semestre, do último ano, porque ele tava indo, realmente, pra fora da universidade. Era a anticoncepção da relação teoria-prática, porque você primeiro pegava toda a teoria e depois você ia tentar colocar esse teoria na prática, e hoje em dia não se pensa dessa forma... Se tenta amadurecer o aluno nas relações com essa realidade mais cedo e mais tempo. Então são modelos que tem aparecido, eu acho que são importantes esses modelos, não existe, eu acho, um modelo único que eu defenda, dizendo assim: “esse é o melhor modelo”, mas entendo assim, que acontecer ao longo do processo de formação inicial, é hoje em dia a tônica que está sendo posta que eu defenderia dessa forma. Existe no Brasil todo, e eu trabalhei lá em Brasília com diversos modelos, nós temos uma variação muito grande dependendo de cada realidade, certo? Falar aqui em Curitiba é completamente diferente que falar no Amazonas, por exemplo, os estágios lá, as tribos indígenas, a educação a distância lá é muito forte... E que não cabe aqui, esse modelo. Então eu acho que cada realidade deve criar o seu modelo, as suas possibilidades, de acordo com o que for melhor nessa prática. Então não tem uma teoria única de prática, era isso que eu to tentando te explicar o que eu penso que a gente tem. Agora, se eu pensar em Universidade Federal, Curitiba, nós temos também aqui dentro modelos diferentes de práticas. O que é importante, eu acho, é que o aluno tenha a oportunidade de vivenciar essa escola, não só duas horas por semana, num semestre, e dessas duas horas por semana no semestre ele vai entrar uma ou duas vezes na sala de aula, tá? Daí isso... Pra mim... Não é prática. Realmente, pra mim, esse é um modelo, pra mim, é um modelo que não serve. É um anti-modelo de estágio. E é o que muitas vezes acontece. Por quê? Porque a gente tem muita gente... Têm pouca escola... É difícil de fazer... E não é uma relação fácil. E a política de estágios não tem grandes saltos porque ela exige recursos, exige recursos tanto financeiros, tanto recursos de aporte de ato institucional. E você deixa o aluno meio sozinho mesmo, sabe? O aluno vai lá, desde a escolha do campo... “vá lá e se vire!”, tá? E se o professor da escola não gostar, e às vezes eles não gostam mesmo porque já tiveram experiências ruins, né, com alunos anteriores, estagiários anteriores, eles não vão entender o que a gente quer lá no processo de formação. O professor lá da escola tá preocupado com a escola, com o trabalho dele, ele pode nos ajudar com esse processo e aí acontecem as barbaridades, quer dizer, ou você vira substituto de professor, que daí faltou professor você entra em qualquer lugar, em qualquer buraco, você não sabe onde, você não sabe qual é a idade... Veja, absolutamente errado, a não ser que você esteja planejado pra isso. Você vai entrar em qualquer lugar, pra fazer qualquer coisa, com qualquer turma e faça aí uma proposta genérica que caiba para qualquer turma, qualquer ano, qualquer turno. E não é assim. Você faz a educação conforme você tem na sua frente, tem um olhar, tem um nome, tem um sobrenome, tem cor, tem cheiro, né, então, são pessoas... Eu não faço um planejamento pra qualquer um... Que caiba, né, eu tenho lá um papelzinho e vou fazer aquilo pra qualquer pessoa, não é bem assim. Eu tenho que estar adequado, e isso é complexo de se

