UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TATIANA DE MEDEIROS CANZIANI

Análise da perspectiva integrada do currículo flexibilizado na Licenciatura em Ciências da
Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral

São Paulo
2015

TATIANA DE MEDEIROS CANZIANI

Análise da perspectiva integrada do currículo flexibilizado na Licenciatura em Ciências da
Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Núria Hanglei Cacete, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Núria Hanglei Cacete.

São Paulo
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.12 Canziani, Tatiana de Medeiros
C235a   Análise da perspectiva integrada do currículo flexibilizado na Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral / Tatiana de Medeiros Canziani; orientação Núria Hanglei Cacete. São Paulo: s. n., 2015.
249 p. ils.; tabs.; anexos; apêndices
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Formação de professores 2. Currículos e programas 3. Currículo de ensino superior 4. Currículo de ensino médio 5. Professores generalistas 6. Ensino por áreas do conhecimento I. Cacete, Núria Hanglei, orient.
-

Janus

Universidade de São Paulo

ATA DE DEFESA

Aluno: 48134 - 7365229 - 1 / Página 1 de 1

Ata de defesa pública de Tese do(a) Senhor(a) Tatiana de Medeiros Canziani no Programa: Educação, do(a) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aos 04 dias do mês de dezembro de 2015, no(a) sala 116 B, às 14:00 horas, realizou-se a Defesa da Tese do(a) Senhor(a) Tatiana de Medeiros Canziani, apresentada para a obtenção do título de Doutora intitulada:

"Análise da perspectiva integrada do currículo flexibilizado na Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Nuria Hanglei Cacete	Presidente	FE - USP	<i>aprovada</i>
Dislane Zerbinatti Moraes	Titular	FE - USP	<i>aprovada</i>
Luís Fernando de Freitas Camargo	Titular	IFECTSP - Externo	<i>aprovada</i>
Rita de Cassia Gallego	Titular	FE - USP	<i>aprovada</i>
Ezequiel Westphal	Titular	IFPR - Externo	<i>aprovada</i>

Resultado Final: *APROVADA*

Parecer da Comissão Julgadora *

Consideramos a candidata aprovada e ressaltamos a qualificação originalidade e qualidade da pesquisa, sobretudo quanto à leitura, as fontes e a análise realizada.

Eu, Marcelo de Souza Ribeiro *Marcelo de Souza Ribeiro*, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as). São Paulo, aos 04 dias do mês de dezembro de 2015.

Dislane Zerbinatti Moraes
Dislane Zerbinatti Moraes

Luís Fernando de Freitas Camargo
Luís Fernando de Freitas Camargo

Rita de Cassia Gallego
Rita de Cassia Gallego

Ezequiel Westphal
Ezequiel Westphal

Nuria Hanglei Cacete
Presidente da Comissão Julgadora

* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

A defesa foi homologada pela Comissão de Pós-Graduação em *14/12/2015* e, portanto, o(a) aluno(a) faz jus ao título de Doutora em Educação obtido no Programa Educação - Área de concentração: Educação - Opção: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Presidente da Comissão de Pós-Graduação
Presidente da Comissão de Pós-Graduação

Aos meus filhos Victor Hugo e Luna, ao papai Marcelo, à vovó Socorro e ao vovô Roberto, que todos os momentos de ausência possam ser amenizados pelo compromisso com a (re)construção de um mundo mais colorido, mais criativo e mais igualitário transformado por pessoas e escolas mais críticas, mais autônomas e mais sensíveis.

AGRADECIMENTOS

Ao Victor Hugo, pela compreensão e generosidade ao dividir suas mamadas e sua primeira infância com a leitura de um livro e outro e a escrita dessa tese. À pequena Luna, pela tranquila gestação em meio às exigências de uma finalização de doutorado.

À minha mãe, Maria do Socorro, e ao meu pai, Roberto, por acreditarem na Educação. Obrigada pelo incentivo à realização dos meus sonhos. A conquista de estudar na melhor universidade do Brasil também é de vocês.

Ao meu marido, amigo e companheiro, Marcelo, por todo o apoio sentimental e logístico, mas acima de tudo, por seu otimismo e pela esperança de que um mundo melhor é possível através de uma educação diferente.

À minha família, minha sogra, Natalia, e meu sogro, Paulo, pelos chás para as horas de ansiedade e pelas palavras de incentivo. Aos cunhados doutores, mas em determinado momento também doutorandos, Raciele e Jô, por partilharem comigo suas angústias doutorais em cada mesa de bar e restaurante.

À minha querida amiga Camila Morteau e a todas às companheiras e companheiros de apartamento – Élide, Simone, Dai, Celso, Letícia e Morgana – por me abrirem a porta de sua casa e tornarem as minhas idas e vindas de Curitiba a SP em momentos de descontração e aconchego.

Ao Instituto Federal do Paraná (IFPR) pelo incentivo à formação dado por meio da licença remunerada para que eu cursasse o doutorado sanduíche na Espanha e pela total autonomia a mim destinada para que possa tornar minha prática docente uma experiência inovadora a cada dia. Em especial aos professores(as) e pares Mariane Schaffer Dias, Maristella Gabardo, Ezequiel Westphal e Adriano William da Silva.

À Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, instituição na qual iniciei minha carreira como professora substituta em 2008, espero retribuir com essa tese um pouco das grandes experiências que vivenciei e que me deixaram marcas que são replicadas no meu dia a dia como docente.

Ao Prof. Valdo Cavallet pela utopia e persistência na concepção, criação e manutenção da UFPR Litoral.

A todos os professores e professoras do curso de Licenciatura em Ciências, em especial a Maurício Fagundes e Emerson Joucoski que tanto contribuíram com essa pesquisa por meio de suas teses de doutorado, e à Prof^a. Lenir Maristela Silva pela pronta resposta às minhas dúvidas e questionamentos referentes a esta tese e aos bate papos cheios de empolgação sobre a crença na educação transformadora.

Aos alunos e alunas do curso de Licenciatura em Ciências pela acolhida, pelas trocas de experiências, pela humildade e pela esperança em uma educação transformadora.

Aos professores Eustáquio José Sene e Luis Fernando Freitas Camargo pelas indispensáveis considerações e contribuições no período de qualificação para que esse trabalho científico adquirisse o amadurecimento teórico necessário/ possível.

Ao professor espanhol Juan Ignacio López Ruiz, da Universidade de Sevilha, pela gentileza de me aceitar como aluna de doutorado sanduíche e pela imensurável contribuição teórico-prática compartilhada comigo nos quatro meses em que vivi na Andaluzia.

À Universidade de São Paulo (USP) e a todos os docentes com os quais cursei disciplinas na pós-graduação, tanto da FEUSP como da ECA por acolherem com tanta atenção e respeito aos inúmeros estudantes oriundos de outras regiões do Brasil. Em especial à Prof^a. Rita Gallego, pelo exemplo de professora a ser seguida.

Aos servidores da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação pela competência e comprometimento em responder às nossas dúvidas e solucionar problemas ao longo dos quatro anos de doutoramento.

À minha orientadora Nuria Hanglei Cacete, pela persistência em fazer com que essa tese tivesse apenas duas centenas de páginas em vez de 700 ou 800 laudas. Agradeço por me ensinar a ser mais sintética e objetiva no exercício de escrita dessa tese.

A Educação [...] está ligada a lutas reais por pessoas reais em relações reais em comunidade reais.

Michael Apple

RESUMO

CANZIANI, T.M. **Análise da perspectiva integrada do currículo flexibilizado na Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral**. 2015. 246p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Essa tese verifica, a partir de uma análise da representação de estudantes e professores do curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, como se estabelece a perspectiva integrada dos conteúdos curriculares específicos de Física, Química e Biologia e com os conteúdos pedagógicos na formação de professores generalistas. Esse encaminhamento implica, do ponto de vista legal e pedagógico, na análise dos pressupostos que regem a implementação de um currículo por áreas do saber e cuja formação pedagógica não é realizada na Faculdade de Educação. A discussão sobre o tema é relevante e pertinente ao cenário brasileiro atual uma vez que é legitimada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio (DCNEM), de 2012, e pelo Projeto de Lei nº. 6.840/2013, que propõe a alteração do disposto no Artigo nº.36 da LDB, Lei nº. 9.394/96, ao estabelecer o currículo do Ensino Médio por áreas de conhecimento. Com o intuito de repensar esse panorama, examina os motivos que levaram à retomada da oferta no país de cursos de licenciatura de cunho generalista como é o caso da licenciatura em Ciências, em comparação com os cursos polivalentes de formação docente, de curta duração, da década de 60. O estudo demonstra que há uma mudança de perspectiva, de maneira lenta e incipiente, no panorama da educação brasileira que propõe o estabelecimento de currículos em uma perspectiva integrada e que supõe a necessidade de reorganização dos saberes de modo menos fragmentado e por meio de áreas de conhecimento. A partir dos pressupostos apresentados, essa tese assume a hipótese central de que, o modelo de formação de professores por áreas do conhecimento, construído a partir de uma perspectiva curricular integrada entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, constitui-se como um modelo inovador de curso de licenciatura. Essa hipótese se vale do princípio de que se rompe com o tradicional modelo de formação docente em que o conteúdo específico é mais importante do que a formação pedagógica, o que implica em um maior compromisso com a formação do professor e o papel social atribuído às universidades. É um estudo de caso, de cunho qualitativo, sobre o referido curso voltado à formação docente em Ciências Naturais para atuar no 6º a 9º ano, do Ensino Fundamental II, mas em processo de transformação para lecionar também no Ensino Médio. A pesquisa se realizou por meio de triangulação de dados captados por meio de levantamento bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo desenvolvida através de observação de aulas e entrevistas. A partir da análise dos dados, essa tese verifica as contribuições e os problemas desse modelo de formação inicial de professores por áreas do conhecimento, em uma perspectiva integrada de conteúdos, que se apresenta como pioneiro na formação de professores generalistas, em licenciatura plena.

Palavras-chave: Educação. Ensino por Áreas do Conhecimento. Formação Inicial de Professores Generalistas. Perspectiva integrada de conteúdos.

ABSTRACT

CANZIANI, T.M. **Integrated perspective analysis of the flexible curriculum in Licentiate Degree Course in Sciences of the Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral.** 2015. 246p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This thesis verifies, from an analysis of the representation of students and teachers of the Licentiate Degree Course in Sciences of the Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, how it establishes an integrated perspective of the specific curriculum contents of Physics, Chemistry and Biology and teaching contents of generalist teachers training. This referral implies, from a legal and a pedagogical point of view, on the analysis of conditions governing the implementation of a curriculum for areas of knowledge and which pedagogical training is not performed at the Faculty of Education. The discussion on the topic is relevant and pertinent to the current Brazilian scenario since it is legitimized by the Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio (DCNEM), from 2012, and by the Projeto de Lei nº. 6.840/2013, that proposes an alteration on the Artigo nº.36 disposed on LDB, Lei nº. 9.394/96, that establishes the Ensino Médio curriculum by areas of knowledge. In order to rethink this situation, examines the reasons that led to the resumption of supply in the country of generalist degree courses such as in Science, compared to polivalent courses of teacher training, of short duration, in the 60's. The study shows that there is a change of perspective, slow and incipient, in the panorama of Brazilian education that proposes the establishment of curriculum in an integrated perspective and assuming the need for reorganization of knowledge in a less fragmented way and through areas knowledge. From the presented assumptions, this thesis takes the central hypothesis that the model of teacher training by areas of knowledge, built from an integrated curriculum perspective between specific content and pedagogical content, establishes an innovative model of licentiate degree course. This hypothesis relies on the principle that breaks with the traditional teacher training model where specific content is more important than pedagogical training, which implies a greater commitment to the teacher formation and the social role assigned to universities. This is a case study of qualitative character on the referred course aimed at teacher training in Natural Sciences to work in the 6º to 9º year of Ensino Fundamental II, but in the process of transformation to also teach in Ensino Médio. The survey was conducted by means of triangulation of data obtained through a literature review, document analysis and field research developed through classroom observation and interviews. From the data analysis, this thesis verifies the contributions and the problems of this initial training model for teachers by areas of knowledge, in an integrated content perspective, which presents itself as a pioneer in the training of generalist teachers, in full licentiate degree.

Keywords: Education. Education by Areas of Knowledge. Initial Training of Generalists Teachers. Integrated Content Perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Núcleo comum de ensino de 1º e 2º graus por áreas do conhecimento.....	44
Figura 2 - Representação gráfica de interdisciplinaridade por Japiassu (1976).....	92
Figura 3 - Curso de Licenciatura em Ciências segundo o PPC (2011)	119
Figura 4 - Mapa conceitual do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grade Curricular 1º semestre do curso de Licenciatura em Ciências de 2008	109
Quadro 2 - Grade Curricular 2º semestre do curso de Licenciatura em Ciências relativa aos FTPs (1º semestre de 2009).....	110
Quadro 3 - Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Ciências em outubro de 2008 para o ano de 2009.....	111
Quadro 4 - Proposta de Matriz Curricular produzida pela segunda coordenação de curso (dezembro de 2009).....	114
Quadro 5 - 1ª versão da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências para o PPC ainda não aprovado (2010)	117
Quadro 6 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral aprovada no PPC (2011).....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Professores licenciados/licenciados em Ciências em Matinhos (2009-2013).....	105

LISTA DE SIGLAS

AI	Aprendizagem Insuficiente
APL	Aprendizagem Plena
APS	Aprendizagem Parcialmente Suficiente
AS	Aprendizagem Suficiente
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAEA	Cômite de Avaliação de Ensino-Aprendizagem
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Ensino Básico
CES	Câmara de Ensino Superior
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para reformulação do Ensino Médio
CEPE	Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Paraná
CIRET	Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires/Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE	Comissão Orientadora de Estágio
COUN	Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, de Ensino Fundamental
DCNEM	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, de Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental

EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFIPAR	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IFPR	Instituto Federal do Paraná
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Licenciatura em Artes
LabMóvel	Laboratório Móvel de Educação Científica da UFPR Litoral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LC	Licenciatura em Ciências
LinCom	Licenciatura em Linguagem e Comunicação
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Escola Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRAAE	Programa de Reforço e Acompanhamento da Aprendizagem Estudantil
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador

PROGAD	Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Paraná
PROVAR	Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes
PSS	Processo Seletivo Simplificado do Estado do Paraná
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEI	Semana de Estudos Intensivos
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOC	Secretaria dos Órgãos Colegiados
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPR Litoral	Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 OS CAMINHOS TEÓRICO-METOLÓGICOS DA PESQUISA	21
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESCOLAR POR ÁREAS DO CONHECIMENTO NOS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES GENERALISTAS	35
2.1 DE 1960 A 1990: O CONTEXTO DE ESTABELECIMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES GENERALISTAS E AS LICENCIATURAS CURTAS.....	41
2.2 O ESTABELECIMENTO DE UM CURRÍCULO DE ENSINO MÉDIO POR ÁREAS DO CONHECIMENTO: DAS DCNEM (1998/2012) À RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO.....	52
3 DA TRADIÇÃO À INOVAÇÃO: UFPR LITORAL E O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EM UMA UNIVERSIDADE CENTENÁRIA	84
3.1 UFPR LITORAL: UMA NOVA PERSPECTIVA DE CURRÍCULO EM UM NOVO MODELO DE UNIVERSIDADE	86
3.1.1 A universidade do amanhã: da transdisciplinaridade e da influência do Congresso de Locarno à construção de um projeto emancipatório	89
3.1.2 O Processo de Bolonha e a nova universidade criada pelo REUNI: dos Bacharelados interdisciplinares às Licenciaturas interdisciplinares.....	93
3.2 UMA PROPOSTA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO.....	97
3.3 A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NA UFPR LITORAL: A FORMAÇÃO GENERALISTA POR ÁREAS EM UM CURRÍCULO FLEXIBILIZADO	103
4 DA CRIAÇÃO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS À APROVAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (2008-2015).....	108
4.1 O CURRÍCULO DO CURSO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	108
5 ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA UFPR LITORAL: DA OBSERVAÇÃO DIRETA ÀS ENTREVISTAS COM DOCENTES E DISCENTES	139
5.1 O CURSO DE CIÊNCIAS NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES	141
5.1.1 O ensino por áreas do conhecimento e a metodologia de projetos: a construção da representação do modelo de formação docente da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral	141
5.1.2 Do discurso à implementação: como se estabelece a construção efetiva de um currículo generalista por áreas que integra o conhecimento pedagógico e o conhecimento específico	149
5.1.3 A modificação das práticas em um curso de formação generalista: a transição do modelo de formação especializado ao modelo de formação por áreas do conhecimento.....	159

5.1.4 O processo de consolidação do ensino por áreas do conhecimento na UFPR Litoral	164
5.2 O CURSO DE CIÊNCIAS NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES	169
5.2.1 A perspectiva integrada do currículo como diferencial da formação inicial de professores	172
5.2.2 A perspectiva integrada do conhecimento na prática.....	181
5.2.3 A visão dos estudantes sobre a mudança na práxis dos professores especialistas/ generalistas	189
5.2.4 A falta de amadurecimento reflexivo sobre a perspectiva integrada dos conteúdos curriculares e as implicações para os estudantes do curso de Ciências.....	192
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS.....	205
APÊNDICES	220
ANEXOS.....	231

1 INTRODUÇÃO

A investigação sobre formação inicial de professores em nível superior, licenciatura plena, em cursos generalistas interdisciplinares, apresenta-se como assunto emergente no cenário educativo atual. Isso ocorre pois têm sido implementadas no Brasil diversas políticas públicas em apoio ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio¹, que visam promover a reestruturação do Ensino Médio (EM) por meio de um currículo voltado para a formação integral do sujeito e numa perspectiva integrada das áreas do conhecimento. Além disso, tem crescido o número de propostas estaduais e nacionais voltadas à formação de nível médio com ênfase em áreas do saber.

Em nível estadual, existe a proposta da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo que pretende estabelecer que os estudantes de 2^{os} e 3^{os} anos do EM da Rede Estadual de Educação possam montar seu próprio currículo e escolher, por meio de disciplinas optativas, a área de estudo mais adequada para exercício de sua futura profissão. (ANEXO A)²

Da mesma maneira, há a proposição nacional do Projeto de Lei nº. 6.840/2013³ que discorre sobre a alteração na Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere, à instituição da jornada em tempo integral e à organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento. Além disso, o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 prevê que a formação dos alunos do Ensino Médio, desde o 1º ano, possa se dar com ênfase em uma área específica do saber.

Esse PL propõe que o currículo previsto pela Reformulação do Ensino Médio deverá ser organizado em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, conforme já haviam disposto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em

---

¹ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Esse pacto tem por objetivo articular e a coordenar ações e estratégias, entre a União e os governos estaduais e distrital, na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. O Pacto foi dividido em dois momentos: 1) Elaboração do redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI; 2) A formação continuada de professores do Ensino Médio.

² SALDAÑA, P. SP mudará ensino médio público em 2016 e alunos vão escolher disciplinas. **O Estado de São Paulo**, Estadão, São Paulo, 06 jun. 2015.

³ No Parecer 01/2013 da CEENSI, previa-se inicialmente que as licenciaturas específicas deveriam tornar-se, obrigatoriamente, licenciaturas interdisciplinares. Os cursos já existentes teriam o prazo de cinco anos para promoverem as alterações previstas. Porém, no momento anterior à transformação do parecer da comissão em projeto de lei, essa obrigatoriedade foi excluída em virtude de fortes pressões de especialistas e universidades.

2012. Segundo a Resolução CNE/CP nº2/2012⁴, isso deve ocorrer de modo que se priorize “[...] a interdisciplinaridade, a transversalidade e a maior interação e articulação entre os diferentes componentes e conteúdos curriculares”⁵. (BRASIL, 2013a)

Em tramitação na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 já teve seu parecer final aprovado, em 16 de dezembro de 2014, por uma Comissão Especial constituída por deputados federais para esse fim. A Comissão Especial “[...] opinou unanimemente pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013.”⁶ (BRASIL, 2014a)

Diante de tal exposição, percebe-se que a implementação de cursos de formação de professores por áreas de conhecimento, assim como da reformulação das licenciaturas específicas baseadas em uma concepção de ciência e educação interdisciplinar e transversal⁷, é requerida pela legislação educacional de modo urgente, uma vez que se propõe uma alteração da organização do Ensino Médio entre dez anos e 20 anos. Já existe, inclusive, uma tendência de criação de licenciaturas interdisciplinares em novos campi de universidades federais que aderiram ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), desde o ano de 2007, de modo a dar conta de uma demanda de formação de professores generalistas, principalmente em Física, Química e Matemática.

Ainda que a discussão sobre áreas do conhecimento no currículo de Ensino Médio tenha ganhado mais espaço nos últimos anos, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁸ (DCNEM) já haviam proposto que o currículo brasileiro em nível médio deveria ser organizado em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio, publicados no ano 2000, mantiveram ainda essa organização curricular, que em 2012, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, veio a ser desmembrada em quatro áreas.

---

⁴ A Resolução CNE/CP nº2/2012 é o documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

⁵ BRASIL. Documento orientador para os seminários estaduais. Brasília: **Câmara dos Deputados**, 2013a.

⁶ BRASIL. Parecer da Comissão Especial sobre o Projeto de Lei nº. 6.840/2013 aprovado em 16 de dezembro de 2014. Brasília: **Câmara dos Deputados**, 2014a.

⁷ Vide Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica; Proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular.

⁸ Brasil. Resolução CEB nº3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1998a.