	<p>fazer, ainda mais se é semestral, imagine, cada semestre eu tenho 30, 40 alunos estagiários, eu ponho numa escola, aí as realidades são diferentes, as escolas são diferentes e dá muito trabalho fazer isso. E às vezes isso é uma coisa que nem é valorizada, nem para o professor de estágio. O professor de estágio é um professor desvalorizado na universidade, porque nem a carga horária de estágio ele consegue contar o tempo que ele fica gastando, ou investindo, com estágio. Existe uma discussão que está bem colocada nesse ano no CEP e na proposta até de progressão de professor, porque professor que pega estágio da universidade ele não conta carga horária completa, é como se ele atendesse só no encontro coletivo todos em sala de aula. Esse trabalho de ir em escolas, e eu vou em escolas, discutir nas escolas, isso não é contabilizado. E tem muita gente que não entende isso e não valoriza dentro da universidade. Então, você veja, há um processo de desvalorização, nós temos um processo que está no CEP discutindo isso justamente, porque a posição inicial era pra não contar como carga de disciplina, aí os professores não querem pegar estágio, porque não sobe na carreira, tá, eu, por exemplo, posso pegar, porque não tenho nem mais pra onde ir (risos), to em final de carreira, mas e os professores que querem fazer uma carreira e que estão pensando nessa fase, é uma coisa que não é valorizada. É valorizada disciplina teórica. E aí quem conseguiu avançar nisso foi a medicina, porque eles consideram cada professor como um aluno, na especialização, na residência e aí valoriza mais e ele ganha uma carga horária maior, mas daí precisava de muito professor, eles inclusive ganham mais professores nos cursos do que nós lá na educação porque a gente tem uma turma... Então a gente tá limitando as turmas em quinze alunos, vinte alunos, por que... Pra você poder pegar mais e poder contabilizar mais aí essa possibilidade de carreira, porque não há uma valorização. Você vê, é complicado discutir tudo isso, né? Mas são questões que a gente precisa trazer a tona, porque fazer um estágio é um investimento, você precisa de recurso, não é colocá-lo lá e cada um faça o seu, né, existe toda uma relação com as escolas, relação institucional, universidade com as escolas, de preferência escola pública, existe uma relação com o aluno, com o conhecimento, com os professores que estão dentro da universidade, com as outras disciplinas, trazer esse conhecimento da realidade pra cá, enfim... É uma coisa que é difícil de ser feita, complexa, que nem sempre é entendida dessa forma, nos meios da universidade, nos meios acadêmicos... Produz pouco... Uma disciplina teórica ela produz mais em termos de pesquisa, ou uma disciplina de laboratório, ela tem mais status, do que uma disciplina prática, que põe o aluno lá na favela, sabe? Então, tudo isso faz com que o estágio não tem o glamour de uma disciplina de laboratório, de uma disciplina teórica difícil daquelas que reprova 80% dos alunos, essas são valorizadas. O estágio é meio que... É legal, o alunos gosta porque vai pra prática e tal, mas ele precisaria de muito mais estruturação, porque é uma coisa cara de ser feita, é uma coisa complexa e nem sempre entendida dessa forma. Mas é legal estudar essas coisas! É bom perceber que a gente tá evoluindo, né, mas é uma evolução lenta... Muito pequena frente ao que tá aí.</p>
<p>P3</p>	<p>De um lado – docentes comprometidos com a prática de docência, tutores que priorizam e enfatizam o que foi dito na resposta anterior. MOTIVADORES. De outro – alunos críticos e realmente interessados na prática pedagógica. MOTIVADOS.</p> <p>Problemas na UFPR: docentes com carga horária elevada, muitos alunos para orientar, talvez muito envolvidos com vários projetos, ou seja, sem o tempo necessário para efetivamente supervisionar. Alunos que estão cursando licenciatura sem ser sua primeira opção profissional, portanto, sem o empenho e interesse necessários para uma boa atuação nos estágios. Muitas vezes o aluno tem interesse, mas desmotiva pela falta de tempo dos orientadores de estágio em discutir e analisar as diferentes etapas durante a prática de docência.</p>
<p>P4</p>	<p>Não tenho muitas experiências com as práticas de ensino, mas considero que alguns pontos podem contribuir para melhorar a formação inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - articulação entre teoria e prática; - conhecimento e vivência do chão da escola desde o início da formação inicial - selecionar professores que apresentam boas práticas de ensino para o desenvolvimento do estágio - diálogo constante entre professor da escola, licenciando e professor supervisor do estágio, discutindo o contexto escolar. <p>Além disso, considero que aspectos ligados a valorização da carreira docente e melhores condições de trabalhos como fundamentais, objetivando atrair para a educação os alunos com alto desempenho na educação básica. Hoje os melhores alunos da educação básica não pensam em ser professor, buscando atividades profissionais que são mais valorizadas e que pagam melhores salários.</p>
	<p>Sólida formação do conhecimento do professor na sua área de atuação (por exemplo, um professor de biologia tem que entender muito de biologia) e uma formação didático-pedagógica subsidiada por referenciais teóricos e pesquisas nesta área. Além disso, é</p>

P5	necessário uma formação que permita o conhecimento de diferentes procedimentos didáticos baseados em diferentes concepções pedagógicas. Assim, o licenciando absorve a ideia que não há uma receita pedagógica para o seu trabalho, mas sim diferentes possibilidades, inclusive aquela que ele pode “inventar” a partir da observação atenta (enquanto um professor pesquisador) do que ele possui em sua volta para realizar este trabalho.
P6	Estágios em escolas da rede pública de ensino.
P7	O currículo deveria ser reformulado e deveria contemplar estágios desde o início da graduação, com graus de autonomia crescentes. Poderia iniciar-se, por exemplo, com atividades de observação e monitoria, e, em um crescente, culminar com as responsabilidades e competência de um professor formado.

	QUESTÃO 7: Conhece algum programa de residência pedagógica na formação de professores?
P1	Apenas tenho ouvido relatos no Brasil e depoimentos de escolas do exterior, mas não conheço de perto um programa em andamento.
P2	Eu conheço... Teoricamente sim... Em São Paulo existe um grande programa da residência na formação, mas ele é, na realidade, a gestão é feita por uma fundação do próprio estado, e existe o do colégio Dom Pedro II que pra nós tem uma referência maior, embora, eu diria que é uma experiência elitista e seletiva, é um colégio completamente diferenciado, um colégio onde 80% do colegiado é composto por doutores. A formação de professores de um colégio como esse, como o Dom Pedro II, ela é absolutamente distinta da nossa realidade, do resto do Brasil. O professor tem uma carga horário igual a da universidade, ele tem permanência, ele tem uma carga horária de sala de aula e tem dedicação exclusiva no colégio, então é um colégio que permite até essa possibilidade de fazer uma residência dada a sua estrutura fantástica, mas absolutamente seletiva e elitista, porque não é o comum da realidade brasileira. Então eu conheço a experiência que eu diria, uma experiência meio fora da curva, que não representa o que a gente tem no resto do país, então isso faz... Vamos dizer assim... Essas experiências que eu conheço: a de São Paulo por ser gerenciada por uma fundação, então não é da universidade. Tem em Campinas também! Uma experiência interessante, mas a de Campinas eu só conheço teoricamente, só pelo que eu ouvi discutir com a Helena Freitas e tem assim, as coisas que eu discuti ao longo da vida e tal, uma experiência aqui e outra lá... E vejo assim, não é uma experiência de política pública. São todas experiências isoladas. Que se são isoladas, elas ainda não são referência pro país todo, entende? Mas tem algumas experiências bem interessantes... Eu acho que o grande problema da residência é que se a gente for pensar nisso como política pública, ela é muito difícil de ser implantada no país como um todo, especialmente no interior, porque pra mim, hoje em dia, depois que eu estive em Brasília, no ministério e vejo a realidade brasileira, o grande problema da formação não estaria nos grandes centros, nas universidades federais, onde você tem estudantes... Por mais que tenha problemas, mas ainda você tem os cursos organizados, né, o grande problema da formação é fora disso, é no interior, é nas cidades da periferia pra fora. Porque da periferia pra dentro as coisas estão resolvidas, você pega as capitais, você tem os cursos de formação, bem ou mal, arrumando aqui ou lá, ainda você tem a formação. Pra fazer residência nessas universidades, vamos dizer, da periferia pra dentro, eu acho que dá pra fazer, sabe? Vai precisar de dinheiro, vai precisar de estrutura, vai precisar de bolsa, mas dá pra fazer. Mas o meu desejo é que isso funcionasse em todo o país, queria que fosse universal, e aí é uma caminhada muito longa. Você precisa de uma estrutura muito diferenciada, não vai adiantar um Plano Nacional da Educação, nós já discutimos isso, eu já participei de algumas audiências públicas no país sobre isso, no Congresso a gente fez uma discussão também. Há um interesse na área educacional de se envolver, mas há um problema de custo, de custo e de abrangência pra universalizar. E aí as grandes propostas elas são sempre, como eu disse, elas são sempre seletivas. Seletivas no sentido: elas vão ser só nas universidades federais, ou mesmo se for nas universidades privadas, você vai dizer assim, pros que precisam mais, pros mais pobres e tal. Você pode fazer isso também, mas vai ser sempre um universo pequeno, né, você vai fazer essa seleção. Pro país todo pensar na formação é muita gente! Quase 2 milhões de professores estão aí, né, num quadro aí, vamos dizer, de quase 200 mil professores ano, pra você fazer uma formação e isso se for contar dois anos de residência isso aí dobra, né, com bolsa, é um programa muito caro. Mas ele pode ser feito de forma experimental, tá? Pra mim, eu acho que esse é o caminho, a gente não pode universalizar tudo no país. E apresentando resultados bons, quem sabe a gente vai encontrando algumas alternativas também num modelo brasileiro de residência. A gente tem modelos de fora, a gente importa aquilo que a gente conhece... modelos aqui vão ter que ser pensados, repensados, avaliados, né, o que eu penso sempre são nas minhas referências externas, tentando adaptar pro Brasil.