Essas mudanças refletem um processo de construção/ transição de cenários, no que se refere aos conceitos tradicionais de educação, conhecimento, currículo e modelos de formação inicial de docentes a partir de uma lógica interdisciplinar. Autores como Cunha, M. (1998), Sousa Santos (2002), Gatti;Barreto (2009), Tardif (2012) questionam se a compreensão de concepção de conhecimento acadêmico disciplinarizado determinada pelo modo como se organizou a ciência, sob uma lógica positivista de racionalidade científica, é suficiente para atender às necessidades do mundo atual e da formação de professores. Em virtude disso, percebe-se que se estimulou e se estimula a construção de novos princípios e a conjectura de diferentes propostas de paradigmas científicos na área educacional, baseadas em concepções epistemológicas mais abrangentes de currículo.

Por esse motivo, estudar o curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral se apresenta como um estudo de caso relevante para a construção desse novo panorama que se estabelece em cenário brasileiro, com a retomada dos cursos de formação docente, de caráter generalista, em nível superior. Trata-se de uma iniciativa que deu início a suas atividades, no litoral do Paraná, em 2008, e que, sete anos após sua inauguração e depois de quatro turmas formadas, configura-se como modelo de curso por áreas do conhecimento, proposto sob uma ótica de formação docente diferenciada⁹.

Ainda que o curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral atualmente seja voltado à formação de professores de 6º a 9º ano, do Ensino Fundamental II, encontra-se em processo de transformação curricular, a passos já adiantados, para vir a formar professores de Ensino Médio, conforme Reis (2014) e Silva, Lenir (2014) (informação verbal)¹⁰, transformando-se em Licenciatura em Ciências Naturais. Por isso, insere-se na justificativa adotada por essa pesquisa científica de discorrer sobre a formação inicial docente a partir de áreas do conhecimento.

Além disso, a UFPR Litoral e o curso de licenciatura em Ciências tornaram-se objeto da presente tese, por compreenderem educação, conhecimento e formação docente a partir de um currículo flexibilizado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR

---

⁹ Vários estudos vem sendo desenvolvidos sobre o curso. Esses trabalhos foram publicados através de artigos científicos, como se pode consultar em Couto (2011), Silva, Brizolla, Silva (2013), como também por meio de teses doutorais como Couto (2013), Keller-Franco (2014) e Joucoski (2015). Ambas as teses foram defendidas em instituições de ensino paulistas, sendo a de Couto (2013) e a de Joucoski (2015) na Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, respectivamente, e a de Keller-Franco (2014) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Todas as teses confirmam que a proposta do curso de LC da UFPR Litoral se trata de uma proposta inovadora.

¹⁰ Informação fornecida por Reis, coordenador do curso de licenciatura em Ciências, e Silva, Lenir, vice-coordenadora do curso, em entrevista concedida em outubro de 2014, em Matinhos/ PR.

LITORAL, 2008)¹¹, (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2011a)¹², (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL, 2011)¹³.

1.1 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta tese verifica, a partir de uma análise da representação de professores e estudantes do curso de licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, como se estabelece a perspectiva integrada dos conteúdos específicos de Química, Física e Biologia entre si e com os conteúdos pedagógicos no curso inicial de formação de professores de 6º a 9º ano, Ensino Fundamental II, da UFPR Litoral, em um modelo de currículo flexibilizado e por áreas do conhecimento.

Para o desenvolvimento dessa tese foram propostos três objetivos específicos:

- a) Examinar os motivos que levaram à retomada da oferta no país de cursos de licenciatura de cunho generalista, como é o caso da Licenciatura em Ciências, por meio de um estudo investigativo dos cursos polivantes de formação docente criados na década de 60;
- b) Analisar os pressupostos que regem a implementação de um currículo diferenciado que prevê a formação docente por áreas do conhecimento do ponto de vista legal e pedagógico e no que isso implica no estabelecimento de modelos de formação de professores generalistas;
- c) Avaliar de que maneira ocorreu e o que significa a transição do espaço tradicional de formação docente da Faculdade de Educação na UFPR à sua integração plena ao currículo de licenciatura, no Setor Litoral, em um novo modelo de universidade.

Os pressupostos adotados para a construção desse trabalho revelam os encaminhamentos dados para a definição da tese, dos objetivos geral e específicos, da metodologia, da configuração da hipótese e também impactam sobre a análise dos dados coletados. Por esse motivo, a tese apresenta os embasamentos sobre educação e modelos de

---

¹¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL. **Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral**. Matinhos, PR, 2008.

¹² UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Resolução nº 27/11. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Ciências-Licenciatura, do Setor Litoral, para funcionamento no período noturno, com duração de 4 anos. 2011a. **Secretaria dos Órgãos Colegiados**, Curitiba, PR, 25 abr. 2011.

¹³ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da UFPR Litoral**. Matinhos, PR, 2011.

formação de professores que implicam nos rumos tomados para o desenvolvimento dessa pesquisa.

O estudo parte do princípio de que a formação de professores no Brasil, seja ela inicial ou continuada, reflete diretamente as políticas educacionais definidas por situações históricas, econômicas e sociais do país/ região, mais do que as especificidades do contexto de cada escola/ comunidade. O modo como ocorreu o processo de implementação da universidade brasileira existente na atualidade, reflete as bases que sustentaram a sua criação no século passado. Da mesma maneira, o tratamento positivista dado à ciência no ensino superior, foi responsável por contribuir para que as licenciaturas se tornassem apêndices dos cursos de bacharelado e a formação de professores se transformasse em segunda opção na carreira acadêmica.

A criação do Ensino Superior brasileiro, com caráter de universidade, só veio a acontecer oficialmente no país nos anos 1930. Segundo Fávero (1980), Sampaio (1991) e Oliven (2002), um dos motivos explicativos para a implantação de universidades brasileiras ser tão atrasada quando comparada a outros países da América Latina, como México e Peru, dá-se pelo fato de que a colonização portuguesa, por seu caráter exploratório, não tinha a intenção de estabelecer um Império no Brasil.

Nas primeiras décadas do século XX, o caráter universitário, com integração plena de escolas e faculdades isoladas, com um centro de altos estudos que pudesse unir, em um mesmo ambiente, estudantes de diferentes áreas com distintas perspectivas para difundir cultura, arte e estudos desinteressados era um pensamento recorrente dentre a elite intelectual laica brasileira do sudeste e sul do Brasil. O ideal de universidade surge, portanto, como um projeto de ensino superior menos pragmático – que abrigasse ao mesmo tempo as ciências, as humanidades e a pesquisa.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se estabeleceu como o espaço dentro das universidades a que era atribuído essa função sob a formação humanística dos estudantes. Em virtude desse caráter, foi também na Faculdade de Filosofia que a formação de professores se desenvolveu.

A determinação surgida nesse tempo e espaço demarcou o que ainda hoje se percebe com muita expressividade nos espaços de ensino superior, sejam universidades e/ou instituições isoladas: a organização institucional determinando a estruturação curricular dos cursos de licenciatura em função de interesses econômicos/ políticos; o isolamento das

escolas de formação em virtude do modelo criado pelo “Esquema 3+1”¹⁴; a segmentação e a desarticulação entre o conhecimento acadêmico e o currículo das escolas.

Essas características foram determinadas também pelo modo como se estabeleceu o ensino superior no país e se difundiram os cursos de formação de professores baseados nesse modelo. A expansão das instituições privadas através de faculdades isoladas, prioritariamente faculdades de filosofia, contribuiu para uma propagação dos cursos de licenciatura em nível nacional. Os custos baixos que implicavam na implementação das licenciaturas, somado à promulgação da Lei nº. 5.692/71, Diretrizes e Bases da Educação, tornaram essa expansão ainda mais significativa.

Os cursos de formação de professores polivalentes foram propostos como alternativas, dentro da lógica econômica e de desenvolvimento social pela qual passava o país, pois representavam uma relação de custo-benefício das licenciaturas curtas, frente às licenciaturas plenas, justificadas para suprir o déficit de professores exigido pelo país em função da expansão da Educação Básica¹⁵.

De 1971 até 1996, a formação de professores permaneceu estática, sem criação de leis, sem propostas de novas diretrizes, nem reconfiguração de currículos. A análise do período aponta uma inadequação da formação nos cursos de licenciaturas, no que se refere à dicotomia entre formação pedagógica e formação específica, à fragilidade da formação pedagógica e a descaracterização das faculdades de educação nesse processo, constituindo mais em uma (de)formação do que em preparo qualificado para atuar no magistério.

Enquanto isso, os cursos de bacharelado voltados à formação técnica e à pesquisa, em razão do ideal de desenvolvimento econômico e social do país, adquiriam maior importância e *status* juntos aos jovens que ingressavam no ensino superior, influenciados por uma lógica tecnicista. Destacavam-se discussões no campo da formação de professores sobre a polivalência, enquanto ganhava espaço no campo científico e no mundo do trabalho o debate sobre politécnica. As críticas ao trabalhador polivalente frente ao trabalhador politécnico refletiam as correntes marxistas de discussão e acabaram influenciando também o campo educacional. Da transposição dos conceitos de polivalência e politécnica do comportamento no trabalho para os conhecimentos científicos dos quais se vale o processo educativo, têm-se

---

¹⁴ O “Esquema 3+1” se refere ao modelo adotado para formação de professores em que o bacharel que tivesse a intenção de lecionar, deveria acrescentar ao seu curso específico a formação pedagógica, através de um ano a mais de didática. Portanto, a formação epistemológica ocorria nos três primeiros anos e a formação pedagógica se dava durante um ano, após esse período, sem que houvesse integração entre os conteúdos.

¹⁵ SANTOS FILHO, J.C. **O ciclo curto**: alternativa para o ensino superior. Rio de Janeiro, 1976.

respectivamente, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, conforme aponta Kuenzer (2000)¹⁶.

Entretanto, o embasamento teórico que sustenta a discussão sobre interdisciplinaridade nessa tese está pautado em Japiassu (1976), uma vez que se refere a uma proposta de metodologia que propõe uma reformulação da estrutura de ensino das disciplinas científicas, assim como discute o papel do ensino pré-universitário.

No fim dos anos 90 e o início dos anos 2000, ocorre a promulgação de importantes leis no campo educacional e discussão de políticas específicas para a área, principalmente a Lei nº. 9.394/96 e as Resoluções nº.01/2002 e nº.02/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir da Lei nº.9.394/96, decreta-se o fim das licenciaturas curtas e exige-se que a formação de professores para atuarem na educação básica deve se dar em nível superior e por meio de licenciaturas plenas.

Além disso, data desse mesmo período, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a divisão curricular proposta por áreas do conhecimento, o que implicaria em uma reconfiguração do modelo de formação de professores menos especializado e mais polivalente, que é o que faz persistir a necessidade de revisão dos currículos de cursos de formação docente orientados para uma lógica generalista. (MELLO, 2000)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, instituídas em 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso, ainda que indiquem uma nova concepção de professor, não determinam que haja uma formação por áreas de conhecimento. Difundem-se nesse documento os conceitos de profissionalização, competência, prática reflexiva e autonomia, frente a um modelo tradicional de formação docente fragmentada em teoria e prática, desde a implantação do “Esquema 3+1” e referendada pelo modo como se estabeleceram as faculdades de educação. Entretanto, essas diretrizes demonstram a conceituação dada à integração curricular, a partir de uma visão instrumental-tecnicista, de

---

¹⁶ Segundo Kuenzer (2000), a polivalência é tida como a capacidade que o trabalhador tem para aplicar tecnologias, porém sem alterar qualitativamente essa capacidade. A autora (2000) afirma que ainda que o trabalhador se valha de diferentes conhecimentos para desenvolver determinada tarefa, não há compreensão da totalidade do processo, que se encontra fragmentado pelas áreas. Para politecnia, Kuenzer (2000) discorre que se trata do domínio intelectual da técnica. A visão sobre politecnia prevê que o trabalhador é autônomo, crítico e criativo e, por isso, tem capacidade para desenvolver trabalhos flexíveis, supondo a superação do conhecimento somente empírico. “A politecnia supõe a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a compreender plenamente.”(KUENZER, 2000, p.87)

viés utilitarista, baseada em um eficientismo social, uma perspectiva mais prática da educação.

Outro ponto a ressaltar, é a recentíssima aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica em junho de 2015, em sobreposição às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior, que propuseram orientação para as licenciaturas plenas brasileiras de 2000 a 2015. As antigas diretrizes ainda que levassem em conta a formação docente interdisciplinar, valorizando as especialidades por áreas ou disciplinas, não demonstravam aprofundamento sobre o assunto. As novas DCNs dizem atender às necessidades atuais, pois orientam não somente a formação inicial de professores, mas também aos processos de formação pedagógica para graduados não licenciados e aos cursos de segunda licenciatura. Com relação ao caráter generalista dos cursos de formação de professores e ao ensino por áreas do conhecimento, todavia, o documento pouco se pronuncia.

Além disso, em 16 de setembro de 2015, o Ministério da Educação (MEC) divulgou o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular que irá reformular e determinar o currículo mínimo da Educação Básica Brasileira. Esse documento está em período de consulta e passará por discussões até a sua aprovação. O MEC estima que sua finalização e publicação deverá ocorrer em março/abril de 2016. (ANEXO B)¹⁷ Também a Base Nacional Comum Curricular prevê a Educação Básica por áreas do conhecimento, ainda que a partir de uma lógica disciplinar.

Tem-se, portanto, o estabelecimento de dois panoramas no cenário brasileiro atual. De um lado, há mais de 15 anos, a proposta de organização do currículo de Ensino Médio por áreas do conhecimento já aprovada e publicada sob Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Parâmetros Curriculares Nacionais. Somam-se a essa perspectiva a difusão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que desde o início de sua existência estrutura suas provas de avaliação por áreas, e as novas propostas de reorganização do ensino médio oriundas do próprio governo. E, por outro lado, alterações na legislação educativa nacional no que se refere à formação de professores em nível superior, em 2002 e em 2015, que ignoram o modo como o currículo do Ensino Médio está estruturado e o contexto de abertura de cursos de licenciatura generalistas para atender às demandas por formação de professores para atuarem na Educação Básica.

---

¹⁷ Portal G1. MEC lança documento preliminar da base nacional comum. **Portal G1**, Rio de Janeiro, 16 set. 2015.

Diante do exposto, é que se pretende compreender essa situação a partir dos seguintes pressupostos:

- a) As políticas públicas brasileiras e a legislação voltadas à Educação no país demonstram, ao longo de sua história, um descompromisso com a formação de professores em nível superior e uma falta de conexão entre realidade e cotidiano escolar e o que é proposto pelo Estado;
- b) As instituições de ensino superior, sejam as universidades ou as faculdades isoladas e integradas, através de seus cursos de licenciatura, não contribuem com mudanças significativas para a formação de professores do país, pois não assumem o papel social a elas atribuído;
- c) O modo como os cursos de licenciatura se estabeleceram no Brasil foram determinantes para que os cursos de formação inicial de professores sejam desvalorizados até a atualidade;
- d) O modelo de formação docente das faculdades de filosofia e das faculdades de educação estruturado a partir do “Esquema 3+1” não foi capaz de superar a falta de conexão e o desprestígio entre os conteúdos específicos dos cursos de bacharelado e a formação pedagógica das licenciaturas;
- e) A criação de um novo modelo curricular de formação inicial docente, em nível superior, capaz de transformar a realidade educacional brasileira pressupõe uma mudança de perspectiva sobre a concepção de educação – escola, currículo, aluno, professor – e uma construção coletiva mais equilibrada entre o que é decidido pelo legislativo, o que é proposto na academia e o cotidiano das escolas.

A partir dos pressupostos apresentados, a tese aqui proposta assume a hipótese central de que, o modelo de formação de professores por áreas do conhecimento, construído a partir de uma perspectiva curricular integrada entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, constitui-se como um modelo inovador de curso de licenciatura. Essa hipótese se vale do princípio de que se rompe com o tradicional modelo de formação docente em que o conteúdo específico é mais importante do que a formação pedagógica, o que implica em um maior compromisso com a formação do professor e o papel social atribuído às universidades.

A partir dos pressupostos estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa e do entendimento de que os modelos de formação de professores, em nível superior, estão diretamente relacionados às mudanças legislativas e às políticas educacionais determinadas pelo Estado, essa tese apresenta organização lógica-temporal, centrada nos modelos de formação por áreas do conhecimento e no currículo escolar.

Da década de 1960 à década de 1990, parte da organização curricular dos cursos de licenciatura já consolidada pelo “Esquema 3+1”, em anos anteriores, e de como isso implicou em um maior distanciamento entre a formação específica e a formação pedagógica. Discorre ainda sobre a criação das licenciaturas curtas na década de 60, os modelos de formação propostos pelos conselheiros Newton Sucupira e Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação, e os desdobramentos a partir da Lei nº. 5.692/71 até sua extinção pela Lei nº.9.394/96.

Em um segundo momento, da década de 90 a 2015, aborda a transição no modelo de formação de professores a partir de uma proposta de integração entre áreas do saber, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 à proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015c), publicada em setembro de 2015.

Para isso, o trabalho analisa os princípios que regem a implementação de um currículo diferenciado que prevê a formação por áreas do conhecimento do ponto de vista legal e pedagógico. Além disso, examina os motivos que levaram à retomada da oferta no país de cursos de licenciatura de cunho generalista como é o caso da licenciatura em Ciências, por meio de um estudo investigativo sobre os cursos polivalentes de formação docente amparados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, Lei nº. 5.692/71.

Com o intuito de tornar essa discussão mais concreta, investiga-se o modo como se estabelece a perspectiva integrada dos conteúdos epistemológicos, no caso desse trabalho, de Física, Química e Biologia e com os conteúdos pedagógicos, a partir do curso de Licenciatura em Ciências (LC) da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. Esse modelo de formação do curso de LC se insere em um novo modelo de universidade, amparado no PPP da UFPR Litoral, que vai propor uma visão diferenciada para a educação, o conhecimento, professores, estudantes, currículo e processo de ensino e aprendizagem.

Ainda que essa investigação se limite à análise de um curso de formação de professores específico, em uma universidade pública também localizada, essa escolha retrata uma perspectiva atual, de mudanças na educação brasileira, por meio de políticas públicas focadas na expansão do ensino superior, na ampliação de cursos noturnos e na abertura de cursos de licenciatura, por meio de currículos flexibilizados, em regiões do país nas quais essa modalidade de ensino não era ofertada anteriormente. Nesse sentido, é que se faz necessário investigar os aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais que influenciam diretamente no modo como se constitui a visão que se estabelece sobre o assunto, a partir da perspectiva dos cursos generalistas. Também, pretende-se confirmar se as hipóteses propostas

são coerentes e que elementos se podem acrescentar a elas. E, por fim, produzir como propõe Yin (2010), uma análise generalizante e não apenas um estudo particularizante.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, em contexto de descoberta, e possibilitada por um estudo de caso - de tipo único - que, segundo afirmam Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994, p.169), é “[...] menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto e o menos manipulável, portanto o menos controlado”.

A adoção do estudo de caso como método de pesquisa científica se vale das proposições de Yin (2010)¹⁸ e se estrutura em torno das três condições críticas propostas pelo autor, para que a investigação de cunho descritivo atenda aos requisitos de qualidade: validade do construto, validade externa e confiabilidade. A validade do construto se refere à utilização de fontes múltiplas de evidências, que tem por objetivo estabelecer linhas convergentes para a investigação, assim como à construção de uma cadeia de evidências com o intuito de tornar o estudo menos subjetivo. O segundo ponto, a validade externa, ocorre quando se propõe que as descobertas do estudo científico sejam generalizáveis além do estudo de caso imediato. E, por fim, a confiabilidade, que diz respeito à minimização de erros e de parcialidades da pesquisa.

O *locus* de pesquisa é constituído por sujeitos permeados por concepções prévias influenciadas por elementos sociais, políticos, econômicos e, principalmente, por heranças culturais que merecem ser valorizadas e identificadas, pois sustentam a concepção de homem e sociedade defendidas ao longo desse estudo. Com essa razão, a adoção do paradigma interpretativo (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994)¹⁹ que trata o objeto de análise a ser investigado como uma ação e não como um comportamento. Esse objeto, para os autores (1994, p.39), “(...) é formulado em termos de ação, uma ação que abrange o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele”.

Outro fator determinante para essa escolha metodológica que se vale da triangulação de dados – análise de documentação indireta, entrevistas semi-estruturadas e observação de aulas - se atribui ao fato de que o sujeito investigado dentro da pesquisa deixa de ser mero objeto e adquire capacidade de expressar-se e conscientizar-se por meio de um processo reflexivo que lhe é proposto.

---

¹⁸ YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 4ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

¹⁹ LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

Com essa intenção, a primeira fase da pesquisa, a análise documental, foi desenvolvida desde o segundo semestre de 2013 e se manteve ativa até a finalização dessa tese. Essa análise representa parte da pesquisa bibliográfica obtida por meio de documentos, produzidos pela universidade e pelo curso, mas também retoma a legislação nacional que ampara legal e pedagogicamente os cursos de formação de professores por meio da integração entre áreas e com intuito de desenvolver a formação integral dos sujeitos.

A pesquisa empírica – observação de campo e entrevistas - teve início em agosto de 2014 e foi desenvolvida ao longo de todo o 2º semestre daquele ano. Foram frequentadas as atividades do curso de Ciências da UFPR Litoral, nas turmas²⁰ que iniciavam os 2ºs, 3ºs e 4ºs anos, durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2014, participando de dois a três dias, todas as semanas. A carga total de observação foi de 85 horas e 30 minutos, sendo observados Fundamentos Teórico-Práticos (FTP), Interações Culturais e Humanísticas (ICHs) e atividades extensionistas que envolviam alunos e professores do curso de Ciências.