Que provavelmente não vai dar muito certo, a gente vai ter que inventar alguma forma diferente de fazer, ou seja, de colocar um estudante da licenciatura, em uma escola, durante o mesmo tempo que um aluno fica, vamos dizer que todas as manhãs, durante dois anos, que seja, quer dizer, é o modelo que se discute aí de residência. Primeiro você precisa bancar esse estudante, você vai ter que ter... Porque ele vai estar no outro turno na universidade, ele pode até fazer parte da sua formação no outro turno, ele pode fazer lá na escola, mas a ideia é que ele acompanhasse essa escola no dia-a-dia, né, acompanhasse todo dia essa escola e pra isso ele precisa ficar vinte horas, vinte e quatro horas, que ele fique na semana, na escola, ele não vai poder trabalhar... E aí você vai ter que custear, vai ter que dar uma bolsa pra ele... Resolver isso em termos de espaço é muito difícil, já se pensar só no espaço das nossas universidades você precisa de uma relação institucional muito forte com as redes de ensino, mas vamos dizer que a universidade conseguisse fazer um grande convênio com o Estado e colocar as escolas de Curitiba à disposição dos nossos alunos, mas não são todas que aceitam alunos estagiários... Você vai ter que ficar em sala de aula, todos os dias, na escola e a escola não gosta muito disso. E você não pode ser substituída de professor, porque aí o Estado também vai ganhar uma pessoa a mais sem estar pagando por essa pessoa e o risco é que ele mande a outra pessoa embora e que você substitua como uma mão de obra barata. Então veja, são tantas coisas... E isso eu resolveria em Curitiba. Então vamos dizer, esse programa poderia ser na Federal do Paraná, o que não resolve o problema das formações dos alunos de Ciências Biológicas, porque vai se formar lá no final... Trinta alunos? De Ciências Biológicas? Que se formam por ano... Será que eles vão pra escola pública? Os alunos da Federal? Aí você vai fazer concurso, o concurso é aberto no estado todo, nas escolas estaduais, né, e você fez a sua prática aqui em Curitiba, mas lá em Ponta Grossa não tem, Cascavel não tem, Ipiranga não tem, Céu Azul não tem... Nas cidades pequenas onde você precisa de um professor que talvez tenha feito uma residência, com uma formação bem mais sólida, ele não vai estar lá, porque esses trinta alunos da Federal são trinta alunos que metade vai pra mestrado, vão ter uma carreira acadêmica diferente da formação. Às vezes são convidados para as instituições privadas, as boas! Não aquelas ruins, as poucas boas que têm e que pagam melhor, pros cursinhos preparatórios e que tem um salário melhor, e não é nem carreira, é só um salário melhor e desses ali só uns 10%, uns 3 ou 4 vão pra escola pública, né, e aí cai nessa armadilha e tem que fazer concurso ainda... Então você veja, é uma situação pra pensar... Formação de professores no Brasil é uma situação complexa. Agora, vamos pensar dentro da universidade... É possível fazer? É! Eu acho que a gente tem possibilidade... fazendo essas relações institucionais... O que não pra garantir... da mesma forma que o PIBID não garante, você tem, vamos dizer pelo PIBID você faz, mas não garante que a pessoa entre lá no concurso público, porque o concurso é público. Mas já é um "pé" que ela teve a mais, isso pode ser valorizado como currículo, então isso é até uma forma de você ter isso mais valorizado, mas não implica que você entre na escola pública e que venha melhorar a escola pública com esse processo. **"Que traga um retorno, né?"** É, tanto pra escola quanto pro processo do aluno, de formação desse estudante, mas de qualquer forma que acha que há uma saída, é uma coisa legal assim, que tem que caminhar, que vamos ter que encontrar um modelo brasileiro, como eu disse, não é qualquer modelo que a gente pegue de outros países, porque nós temos um sistema, um sistema que está recém se articulando aí, estamos começando nessa articulação e que o processo de formação de professores está sendo bastante discutido, seja formação inicial, e depois a formação continuada, que é onde a gente tá pondo mais dinheiro, tá investindo mais naquele professor que já está formado. Nós temos dois milhões de professores pra dar conta com processos horrorosos de formação e que a gente precisa melhorar. Agora, vamos melhorar na base pra não deixar a torneira aberta do ruim, né, então a gente melhora lá na base e a residência é uma possibilidade, eu diria, mas ainda vai precisar de muito recurso, vai precisar de muito empenho. Não é uma saída fácil... Talvez diminuir o tempo, talvez não fazer todos os dias, não sei como fazer exatamente... Eu não tenho uma... Eu não parei pra pensar numa proposta específica... Mas discuto enquanto referência grande assim, acho importante essa vivência da escola, na escola, do aluno, aí sim, eu vejo que é um processo de formação que vai dar pra aquilo que eu dizia no começo: essa possibilidade de fazer uma leitura crítica da realidade estando todo dia lá nessa realidade, ela fica bem mais viável, tá? Que é onde tem a falha. Mas muita água vai ter que rolar nesse rio, não é uma saída tranquila, assim vamos dizer... Você não implanta a residência de uma hora pra outra e diz: "tá resolvido". É preciso uma política pública instituída. O Brasil tá caminhando pra isso, talvez venha até pelo Congresso, o que é complicadíssimo! Porque as medidas tomadas pelo Congresso elas têm uma força, uma legitimidade, né, em termos de lei, de norma, mas ela tem a dificuldade de pensar como que isso vai ser efetivado. **Entrevistadora: Já foi tentado implantar, né? E residência no Brasil através do Congresso Nacional... S2:** Pois é, e participei da audiência pública no Congresso, mas como eu disse, não dá pra vir de cima pra baixo. Você não pode verticalizar uma formação, verticalizar que eu digo assim: uma proposta, e dizer assim: "a partir de hoje está decretado que vai ser a residência", você precisa repensar os cursos, e repensar os cursos... Imagine repensar Ciências Biológicas, eu to pensando... Eu sou do colegiado de vocês... Eu fico imaginando fazer essa discussão dentro de Ciências