Foram presenciadas oito aulas na turma de 2011, totalizando 24 horas de observação²¹. Seis das oito aulas observadas se referiam à unidade temática Estágio Supervisionado V, que, segundo a matriz curricular do PPC, deveria ter sido finalizada no sexto semestre de curso, porém em razão de duas greves que aconteceram no setor Litoral em anos anteriores, a unidade havia sido atrasada. A parte observada ocorreu nos encontros que aconteceram na universidade, momento de construção do projeto de estágio – anteriores à ida à escola -, e retorno à universidade após as visitas para entrega dos relatórios de estágio. As outras duas aulas, referiram-se à mesma unidade temática, porém mediada por outro professor. Em uma dessas duas aulas, os estudantes participaram de uma palestra que estava acontecendo na cidade de Matinhos com Miguel Arroyo²² e a outra aula se referiu à atividade regular.

Na turma de 2012, cursava-se o módulo Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e Prática de Ensino. Foram observadas sete dias de aula na turma de 2012 o que correspondeu a 21 horas-relógio de observação. Em duas aulas observadas, conseguiu-se 13

---

²⁰ O vestibular da UFPR Litoral 2013-2014 não ocorreu, pois foi incorporado ao processo seletivo único da universidade e só aconteceu no final do ano de 2014 para entrada em 2015 e não como anteriormente, no 2º semestre de cada ano.

²¹ Oficialmente essas aulas deveriam ter início às 19 horas e acontecer até às 22h30min, porém existe um acordo juntamente com os estudantes de que essa aula só se iniciará às 19h30min. Esse acordo leva em conta o tempo hábil para que os estudantes possam sair do trabalho, jantar no Restaurante Universitário (RU) antes da aula e se dirigir até a sala de aula. O restaurante universitário não fica no mesmo espaço do Setor, o que exige um maior tempo de deslocamento. A professora, entretanto, nos oito dias em que se participou das aulas, estava em sala às 19 horas. A maioria dos alunos, porém, chegou depois das 19h30min.

²² A participação dos alunos na palestra se deu por iniciativa dos mesmos que ao saberem da presença de Arroyo em evento que ocorria na cidade, mobilizaram o professor, conseguiram isenção da taxa de inscrição, para que todos pudessem participar. O docente não acompanhou os estudantes na palestra.

pequenos relatos que refletiram sobre a atividade didática realizado no dia. Isso ocorreu porque houve uma solicitação de uma das professoras responsável pelo módulo para que fizessem essa atividade. Além disso, a prática de construção do diário de aula, já estava estabelecida por aquele grupo de docentes, que as entende como parte integrante do *portfólio* de avaliação final do módulo. Quando não houve pedido por parte da professora, não houve entrega do diário.

Nessa turma, as aulas observadas aconteciam na Escola Estadual Sertãozinho, em Matinhos. Às terças-feiras os estudantes juntamente com os professores responsáveis pelo módulo, debatiam, liam textos de fundamentação teórica, conversavam sobre o processo de formação pedagógica e preparavam as atividades para, na quinta-feira, aplicarem com os alunos da escola de Ensino Fundamental II, período noturno.

Na turma de 2013, foram observadas 18 horas aula, em Fundamentos básicos contextualizados da Física, Química e Biologia, cotidiano escolar e Prática de Ensino. Além disso, participou-se de uma saída de campo ao Observatório Astronômico do Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba.

A escolha das aulas observadas se deu de modo aleatório. Não havia critério pré-estabelecido para eleição das aulas escolhidas, o único ponto relevante era que deveria haver equilíbrio na carga horária nas três turmas do curso de LC. A partir do início das observações, entretanto, manteve-se uma frequência maior nas mesmas unidades temáticas com a intenção de observar como se desenrolaria o processo de ensino e aprendizagem.

A carga horária de observação foi finalizada com três dias de participação em oficinas de Interações Culturais e Humanísticas dadas no município de Pontal do Paraná, por um professor do curso de Licenciatura em Ciências e frequentado por cinco alunos do curso. Totalizou-se nove horas de observação de ICH. As 13h30min restantes foram realizadas em duas atividades extensionistas promovidas por um docente do curso de LC, em uma escola pública do município de Paranaguá juntamente com alunos do Ensino Fundamental I, e numa capacitação de professores da rede pública de ensino do Paraná que atuam na área de Ciências.

Os dados coletados nas entrevistas foram gravados em formato de áudio e transcritos integralmente. As observações de campo também foram registradas por meio de diários de atividades, em formato escrito. Inicialmente, pretendia-se que cada atividade observada gerasse dois diários por aula, um produzido pela pesquisadora (APÊNDICE A) e outro por um aluno, para que os pontos de vista/ impressões sobre o momento observado pudessem ser confrontados. Porém, não houve adesão por parte dos estudantes que não se dispunham a

produzir a atividade, o que não incentivou o prosseguimento do diário pelos estudantes. No total, foram produzidos 27 diários de observação das atividades e obteve-se dezenove diários estudantis, sendo apenas um diário na turma de 2011, 13 relatos de 2012 e cinco da turma de 2013. Esses relatos, porém, referem-se a uma produção em um único dia ou em dois dias de aulas.

As narrações e os diários de observação, de cunho investigativo e também orientados para o desenvolvimento pessoal e profissional, são utilizados como instrumentos da pesquisa, por atuarem como recursos de reflexão sistemática, como afirma Zabalza (2004). Trata-se de um sistema de registros narrativos de tipo aberto, os quais, segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994, p.153), “(...) permitem um registro escrito dos dados numa linguagem que é da vida quotidiana.”

A opção de realizar a pesquisa de campo nas três turmas do curso levou em conta as considerações de Erickson (1986), sobre os significados atribuídos pelos atores envolvidos na pesquisa em nível imediato (proximal). Segundo o autor (1986), o nível imediato, a partir de um plano espacial, trata da variação dos significados em função de grupos específicos de indivíduos que motivados por interações comuns passarão a partilhar de compreensões próprias. Esse mesmo nível, porém em um plano temporal, será capaz de retratar a modificação desses significados construídos e reconstruídos de modo constante. Com esse objetivo verificou-se se as percepções do curso e os pressupostos a ele atribuídos variavam entre grupos e motivados pelo tempo de frequência no curso.

Foram observadas as aulas de todos os professores que atuaram no curso ao longo daquele semestre, porém dos oito docentes atuantes naquele período, apenas sete²³ foram entrevistados (roteiro de entrevista: APÊNDICE B). Quanto aos estudantes, concederam entrevistas voluntariamente 14 discentes, sendo seis alunos do 2º ano, quatro do 3º ano e quatro do 4º ano (roteiro de entrevista: APÊNDICE C). Cada entrevista teve duração média de 20 minutos.

O roteiro de entrevista dos docentes era bastante similar ao roteiro de entrevista realizado com os discentes do curso de Licenciatura em Ciências, uma vez que tanto na análise da documentação sobre o Setor, no PPP²⁴, como no PPC, muito se falava que a

---

²³ A professora que não concedeu a entrevista não respondia aos e-mails e nem apontava um dia para a reunião, o que inviabilizou o agendamento do horário. Porém, com relação à minha presença em suas aulas, nunca verifiquei indisposição, nem fui mal-recebida.

²⁴ A partir desse momento da tese, em virtude de questões estéticas, opta-se por evitar a referência bibliográfica do Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral, de UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL, 2008, substituindo-a pelas palavras Projeto Político Pedagógico e/ou PPP somente, acompanhado do ano e página, se necessário. O mesmo vale para o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências,

construção do curso e da instituição se dá de modo coletivo e democrático, por gestores, servidores – docentes e técnicos –, e também pelos estudantes e pela comunidade da região.

Pode-se observar essa situação nos trechos a seguir extraídos do PPP: “O desenvolvimento contínuo de construção desta história exigirá de toda a comunidade acadêmica – dirigentes, servidores técnico-administrativos, servidores docentes, alunos – e comunidade local, ousadia, ética, seriedade, criatividade e profissionalismo²⁵” e “[...] defende-se a construção coletiva de um projeto político-pedagógico emancipatório [...]”²⁶. Nesse sentido é que as perguntas tinham por objetivo verificar se os questionamentos apresentados faziam sentido para os estudantes entrevistados e realmente correspondiam com o que afirma os documentos analisados.

O perfil dos(as) 14 estudantes entrevistados(as) (APÊNDICE D) e dos oito professores (APÊNDICE E) do curso de Licenciatura em ciências da UFPR Litoral, encontram-se apensados a este trabalho e por motivos metodológicos não fazem parte dos elementos textuais dessa tese. Porém, são de suma importância para compreender com mais profundidade quem são esses sujeitos que aqui falam, de onde eles vem e quais são os elementos que os constituem como sujeitos sociais.

Com essa finalidade, foram traçados objetivos específicos, que por meio do uso de abordagens qualitativas, de observação de aulas, da análise de documentos e das entrevistas, pretendiam identificar o modo como se estabeleceu para os sujeitos da investigação a compreensão sobre a construção do sentido atribuído à formação integrada dentro do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. Esse procedimento de validação instrumental, conforme Ludke; André (1986), trata-se de uma triangulação que tem por objetivo confrontar os dados coletados a partir de várias técnicas, com o intuito de conferir validade e fidedignidade aos dados coletados.

A delineação das questões de análise utilizadas para a apresentação dos resultados da avaliação foram utilizadas em todas as fontes de triangulação dos dados, conforme determina Yin (2010), para nortear o estudo e constatar as evidências a que se buscava esclarecer. Os seguintes questionamentos foram propostos para validação dos dados coletados:

- a) Quais são os aspectos significativos, de ponto de vista positivo e negativo, que sustentam a criação e a manutenção de um curso inovador que pretende formar professores por área de conhecimento e não pelo modelo tradicional de disciplinas?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL, 2011b, que será substituído por Projeto Pedagógico do Curso ou PPC. Da mesma maneira, far-se-á uso da sigla UFPR Litoral.

²⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL, 2008, p.14.

²⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL, 2008, p.8.

- b) No que a adoção dessa abordagem implica em uma construção efetiva de um currículo em uma perspectiva integrada dos conteúdos por áreas do saber – no qual o saber pedagógico e específico sejam trabalhados de maneira conectada?
- c) Os professores universitários, formadores de docentes, formados sob uma lógica tradicional e especializada do saber, modificam suas práticas ao lecionar em um curso que tem como foco a formação generalista? De que maneira isso se dá?
- d) Quais são os problemas acarretados para o desenvolvimento do curso de Ciências da UFPR Litoral, em virtude da adoção da perspectiva integrada de currículo, uma vez que se trata de uma perspectiva ainda sem amadurecimento reflexivo?

Nesse sentido, no segundo capítulo, a tese analisa os modelos de formação de professores generalistas, a partir do estabelecimento de um currículo por áreas do conhecimento na Educação Básica. Esse capítulo tem o objetivo de verificar, na evolução histórica da educação brasileira, os motivos que se constituíram como elementos importantes para os modelos de formação de professores generalistas e dos currículos que temos atualmente. O trabalho realiza um estudo sobre os cursos polivalentes criados na década de 60, quando da criação das licenciaturas curtas, passando pelas alterações em razão dos desdobramentos da Lei nº. 5.692/71, sua extinção em função da Lei nº 9.394/96 e as implicações da reestruturação do Ensino Médio em virtude dos currículos por áreas do conhecimento. Tendo como recorte os principais aspectos políticos/ legislativos, econômicos, sociais e culturais que determinaram a situação atual das licenciaturas generalistas por áreas do conhecimento, sugere a divisão do capítulo em dois momentos: 1º momento – da década de 1960 à década de 1990; 2º momento – da década de 1990 a 2015.

No terceiro capítulo, discorre-se sobre a história da Universidade Federal do Paraná até a criação da UFPR Litoral em 2008 e avalia de que maneira ocorreu e o que significa a transição do espaço tradicional de formação docente da Faculdade de Educação na UFPR à sua integração plena ao currículo de licenciatura, no Setor Litoral a partir de um novo modelo de universidade estruturado em um PPP de caráter emancipatório. Além disso, traz a exposição sobre o curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. Tomam-se como autores base, para compreender quais são os pressupostos teóricos que sustentam o PPP e o PPC, Freire (1967), (1970), (1996) e Souza Santos (1999), (2005), (2011). Além disso, avalia-se as implicações do Congresso de Locarno e do Processo de Bolonha na redefinição do modelo universitário brasileiro e na concepção de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade dos/ nos cursos superiores.

O quarto capítulo expõe a análise documental do curso de Licenciatura em Ciências a partir da análise das matrizes curriculares e do Projeto Pedagógico do Curso. O quinto capítulo retoma, dentro da expectativa de responder aos questionamentos propostos, a representação dos professores e estudantes do curso de Licenciatura em Ciências sobre a perspectiva integrada dos conteúdos epistemológicos de Química, Física e Biologia e dos conteúdos pedagógicos.

Por fim, são apresentadas as considerações finais que tem por objetivo discorrer sobre a síntese do processo de construção do trabalho do suporte teórico à análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo.

Acredita-se que, com as modificações impostas pelas novas diretrizes curriculares voltadas à reestruturação do currículo de Ensino Médio e os cursos de formação de professores, haverá uma pressão governamental pela transformação dos modelos formativos docentes em modelos por áreas do conhecimento. Porém, não necessariamente agirão conforme o esperado pelo Estado as escolas, as universidades e até mesmo a sociedade frente às mudanças. Diante disso, espera-se que esse trabalho venha a contribuir para o amadurecimento teórico sobre o tema e enriqueça a discussão que ainda se encontra incipiente.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESCOLAR POR ÁREAS DO CONHECIMENTO NOS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES GENERALISTAS

A formação de professores em nível superior teve início no Brasil nos anos 30 e ocorreu por meio das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Esse viés utilitário e prático atribuído às Faculdades de Filosofia tinha por objetivo responder às necessidades da sociedade da época que iam além da ampliação cultural e dos estudos desinteressados.

Nessa época, os estudantes egressos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras recebiam o diploma de licenciado, porém isso não significava que o profissional estivesse apto ao magistério, uma vez que era requisitada a formação pedagógica para ser professor. Castro (1974, p.632) aponta como se dava essa diferenciação: “Entendia como licenciado o estudante que terminasse o curso seriado de qualquer secção ou subsecção, e como licenciado com direito ao exercício do magistério aquele que obtivesse, também, formação pedagógica.” Por isso, existiam duas formações, a do licenciado e a do licenciado com direito ao magistério.

Ainda que já estivessem em funcionamento desde o início da década de 30, pela legislação, as Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras só foram aprovadas em 1937, a partir da Lei nº. 452/37. Dois anos mais tarde, por meio do Decreto-Lei nº. 1.190/39, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passou a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia ou somente Faculdade de Filosofia. Além das três seções já existentes na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o Decreto-Lei nº. 1.190/39, somou-se mais uma seção a esse espaço, a seção especial de Didática, voltada à formação docente de ensino secundário e também do técnico educacional. A seção de Filosofia era constituída por apenas um curso ordinário, o de Filosofia. A seção de Ciências era mais abrangente, tendo seis cursos ordinários: Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, além de Ciências Sociais. Letras apresentava três cursos, Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-germânicas. E por fim, a seção de Didática, formava os licenciados.

Mudou-se, a partir daquele momento, o conceito de licenciado e licenciatura e acrescentou-se a definição de bacharel, pois através da seção de Didática era ofertado um curso específico que caberia ao bacharel cursar para adquirir o título de licenciado e poder lecionar no ensino secundário ou normal. Com o Decreto Lei nº.1.190/39, Artigo nº. 49, seria atribuído o título de licenciado ao bacharel que terminasse o curso de Didática. Tem início no

final da década de 30, portanto, o requisito que para ser licenciado era preciso, anteriormente, ter obtido o diploma de bacharel.

Em 1941, ficou proibida a execução do curso de Didática em paralelo ao curso de bacharelado, fazendo com que a formação docente estendesse o curso universitário de três para quatro anos. Segundo o previsto no Decreto-Lei nº. 3.454/41²⁷: “A partir do ano escolar de 1942, os alunos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não poderão realizar o curso de didática simultaneamente com qualquer dos cursos de bacharelado.” A esse modelo de curso de bacharelado em três anos e mais um ano de licenciatura deu-se o nome de “Esquema 3+1”.

O modelo de formação docente, em nível superior, ao ser generalizado com o “Esquema 3+1”, conforme explica Saviani (2009, n.p.), “[...] perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos”. Esse ano adicional solicitado à formação do licenciado, caracterizou-se como uma generalização do curso, em virtude de revelar uma imprecisão e, até certo modo, um desconhecimento da função e significado do curso de formação de professores. Não havia integração entre o que era discutido nas faculdades específicas e na seção de didática e, para piorar, desvinculou-se de vez a oportunidade de conectar os dois espaços, pois o bacharel já havia saído da escola específica e buscava apenas a titulação para poder atuar como professor.

Conforme Fétizon (1984, p.130), “(...) o que se faz é acrescentar uma seção com certo número de disciplinas pedagógicas que frequentemente vão se desfigurando enquanto pedagógicas e se amoldando ao caráter geral e desinteressado da instituição.” O fato de introduzir essa profissionalização da licenciatura na Faculdade de Filosofia não trouxe alterações significativas de cunho didático e administrativo, mas se limitou às exigências necessárias à expedição de diplomas que atestassem essa habilitação.

Estabeleceu-se nesse contexto, oficialmente, a superioridade da formação epistemológica sobre a formação pedagógica. Todos os cursos ofertados nas seções de Filosofia, Ciências, Letras deveriam ser cursados em três anos. Àqueles que fossem se dedicar ao magistério, seriam lecionadas as seguintes disciplinas de modo adicional, durante um ano: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos sociológicos da educação.

---

²⁷ BRASIL, 1941. **Decreto-Lei nº. 3.454/41**. Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras.

O descompasso entre a formação específica e pedagógica pode ser exemplificada quando da incorporação do Instituto de Educação à Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, em 1938. Nesse contexto, do total de 2.000 horas, 1.820 horas eram destinadas à formação do especialista, enquanto 180 horas eram para a formação do professor. A redução drástica na carga horária de formação docente contribuiu para a perda quantitativa e também qualitativa dos aspectos pedagógicos.

O Artigo nº.51, do Decreto Lei nº.1.190/39, teve por objetivo estimular a formação docente realizada nas Faculdades de Filosofia e a obtenção do título de licenciado, pois na época entendia-se que os diplomas de licenciado deveriam ser “[...] considerados o principal título de preferência para o provimento dos cargos e funções do magistério.” (BRASIL, 1939, n.p.). Porém, Castro (1974) relembra que como o Decreto-Lei nº.1.190/39, que previa o “Esquema 3+1” e a formação pedagógica somente após a formação do bacharel, não foi plenamente posto em prática em virtude de exceções em leis, não houve adesão plena à exigência de diploma de licenciado para atuar como professor no ensino secundário.

Segundo Cacete (2002), a expansão do ensino secundário, na época, estimulou essa desobrigatoriedade da aplicação da lei, pois a demanda de professores incorria na contratação de licenciados, mas também daqueles formados nas escolas normais e em outros cursos de nível superior. Em 1946, teve início, em caráter emergencial, um exame de suficiência realizado com a finalidade de recrutar professores para atuarem na educação média. Esse procedimento fazia parte da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Em 1948, quando do início das discussões no Congresso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, posteriormente aprovada sob nº. 4.024/61, já se previa a criação de cursos de licenciatura de curta duração para atender a esse demanda de expansão da escola secundária.

A ampliação do ensino público secundário, somado a abertura de postos de trabalhos nos centros urbanos, fizeram com que o diploma universitário se transformasse em *status* social, além de propiciar o acesso ao mercado de trabalho. Em função disso, ampliou-se o número de vagas de ensino superior em instituições privadas. Porém, segundo Sampaio (1991), essa expansão do ensino superior brasileiro, entre os anos 40 e 60, prioritariamente a partir da criação de novas Faculdades de Filosofia, não significou uma intencionalidade do sistema, mas sim, um aumento da demanda muito mais relacionado ao desenvolvimento industrial e das cidades e das demandas de formação em nível superior em razão de cursos *softs* e de baixo investimento.

A expansão trouxe a concorrência entre instituições de ensino superior privadas que disputavam a captação dessa demanda de estudantes egressos do ensino médio que crescia a cada dia. Porém, isso não significou uma alteração efetiva nos padrões de qualidade educacionais. Isso ocorreu, dentre outros motivos, pois, como lembra Sampaio (1991, p. 25): “(...) essa competitividade não leva necessariamente à melhoria da qualidade, já que o que se disputa é um alunado de baixo padrão poder aquisitivo e educação prévia de má qualidade.”

A ampliação de cursos voltados à formação de professores entre as décadas de 40 e 60 se deu dentro dessa perspectiva, baseados em três fatores: 1) a legislação de 1931, Reforma Francisco Campos, que previa a criação da universidade amparada por uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; 2) a existência de uma demanda social que buscava um diploma universitário motivada, ao mesmo tempo, pela maior possibilidade de concluir o ensino secundário, mas também pela oportunidade de alcançar novas vagas no mercado de trabalho; e por fim, 3) o estímulo ao crescimento das instituições universitárias sem a necessidade de muito investimento financeiro.