	<p>Biológicas, porque há uma briga de poder entre as disciplinas. Vou ter que ter um aluno, que vai ter que ficar dez vezes o que ele fica hoje em dia na escola. Ai há briga com os professores de laboratório, com os professores da teoria e tal, que nesse momento eles vão discutir o que realmente é importante no processo de formação... Então vai ser uma briga boa... Mas não vai ser tão simples assim, por isso que eu digo, tem que criar um modelo brasileiro, né, a gente não tem, e aqui não tem. No passado, bem, bem no passado, lá atrás de uma professora que era uma das pioneiras da Escola Nova aqui no Paraná e no Brasil, a professora Glaura, ela contava que antigamente quando as moças faziam o Normal, isso imagina, vamos dizer uns 80 anos atrás, quase 100 anos atrás... Quando ela fazia o magistério, no ultimo ano eles tinham que ir para o interior... Então ela menina ainda, tinha uns 16, 17 anos, eles saiam e iam morar na casa de famílias no interior, na zona rural e ficavam de seis meses a um ano morando lá como professor... Mas daí não tinha outra professora, não era estágio, era um estágio assim sem orientador, tá? Elas tinham se preparado na escola aqui, pra fazer essa prática, e ela contava que ela foi e que ela chegou lá em uma cidadezinha onde ela tinha que pegar uma carroça, e ela com a mala dela, e ela foi morar numa casa de família, nos fundos da casa e ela professora do lugar. Tem novelas, tem romances sobre isso que contam sobre isso. Era uma residência! Lógico que romantizada, mas agora imagine você pegar uma menina hoje em dia de 16, 17 anos... Não... vamos pegar na graduação já... De 21 anos... Ela vai se atirar lá dentro de uma escola? Ela vai ficar um turno, uma manhã, todos os dias, quer dizer, é como se fosse um trabalho, e é um trabalho é só um estágio! Porque ela não pode sair dali com um certificado de trabalho, ela não tem carteira assinada, é só um estágio... Ou pelo menos no nosso modelo, talvez até a gente possa pensar nisso no futuro, talvez um estágio com carteira assinada. Mas ela vai ter que ter uma bolsa, vai ter que ter, enfim... Então são situações assim... Vai ter que pensar muita coisa pra ser resolvida, não vai ser fácil... No processo de formação são as pessoas mais pobres que precisam trabalhar, que precisam de recurso, então você vai ter que ter bolsa e pagar uma bolsa de R\$ 700,00 hoje em dia é tipo uma bolsa do Cnpq e pra todos os licenciandos. Você tá falando de Ciências Biológicas, mas eu teria que falar pra todos e são três mil alunos e não tem recurso pra isso hoje em dia. Quer dizer, eu preciso de uma política diferenciada que diga assim: "eu vou priorizar no Brasil a formação de professores". No discurso fala, mas se eu vou priorizar o que eu tenho que fazer? Eu vou ter que dar bolsa, vai ser mil bolsas porque eu tenho mil estudantes... Ou vão ser três mil bolsas porque eu tenho três mil estudantes... Então eu preciso fazer as relações institucionais e esse estudante precisa estar livre um turno inteiro, ai... Vai ser difícil... Mas é possível? É! É possível um modelo alternativo ai? Também é! Sem bolsa? Eu acho complicado. Eu acho bem difícil sem bolsa. Você pode conseguir bolsa? Nas Federais pode. Mas a Federal não vai resolver o problema da formação de professores do Brasil. Não vai ser pela Federal que nós vamos resolver. Nós vamos sim resolver na Federal porque a gente vai avançar nos estudos, na pesquisa, vai dar muita referência, mas não é ela que resolve... Porque eu fui secretária de Estado e quase 80% dos nossos professores vem da rede privada e de cursos às vezes a distância, cursos feitos sabe Deus como... Então a Federal é e precisa se manter numa estrutura de qualidade, mas ela não vai resolver esse problema. Agora, é legal como modelo pra começar a pensar sobre um modelo brasileiro... A Federal seria um espaço legal pra pensar... Não fácil, porque aquele colegiado de Ciências Biológicas ia se virar nos trinta pra poder discutir e incorporar uma proposta nova... Eu não sei como é que seria... Eu te juro que não sei... Então eu imagino que seria bem difícil, porque tem gente que é apaixonada pela educação ali, que mergulharia de cabeça, entraria no projeto, só que você está mexendo com a formação do aluno dos outros também... Porque você não vai ser só minha aluna, você vai continuar com aulas de laboratório, com as aulas teóricas, e ai como é que você vai fazer isso? Seria interessante discutir isso...</p>
P3	NÃO.
P4	Tenho pouco conhecimento nesta área. Li alguma coisa de uma experiência realizada na UNIFESP. Mas sei que só a residência pedagógica não garante a qualidade de ensino necessária. Deve-se investir na qualidade da Educação Básica, na valorização da profissão e na infraestrutura das escolas.
P5	Não
P6	Não.
P7	Não.