Com a promulgação da LDB em 1961, Lei nº. 4.024/61, não mais se previa a estruturação do ensino superior brasileiro, exclusivamente por meio de instituições universitárias, como havia sido proposto pela Reforma Francisco Campos, em 1931. Porém, continuavam como objetivos do ensino superior: “(...) a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.” (BRASIL, 1961) Com a LDB também não era exigida mais a criação de Faculdades de Filosofia nas instituições de ensino superior, entretanto como confirma Castro (1974, p.638), a criação de Faculdades de Filosofia privadas “[...] seguia curva ascendente.” A formação de professores, ao continuar a ocorrer nesse espaço, conforme determinação do Artigo nº.59, da Lei nº. 4.024/61, também contribuiu para que as instituições privadas continuassem a se multiplicar. A formação de docentes para o Ensino Médio, ginásial e colegial, se manteria “(...) nas faculdades de filosofia, ciências e letras, e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”. (BRASIL, 1961)²⁸

Porém, existiam brechas na Lei nº. 4.024/61 – Artigos nº.117 e nº.118 da LDB - que permitiam a contratação de bacharéis, sem formação pedagógica, que atuavam como docentes de cursos de ensino médio, mas principalmente técnicos, em virtude da alta demanda por professores na educação média. Ainda em 1961, como afirma Castro (1974, p.638), esses artigos permitiam “(...) o aproveitamento dos profissionais liberais de cursos superiores

---

²⁸ BRASIL, 1961. **Lei nº. 4.024/61**. Artigo nº. 59.

correspondentes (...) enquanto não houvesse número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de formação técnica.” Esses profissionais, após os exames de suficiência já citados, adquiriam registro para lecionar, o que não significava um diploma de licenciatura.

Como retrata o Parecer n°. 292/62 do Conselho Federal de Educação, os currículos mínimos dos cursos de bacharelado e licenciatura seriam pré-definidos pelo CFE e as matérias seriam “(...) convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio. (BRASIL, 1962 apud CASTRO, 1974, p. 638) ²⁹ Ainda que o Parecer n°. 292/62, segundo Castro (1974, p.46), expusesse argumentos de que a formação docente deveria ocorrer de modo concomitante, não pudesse se separar o “como ensinar do que ensinar” e que a “licenciatura é um grau apenas equivalente ao bacharelado e não igual a este mais Didática”, estabelecia a diferenciação entre o que era bacharelado e o que era licenciatura, cabendo à última menor carga horária.

O currículo dos cursos de licenciatura plena era composto pelas disciplinas de Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem, Didática e Elementos de Administração Escolar e Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado. Essas disciplinas deveriam ser lecionadas ao longo do curso em cinco semestres e não mais no último ano, como no “Esquema 3+1”. A duração da formação pedagógica foi reduzida de um quarto da formação técnica, para um oitavo do total do curso, que foi mantido em quatro anos. Além disso, a prática de ensino, sob forma de estágio supervisionado, passou a ser desenvolvida em escolas da comunidade, acabando dessa forma com a necessidade de escolas de aplicação que também não haviam sido implantadas por todas as instituições. Segundo afirma Candau (1987, p. 17), “a prática de ensino (...) talvez seja a única inovação efetivamente introduzida” com a LDB de 1961.

O que Chagas relata (BRASIL, 1962)³⁰ é que, a partir dos anos 60, na medida em que o “Esquema 3+1” deixa de existir na legislação, tanto o bacharel como o licenciado poderiam estender seus estudos e obter dupla titulação. Diferentemente do modelo anterior, o bacharelado não era mais pré-requisito para a licenciatura. O bacharel deveria cursar as disciplinas pedagógicas, já o licenciado deveria frequentar as disciplinas científicas.

---

²⁹ BRASIL, 1962. O Parecer n°. 292/62, de 14 de novembro de 1962, estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado.

³⁰ BRASIL, 1962. Parecer n°. 292/62. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1962.

Nos anos que se seguem, esse movimento é encaminhado em direção ao interior do país. Os cursos noturnos ofertados em escolas isoladas de pequenas cidades crescem com rapidez, amparados pela Lei nº.5.540/68 e as brechas na legislação que possibilitam a existência de ensino superior em instituições de ensino superior não-universitárias. O público-alvo desses cursos não difere muito daquele que já havia nas grandes cidades:

(...) jovens recém-egressos do curso secundário – cuja rede pública tinha se ampliado na década anterior – sem condições financeiras e/ou domésticas para prosseguir estudando em centros urbanos maiores; pessoas mais velhas, já empregadas, que não tinham tido oportunidade de estudar e que viam no diploma de ensino superior oportunidade de melhoria no mercado ocupacional ou, simplesmente, de adquirir novo *status* na comunidade local; jovens mulheres que já passavam a aspirar a uma nova formação de nível superior, mas sem que isso implicasse o rompimento com a família de origem e/ou com planos matrimoniais. (SAMPAIO, 2000, p.62)

As licenciaturas curtas e o cursos de formação de professores polivalentes são criados na década de 60 para atender a essa demanda social. Para esse público, a carreira de professor por meio de uma licenciatura curta significava a aquisição do diploma superior, mas também uma possibilidade de inserção no mercado laboral em um curto espaço de tempo.

Com a finalidade de se explorar com mais profundidade as implicações do modelo de formação de professores estruturado a partir de um currículo por áreas do conhecimento, pretende-se abordar no próximo subcapítulo o modo como se estabeleceram as licenciaturas curtas no Brasil. Tem-se como foco a licenciatura curta voltada para a formação do professor polivalente nas áreas de Letras, Ciências e Estudos Sociais. O transcurso temporal percorrido por esse item vai da década de 60 a meados da década de 90, compreendendo os anos de criação dos cursos generalistas, de licenciatura curta, à sua proibição em função da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996.

Em um segundo momento, o subcapítulo 2.2 trará a discussão do modelo de formação de professores por áreas do conhecimento no formato de licenciaturas plenas, uma vez que as licenciaturas curtas foram proibidas pela Lei nº.9.394/96. Essa abordagem está amparada na análise documental de legislação educativa produzida pelo Ministério da Educação que, ao propor alterações no currículo do Ensino Médio por áreas do conhecimento, implica em uma nova concepção de currículo de cursos de formação de professores generalistas.

Os documentos base analisados serão os seguintes: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Orientações

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), Projeto de Lei nº. 6.840/2013 – no que se refere à reestruturação do currículo do Ensino Médio – e a proposta inicial de construção das Novas Bases Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Com relação aos modelos de formação de professores generalistas, tem-se por objetivo avaliar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena (Parecer CNE/CP nº9/2001 e Resolução CNE/CP nº1/2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº2/2015)³¹. Além disso, serão citados os pareceres que implicaram em transformações desses documentos base.

A análise da documentação tem como recorte metodológico a discussão dos seguintes temas: a reestruturação dos currículos de Ensino Médio por áreas do conhecimento e os modelos de formação de professores generalistas, tendo como foco a percepção de currículo em uma perspectiva integrada do saber.

2.1 DE 1960 A 1990: O CONTEXTO DE ESTABELECIMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES GENERALISTAS E AS LICENCIATURAS CURTAS

A educação, nos marcos do regime ditatorial, tinha papel estratégico no processo de reorientação da política e da economia brasileira. Segundo Cacete (2014, p.1067): “O governo militar promoveu uma ampla reforma educacional atingindo os diferentes níveis do sistema com o objetivo de adequar a educação às necessidades do desenvolvimento.” A continuidade socioeconômica do período exigiu uma ruptura política. A tendência liberal que caracterizava a Lei de Diretrizes e Bases, nº. 4.024/61, contrapõe-se à visão tecnicista das Leis nº. 5.540/68, Lei da Reforma Universitária, e das Diretrizes e Bases de 1971, Lei nº.5.692/71. Além disso, inúmeras outras medidas, vão readequando essa nova maneira de pensar a educação.

Em 1963, o Conselho Federal de Educação publica o Parecer nº. 314/63, no qual ressalta a necessidade de criação de cursos polivalentes que formassem professores para

---

³¹ BRASIL, 2015b. **Resolução CNE/CP nº2**, de 01 de julho de 2015.

lecionar de 1^a a 4^a séries. Segundo a Indicação CFE S/N (1964, n.p)³², “Em 1960, a Diretoria de Ensino Secundário, já acusava o registro definitivo de 20.213 professores, dos quais somente 5.395 eram licenciados.”

Essa Indicação CFE S/N (1964, n.p), como proposta do conselheiro Newton Sucupira, traz a criação dos cursos de licenciatura em caráter emergencial e experimental. Para Cacete (2014, p.1.072), tratava-se de uma alternativa baseada na “[...] falta de professores para a escola secundária e na precariedade que representavam os exames de suficiência.” Porém, o que era previsto como uma resposta emergencial à situação da demanda por professores para atuar no ensino secundário, com a aprovação das leis n^o. 5.540/68 e 5.692/71 assume uma nova função e passa a redefinir a relação que se estabelece entre currículo, o currículo das escolas e dos cursos de licenciatura.

A opção pelas licenciaturas curtas por áreas leva em conta uma constatação de que, em virtude da expansão desordenada dos cursos de formação de professores ocorrida anos antes pelas Faculdades de Filosofia, algumas áreas como Ciências Naturais e Matemática, não haviam sido atendidas. A Indicação CFE S/N (1964, n.p) aponta cinco fatores que implicaram nesse desequilíbrio entre as áreas de Ciências Naturais e as demais: 1) a clientela da área era reduzida; 2) havia uma distribuição desigual desses cursos pelas diferentes regiões do país. Em 1961, nas regiões norte e nordeste haviam apenas 15 licenciados em Matemática e nenhum professor de Química e Física; 3) o direcionamento desse cursos na universidade se volta mais à formação de pesquisadores do que do magistério; 4) Concentração das Faculdades de Filosofia nas regiões sul e sudeste; 5) Desvio dos profissionais formados nessa área para outros postos de trabalho.

Os cursos polivalentes foram oficialmente instituídos em 1965 e 1966 e destinavam-se a formar professores de Ciências (Ciências Físicas e Biológicas, Iniciação às Ciências e Matemática), Letras (Português e uma língua viva) e Estudos Sociais (História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil) pelas Faculdades de Filosofia.

Essa tendência refletia o caráter tecnicista da época, que dava mais importância ao "como fazer" em vez de aprimorar/ resolver os problemas e limitações que se referiam à formação docente e à busca de alternativas para obter um ensino superior de qualidade. Isso representou o estabelecimento de uma universidade subordinada à empresa capitalista, com características próprias das indústrias, com: “[...] a organização e a avaliação da universidade

---

³² BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Indicativo CFE S/N**, de 09 out. 1964.

em função da produtividade, da organização racional do trabalho e das linhas de comando” (CUNHA, 1988, p.19), assim como propunha o taylorismo³³.

A figura do professor polivalente ou generalista, tanto no que se tratava de formação como de atuação no magistério, carregava consigo o objetivo de atender a essa nova perspectiva de demanda/tempo.

Uma nova reforma educacional foi requerida nesse período de efervescência em que o ensino superior não dava conta de atender ao grande público oriundo do ensino secundário. A elaboração da Lei da Reforma Universitária nasceu a partir dos apontamentos dados pelos relatórios encomendados desde 1964 pelo governo militar. Para tal função, foi criado, por meio de decreto, o grupo de trabalho da Reforma Universitária que tinha como papel planificar a Reforma Universitária, visando “[...] sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país.” (MARTINS, 1989, p.30) As recomendações dessa comissão foram transformadas em legislação, Lei nº 5.540/68.

Mantendo uma política centralizadora, a Lei nº. 5.540/68 ampliou as atribuições do Conselho Federal de Educação, principalmente no que dizia respeito à fixação dos currículos mínimos dos cursos de ensino superior e a sua duração. “O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.” (BRASIL, 1968)³⁴

Os cursos de licenciatura curta mantinham a mesma estrutura dos cursos de licenciatura plena, organizados em matérias de conteúdo e formação pedagógica, o que se alterava era a duração do curso e o nível de ensino a que se destinava. Criava-se assim, uma fragmentação do grau acadêmico em função do tempo de estudo. Para Ferreira (1983, p.159), “Com essa medida, conseguiu-se o aumento de atendimento da demanda de vagas, a custos adicionais reduzidos.” Ou seja, o Estado, por meio da criação dos cursos de licenciatura curta, não somente economizou tempo, recursos financeiros, materiais e humanos, espaço físico, entre outros aspectos, como atendeu à demanda por oferta de ensino superior.

---

³³ O taylorismo se refere ao sistema de organização do trabalho proposto pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor. Segundo Taylor, buscava-se alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço. Além disso, o taylorismo separa concepção de execução. A concepção fica restrita ao padrão que é considerado o cérebro dentro do processo, enquanto o operário só contribui com o trabalho manual. Nega-se ao trabalhador qualquer manifestação criativa ou de participação dentro do processo produtivo.

³⁴ BRASIL, 1968. **Lei nº. 5.540/68**, artigo 26.

Candau (1987, p.22) explica que a polivalência dispunha sobre dois caminhos: a polivalência vertical dizia respeito à modalidade e duração dos cursos, por meio de uma cumulatividade de habilitações e a polivalência horizontal relacionava-se à formação na área, que abrange do global ao específico.

A Lei nº.5.692/71 e suas implicações trouxeram mudanças consideráveis ao que se refere à perspectiva integrada das áreas do conhecimento. O Parecer nº853/71 (BRASIL, 1971b, p. 176) fixou o Núcleo Comum do Ensino de 1º e 2º graus e propôs os currículos mínimos a partir de três grandes áreas, conforme demonstra a Figura 1: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

Figura 1. Núcleo Comum de Ensino de 1º e 2º graus por áreas do conhecimento

O Parecer nº853/71 (BRASIL, 1971b, p. 176) ressaltava através dessa representação gráfica uma visão de conjunto ao determinar que aspectos ou conteúdos particulares de cada uma [área] se incluem na obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, sendo: “[...] (a) Língua Portuguesa em Comunicação e Expressão; (b) Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil; (c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas em Ciências”. Além disso, o parecer trazia uma intercomunicação entre as áreas, uma vez que previa que deviam “[...] conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem”.³⁵

O Artigo 2º do documento (BRASIL, 1971b, p. 176) trazia uma visão de currículo, a partir da noção de núcleo comum, que revelava que “tudo está em tudo”, conforme já haviam proclamado os educadores do século XVIII. A Matemática e as Ciências Físicas segundo o

³⁵ Ibidem.

parecer “[...] tem de reciprocicar-se e completar-se desde os primeiros momentos de escolarização, e, sobretudo nessa fase, pois longe estamos do tempo em que dedução e indução, duas faces do mesmo ato de pensar, eram rigidamente separadas”. (BRASIL, 1971b, p. 176)

A polivalência vertical também era prevista pela Lei nº.5.692/71. Os professores de licenciaturas curtas poderiam passar às salas de aulas de 2º grau, caso cursassem estudos adicionais com duração de um ano, o que equivaleria à formação em licenciatura plena.

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação, correspondente à licenciatura plena. (BRASIL, 1971a)³⁶

A essa possibilidade de avançar ao longo dos níveis de ensino, Candau (1987) dá o nome de progressividade. Segundo a autora, tratava-se de um elemento formativo de cunho qualitativo que possibilitava que o docente aprimorasse sua aprendizagem, independente do nível de ensino que lecionava. Da mesma maneira, dava conta de atender temporariamente às necessidades específicas que o impediam de avançar por esse caminho.

Entende-se, por meio da análise dessa determinação, que havia uma preocupação em permitir que as diferentes regiões do país pudessem adaptar essas necessidades a suas realidades. Por esse motivo é que a legislação abria precedentes para justificar algumas brechas e interpretações, no que dizia respeito à priorização de cursos de formação de professores para o país. Um exemplo disso era a redução da carga horária e a expansão desenfreada dos cursos de licenciatura, por meio de um ensino superior massificado e prioritariamente privado. Conforme afirma Castro (1974, p.643), “Para regiões carentes poderia permitir a formação a curto prazo de pessoal docente, e para determinadas escolas trazia um afluxo de alunos interessados na rápida obtenção do diploma.”

Segundo o Artigo nº77 da Lei nº5.692/71 (BRASIL, 1971a), ficava disposto que quando e onde não houvesse número suficiente de professores, que estivessem legalmente habilitados para o magistério, permitiria-se, em caráter suplementar e a título precário para lecionar:

---

³⁶ BRASIL, 1971a. Lei nº. 5.692/71, Artigo nº 30.

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- d) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- e) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Nas regiões onde esses referenciais não fossem atendidos, poder-se-ia reduzir ainda mais o nível de ensino exigido, além de permitir que bachareis nas mesmas áreas ou áreas afins, mediante complementação de estudos pedagógicos, atuassem como professores. Assim como professores de outras disciplinas, que por meio de experiência com magistério, também poderiam assumir áreas distintas a de sua formação.

A partir da análise dessa legislação (BRASIL, 1971) - somado o fato de que a lei, ainda que ressaltasse a necessidade de oferta de cursos complementares para resolver essa situação, não impunha prazos e critérios mais fixos que limitassem a execução da docência sem a formação exigida – atribui-se o insucesso das faculdades de formação de professores e o desprestígio dos cursos de licenciatura ao descompromisso com o tema no país.

Ao observar o artigo 31, da Lei nº. 5.540/68, percebe-se a diferenciação que se estabelece entre os níveis de ensino e o ideal de qualidade atribuído às universidades. O citado artigo afirma que a formação por meio de licenciatura plenas deve ser ministrado em universidades e demais instituições que ofertem esses cursos, enquanto em comunidades menores, esses cursos também poderão ser ofertados em “(...) faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para êsse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei.” (BRASIL, 1971a)

Quando postas lado a lado, essas diferenças de *status* e qualidade aumentam, uma vez que as cargas horárias e o tempo dos cursos atribuídos à formação pedagógica – licenciaturas curtas e plenas - sofrem com diminuições consideráveis na legislação. Segundo Castro (1974), em 1972, por meio da Resolução nº. 1 do Conselho Federal de Educação, passaram a ser admitidas licenciaturas plenas com carga horária de 2.500 horas (três a seis anos) e 2.200 horas (três a sete anos), enquanto as licenciaturas curtas durariam 1.500 horas e 1.200 horas (um ano e meio a quatro anos).

Mais uma vez, por ser permitida de modo livre, sem critérios pré-estabelecidos que determinassem em quais regiões esse redução de carga horária poderia ocorrer, “(...) a permitida redução teve efeitos dramáticos”, segundo Castro (1974, p.643), pois “(...) trouxe às escolas e sistemas que não a admitiram a concorrência das que o fizeram, e às vezes a pressão de alunos para que fizessem.” Para Castro (1974), entretanto, esse caráter reduzido que foi

responsável por impulsionar a difusão de cursos de licenciatura curta, não determinava um estágio terminal para a formação do professor, uma vez que permitia, de modo flexível, a complementação de estudos.

Candau (1987) afirma que quando teve início, nos anos 60, a criação de cursos de formação de professores de 1º grau tinha caráter emergencial e pretendia atender a uma demanda por professores desse setor, porém ao longo dos anos 70 essa formação passou a se dar como um processo regular e para fins específicos, a formação do professor polivalente. Segundo Teixeira (1969), a formação docente era tratada como uma estratégia de guerra que tinha urgência em capacitar e instrumentalizar seus soldados.

Esses pressupostos instituídos no período ditatorial brasileiro pensavam a estrutura administrativa do ensino superior baseada no modelo empresarial focado em produtividade, rendimento, eficiência, e não, como afirma Fávero (1991), em produção acadêmica, científica e cultural. “A burocracia passa a ser o seu meio de realização e as leis de mercado, sua condição”. (FÁVERO, 1991, p.57)

Castro (1974) ressalta que os cursos de licenciatura, antes restritos às faculdades de Filosofia, na década de 70, começaram a expandir-se pelo país atendendo à legislação e também a exigências laborais e mercadológicas, por meio da “[...] expansão de disciplinas “técnicas” ou “artísticas” no ensino de primeiro e segundo graus”. (CASTRO, 1974, p.647, grifo da autora) Se antes da Lei nº. 5.540/68, os cursos de licenciatura se restringiam à área de Estudos Sociais, Ciências e Letras, após a promulgação da Lei nº. 5.692/71 esta vertente foi ampliada. Castro (1974, p.647 apud BRASIL, 1973³⁷) demonstra que, por meio da proposta Valnir Chagas, novas áreas de núcleo comum, para ensino no 1º grau, foram reestruturadas.

- 1) Curso de Ciências – Matemática, Física, Química e Biologia.
- 2) Curso de Estudos Sociais – Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica.
- 3) Curso de Letras – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira moderna, Língua Clássica com os necessários estudos literários.
- 4) Curso de Educação Artística – Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas.
- 5) Curso de Educação Física - Ginástica e Atletismo, Técnica Desportiva, Recreação.

---

³⁷ BRASIL, 1973. Indicação do Conselho Federal de Educação de nº. 23/73.

Desses cinco cursos, conforme Candau (1987) somente Educação Artística e Ciências³⁸ tiveram resoluções que o regulamentaram, enquanto Estudos Sociais, Letras e Educação Física continuaram sendo regidos pela legislação anterior. O curso de Ciências, por meio da Resolução nº 30/74, tinha duração de 1.800 horas. Porém, com mais 1.000 horas de curso específico, poderia o docente polivalente habilitar-se em Física, Química, Matemática ou Biologia e lecionar também no 2º grau. Essa Resolução foi revogada em 1978 em virtude de discussões acerca da má qualidade da formação desses profissionais e do alto índice de evasão nesses cursos.

Neste documento [Resolução nº 30/74], critica-se a ideia da licenciatura polivalente e o modelo proposto para sua implantação “torna impossível garantir a formação científica e pedagógica razoável do corpo docente de nossas escolas de 1º e 2º graus por causa do descompasso entre a amplitude do currículo prescrito pela Resolução e a exiguidade do tempo disponível para sua integralização” (CANDAU, 1978,p.26 apud SBPC, 1981, p.371, grifo do autor)

Nesse alerta dado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), ressalta-se a questão do preconceito gerado pela formação do professor polivalente frente à formação de licenciatura plena, porém não se apresenta uma discussão que reflita sobre o desprestígio entre bacharelado e licenciatura, nem sobre o desnível existente entre a carga horária destinada a uma ou a outra modalidade.

Segundo o Parecer do CFE de nº 4.873/75, indicativo da proposta Valnir Chagas, que não foi homologado posteriormente, propunha-se uma nova lógica entre bacharelado e licenciatura. “A ideia seria começar pelo licenciado e nele – nos *mais capazes* – prolongar e aprofundar uma das duas grandes linhas presentes na sua formação: a de conteúdo ou a pedagógica.” (CANDAU, 1987,p.25, grifo nosso) Surge assim uma legitimação do Estado por meio de uma ideologia tecnocrática que se baseia nos conceitos de meritocracia e sucesso como forma de desenvolvimento social, ao entender que o estado fornece as bases para o desenvolvimento do sujeito que o aproveita ou não, a partir de sua capacidade.

Com o desgaste do regime militar associado à transição ocorrida no país para um governo democrático, é promulgada a Constituição de 1988 e em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelecem-se, a partir desse período, mudanças importantes

---

³⁸ O curso de Educação Artística seria regido pela Resolução do CFE de nº. 23/73, enquanto o curso de Ciências passaria a obedecer à Resolução de nº. 30/74.

no cenário brasileiro no que diz respeito ao ensino superior brasileiro e a formação de professores.

A Constituição de 1988 se estabelece como o documento norteador que vem amparar a demanda da sociedade brasileira, pós ditadura militar, que vê na educação o motor de propulsão para a mudança social, ao entendê-la como direito do povo e obrigação do governo. Segundo a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), em seu Artigo n°. 205, fica posto que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” e terá por objetivo “(...) o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Para que esse objetivo maior se concretize, alguns princípios são ressaltados pela legislação: 1) deve-se ter igualdade de condições tanto para acessar a escola, como para permanecer nela; 2) é preciso possibilitar a liberdade para “(...) aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”³⁹, o que estimula um pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; 3) permitir a coexistência de instituições de ensino públicas – baseadas em uma gestão democrática - e gratuitas, mas também privadas; e 4) garantia de um padrão de qualidade.

Cabe ao Estado, segundo a Constituição de 1988, garantir o acesso ao ensino fundamental, que será obrigatório e gratuito – o que a partir da Emenda n°. 59/2009, estendeu-se à toda a educação básica – da educação infantil ao ensino médio, de direito dos quatro aos 17 anos. Após 1996, com a Emenda Constitucional n°.14/96, passou a ter como dever uma progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Na Constituição Brasileira mantém-se o que já se atribuía como função do governo com respeito à legislação dos princípios educativos. Assim como nas constituições anteriores, conforme afirma Saviani (2003, p.11), preserva-se “[...] a competência da União para legislar, em caráter privativo, sobre as diretrizes e bases da educação nacional.” E, assim o fará, na maior parte dos documentos publicados nas décadas seguintes, porém sob forte influência de relações de mercado estabelecidas em função da reordenação do Estado, baseada nos princípios neoliberais e na eficiência e eficácia dos processos administrativos de governança e investimento.

Chauí (2014) comenta que as mudanças geradas pela nova forma de capital impostas pela mundialização do capitalismo e adotadas no Brasil, no período final do regime militar e posterior a ele, são responsáveis pela transformação que levou a universidade brasileira de

---

³⁹ BRASIL, 1988. **Constituição Federal da República**. Artigo n°.206.

instituição social à organização prestadora de serviços. Essa adequação da educação aos princípios econômicos e administrativos foi sendo construída, desde o final da década de 80, mas ganhou mais força com a abertura política a partir dos anos 90, no governo de Fernando Collor de Mello, ao longo dos dois mandatos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e em parte do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006).

A criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Lei nº 9.131/95, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior retratam essa pretensão de construção de um novo panorama educacional no Brasil, através do controle e gestão das políticas educacionais.

A nova estruturação da Educação Básica que passou a compreender a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio afetou diretamente o modo pelo qual se estruturava a formação de professores em nível superior no país, uma vez que em virtude disso, a educação superior assumiu novas competências. É função da educação superior, segundo a LDBEN⁴⁰:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

---

⁴⁰ BRASIL, 1996. **Lei nº.9.394/96**. Artigo nº.43.

A análise da Lei nº.9.394/96 demonstra que se mantêm algumas das funções atribuídas à universidade e às instituições de ensino superior na época de sua criação em 1930, como o estímulo à criação cultural e à ciência por meio de um pensamento reflexivo e de entendimento humanístico. Porém, sob influência do modelo neoliberal que orienta a política econômica brasileira na década de 90, é preciso compreender que esses objetivos humanísticos são subjugados em um modelo da universidade eficaz e operacional.

Formalmente, fica estabelecido o que na prática já havia se constituído como realidade, que os egressos do ensino superior devem ser formados em áreas do conhecimento múltiplas de modo a serem habilitados para o mercado de trabalho. A especificidade deixa de ser incentivada frente à necessidade de formação de um profissional polivalente. Essa ideia reflete um posicionamento de ciência por áreas do saber, em vez de uma universalidade dos campos do conhecimento.

Porém com relação às licenciaturas curtas, a LDBEN prevê sua extinção, pois como disposto no Artigo nº. 62 (BRASIL, 1996), estabelece-se a exigência de que a formação de professores para atuar na Educação Básica deve ocorrer em nível superior e por meio de licenciaturas plenas. Rompe-se, então, com os cursos polivalentes de licenciatura curta que haviam sido criados na década de 60, mas estabelece-se uma nova perspectiva para a formação docente de licenciatura plena por áreas do saber, em virtude da proposição de um currículo orgânico, interdisciplinar e contextualizado.

O Artigo nº.26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que somada a especificidades regionais e locais, possibilitem a construção dessa organicidade do currículo. A Base Nacional Comum deve englobar os “[...] estudos da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte [...] e a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola”.

Além disso, a LDBEN (BRASIL, 1996) propõe, por meio do seu Artigo nº. 52, que:

A formação de professores e especialistas para a educação fundamental será feita regularmente em nível de 3º grau, através de cursos de graduação e pós-graduação resultantes da articulação entre as Faculdades ou Centros Correspondentes aos diferentes componentes curriculares, e a Faculdade ou Centro de Educação.

Para isso, esses cursos deveriam ter duração mínima de 3.200 horas-aulas computadas entre atividades teóricas e práticas. Diferentemente do que ocorria com o “Esquema 3+1”, segundo determina o Artigo nº. 9, da Resolução CP nº.1/99 (BRASIL, 1999a), é “[...] vedada sua oferta exclusivamente ao final do curso.”

Existe, todavia, uma tendência de cunho mais autônomo e reflexivo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no que diz respeito a novas atribuições do corpo docente que atuará nas instituições de ensino brasileiras, o que culmina em novas necessidades a serem sanadas pela formação de professores. Segundo a LDBEN (1996), em seu artigo nº.13, os docentes serão incumbidos de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Percebe-se um ideal de professor que precisa ir além do que aprendeu em sua especificidade na formação universitária e atuar de modo articulado com outras funções exigidas pela escola, seja na gestão, na extensão com a comunidade e/ou no planejamento. Prevê-se nesse entendimento, uma formação inicial de professores que dê conta de formar para a realidade da escola, vista em uma integralidade e exigindo uma polivalência dos docentes, porém muito mais como aproveitamento de funções do que visando a formação ampla do sujeito. Com relação à estruturação curricular por áreas do saber, a LDBEN não se pronuncia.

2.2 O ESTABELECIMENTO DE UM CURRÍCULO DE ENSINO MÉDIO POR ÁREAS DO CONHECIMENTO: DAS DCNEM (1998/2012) À RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Para Mello (2000, p. 98-99), o avanço fundamental da LDBEN se trata da ressignificação do processo de ensinar e aprender ao prescrever “(...) um paradigma curricular

no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos.” Essa é a perspectiva que vai reger o currículo de Ensino Médio de 1996 até o final da primeira década dos anos 2000. O ensino superior também sofrerá influência da LDBEN no que se refere à estruturação curricular voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, a partir de uma visão de formação polivalente coerente com as demandas mercadológicas.

Em consonância ao que já vinha se estabelecendo através de orientações para tornar a educação brasileira administrativamente mais eficaz, é publicado o Parecer CNE/CES nº. 776/97 que estabelece Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação (BRASIL, 1997a) se caracterizaram pela flexibilização dos currículos mínimos em contraproposta ao currículo rígido anterior à LDBEN que, segundo o Parecer CNE/CES 776/97⁴¹, não garantia qualidade desejada e eficiência.

Para que essas diretrizes fossem aplicadas, devia-se atentar para os seguintes princípios, conforme determina o documento (BRASIL, 1997a): 1) a formação deve ser sólida, mas abrangente, de maneira que o estudante após formado tenha competência, habilidade e conhecimento para atuar no mercado de trabalho de modo polivalente; 2) é preciso desenvolver a autonomia dos estudantes para superar os desafios impostos pelo mercado de trabalho a partir do desenvolvimento de competências básicas dispostas em currículos mínimos; 3) deve-se fortalecer a relação entre teoria e prática.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) no ano de 1998 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), dois anos depois, contribuem para que se repense que tipo de professor, formado dentro desses cursos de graduação, deve ser formado para atuar nessa nova realidade. A nova concepção de escola básica e de currículo – flexibilizado, autônomo e descentralizado, orientado às demandas do mercado de trabalho – exige novos modelos de formação de professor.

Por meio da Resolução de nº. 3/98, da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação, são instituídas, em 1998, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, de Ensino Fundamental (DCNEF) e Ensino Médio (DCNEM).

As DCNEM estabelecem a estruturação do currículo de nível médio por meio de áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza,

---

⁴¹ Parecer para servir de orientação para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Não existem, entretanto, orientações nas DCNEM de como deve ser realizado o trabalho por áreas do saber. O que se percebe é um enfoque maior dado à interdisciplinaridade. Conforme demonstra o Artigo 8º do documento, a adoção da perspectiva interdisciplinar pressupõe: 1) o diálogo permanente com outros conhecimentos; 2) a necessidade de deslocar-se da descrição para a análise; 3) a compreensão da realidade a partir das áreas do conhecimento; 4) a busca pela complementaridade das disciplinas a fim de um desenvolvimento mais completo e integrado; 5) a constituição de identidades que integrem conhecimento, competências e valores.

A interdisciplinaridade proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais deve superar as visões iniciais de descrição do conhecimento e observação, a partir de diferentes pontos de vista, para promover uma análise crítica do conhecimento ao “[...] explicar, prever e intervir”⁴². Além disso, a perspectiva disciplinar quando transposta à perspectiva integrada das áreas do conhecimento, conforme revela o documento, carrega consigo diferentes graus de arbitrariedade e, por conseguinte, promove que o aluno consiga obter uma visão ampliada do real. A prática e a experiência dos alunos devem servir de referencial para compreender o conhecimento e a ele dar significado. As áreas do conhecimento, aparecem, portanto, dentro das DCNEM de 1998, como os elementos responsáveis por justificar a construção do saber de um modo integrado e complexo, uma vez que possibilitam uma visão mais ampla do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) preveem que a estruturação da Base Nacional Comum e da parte diversificada serão regidas pela doutrina dessa legislação. Além disso, a parte diversificada também deve estar integrada organicamente com a Base Nacional Comum. Essa integração entre as partes deve se dar por contextualização e complementação, além de diversificação, enriquecimento e desdobramento. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) não detalham, entretanto, de que maneiras isso pode ocorrer, assim como não expõem a que se refere a Base Nacional Comum e a parte diversificada. A única disciplina exposta nas DCNEM como integrante da parte diversificada é Língua Estrangeira Moderna.

De acordo com as DCNEM (BRASIL, 1998), 75% da carga horária total mínima do Ensino Médio, que é de 2.400 horas, deve atender ao disposto para a Base Nacional Comum. Ademais, as escolas poderão, superando essa carga horária mínima, propor uma organização curricular diferenciada que vá além da Base Nacional Comum e da parte diferenciada.

---

⁴² BRASIL, 1998. Artigo 8º, inciso II.

De acordo com o Parecer 15/98 (BRASIL, 1998b), na análise da Base Nacional Comum e das três áreas do conhecimento integrantes desse currículo maior, cabem às propostas pedagógicas de cada instituição: 1) promoverem as proporções entre as áreas no conjunto do currículo; 2) estabelecerem os conteúdos que serão incluídos em cada área, a partir das competências esperadas; 3) definir tanto os conteúdos como as competências da parte diversificada, de maneira a atender uma ou mais áreas e de modo contextualizado à realidade do local.

Percebe-se, a partir da análise das DCNEM, a determinação para que o currículo de Ensino Médio se organize por áreas do saber, porém o documento não se propõe a doutrinar sobre o modo como as áreas devem ser trabalhadas nas escolas. Em virtude da flexibilização curricular concedida às instituições escolares cabe a cada proposta pedagógica definir como ocorrerá a inserção das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias dentro dos currículos de nível médio.

As competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada área, posteriormente às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) são definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). Os PCNs tem por intenção tanto difundir os princípios da reforma curricular prevista para o Ensino Médio, disposta nas DCNEM, como também “[...] orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias”. (BRASIL, 2000, p.4)

A defesa pelo trabalho por áreas do saber nos Parâmetros Curriculares Nacionais se apresenta na mesma perspectiva já difundida nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. (BRASIL, 2000, p.19)

Revela-se nesse discurso, o entendimento de que se deve promover no processo educativo a integração entre teoria e prática e que, da mesma maneira, a teoria esteja contextualizada com a realidade. Os princípios de interdisciplinaridade e contextualização sustentam essa proposta. Além disso, propõe-se que a visão do conhecimento não reflita somente a tecnologia, na medida que se vale da perspectiva humanística. Trata-se de uma

discussão que vai além do domínio da técnica, mas que engloba uma visão e desenvolvimento pessoal ancorada por ciência, tecnologia, mas também por elementos sociais, culturais e linguísticos.

Em 1999, publica-se o Decreto de nº. 3.276/99⁴³. A partir da leitura desse documento, percebe-se uma continuidade e um aprofundamento do proposto pela LDBEN em 1996 e em sintonia com as orientações produzidas após essa Lei – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais (1999-2000). Nesse documento (BRASIL, 1999), em seu artigo 5º, ressalta-se que as diretrizes para a formação de professores deverão atender às diretrizes para formação dos alunos e ter por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Porém, questiona-se nesse momento que, ainda que os PCN's se organizem por áreas do saber, mantêm-se sob uma vertente bastante disciplinar e despreocupada com um aprofundamento de discussão dessa questão.

Com relação ao ensino por áreas, esse Decreto (BRASIL, 1999b) encaminha para a produção de uma formação não somente disciplinar, mas que também dê conta de formar o professor para atuar em campos específicos do conhecimento, conforme é exposto no Artigo nº.2 (BRASIL, 1999b), que diz respeito aos requisitos dos cursos de formação de professores: “[...] formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento”.

Posteriormente à homologação do Decreto de nº. 3.276/99, surgem alterações focalizadas em transformações do ensino superior e da formação inicial de professores em licenciaturas plenas. Não necessariamente essas alterações refletem a perspectiva inter-multi-transdisciplinar prevista pelo Estado quando da reestruturação do currículo do ensino Médio por áreas do conhecimento. Porém, significam um caminho em direção a uma nova concepção de educação e de conhecimento interdisciplinar e uma visão de currículo flexibilizado, ainda que fosse no nível discursivo.

O período final da década de 90 e o início dos anos 2000 é marcado por essas transformações. O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Ensino Superior (SESu), solicitou que as instituições de ensino superior apresentassem propostas para as novas Diretrizes Curriculares de Cursos Superiores que depois seriam elaboradas por Comissões Especialistas compostas por áreas de conhecimento. Essas DCNs assumiam o projeto pedagógico como elemento estruturador dos cursos de graduação e se valiam de competências

---

⁴³ BRASIL, 1999b. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.

e habilidades para orientar a seleção e ordenamento dos conteúdos das diferentes áreas que deveriam ser contemplados nos projetos pedagógicos dessas instituições.

Essa atitude demonstrou a autonomia concedida às universidades e centros universitários que poderiam ter liberdade para comporem os cursos de acordo com suas necessidades e/ou interesses econômicos, mas também se resguardou ao afirmar que esses projetos pedagógicos deveriam seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para todas as áreas do conhecimento, de maneira que atuassem como critérios do MEC para credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos.

Instituiu-se nesse momento uma dualidade⁴⁴ no que se pretendia para o bacharelado, por meio da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação elaboradas pelas instituições de ensino superior, em separado do que construía a Comissão de Especialistas por áreas do conhecimento, e o que era pensado para as licenciaturas, pelo grupo de trabalho designado pelo MEC/SESu para desenvolver a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior. Diferentes documentos pensados sob lógicas e interesses distintos foram construídos, legitimando ainda mais a distância entre a concepção de formação epistemológica do bacharelado e a formação pedagógica das licenciaturas.

Conforme o Parecer CNE/CP 583/2001⁴⁵ as propostas recebidas pelas universidades foram bastante heterogêneas e, virtude disso, foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas. Dessas comissões, tiveram origem as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação. Posteriormente, foi publicado o Parecer CNE/CES nº.67/2013, que estabeleceu um Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação. Como demonstra esse documento, há um esforço do Conselho Nacional de Educação em ressaltar que não cabe mais a ele decidir sobre os currículos mínimos dos cursos de graduação, conforme havia determinado a Lei nº4.024/61 e a Lei nº5.540/68.

As novas diretrizes passaram, portanto, a contemplar em suas bases informações como: 1) Perfil do formando/egresso/profissional. Conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado; 2) Competência/habilidades/atitudes; 3) Habilitações e ênfase; 4) Conteúdos curriculares; 5)

---

⁴⁴ As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação estabeleceram três categorias de carreira profissional em nível superior distintas: bacharelado acadêmico, bacharelado profissional e licenciatura.

⁴⁵ BRASIL, 2001a. **Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.**

Organização do curso; 6) Estágio e atividades complementares; e, 7) Acompanhamento e Avaliação.

A nem todos os cursos, entretanto, foram atribuídas DCNs específicas, como é o caso do curso de Licenciatura em Ciências, que não tem suas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais. Os cursos de Ciências Biológicas, Física e Química, todavia, baseiam-se em diretrizes específicas que regem tanto os bacharelados como as licenciaturas. Não existem DCNs também para outros cursos de graduação de cunho generalista.

A formação de professores em nível superior, de natureza plena, também passou a ser regida por Diretrizes Curriculares Nacionais. O Parecer CNE/CP 09/2001 (BRASIL, 2001a), de 08 de maio de 2001, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, que foram instituídas posteriormente pela Resolução nº.1/2002 (BRASIL, 2002a), do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP).

Segundo o Artigo nº.1, da Resolução CNE/CP nº1/2002, as Diretrizes se constituíam por orientações amplas – princípios, fundamentos e procedimentos - direcionadas aos estabelecimentos de ensino superior nos quais a formação docente estava presente, a partir de elementos que amparavam as etapas e modalidades da educação básica. Essas DCNs para a formação de professores estabeleciam critérios para a organização da matriz curricular dos cursos de licenciatura a partir da noção de competências e habilidades, elencadas para o exercício da prática profissional, mas não explicitavam seus conteúdos, como nas DCNEM.

Existia um intuito dessas Diretrizes, pelo menos ao nível do discurso, conforme definição de a que fim se destinavam, em transparecer-se como um documento democrático. Conforme afirma Schneider (2007, p.60), havia a intenção democrática ao não delimitar as reformas curriculares, “[...] as quais não mais serão determinadas pela definição de disciplinas e conteúdos, mas por diretrizes gerais, engendrando espaços para que cada instituição possa construir seus próprios PPs, em conformidade à sua realidade.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, poderiam ser consideradas um progresso quando comparadas aos documentos anteriores, por não fixarem currículos mínimos. Entretanto, essa abrangência das DCNs ainda que não representasse uma determinação fechada sobre os currículos, não necessariamente significou que houvesse autonomia total das escolas na prática.

Segundo essas DCNs (BRASIL, 2002a), a organização curricular das instituições de ensino superior voltadas à formação de professores deveria atender ao disposto na LDBEN

(BRASIL, 1996), mas também às seguintes orientações: 1) proposição de um ensino voltado à aprendizagem do estudante, que ocorresse de modo a acolher e bem lidar com a diversidade; 2) por meio do exercício de atividades orientadas ao enriquecimento cultural do sujeito; 3) através de práticas investigativas; 4) de modo a elaborar e executar por projetos os conteúdos curriculares; 5) que usasse como recurso as tecnologias de comunicação e informação de maneira a inovar e transformar o processo de ensino e aprendizagem; 5) e que possibilitasse a colaboração e o trabalho em equipe. Não se dispôs nada, entretanto, sobre o ensino por áreas do conhecimento.