	<p>QUESTÃO 8: O PPP de Ciências Biológicas da UFPR trás a seguinte informação: “No caso da Licenciatura, observa-se o aproveitamento de muitos alunos na rede municipal, estadual e particular de ensino, imediatamente após a conclusão do curso. A área do Ensino continua sendo a mais carente e os profissionais biólogos estão habilitados a encarar a realidade e fazer sua parte como retorno a sociedade.”, enquanto “o profissional da área de pesquisa, onde o leque de opções é grande e as alternativas podem ser identificadas desde os tempos de graduação ou mesmo através de um Programa de Mestrado e/ou Doutorado.”. Como o senhor, senhora, considera esse fato?</p>
<p>P1</p>	<p>Uma dicotomia que está fortemente enraizada nos currículos e que é mantida inflexível nas muitas das Universidades Públicas e Privadas, por conta da visão positivista e maniqueísta de muitos dos seus profissionais que ainda trazem no bojo das suas formações profissionais uma visão reducionista e quando não “eugênica” do Educador na sociedade. Gostaria de destacar que isto acontece muito visivelmente quando nos reportamos aos posicionamentos muitas vezes velados dos nossos colegas da Universidade e da categoria quando em reuniões de colegiados, encontros, etc acerca das discussões sobre as perspectivas atuais do exercício profissional do Biólogo junto as classes menos favorecidas (escolas públicas).</p>
<p>P2</p>	<p>Ah, eu acho que ele não está pronto também. Eu acho que ninguém está pronto, nem um, nem outro. O aluno de medicina, o aluno do bacharelado, o aluno de direito, o químico, o de ciências biológicas, o pedagogo, seja quem for... Essa formação é uma formação como está no nome, ela é só inicial. Você Nunca vai sair um profissional pronto. Você pode sim ingressar no mercado de trabalho porque você está habilitado, mas todos saem com uma habilitação, tá? Mesmo o advogado ele pode não fazer a OAB, mas ele é advogado, né, ele já tem um título, ele não pode fazer algumas coisas dentro da carreira profissional jurídica, e a mesma coisa é um professor. Você... pra algumas coisas dentro da escola, você não possa ser, de acordo com as regras, ainda diretor da escola, então você pode ser professor de sala de aula... Mas, mesmo pra ser professor de sala de aula, você vai precisar de muito apoio de um outro programa que se discute muito, junto com a residência, que é o programa de apoio ao egresso, ao recém-formado. Ao professor que está fazendo estágio probatório. Ele precisa de muito apoio, e quem trabalha muito com isso é professor Nóvoa, Antonio Nóvoa, ele tem uma preocupação muito grande com isso, de dar apoio a esse sujeito que chega na escola muito novo. Embora, assim, hoje em dia você não chega tão novo assim direto... Às vezes chega novo porque você é estudante ainda, é PSS e tá ali. Mas a escola precisa te dar um berço, sabe? De acolhimento. E que, às vezes, precisa de custo também pra isso, mas até pra você fazer a sua formação continuada, por mais que você tenha se formado em Dezembro, se você conheça a trabalhar em Fevereiro, você já precisa de uma formação continuada. Por quê? Porque você precisa conhecer como que é essa sua instituição... é diferente você se formar e ir trabalhar no Colégio Militar de Curitiba, um colégio que pertence ao exército, ou você vai trabalhar no Sagrado Coração, você vai trabalhar no Positivo, e você vai trabalhar no Colégio Estadual, seja qual for que você trabalhe... Logicamente a gente dá mais formação pra escola pública, mas seja qual for que você trabalhe público ou privado, você nunca vai estar pronto. Vamos dizer, acabou de se formar, “to ali, já domino tudo”, não! Você vai precisar de um aporte... Que escola é essa? O quê que tem nessa escola? O estágio ajuda nisso, mas ele vai te dar a visão daquela escola específica. Se você fez o estágio lá no Colégio Militar ou se você fez no Colégio da Polícia Militar, se você entra depois no Colégio Estadual ou no Colégio lá no Tatuquara eles são absolutamente diferentes e você vai precisar de um tempo pra entender essa escola, qual é o PPP dessa escola, como você faz o seu plano de trabalho docente, como que isso cruza com as outras disciplinas, trabalha com a interdisciplinaridade, como é a gestão, como é a comunidade, quem são teus alunos, tem livro, não tem livro... Então, nunca você vai estar pronta... E eu mesma vou te colocar assim, na minha experiência, quarenta anos de magistério e eu estou pronta pra dar aula em qualquer lugar? Não! Tá? Porque se amanhã ou depois me convidam pra dar um curso na Tuiuti, um curso na Puc, ou um curso na Universidade de Santa Catarina, lógico, eu tenho um conhecimento que me dá... Um conhecimento de área profissional... Mas não significa que eu estou entrando tranquilamente em sala de aula ou que eu estou pronta, não to pronta. E não to pronta pra hoje a noite que tenho que dar uma palestra, tenho que preparar pra amanhã que tenho que ir pra Cuiabá pra dar uma outra palestra. Lógico que a palestra eu sei o que eu vou falar, eu tenho o domínio, mas isso não é o bastante. Parte do meu processo de formação de deixou pronta pra esse momento, porque daqui a pouco eu vou ter que evoluir nesse conhecimento, mas então vamos dizer assim, eu estou mais ou menos pronta nesse conhecimento, mas ser professor não é só ter o conhecimento, você precisa estar por dentro do processo da gestão daquela instituição e isso ninguém vai estar pronto. E em qualquer área, não é só na de vocês, não é privilégio de nenhuma, tá? ou desprivilégio, é uma realidade</p>