O Parecer CNE/CP 09/2001 (BRASIL, 2001b) cita que o modo como se desenvolveu a formação de professores na história do Brasil – bacharelados x licenciaturas plenas e licenciaturas plenas x licenciaturas curtas – contribuiu para torná-la insuficiente para a atualidade.

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula”. Além do mais, as deficiências da estrutura curricular e, inclusive, a abreviação indevida dos cursos, na forma de licenciaturas curtas e de complementação pedagógica, frequentemente simplificaram tanto o domínio do conteúdo quanto a qualificação profissional do futuro professor. (BRASIL, 2001, p.17)

O Parecer (BRASIL, 2001, p.29) se propõe a buscar atender às exigências de uma escola comprometida com o estudante, ao desejar que a formação de professores “[...] seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos”. Além disso, reforça que a formação profissional esperada deve se voltar ao “[...] atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmico.”

Nesse último ponto, as DCNs de Formação de Professores defendiam, conforme exposto no documento, a busca de um equilíbrio dos currículos de formação docente. Revelava-se, ainda, uma intencionalidade da proposta de Diretrizes Nacionais de Formação

de Professores orientada por princípios de inovação, flexibilização e integração curricular cujo foco afirma ser o aluno e a aprendizagem e não mais o conteúdo e o ensino.

A organização dos conhecimentos escolares era tratada, segundo as DCNs, a partir de uma concepção prática e a formação docente pensada pela ação-reflexão-ação (BRASIL, 2002a), com o intuito de superar a visão tecnicista de organização curricular mais orientada ao conhecimento específico. Todavia, em razão da transposição das teorias originais para um documento com caráter centralizador, esses ideais sofreram recontextualizações e ainda que se valem-se de nomenclaturas progressistas, acabaram por se revelar como normativas tecnicistas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002a) se propunham a trazer princípios norteadores, por meio do estabelecimento de mudanças no campo institucional e curricular, que deviam orientar o preparo para o exercício profissional do professor a partir de três visões fundamentais: 1) o princípio de competência como concepção nuclear na orientação do curso; 2) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e; 3) a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem.

A concepção de aprendizagem proposta pelas DCNs partia do princípio que para que o próprio conhecimento e a significação dada a ele fosse construída, era preciso que as competências fossem construídas anteriormente. “Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências”. (BRASIL, 2001b, p.32)

Essa construção, conforme o Parecer CNE/CP nº. 09/2001, ocorreria através de atividades mobilizadoras e desafiadoras que possibilitassem que teoria e prática se relacionassem de modo equilibrado, ao mesmo tempo em que professores, estudantes, escola e sociedade se sentissem engajados no processo. Segundo o documento, tratava-se de um processo de protagonismo do estudante, de envolvimento, de motivação por meio de situações problemas e/ou desenvolvimento de projetos que contribuíssem para uma maior significação do processo educativo. Entretanto, com o intuito de buscar o equilíbrio entre teoria e prática, as DCNs evidenciavam um descompasso ao demonstrar uma supremacia dos saberes experienciais sobre aqueles saberes construídos a partir do ambiente acadêmico. E, portanto, tratava-se de um enfoque mais voltado à competência técnica.

Da mesma maneira, no documento entendia-se o modo como deveria se estabelecer a concepção de conteúdo dentro de um currículo de curso de formação de professores. A construção e o desenvolvimento das competências ocorreria através dos conteúdos. Esses conteúdos deveriam ser vistos do ponto de vista: 1) conceitual, por meio de teorias, conceitos

e informações; 2) procedimental, o como fazer; 3) atitudinal, os valores e atitudes que estão por trás de cada conhecimento/ situação/ dado e que serão requeridos na prática profissional e relacionados sob uma metodologia que os integre e os signifique.

Para que se construísse um projeto pedagógico de um curso de formação docente em nível superior que englobasse a organização curricular necessária para o desenvolvimento de competências profissionais para ser professor, seriam necessários os seguintes requisitos, segundo o Parecer CNE/CP nº. 09/2001 (BRASIL, 2001b): 1) O domínio dos conhecimentos da escolaridade básica; 2) A compreensão e conhecimento dos diferentes aspectos do ambiente profissional, sejam gerais da área de formação ou interdisciplinares, relativos à escola ou ao público de trabalho; 3) Os conteúdos das áreas de ensino não devem se limitar ao pré-definido, mas devem ir além do programado para o nível ou área, de maneira a ampliar e aprofundar o conhecimento; 4) O ensino do conteúdo específico, mas também sua didática e fundamentação; 5) A finalidade da avaliação deve ser a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira. Ainda que propusessem o ensino interdisciplinar, esses requisitos voltados à figura docente apresentavam-se estruturados pela lógica fragmentada do conhecimento.

Além dos conhecimentos gerais/ específicos, os cursos de formação de professores também deveriam possibilitar as competências para o próprio desenvolvimento profissional, como cultura geral e profissional, conhecimentos sobre o público alvo do futuro professor, a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, os conteúdos das áreas de conhecimento, o conhecimento pedagógico e também a valorização do conhecimento oriundo da experiência.

A disciplinaridade e a interdisciplinaridade eram tratadas a partir da autonomia dada à cada instituição formadora, conforme se pode observar a seguir (BRASIL, 2001b, p.54):

A formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais. Esse domínio deve referir-se tanto aos objetos de conhecimento a serem transformados em objetos de ensino quanto aos fundamentos psicológicos, sociais e culturais da educação escolar. A definição do grau de aprofundamento e de abrangência a ser dado aos conhecimentos disciplinares é competência da instituição formadora tomando como referência a etapa da educação básica em que o futuro professor deverá atuar.

O discurso observado nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores que conferia caráter de flexibilidade para as instituições com cursos de formação de professores revela uma vertente mais mercadológica do documento, do que um compromisso com a reconstrução de novos modelos de formação docente mais contextualizados e autônomos. Da mesma maneira, não há uma proposta de transformação efetiva da visão interdisciplinar e/ou por áreas do conhecimento.

O modo como o parecer (BRASIL, 2001b, p.54) expõe a formação do licenciado deixa claro que para ser professor, não é necessário saber os mesmos conteúdos do bacharel, em uma formação específica. “[...] é indispensável levar em conta que a atuação do professor não é a atuação nem do físico, nem do biólogo, psicólogo ou sociólogo.” Conforme o documento, as competências atribuídas àquele que cursa licenciatura é direcionada para o ensino. “É a atuação de um profissional que usa os conhecimentos dessas disciplinas para uma intervenção específica e própria da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos”.

A matriz curricular desses cursos deve aprofundar conhecimentos disciplinares ao mesmo tempo em que questiona a relevância dessas disciplinas para a construção das competências, porém sob ponto de vista interdisciplinar. Mais uma vez as situações problema e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares aparecem como alternativas para realizar a interdisciplinaridade. O ideal da multidisciplinaridade apresentado pelo Decreto de nº. 3.276/99 (BRASIL, 1999b) que havia servido de base à construção das DCNs de Formação Docente não é exposto nesse ponto do Parecer CNE/CP nº. 09/2001 (BRASIL, 2001b).

No ano de 2002, por meio da Resolução de nº. 2 (BRASIL, 2002b) do Conselho Nacional de Educação, ficou estabelecido que os cursos de licenciatura teriam duração mínima de três anos e carga horária, mínima, de 2800 horas⁴⁶, ao longo de 200 dias letivos, sendo: 400 horas de prática como componente curricular que deverão ser desenvolvidas ao longo do curso, 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso, 1800 horas de conteúdos curriculares de natureza científica e cultural e 200 horas voltadas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Também em 2002, foram publicados os PCN+. Esse documento serve como orientação aos já elaborados Parâmetros Curriculares Nacionais, mas sem alterações significativas que transformassem o que já havia sido proposto em 2000. Segundo os PCN+, “É preciso sempre considerar a realidade do aluno e da escola, e evitar sugerir novas

---

⁴⁶ O parecer CNE/CP nº.28/2001 modificou o que havia previsto a Resolução CNE/CP nº. 01/99 que previa a duração mínima dos cursos de licenciatura em 3.200 horas.

disciplinas ou complicar o trabalho das já existentes – até porque esse tipo de aprendizado não se desenvolve necessariamente em situações de aula, mas sobretudo em outras práticas.” (BRASIL, 2002b, p.12)

Os temas estruturantes apresentados nos cadernos específicos de cada área dos PCN+, segundo o documento (BRASIL, 2002a), não se constituem como determinações únicas de tópicos a serem vistos na perspectiva de currículo mínimo. Da mesma maneira, não se trata de uma proposta obrigatória, nem única, mas de uma base pensada nas disciplinas integrada às três áreas do conhecimento propostas pelas DCNEM.

Ainda que as disciplinas não sejam sacrários imutáveis do saber, não haveria qualquer interesse em redefini-las ou fundi-las, para objetivos educacionais. É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais. Há nisso uma contradição aparente, que é preciso discutir, pois específico e geral são adjetivos que se contrapõem, dando a impressão de que o ensino de cada disciplina não possa servir aos objetivos gerais da educação pretendida. (BRASIL, 2002b, p.15)

Permanece-se, portanto, com a estruturação das áreas do saber, porém sem desvencilhar-se da lógica disciplinar, conforme aponta Mello (2000). Fala-se da necessidade de articular as três áreas do conhecimento, tendo como foco as competências gerais, porém desloca-se essa interdisciplinaridade para o trabalho com os temas transversais.

Além disso, a proposta de integração das áreas do conhecimento nos PCN+ (BRASIL, 2002a) dão sempre a partir da visão particular de cada disciplina, não de uma visão inter ou multidisciplinar. É preciso conforme expõem os PCN+ (BRASIL, 2002a), encontrar os pontos de contato reais entre as disciplinas de cada área; estabelecer as pontes e o trânsito entre as disciplinas, que nem sempre interligarão todas da mesma forma; identificar, analisar e desfazer falsas semelhanças, traduzir linguagens diferentes usadas para o mesmo objeto ou distinguir linguagens iguais usadas para identificar conceitos diferentes.

A integração das áreas do saber, das temáticas estruturantes de cada área e da perspectiva disciplinar de modo contextualizado à realidade são tarefas que devem ser desenvolvidas por cada docente, porém a partir de uma perspectiva institucional que promova essa discussão de acordo com projetos político pedagógicos particulares.

Em 2003, o país passa por uma mudança de governo - sai Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e entra Luis Inácio da Silva (PT) – e, com isso, novos paradigmas com relação à

educação começam a ser propostos. As DCNEM e os PCNEM e PCN+ continuam sendo adotados por anos, ainda que haja muita crítica com relação ao material existente. Essas críticas se referem à contradição existente entre o que se propõe nos documentos educacionais em contraposição às políticas de governo voltadas ao Ensino Médio e à formação de professores.

Percebe-se na análise das DCNEM e, por conseguinte, dos parâmetros curriculares, uma ressignificação de termos como flexibilidade e autonomia, mas que na documentação analisada, adquirem novos significados voltados à formação para as exigências do mercado, conforme já observados nas medidas neoliberais características do governo FHC.

Esses conceitos encontram correspondência nas características da reorganização do mundo produtivo: na descentralização das grandes corporações industriais; na autonomia relativa de cada fábrica em decorrência do processo de desterritorialização das unidades de produção e/ou de montagem; na flexibilidade da organização produtiva para se ajustar à variabilidade de mercados e de consumidores. (SANTOMÉ, 1998, p. 21)

Somam-se a isso, o entendimento sobre habilidades e competências defendidas como objetivos das DCNEM, já propostas na LDBEN. As competências retomam ao que propõe Kuenzer (2000) com relação à visão de trabalhador polivalente que se vale da interdisciplinaridade, mas que não avança em direção à construção de um novo campo do saber, uma vez que não se trata de um processo crítico e transformador.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006a) tratam de uma revisão dos parâmetros curriculares nacionais remanescentes ainda do governo anterior ao de Lula. Mantém-se no documento o mesmo entendimento de currículo flexibilizado com orientações dadas por uma base nacional comum e a partir da interdisciplinaridade e da contextualização.

O documento (BRASIL, 2006a), entretanto, não traz orientações gerais que modifiquem o previsto nos PCNEM e PCN+. Essas orientações são dadas de modo específico nos cadernos voltados às áreas do conhecimento de Linguagens, Código e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Em 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto-Lei nº. 6.755/2009. Segundo o Artigo

nº 1, desse decreto (BRASIL, 2009), essa Política Nacional tem a finalidade de “[...] organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”. No que se refere à formação inicial dos professores em nível universitário, o Decreto-Lei nº. 6.755/2009 propõe os seguintes princípios:

- a) Percebe-se por meio da análise desse decreto, uma preocupação do Estado com a garantia da qualidade da formação docente, e, por conseguinte, do impacto dessa boa/ má formação na aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas de Educação Básica.
- b) Além disso, reforça-se a necessidade de articulação entre teoria e prática durante a formação do professor, aliando o conhecimento epistemológico e didático.
- c) Também, propõe-se, de que haja um projeto formativo nas IES que trabalhe com as especificidades da formação profissional do professor, buscando um equilíbrio entre as áreas epistemológicas e pedagógicas.
- d) Outro ponto importante é que se reconheça o espaço escolar e as demais instituições de educação básica, como *locus* imprescindível para que se desenvolva a formação do professor. Trata-se de uma espécie de inter-relação com a realidade, a fim de tornar o processo formativo mais significativo. Além da proposição da construção de uma base sólida de formação de modo interdisciplinar e orgânico.

O Decreto-Lei nº. 6.755/2009 objetiva traçar políticas públicas que apoiem tanto a oferta, como a expansão de cursos de formação inicial em instituições públicas de ensino superior. O documento (BRASIL, 2009) reforça que essa formação inicial de professores deve se dar, preferencialmente, por meio da modalidade de ensino presencial e, de modo equalizado, em todo o país. O ensino a distância, porém, também é inserido no documento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são republicadas somente em 2012, por meio da Resolução CNE/CEB nº. 2/2012. Todavia, durante todo o governo Lula (2003-2010), o currículo de Ensino Médio foi regido pelas DCNEM (1998) e pelos PCNEM (2000) e PCN+(2002). Esses últimos, aliás, continuam em vigor até a atualidade, já que não foram propostos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O Parecer CNE/CEB nº. 7/2010 (BRASIL, 2010a) justifica que a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio vai ao encontro de uma nova perspectiva de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento social no país e que, por essa razão, deve estar voltado à uma formação humana integral. Além disso, o documento

(BRASIL, 2010a) reforça, que as novas DCNs tem por objetivo também orientar os cursos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

A Resolução CNE/CEB nº. 4/2010 (BRASIL, 2010b) prevê, por meio das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, o que implica diretamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que o currículo continue se pautando na contextualização e na visão ampliada de disciplina. O documento, traz de modo aleatório, a abordagem interdisciplinar, transdisciplinar e/ou pluridisciplinar, como elementos representativos do novo currículo. Em seu Artigo 13, §3º, inciso III, propõe-se que deve ser assegurado no processo formativo a escolha de abordagens “[...] disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar que oriente o processo pedagógico da escola [...], subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos [...]”. (BRASIL, 2010b, n.p.)

Também o documento (BRASIL, 2010b) ressalta a transversalidade como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico no trabalho com temas e eixos temáticos, enfatizando, todavia, que “A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.”⁴⁷

Na mesma época, a Base Nacional Comum passa por atualizações. A Língua Portuguesa, a Matemática, o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, são complementados por “[...] especialmente do Brasil, incluindo o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena.”⁴⁸. Além disso, compõem a Base Nacional Comum (BRASIL, 2010c), a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo a música, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Os componentes curriculares da Base Nacional Comum podem ser constituídos por áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, “[...] preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento [...] em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.”⁴⁹ Não há, portanto, uma imposição do trabalho interdisciplinar por áreas do saber.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 2011, trazem o Parecer CNE/CEB nº. 5/2011 (BRASIL, 2011a) para discorrer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. São propostas nas Novas Diretrizes Curriculares

---

⁴⁷ BRASIL, 2010c. Artigo 13, §5º

⁴⁸ Ibid. Artigo 14, §1º

⁴⁹ Ibid. Artigo 14, §2º

Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) quatro dimensões voltadas à formação humana às quais deve se voltar a educação média: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. (BRASIL, 2011b, p.162)

Percebe-se com essa proposta uma visão de formação, implicada no currículo das escolas de Ensino Médio, estruturada a partir de uma perspectiva de integração entre as dimensões científicas-tecnológicas-culturais. Esse entendimento é estendido à formação docente conforme se expõe no Parecer CNE/CEB nº. 5/2011 (BRASIL, 2011a, p.171). Espera-se da formação inicial de professores nas licenciaturas plenas uma “[...] sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos”. Revela-se nesse documento, entretanto, uma visão conteudista do conhecimento específico, porém que se justifica, segundo o Parecer CNE/CEB nº. 5/2011 (BRASIL, 2011a), em razão da maior parte dos cursos de formação de professores serem disciplinares e não por áreas do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) promovem uma revisão das áreas de conhecimento anteriormente previstas desde as DCNs de 1998, aumentando de três áreas para quatro áreas. Permanecem as Linguagens e as Ciências Humanas e se desmembram em duas as Ciências da Natureza e a Matemática. Extrai-se também dos nomes anteriores os Códigos e suas Tecnologias das Linguagens e as suas Tecnologias das Ciências Naturais e Matemática e das Ciências Humanas. O Artigo de nº8, § 1º, das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) determina que “O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos”.

Além disso, o documento ressalta que o fato dos conhecimentos se organizarem por áreas do saber não deve promover a diluição generalista dos componentes curriculares, assim como que os mesmos não devem ser excluídos. O que deve ocorrer, segundo as novas DCNEM (BRASIL, 2012), é o fortalecimento das relações entre as áreas e a contextualização desses conhecimentos a partir da realidade dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) trazem ainda, em seu próprio documento, quais são os componentes curriculares obrigatórios de cada área, assim como os componentes curriculares que devem ser trabalhados de modo transversal ao currículo. São componentes obrigatórios, segundo as DCNEM (BRASIL, 2012): **da área de Linguagens:** a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. **Da área de Matemática:** a) Matemática. **Das Ciências da Natureza:** a) Biologia; b) Física; c) Química. **Da área de Ciências Humanas:** a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

Após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2012, três novas propostas oriundas do Estado dão encaminhamento a mudanças no cenário da educação brasileira no sentido de reestruturar o Ensino Médio: a primeira, refere-se ao Projeto de Lei nº.6.840/2013 que discute especificamente a reestruturação do currículo de EM em período integral e a partir de um currículo por áreas do conhecimento; a segunda, não traz grandes referências à perspectiva integrada de currículo, mas modifica as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, em vigor desde 2002. Tratam-se das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº2/2015; e, por fim, tem-se a recém publicada versão preliminar de discussão de uma nova Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica em setembro de 2015.

Criada em março de 2012 na Câmara dos Deputados pelo deputado Reginaldo Lopes, a Comissão Especial, composta por 27 deputados federais titulares, destinada a promover estudos e proposições para reformulação do Ensino Médio (CEENSI)⁵⁰ deu início a suas atividades que culminaram com o Projeto de Lei nº.6.840/2013. Durante os anos de 2012 e 2013 foram promovidas diversas audiências técnicas com especialistas da Educação, além de audiências públicas e seminários regionais que tinham como foco a discussão de cinco eixos principais (BRASIL, 2014b): 1) Currículo; 2) Integração do Ensino Médio com a educação profissional; 3) Formação de professores; 4) Condições de oferta e infraestrutura; 5) Instrumentos de avaliação utilizados pelo Ministério da Educação. Para essa tese, somente serão analisados os encaminhamentos dados ao Projeto de Lei nº.6.840/2013 que tratem de currículo e formação de professores.

---

⁵⁰ A Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para reformulação do Ensino Médio foi instituída pelo Requerimento nº4.337/ 2012.

O Relatório CEENSI nº1/2013 (BRASIL, 2013) foi apresentado pelo deputado federal Wilson Filho (PTB-PB) em 19 de novembro de 2013 e aprovado uma semana depois, gerando uma segunda versão do documento. Essa primeira versão (BRASIL, 2013a) reflete as discussões oriundas das audiências técnicas, públicas e dos seminários estaduais.

A primeira alteração apresentada pelo Relatório CEENSI nº1/2013 (BRASIL, 2013a) se refere à mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵¹, de maneira que os currículos de Ensino Médio sejam organizados a partir das áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O relatório apresenta ainda que devem ser priorizadas “[...] a interdisciplinaridade, a transversalidade e a maior interação e articulação entre os diferentes componentes e conteúdos curriculares.” (BRASIL, 2013a, p.75)

Além disso, o primeiro relatório da CEENSI propõe que na terceira série do EM os currículos, deverão ser estruturados a partir de diferentes opções formativas, porém “[...] com ênfase em ciências da natureza, em ciências humanas ou em uma formação profissional.” (BRASIL, 2013a, p.75) Propõe-se ainda que o aluno concluinte do ensino médio pode retornar à escola no ano seguinte à sua formatura para cursar outra opção formativa.

Isso tornará a formação no ensino médio mais adequada às preferências e necessidades dos estudantes, possibilitando uma preparação mais adequada àqueles que pretendem ingressar na educação superior ou antecipar sua entrada no mercado de trabalho, além de permitir, no futuro, eventuais “correções de rumo” pelos próprios alunos. (BRASIL, 2014, p.6, grifo do autor)

Além do já previsto pelas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) pela Base Nacional Comum, agrega-se as seguintes temáticas aos conteúdos transversais: meio ambiente, educação sexual, prevenção ao uso de drogas e álcool, educação para o trânsito, cultura da paz, empreendedorismo, noções básicas da Constituição Federal e do Código de Defesa do Consumidor. Porém, esse encaminhamento é dado ao Conselho Nacional de Educação que deverá aprová-los ou não.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir do Relatório CEENSI nº1/2013 (BRASIL, 2013a), deve tornar-se componente curricular obrigatório para conclusão do EM. A Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para reformulação do Ensino

---

⁵¹ Lei nº9.394/96, Artigo 36.

Médio determina ainda o estudo em tempo integral para o Ensino Médio que passará de 2.400 horas para 4.200 horas. O prazo previsto para que tal determinação seja implantada é de dez anos, para que consiga no mínimo 50% no número de matrículas no EM e 20 anos para sua inclusão em totalidade.

O Relatório CEENSI nº2/2013 (BRASIL, 2013b) modifica a primeira versão do documento que propunha uma ênfase na formação do estudante de terceiro ano em ciências da natureza, em ciências humanas ou em uma formação profissional. O novo documento (BRASIL, 2013b) prevê que a ênfase se estenda às quatro áreas do conhecimento ou à formação profissional. Acrescentam-se aos temas transversais propostos à Base Nacional Comum novos assuntos, importância do exercício da cidadania, participação política e democracia e ética na política.

Um dia após a aprovação do Relatório CEENSI nº2/2013 (BRASIL, 2013b) é criado o Projeto de Lei nº 6.840/13 (BRASIL, 2013c) que reproduz em seu texto o que já havia sido aprovado no segundo relatório da CEENSI. Esse projeto de lei foi publicado em Diário Oficial em 12 de dezembro de 2013.

O Projeto de Lei nº.6.840/2013 propõe que se altere a LDB em seu Artigo nº62, §8º. “Os currículos dos cursos de formação de docentes para o ensino médio serão organizados a partir das áreas do conhecimento, conforme disposto no art.36 [depois da nova redação].” O prazo previsto para implantação dessa alteração é de cinco anos.

Em dezembro de 2013, nova comissão é criada para avaliar o PL nº.6.840/2013, a Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº.6.840/2013. Vinte três deputados federais passam a compor essa nova comissão. No meses seguintes o Requerimento nº 9.1149/2013, determina que o PL passe, para avaliação, pelas Comissões de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática, Trabalho, Administração e Serviço Público e Seguridade Social e Família. Todas as comissões se pronunciam positivamente sobre o mérito da proposta do projeto de lei nº. 6.840/2013.

Em 10 de abril de 2014, a comissão especial recebe o projeto de lei para análise que só apresenta parecer no final daquele ano. Trata-se do Parecer nº1 apresentado em 10 de dezembro de 2014 pelo relator Wilson Filho. O Parecer nº1 (BRASIL, 2014a) do Projeto de Lei nº. 6.840/2013 traz modificações no que havia sido apresentado no parecer de nº2 (BRASIL, 2013b) da CEENSI.

Permite ao aluno da terceira série do ensino médio optar por opções formativas com ênfase em uma das quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas) ou em uma formação profissional, *não excluindo de sua formação componentes curriculares com especificidades e componentes próprios*. (BRASIL, 2014a, grifo nosso)

Inclui-se no texto do PL um adendo de que os componentes curriculares com especificidades e componentes próprios deverão ser preservados ainda que a ênfase se dê às áreas do conhecimento. Além disso, inclui em seu texto que “[...] os processos seletivos que dão acesso à educação superior sejam realizados com essas opções formativas.” (BRASIL, 2014a, p.3)

Em 16 de dezembro de 2014, o parecer de nº 2 do PL foi aprovado por unanimidade por sua constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa pela comissão especial. Refere-se ao texto substitutivo do parecer de nº 1 do PL (BRASIL, 2014b) que é transformado em parecer de nº 2. Permite-se nesse documento (BRASIL, 2014c) que a formação do estudante de Ensino Médio com ênfase na formação por áreas pode ser dar a partir do primeiro ano do EM e não mais somente do terceiro ano. Entretanto, no que se refere às disciplinas integrantes das áreas do conhecimento, o parecer de nº 2 do PL nº 6.840/13 (BRASIL, 2014b, p.7) afirma que “Dá tratamento disciplinar às áreas do conhecimento, conforme o padrão de oferta nacional atual do ensino médio e a formação dos professores, segundo a qual os cursos de licenciatura organizam-se pelo desdobramento disciplinar do currículo”.

Porém, o que antes estabelecia sobre os novos conteúdos e dos componentes curriculares, não prevê que haja mais a obrigatoriedade de aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, alegando que o órgão poderia interferir na autonomia das instituições de ensino. O mesmo tipo de medida que confere autonomia às instituições de ensino, em virtude de pressões dessas instituições, implica em uma nova versão do Artigo nº62, §8º, proposto para a LDBEN, quando da aprovação do Projeto de Lei nº. 6.840/2013. “Os currículos dos cursos de formação de docentes deverão ser estruturados a partir da base nacional comum da educação básica.” (BRASIL, 2014c)

O parecer de nº 2 do PL (BRASIL, 2014c) é publicado no Diário Oficial da União de 22 de dezembro de 2014 e encontra-se desde 11 de março de 2015 na Mesa Diretora da Câmara dos Deputados para ser aprovado no Plenário da Câmara.

Paralelamente, o Ministério da Educação, estabelece em 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em atendimento às ações de promoção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse pacto foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22

de novembro de 2013, em parceria entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

Foram previstos dois momentos para execução das ações estratégicas referentes ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O primeiro momento ocorreu por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁵². Já o segundo momento tratava-se da formação continuada dos professores do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino.

O Programa Ensino Médio Inovador “[...] é a estratégia do Governo Federal para induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral”. (BRASIL, 2013d, n.p)⁵³ Esse redesenho curricular está pautado no que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012. Para isso, o programa estimula a elaboração, por parte da escola, de um projeto de redesenho curricular que englobe a perspectiva da integração curricular, de modo que sejam articuladas as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, já dispostas nas DCNs.

A Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, segundo a descrição do Pacto Nacional (2013d), visa promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas urbanas e rurais, de acordo com o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as DCNEM. Essa formação foi realizada inicialmente por meio de parcerias com as secretarias estaduais de educação e está centrado no eixo estruturante Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral.

A partir desse eixo central, foram produzidos na etapa I, por universidades federais envolvidas nesse processo de formação, seis cadernos⁵⁴ orientados aos professores da rede pública, sobre os seguintes núcleos: 1) Ensino Médio e Formação Humana Integral; 2) O Jovem como Sujeito do Ensino Médio; 3) Currículo do Ensino Médio; 4) Áreas de Conhecimento e Integração Curricular; 5) Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; 6) Avaliação no Ensino Médio. Trata-se, pela primeira vez, em 2013 de como deve se organizar o trabalho por áreas do conhecimento a partir da perspectiva de integração curricular.

---

⁵² O ProEMI foi instituído pela Portaria nº.971, de 09 de outubro de 2009.

⁵³ BRASIL, 2013d, n.p. Apresentação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

⁵⁴ Os cadernos de formação do professor estão disponíveis em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117&limitstart=0>.

Em 2015, publica-se também uma nova legislação no que se refere à formação inicial de professores no Brasil, após ter início a Política Nacional de Formação de Professores em 2009. O Parecer CNE/CP nº.2/2015⁵⁵, de junho de 2015, trouxe a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que um mês após sua publicação, foi votada e aprovada como resolução.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) assumem o lugar das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que se mantiveram durante treze anos como orientadoras dos cursos de licenciatura plena.

As DCNs de formação para o magistério foram elaboradas por uma Comissão Bicameral de Formação de Professores - Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica – do Conselho Nacional de Educação, a partir de setembro de 2012. No ano de 2013, foi aprovado documento preliminar, elaborado a partir das reuniões do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, com intenção de “[...] ratificar a decisão de propor DCNs para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”. (BRASIL, 2005a, p.1-2). Essa versão foi então submetida a apreciação de especialistas da área, Secretarias do MEC, Capes, Inep, entre outros órgãos, e, serviu para estruturar a minuta base de resolução. Um ano mais tarde, novo documento base foi proposto, assim como se elaborou minuta das DCNs para novamente passar por discussão e avaliação de especialistas.

Um ponto relevante observado no parecer acima citado (BRASIL, 2015a), refere-se aos autores base que serviram de fundamentação teórica à construção das novas diretrizes. São citados no parecer pesquisadores como Arroyo (2015), Brzezinski (2011, 2014), Gatti (2008, 2010), Gatti; Barreto; André (2011), Nóvoa (1992), Pimenta; Almeida (2014), Pimenta; Libâneo (2000). Acredita-se que o fato de expor nesse documento tal referência teórica, a priori, já demonstra um caráter diferenciado das presentes DCNs.

Outra característica mais abrangente com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais tem a ver com a concepção de formação docente, que engloba a formação inicial e também a formação continuada. Além disso, não se limita aos cursos de licenciatura, de graduação plena, em nível superior. A nova proposta trata da formação inicial realizada em cursos de

---

⁵⁵ BRASIL, 2015a. **Parecer CNE/CP nº.2/2015**, de 09 de junho de 2015.

licenciatura, mas também de cursos de formação pedagógica para graduados não-licenciados e cursos de segunda licenciatura.

Os pressupostos teóricos que ancoram as mudanças propostas pelas DCNs de formação docente estão sustentados por 13 aportes que visam a melhoria da formação de professores em nível nacional (BRASIL, 2015a, 2015b). Porém, serão abordados aqui somente os que se referem à perspectiva integrada do currículo em eixos/ áreas do conhecimento e que implicam na transformação do currículo escolar e na formação de professores.

Esses pressupostos determinam que: 1) Os projetos pedagógicos das instituições educativas, nas diferentes etapas e modalidade de educação básica, deverão atuar como eixos. Entende-se que essas instituições, por meio desses projetos pedagógicos, cumprirão assim, um papel estratégico na formação requerida pelos níveis de ensino; 2) É necessário que haja articulação entre as DCNs para a formação inicial e continuada e as DCNs para a Educação Básica; 3) Orientam a Base Comum Nacional para a formação inicial e continuada de professores: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015a, p22); 4) A docência é assumida como ação educativa e também como processo pedagógico intencional e metódico. Em sua complexidade, ela envolve os conhecimentos epistemológicos, pedagógicos e também interdisciplinares. Essa concepção de docência baseia-se em uma formação carregada de conceitos, princípios e objetivos que se desenvolve a partir da socialização e na construção de conhecimentos que se dialogam com diferentes visões de mundo; 5) O Currículo é visto como um “[...] conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social”. (BRASIL, 2015a, p.22) Por isso, contribui para que o educando construa uma identidade sociocultural, os direitos e deveres do cidadão, o respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho; 6) Esse currículo deve levar em conta a realidade concreta de seus sujeitos e das instituições de educação básica (organização e gestão), os projetos e os cursos de formação. É necessário que haja uma contextualização temporal e espacial às características estudantis e a cada ambiente escolar. Ademais, o currículo tem a função de promover a compreensão e a reflexão sobre “[...] a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição” (BRASIL, 2015a, p.22).

Essas diretrizes são voltadas aos cursos de formação de professores das diferentes áreas do conhecimento, assim como aqueles cursos que promovem a integração entre elas. Por isso, essa proposta abrange campos específicos e/ou interdisciplinares.

O conceito de docência presente nas DCNs de formação de magistério é de que se trata de uma ação educativa que faz parte de um processo pedagógico intencional e metódico. Parte-se do princípio de que o professor é protagonista desse processo de ensinar e, por isso, deve ser um sujeito ativo dentro dessa ação. Por isso, requer uma formação pedagógica construída a partir de métodos e não somente de instintos, experiências e dons.

A Resolução CNE/CP nº2/2015 compreende ainda que, a docência se constroi, por meio de conhecimentos específicos/ epistemológicos, conhecimentos interdisciplinares e pedagógicos. Outrossim, integra esse campo de conhecimento a apropriação que se faz de “[...] valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo”. (BRASIL, 2015b)⁵⁶

A sólida formação do professor, segundo o documento, envolve dimensões técnicas, mas também políticas, éticas e estéticas, conforme propõem as DCNs. A ação do profissional docente requer o domínio de conteúdos e metodologias, mas também saber lidar com as múltiplas linguagens, as tecnologias e as inovações.

Entende-se por educação, na Resolução CNE/CP de nº2/2015, os processos formativos que se constroem em diversos espaços, como na vida familiar, no convívio social, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, além de em movimentos sociais, organizações da sociedade civil. As relações que se estabelecem entre natureza e cultura também são vistas como espaços educativos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015b) se pautam em uma Base Comum Nacional. Quatro pontos devem ser ressaltados no entendimento que se faz dessa base comum: a Educação é um processo emancipatório e permanente; o trabalho docente é visto a partir de uma especificidade que deve ser reconhecida; a práxis do trabalho docente é a expressão da articulação entre teoria e prática; é uma exigência levar em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

---

⁵⁶ BRASIL, 2015b. Resolução nº2/2015. Artigo 2º, § 1º.

Nessa Base Comum Nacional apresentada pelas DCNs, deve-se assegurar que o egresso da IES – futuro professor do ensino básico, possa promover a integração e a interdisciplinaridade curricular, na medida em que entende conhecimento e vivência como algo que deve ser significativo e relevante à realidade social e cultural de sua comunidade escolar. Essa compreensão deve, além disso, voltar-se ao exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, conforme as diretrizes vigentes para a educação básica e superior.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica não são mais as competências, a concepção nuclear de concepção do curso de licenciatura, mas sim as bases comuns nacionais. O egresso dos cursos de formação inicial e continuada para o magistério de Educação Básica, deve sair da IES com um:

[...] repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2015b)⁵⁷

Cabe às instituições de ensino superior, formadoras de profissionais do magistério, segundo as novas DCNs (BRASIL, 2015b), em seu Artigo 9º, definir “[...] no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional.”⁵⁸

Diferentemente do que se havia proposto na Resolução CNE/CP nº2/2002, a nova carga horária para os cursos de graduação de licenciatura passa de 2.800 horas mínimas para 3.200 horas mínimas. Retoma-se, portanto, ao previsto na Resolução CNE/CP nº. 01/99, revogada pelo Parecer CNE/CP nº.28/2001. Além disso, as Diretrizes de Formação Inicial para o Magistério (BRASIL, 2015) prevêm que essas 3.200 horas de efetivo trabalho docente tenham duração mínima de oito semestres/ quatros anos. Anteriormente, a duração mínima era de três anos e cada ano deveria ter 200 dias letivos/ano.

⁵⁷ BRASIL, 2015b. **Resolução nº2/2015**. Artigo 7º.

⁵⁸ BRASIL, 2015b. **Resolução nº2/2015**. Artigo 9º.

A divisão da carga horária segundo a Resolução CNE/CP nº2/2015 é estabelecida da seguinte maneira:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015b)⁵⁹

Em uma avaliação comparativa com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002b) mantiveram-se as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, as 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, porém com pequenas alterações no modo como acontecerá.

Com relação ao estágio supervisionado, a Resolução CNE/CP nº2/2002 previa que o mesmo só poderia acontecer a partir do início da segunda metade do curso. Na nova Resolução CNE/CP nº2/2015, o estágio supervisionado não fica mais limitado a iniciar em determinado período do curso. Ademais, pode ser realizado na área de formação e atuação do estudante, mas também pode contemplar outras áreas específicas. Porém, para que isso ocorra deve estar definido no PPC e PPP da instituição.

As 1.800 horas de aulas antes voltadas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (BRASIL, 2002b), agora com as novas DCNs aumentaram para 2.200 horas, dedicadas a atividades formativas estruturadas nos PPPs das instituições, a partir de dois núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais e II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo

---

⁵⁹ BRASIL, 2015. **Resolução nº2/2015**. Artigo 13º, § 1º.

projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que devem atender às demandas sociais.

O primeiro núcleo, Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais⁶⁰ prevê a articulação com as áreas do conhecimento. Segundo esse primeiro núcleo, os princípios, concepções, conteúdos e critérios das distintas áreas do conhecimento devem se articular com os conhecimentos pedagógicos e epistemológicos, das áreas específicas e das interdisciplinares, com os fundamentos educacionais, com o objetivo de desenvolver os sujeitos, as organizações e a sociedade.

Além disso, prevê que o ser humano e as práticas educativas devem ser vistas a partir de um entendimento multidimensional e interdisciplinar. Ademais, deve incluir um aprofundamento sobre as especificidades relativos ao desenvolvimento infantil, adolescente, juvenil e adulto. Além de integrar esse conhecimento a dimensões “[...] física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial”. (BRASIL, 2015b)⁶¹

Propõe que haja pesquisa e estudo sobre os conteúdos inerentes à formação epistemológicas e pedagógica, e que esses tratem de da práxis do profissional do magistério, assim como da legislação educacional.

Já o segundo núcleo, Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, inclui os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, deve oportunizar que se aprofunde as temáticas voltados a área educacional.

Por isso, a Resolução CNE/CP nº2/2015 propõe que se façam pesquisas sobre os processos educativos, organizacionais e de gestão na área da Educação, assim como se aprofundem os conhecimentos pedagógicos, de fundamentos e teorias da educação, de didáticas e práticas de ensino, além de legislação, financiamento, avaliação e currículo. A partir disso, o núcleo propõe que se apliquem estudos e pesquisas ao espaço educacional que contribuam para a área, sejam esses conhecimentos construídos pedagógicos ou específicos.

As demais 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, que totalizam a 3.200 horas mínimas do curso de licenciatura, devem ser realizadas através de iniciação científica, de iniciação à docência, por meio de extensão e/ou monitoria, entre outras atividades que compõem o PPC. Antes, nas

---

⁶⁰ BRASIL, 2015. **Resolução nº2/2015**. Artigo 12º, I.

⁶¹ Ibidem.

Diretrizes de 2002, essa carga horária era cumprida com outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, porém não havia maior detalhamento sobre o que seriam essas atividades.

A partir da Resolução CNE/CP nº2/2015, o que rege essa carga horária é o núcleo III, Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação, disposto no Artigo de nº12. Segundo esse inciso (BRASIL, 2015b), as 200 horas teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes poderão ser realizadas através de: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

A organização da matriz curricular e os tempos e espaços curriculares podem ser organizados pelos cursos de licenciatura de maneira livre, porém de acordo com o disposto no PPC e articulados com os três eixos contemplados no Artigo 12º, da Resolução CNE/CP nº2/2015.

Com relação às licenciaturas, cursos de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que se desenvolvam em projetos de cursos articulados manteve-se o que já se previa. Esses cursos devem dar maior ênfase aos tempos dedicados à construção do conhecimento em vez de focar nos objetos de ensino. Já nas demais licenciaturas, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não deverá ser inferior a quinta parte da carga horária total, que é de 640 horas. Em razão do aumento da carga horária total, aumentou-se também a carga horária dedicada às dimensões pedagógicas.

A Resolução CNE/CP nº2/2015 foi publicada em Diário Oficial no dia 02 de julho de 2015. Fica estabelecido, portanto, que o prazo previsto para que os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, adequem-se às novas DCNs será 02 de julho de 2017. Os cursos que já estão em funcionamento receberão novamente os pedidos de autorização para que sejam feitas as alterações necessárias.

É interessante destacar, entretanto que, ainda que afirme propor diretrizes para cursos

de formação de professores de diferentes áreas do conhecimento, assim como àqueles cursos que promovem a integração entre elas, abrangendo campos específicos e/ou interdisciplinares, em seu Artigo 24º demonstra uma incongruência. Os cursos organizados em áreas interdisciplinares “[...] serão objeto de regulamentação suplementar”. (BRASIL, 2015b).

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. (BRASIL, 2015b)⁶²

Um dos pontos de inovação apresentado na Resolução CNE/CP nº2/2015 se refere à valorização do profissional do magistério. Nas antigas DCNs (BRASIL, 2002), não se encontra nenhuma afirmação com relação à importância da figura do professor dentro desse processo. Na nova legislação, entretanto, um capítulo⁶³ é dedicado a esse compromisso como política pública integrada entre o Estado, as instituições de ensino e a educação básica.

Entende-se que se trata de uma decisão tomada com o intuito de colaborar com a valorização da figura do licenciado, frente ao já citado desprestígio da carreira docente com relação à carreira de bacharel. Vinha-se, quando da publicação das antigas DCNs de formação docente em 2002, de um alto pessimismo com relação à baixa qualidade da formação de professores, em ensino superior no Brasil e, por conseguinte, na educação básica brasileira.

Passados 13 anos, não significa que a situação foi transformada radicalmente, uma vez que os índices demonstram baixa procura nos cursos de licenciatura e número alto de professores sem formação. Porém, a partir da interiorização das universidades e da abertura de novas vagas, o Estado, passou a assumir um compromisso com a formação de professores, antes relegada às instituições privadas e a lógica de mercado.

A proposta preliminar para discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada em 16 de setembro de 2015. O governo propõe que entre o dia 25 de setembro de 2015 e 15 de dezembro desse ano, recebam-se contribuições para a construção do novo modelo de currículo da Educação Básica que deverá ser aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em abril de 2016. Essa versão preliminar, segundo o ex-ministro Renato Janine

---

⁶² Resolução CNE/CP nº2/2015. Artigo 18.