	<p>que você vai ter que lidar e mesmo esse pronto, é um pronto temporário. Porque o conhecimento de hoje não é o conhecimento de amanhã. O que eu aprendi em Ciências Biológicas quando eu fui aluno provavelmente ninguém fala hoje em dia no processo de formação de vocês, certo? Eu costumo dizer brincando com os meus alunos... Na minha época tinha DNA, eu nunca aprendi isso na escola, porque não tinha esse estudo e os professores que me deram aula de ciências não tiveram aula disso, não aprenderam isso na universidade também, porque não tinha. Quer dizer, hoje em dia você pode conceber um professor de ciências biológicas que não trabalha DNA? Mas 40 anos atrás isso não era nem tópico de livro... Não tinha, não existia... Então na minha época não tinha DNA, não tinha uma discussão sobre chuva ácida, não tinha... por quê? São questões contemporâneas. O processo de conhecimento ele é válido por um determinado tempo. Daqui a pouco, o professor, o mesmo conhecimento que ele achou que ele já tinha ele vai precisar atualizar, né? Fora toda essa realidade que está em constante mutação... E com o professor acontece uma coisa que é mais importante ainda: o professor vai envelhecendo, todo ano. Então, hoje você tá com 21, ano que vem com 22 anos, daqui a pouco você está com 30, 35, mas se você dá aula no 6º ano o teu aluno sempre vai ter 11, 12 anos e você vai envelhecendo, mas o teu aluno sempre tem a mesma idade, e esse teu aluno de 11, 12 anos, ele vai sendo um aluno diferente também... Imagine uma criança de 50 anos atrás com 10 anos e de hoje... Os apelos da sociedade de comunicação e de informação, né, as tecnologias, enfim... É um menino diferente. E isso a gente precisa conhecer, então você vai envelhecendo, mas teu aluno tá ali, né, ele é sempre novinho, e tal, mas novinho com coisas diferentes, com apelos diferentes, e essa é uma realidade difícil onde a gente precisa da formação continuada... Só a formação inicial não da conta mesmo... Agora, ela tem que acabar então? Lógico que não! Porque você não aprende só na prática. Você precisa dessa base inicial, dessa titulação, de uma diplomação, pra te garantir, pra que a sociedade funcione institucionalmente.</p>
P3	<p>Já respondi todas as perguntas e nesta eu parei. Queria que me explicasse o que quer supor? Qual é o grande problema? Vamos ver se consigo responder de acordo com o que pretendiam. Vejo que muitos alunos são aproveitados na rede de ensino sim. Tenho presenciado grandes talentos irem para área educacional, realizando excelente trabalho nas escolas. Mas também, já testemunhei ex-alunos que aproveitaram oportunidades de concursos para Estado – Prefeitura, mesmo sem ser o que queriam fazer pelo resto da vida, mas foi primeira oportunidade para ganhar um salário, o primeiro de suas vidas de formados. “Estou formado, devo trabalhar e ganhar meu próprio dinheiro!” A maioria desistiu e foi atrás do que realmente almejava. Vejo alunos que desde o começo do curso ou no decorrer do mesmo inserem-se em laboratórios de pesquisa com o objetivo de fazer mestrado e doutorado e seguir a carreira acadêmica. As opções são várias, para alunos e CB, mas é competitivo. Exige mais estudo para as seleções, muitas vezes “temidas”, mais conhecimento, mais habilidades para aprovação (inglês, conteúdos específicos, redação científica, dedicação de carga horária, competitividade). Processo menos complicado para aqueles que, desde cedo, identificam-se com uma área de conhecimento e desde cedo começam a desenvolver tais habilidades. Acredito que há os alunos que entram no curso sabendo se querem Pesquisa ou Ensino – direcionam seu curso para a área que tem interesse. Há aqueles que, mesmo sabendo o que gostam, resolvem pelas duas vertentes, pois há mais oportunidade para emprego. Mas, há também, aquele aluno que não sabe bem o que quer no futuro, mas ama Biologia.</p>
P4	<p>Isso mostra o direcionamento que o curso apresenta, mas isso se observa também em outros cursos e em outras universidades. As possibilidades de atuar na pesquisa e a quantidade de bolsas de iniciação à pesquisa são mais evidentes na área “dura” do que na área de ensino. Sem considerar que para muitos professores desenvolver pesquisa na área de ensino caracteriza “pesquisa de segunda linha”. Outro fator é a visão ingênua de que qualquer um pode ser professor. Que ensinar é a coisa mais fácil do mundo. É evidente que existe carência de professores, pois a carreira não é atrativa e os salários são mais baixos. Com o tempo os melhores professores acabam abandonando a educação, buscando atividades mais lucrativas.</p>
P5	<p>São trechos que se referem à licenciatura e bacharelado, respectivamente? Se é assim, acho normal. Só acrescentaria no caso da licenciatura que a formação do professor também pode continuar na pós-graduação, particularmente através dos cursos de especialização e mestrado profissional</p>
P6	<p>Acredito que exista uma maior valorização do bacharel, como característica do setor de ciências biológicas. Pois a aproximação deste com o setor de educação pode contribuir para a interação e aprofundamento, com a valorização da licenciatura.</p>

P7	<p>Qualquer profissional deve estar preparado imediatamente após a sua formatura para inserir-se com competência no campo de trabalho. A cultura de pós-graduação que se instalou no Brasil – que em parte decorre da baixa qualidade do ensino superior – é pernicioso no sentido de desqualificar a graduação e torná-la insuficiente. Além disso, o “mercado” de pós-graduações é uma fatia lucrativa nos setores da educação provada.</p> <p>Por outro lado, não existe a profissão de cientista no Brasil. Assim, na pesquisa obrigatoriamente faz-se necessário o mestrado e doutorado para ingressar neste campo. Talvez se existisse a profissão de cientista isso seria visto de outra forma.</p> <p>Esses parágrafos também podem indicar que para dar aula não é necessário um grande conhecimento, mas para a pesquisa sim. E, neste sentido, desqualifica-se a profissão de professor.</p>
-----------	---

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Araci Asinelli da Luz (pesquisadora responsável e professora orientadora da pesquisa) e Karolayne Gonçalves da Silva (aluna da graduação e autora do trabalho) da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o Senhor/a Senhora, professor (a) que atua com formação inicial de professores, coordenador(a) do curso de Ciências Biológicas da UFPR e/ou coordenação da COE a participar de um estudo intitulado ***Residência Pedagógica: uma alternativa possível na formação inicial de professores de ciências e biologia da UFPR?*** O presente estudo se torna relevante na medida em que a recorrente afirmação sobre a fragilidade da formação de professores para a educação básica trás à tona a importância da discussão sobre alternativas para essa formação. Assim, esta pesquisa visa contribuir com a qualidade da educação a partir de uma maior vivência da prática de docência ainda no processo de formação inicial.

a) O objetivo geral desta pesquisa é analisar a viabilidade da residência pedagógica na formação inicial de professores de ciências e biologia, sugerindo a implantação da Proposta de Residência Pedagógica (PRP) no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

b) Caso o Senhor/a Senhora aceite, será necessário responder a um questionário, cujo roteiro conta com 08 questões. O questionário será analisado, caso o Sr./a Sra. autorize. Após a análise o material será descartado.

c) Essa pesquisa não prevê riscos, mas é possível que, para algum/a participante possa gerar um mal-estar ou constrangimento frente questões. Nesse caso, se ocorrer, o senhor, a senhora, poderá interromper a entrevista, podendo retornar a ela quando se sentir melhor ou até mesmo desistir da entrevista. No entanto, as pesquisadoras vão procurar eliminar situações constrangedoras, criando um clima harmonioso de diálogo.

d) Os benefícios nem sempre são diretamente ofertados ao senhor, a senhora. No entanto, é importante deixar claro que o senhor, a senhora estará contribuindo com a construção do conhecimento e poderá se beneficiar dele futuramente.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
Orientador _____

e) As pesquisadoras, prof Dr. Araci Asinelli da Luz e Karolayne Gonçalves da Silva ,responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas em Curitiba nos seguintes endereços: Rua General Carneiro, 460, 5 andar, às quartas feiras à tarde, das 14:30 às 17:30h, ou pelo telefone 41 3360-5065, email asinelli@ufpr.br (profa. Araci) e Karolayne, no endereço Rua Miguel Metnek, 109, Pinheirinho, email: karolg.dasilva@gmail.com, Telefone: (41) 3328-0111, no horário das 9hrs às 16hrs, para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor, a senhora, possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

f) A sua participação neste estudo é voluntária e se o senhor, a senhora não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

g) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, nesse caso, as pesquisadoras. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

h) O material obtido será utilizado unicamente para essa pesquisa (seus artigos e comunicações decorrentes) e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 6 (seis) meses.

i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o senhor/a senhora não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

k) Se o Sr./a Sra. tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____ Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____ Orientador _____

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 2015

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]