⁶³ O capítulo VII da Resolução CNE/CP nº2/2015 trata dos profissionais do magistério e sua valorização.

Ribeiro (RIBEIRO, 2015), não representa a visão do MEC e nem do Conselho Nacional de Educação, uma vez que foi desenvolvido por equipes próprias da Secretaria de Educação Básica.

Ao longo do Ensino Médio, dado o número ainda maior de componentes curriculares, a articulação interdisciplinar é igualmente importante, no interior de cada área do conhecimento ou entre as áreas, como ao tratar questões econômicas e sociais, a obtenção e distribuição da energia ou a sustentabilidade socioambiental, envolvendo, por exemplo história, sociologia, geografia e ciências naturais. Particularmente cálculos e algoritmos matemáticos, essenciais às ciências naturais, demandam correlações entre diversos aprendizados e articulação entre formulação teórica e aplicações práticas.

A proposta preliminar da BNCC (BRASIL 2015c), focalizada no Ensino Médio, retoma a articulação interdisciplinar dos componentes curriculares em cada uma das quatro áreas do conhecimento ou entre elas, de modo a promover um processo teórico-prático mais equilibrado, contextualizado e significativo. O documento (BRASIL, 2015c) demonstra ainda os componentes curriculares de cada área do conhecimento e seus objetivos de aprendizagem. Os objetivos de aprendizagem são determinados por doze Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (BRASIL, 2015c, n.p.):

- Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos;
- Participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor;
- Cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos;
- Se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação;
- Situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações;
- Experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciências da natureza e em

matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura.

- Desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social ou econômico;
- Relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural, e econômico;
- Debater e desenvolver ideias sobre a constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interação entre humanos e com o meio natural, nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e atuais, assim como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza e da sociedade;
- Experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho;
- Identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária;
- Participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse.

Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento revelam também um percepção de educação focada na educação integral humanística do aluno/cidadão conforme já havia sido proposto pelas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica em 2011. Nessa educação integral pressupõe-se as quatro dimensões já propostas nas DCNEM (BRASIL, 2012): trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O diferencial da BNCC é romper, definitivamente, com os ideias técnicos de competência e habilidade que já haviam sido descartados nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2006, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2012. “A definição dos objetivos de aprendizagem se faz, portanto, pela articulação entre a singularidade das áreas do conhecimento e de seus componentes e as especificidades dos estudantes ao longo da educação básica”. (BRASIL, 2015c, n.p.) A nova Base Nacional Comum Curricular propõe ainda os estabelecimento de temas integradores como meios para promover a perspectiva integrada do currículo.

Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes. Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. (BRASIL, 2015c, n.p.)

Esses temas integradores segundo o documento introdutório de apresentação das BNCC (BRASIL, 2015c) são: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais; Culturas africanas e indígenas.

A percepção que tem a partir da análise da proposta preliminar para discussão da Base Nacional Comum Curricular é de que há um esforço para se promover o trabalho por áreas, ainda que sustentado pelos componentes curriculares. Os documentos preliminares demonstram que se busca essa articulação com o objetivo de promover a apropriação do conhecimento a partir de diferentes linguagens, para reconhecer, interpretar e compreender os fenômenos e os processos naturais, mas também os sociais e os culturais, para enfrentar problemas práticos a partir de uma teoria com significado e, por fim, para argumentar e tomar decisões, seja de modo individual, como também coletivo.

Não se pode afirmar, entretanto, que no período analisado, de 1996 a 2015, tenha havido uma preocupação do Estado – seja Ministério da Educação e/ou Conselho Nacional de Educação – em publicar legislação específica, diretrizes, parâmetros ou orientações que enfoquem o modo como deverá se organizar o currículo por áreas do saber. Isso ocorre em virtude da flexibilidade concedida às instituições educacionais em dispor sobre essa organização interdisciplinar em suas propostas pedagógicas

3 DA TRADIÇÃO À INOVAÇÃO: UFPR LITORAL E O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EM UMA UNIVERSIDADE CENTENÁRIA

A Universidade Federal do Paraná (UFPR), tida por Wachowicz (1983) e Westphalen (1987) como a primeira universidade oficialmente instituída no Brasil⁶⁴, foi criada em 19 de dezembro de 1912, por Vitor Ferreira do Amaral e Silva. Porém, segundo os autores, data do ano de 1892 o lançamento da pedra fundamental que previa a criação da Universidade do Paraná por Rocha Pombo. Devido ao movimento federalista e a guerra do contestado que ocorria no sul do país, esse projeto demorou 20 anos para ser concretizado. Além disso, como retoma Westphalen (1987, p.9), os precursores desse projeto não conseguiram concretizá-lo pois havia “[...] imprecisão da ideia universitária.”

Na época, a Universidade do Paraná era uma instituição privada e se valia da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, também conhecida como Lei/Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, que foi responsável por dar liberdade à criação de instituições de ensino superior, retirando do Estado esse monopólio. Em virtude da Reforma Rivadávia, “[...] o governo central dispensava também a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa particular.” (UFPR, 2012b, n.p.)

No início do século XX, o Paraná destacava-se pela abundante produção e comércio de erva-mate, atividade que era considerada secundária para a economia. Porém, assim como em outras partes do país, essa atividade exigia aprimoramento e qualificação profissional para desenvolver-se o que motivou a migração para a cidade de Curitiba. Com essa modificação estrutural na cidade, surgia também a necessidade de profissões ligadas ao comércio, à saúde e à engenharia. Os primeiros cursos de graduação ofertados foram Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia; Medicina e Cirurgia; Odontologia; Farmácia; e os cursos técnicos de Obstetrícia e Comércio. Segundo Wachowicz (1983), no início da Universidade do Paraná, 97 alunos frequentavam a instituição.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná foi criada em 26 de fevereiro de 1938 e seus objetivos reforçavam o ideal da época que era [...] ampliar a

---

⁶⁴ SANCHEZ (1996) afirma que a primeira universidade brasileira só foi criada em 1920 e se refere à Universidade do Rio de Janeiro. A Universidade de Manaus foi criada em 1909, porém sob formato de Escola Livre de Manaus. Em 1912, essa instituição passou a chamar-se universidade, mas durou apenas 15 anos quando foi dissolvida em três faculdades isoladas. O mesmo segundo a autora (1996) ocorreu no Paraná que durou 15 anos e foi dissolvida pela Reforma Carlos Maximiliano que não permitia a existência de universidade em cidades com menos de 10 mil habitantes. A UFPR permaneceu até 1946 sob forma de escolas isoladas, voltando a adquirir o caráter universitário no final da década de 40.

cultura no domínio das ciências puras; promover e facilitar a prática de investigações originais; e desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério. (WESTPHALEN, 1987, p.55)

Essa faculdade organizava-se em três departamentos – Ciências, Filosofia e Letras – e em um Instituto Superior de Educação. O Instituto Superior de Educação era composto por três cursos: formação de professor primário, formação de professor secundário e administradores escolares. Segundo Westphalen (1987), um ano mais tarde, atendendo ao Decreto-Lei 1.190/39, foram aprovados novos Estatutos para a Universidade a partir dos quais se previam quatro departamentos: Departamento de Filosofia (curso de Filosofia); Departamento de Ciências (cursos de Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História e Ciências Sociais); Departamento de Letras (cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglogermânicas); Departamento de Pedagogia (curso de Pedagogia).

O Departamento de Pedagogia oferecia o curso de bacharel em Pedagogia, com duração de três anos, e o curso de Didática que tinha duração de um ano e era voltado à formação dos licenciados. Esses cursos eram pagos, visto que se tratava de uma instituição privada, e eram mantidos pelas mensalidades dos estudantes e pela União Brasileira de Educação e Ensino, pertencente aos Irmãos Maristas.

Somente em 1946, é que as faculdades autônomas e a nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foram restauradas sob forma de Universidade do Paraná. Quatro anos mais tarde, em 1950, a Universidade do Paraná tornou-se Universidade Federal do Paraná por meio da Lei nº 1.254, do Governo Federal, tornando-se pública e gratuita. O contrato que existia com os irmãos maristas foi rescindido a partir daquele ano.

A partir da Lei nº. 5.540 de 1968, o Departamento de Pedagogia foi substituído pela Faculdade de Educação e esse ambiente é dividido em três departamentos: Métodos e Técnicas da Educação (hoje Departamento de Teoria e Prática de Ensino), Teoria e Fundamentos da Educação e Planejamento e Administração Escolar. Esses institutos e faculdades, no ano de 1973, foram transformados em setores, porém ficaram mantidos os departamentos. A Faculdade de Educação transformou-se em Setor de Educação. O antigo Curso de Didática, que licenciava professores, acabou, assumindo seu espaço um Currículo Pleno das Licenciaturas. As disciplinas comuns dos cursos de licenciatura eram: Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Didática, Prática de Ensino.

Atualmente, o Setor de Educação é responsável pela formação pedagógica dos cursos de licenciatura existentes em Curitiba: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais,

Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música e Química. Os estudantes desses cursos, para licenciarem-se para o magistério do ensino básico, devem frequentar as disciplinas que são ofertadas pelo Setor de Educação, dependendo do curso: Psicologia da Educação, Políticas e Planejamento da Educação Brasileira, Didática, Organização e Gestão na Escola, Metodologia de Ensino, Prática de Ensino e Prática de Pesquisa em Educação.

As disciplinas são ofertadas ao longo dos cursos e tem início no segundo ano, terceiro semestre. Para a realização da formação pedagógica, os estudantes devem deslocar-se dos seus setores de formação específica, localizados em outros campi da universidade, para a sede da Reitoria, que é onde se localiza o Setor de Educação, em Curitiba.

Oitenta e um anos após a sua fundação é que a Universidade Federal do Paraná abriu seu primeiro campus fora da capital paranaense. O campus Palotina, a 600 quilômetros de Curitiba, passou a abrigar em 1993 o curso de Medicina Veterinária. Em 2000, no litoral do Paraná, o laboratório de pesquisa da UFPR de Pontal do Paraná transformou-se em Centro de Estudos do Mar (CEM) e começou a oferecer o curso de Ciências do Mar, transformado em 2004 em Oceanografia. Em seguida foi criado o Setor Litoral, mas com ações independentes do CEM.

Nos últimos anos, em virtude do REUNI, foi criado o campus de Jandaia do Sul que abriu licenciaturas em Ciências Exatas e Computação, além de Engenharia Agrícola, Engenharia de Alimentos e Engenharia de Produção. O REUNI também promoveu a incorporação de novos cursos de Licenciatura em Pontal do Paraná, com a Licenciatura em Ciências Exatas e em Palotina, com a Licenciatura em Computação, além de cursos de engenharia.

3.1 UFPR LITORAL: UMA NOVA PERSPECTIVA DE CURRÍCULO EM UM NOVO MODELO DE UNIVERSIDADE

Em julho de 2004, a criação da UFPR Litoral foi aprovada por meio da Resolução nº. 39/2004, do Conselho Universitário (COUN) da Universidade Federal do Paraná. Em maio do ano seguinte, foi firmado um termo de cooperação entre a União, o Estado do Paraná e a

prefeitura com vistas à ampliação de acesso à educação e à implementação do novo campus da UFPR na cidade de Matinhos⁶⁵, litoral do Paraná.

A escolha dessa região deu-se em razão de um acordo previamente estabelecido entre a esfera federal, estadual e municipal através do qual se acreditava possibilitar por meio da educação universitária, pública e gratuita, a transformação regional de uma região anteriormente abandonada e pouco desenvolvida.

Comprometida com ideais e valores advindos de uma concepção de educação anti-hierárquica e anti-exclusivista, a UFPR Litoral emerge de esforços humanos que entrelaçam oportunidades a desafios que evidenciam a necessidade de ampliação das suas ações como instituição formadora, bem como de seu papel social. (UFPR LITORAL, 2008, p.2)

A Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral iniciou a suas atividades em maio de 2005. Em seu primeiro vestibular ofertou os seguintes cursos: em nível de graduação, Fisioterapia e Gestão Ambiental; nível técnico profissionalizante/ subsequente, Agroecologia, Enfermagem, Hotelaria e Transações Imobiliárias. Na época, 40% das vagas eram destinadas a cotas, sendo 20% voltadas à inclusão racial e 20% destinadas a inclusão social – estudantes que tivessem realizado o ensino fundamental e médio exclusivamente em escolas públicas.

No segundo ano de existência, ampliou-se o número de cursos atendendo a necessidades do entorno que se viam como prioridades. Por esse motivo, no processo seletivo de 2006, foram propostos os seguintes cursos: graduação em Fisioterapia e Gestão Ambiental que já existiam, mas também Gestão e Empreendedorismo e Serviço Social; no nível médio, o curso de Hotelaria transformou-se em Turismo e Hospitalidade e criou-se um curso de ensino médio integrado em Orientação Comunitária. Os primeiros cursos de licenciatura do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná foram Ciências e Artes, criados em 2008.

A UFPR Litoral só se transformou em Setor em dezembro de 2007. Após esse período, em 2008, houve eleição para direção e vice-direção, sendo seu fundador, o antigo Pró-Reitor de Graduação da UFPR, Prof. Dr. Valdo José Cavallet, eleito para assumir como

---

⁶⁵ Matinhos é um dos sete municípios do litoral do Paraná, juntamente com Paranaguá, Guaratuba, Pontal do Paraná, Antonina, Morretes e Guaraqueçaba. A extensão territorial de Matinhos é de, aproximadamente, 117 km², sendo apenas 4,75 km² de perímetro urbano. Quinze balneários compõem o município de Matinhos. Segundo o Censo de 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Matinhos era composta por uma população de 29.428 pessoas. Dos 33.165 domicílios recenseados, foram identificados 21.411 domicílios particulares não ocupados, de uso ocasional, uma vez que se trata de uma região com população sazonal em função do turismo de final e começo de ano.

diretor a UFPR Litoral. Valdo Cavallet já era diretor interino da UFPR Litoral desde março de 2006. O Projeto Político Pedagógico do Setor foi aprovado em junho de 2008.

Atualmente, o Setor Litoral oferece 14 cursos de graduação (licenciaturas/bacharelados e tecnólogos), um de aperfeiçoamento e seis de pós-graduação (cinco de *lato sensu* e um de *stricto sensu*). Os cursos de licenciatura são Artes, Ciências, Educação do Campo, Educação Física, Linguagem e Comunicação; Os bacharelados são em Gestão Ambiental, Gestão e Empreendedorismo, Gestão Pública, Informática e Cidadania, Saúde Coletiva e Serviço Social. Além desse, existem os tecnólogos em Agroecologia, Gestão do Turismo e Gestão Imobiliária. Em nível de aperfeiçoamento, há o curso de Educação de Jovens e Adultos do Campo. Os cursos de pós-graduação, em nível de especialização, são Gênero e Diversidade, Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis, Gestão e Processo em Educação, Diversidade e Inclusão, A Questão Social na perspectiva interdisciplinar e Educação do Campo. Existe ainda o mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável.

Em 2014, o vestibular de ingresso à UFPR Litoral, que de 2006 a 2013 ocorreu através de processo seletivo de inverno, foi integrado ao processo seletivo único, de verão, da matriz Universidade Federal. A partir do processo seletivo de 2014-2015, a UFPR aumentou seu sistema de cotas para 40% das vagas – antes era de 25%, que foram destinadas a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e que têm renda familiar igual, inferior ou superior a 1,5 salário mínimo por pessoa. Além da cota social, há a cota racial para os alunos os que se declararem pretos, pardos e indígenas. Outros 30% do total de vagas oferecidas no concurso da UFPR foram reservadas para o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) através da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O ideal de criação da UFPR Litoral, sustentado posteriormente por um Projeto Político Pedagógico diferenciado de cunho emancipatório (FAGUNDES, 2009), nasce dentro do contexto de uma universidade centenária, a Universidade Federal do Paraná e reflete o interesse de responder, principalmente, as duas correntes que vinham se apresentando no país nos anos finais da década de 90 e ao longo dos anos 2000: a primeira, refere-se à proposta de criação de projetos experimentais de universidades a partir dos preceitos de transdisciplinaridade (CIRET-UNESCO, 1997) e do aprender ao longo da vida e do aprender a aprender (DELORS, 2001); o segundo ponto, trata da política pública de expansão das vagas de ensino superior e Institutos Federais, através da reestruturação das universidades federais, criação de novos campus no interior do país, abertura de cursos em áreas interdisciplinares e oferta de vagas no período noturno. Esse projeto em 2007 foi legitimado quando do

estabelecimento do Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), através do Decreto nº.6.096, de 24 de abril de 2007. Essa última corrente vem influenciada pelo Processo de Bolonha.

3.1.1 A universidade do amanhã: da transdisciplinaridade e da influência do Congresso de Locarno à construção de um projeto emancipatório

Os anos finais da década de 90 são marcados por uma transição de paradigmas educacionais conforme demonstra Cunha (1998) no que se refere à lógica de organização e distribuição do conhecimento e à questão pedagógica na universidade. Esse mesmo movimento foi observado na Educação Básica, conforme demonstrou a análise da legislação educacional brasileira – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) e Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (2001).

Autores como Dellors (2001) e Morin (2011), amparados pela discussões realizadas em comissões internacionais da Organização das Nações Unidas (UNESCO), estabeleceram novos pilares da Educação para o século XXI, assim como discorreram sobre os saberes necessários para a educação do futuro, respectivamente. Tratava-se de um debate amparado na promoção da transdisciplinaridade em contraposição à fragmentação do conhecimento em disciplinas.

São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo $\Leftrightarrow$ sociedade $\Leftrightarrow$ natureza. Esta é a condição fundamental para a construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuras. (MORIN, 2011, p.13)

Essa superação da visão disciplinar do conhecimento em direção à percepção do real de modo complexo e transdisciplinar em um novo modelo de universidade foi discutida anteriormente no Congresso de Locarno, na Suíça. As bases de orientação desse Congresso,

realizado para apresentação dos trabalhos oriundos do grupo de trabalho do Projeto CIRET-UNESCO, era “[...] fazer o pensamento complexo e transdisciplinar penetrar nas estruturas, nos programas e na irradiação da Universidade do amanhã”. (LOCARNO, 1997, p.2). E, foi isso o que aconteceu, no cerne de criação da UFPR Litoral. A intenção de fazer com que se criassem pelo mundo experiências universitárias nas quais a universidade não fosse vista “[...] apenas como um lugar de aprendizado de conhecimentos, mas também como um lugar de cultura, de arte, de espiritualidade e de vida” (LOCARNO, 1997, p.2), influenciou o estabelecimento da UFPR Litoral tal qual se apresenta em seu PPP.

A busca por uma educação integral, conforme prevê o Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral (UFPR LITORAL, 2008, p.7), encaminha a estruturação pedagógica do Setor “[...] concebendo o conhecimento como uma totalidade articulada, decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade e sua realidade concreta envolvendo a educação e o homem.” A transdisciplinaridade é assumida dentro do PPP da UFPR Litoral como eixo norteador da percepção de conhecimento complexo e contextualizado, nos moldes do que propõe o Relatório do Congresso de Locarno (LOCARNO, 1997, p.3), pautado pela Carta Transdisciplinar elaborada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, em 1994. A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, “[...] diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento.

Quando se observa, ao longo do Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral que se entrecruzam a todo momento os objetivos de ser transdisciplinar e interdisciplinar⁶⁶, entende-se que não se fazem como elementos antagônicos, mas sim como complementares. Essa percepção se pauta no que propõe o Relatório do Congresso de Locarno (LOCARNO, 1997) na medida que entende que tanto para a perspectiva interdisciplinar, como transdisciplinar, não se tem como finalidade uma compreensão de mundo alimentada somente pelo disciplinar. Entende-se essa visão ampliada da realidade não se fechando unicamente sob uma única perspectiva, mas compreendendo que “A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único arco: o do conhecimento.” (LOCARNO, 1997, p.4)

---

⁶⁶ Há prevalência, entretanto, do conceito de interdisciplinaridade sobre transdisciplinaridade tantos nos documentos internos da UFPR Litoral, como nas DCNs e PCNs de Ensino Médio. Por isso, assume-se a discussão para esse estudo sobre a interdisciplinaridade, segundo o que propõe Japiassu (1976).

[...] o conhecimento recupera sua condição de totalidade não idealizada, mas com a clareza de que sua construção se dá no tensionamento dialético entre o modelo epistemológico dominante e o modelo epistemológico emancipatório e entre o todo e a parte, explicitando a arena conflituosa que se estabelece entre a regulação e a emancipação, a aplicação técnica e a aplicação edificante do conhecimento e o conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo. (UFPR LITORAL, 2008, p. 10)

O que sustenta a transição do conhecimento como restrito a uma disciplina para enquadrá-lo em uma perspectiva interdisciplinar, assumida a partir desse momento, para referir-se não só aos cursos de formação de professores por áreas do saber, mas também para tratar dos currículos de ensino médio por áreas, é um entendimento que a educação não pode estar deslocada e descontextualizada de sua realidade. Como afirma Japiassu (1976, p.14-15), “Quanto mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, mais elas perdem contato com a realidade.[...] A ciência em migalhas [...] não passa de reflexo de uma consciência esmigalhada, incapaz de formar uma imagem de conjunto do mundo atual”.

Japiassu (1976) ao compreender a visão interdisciplinar como uma exigência interna da própria ciência, assume também que a especialização exagerada das disciplinas científicas demonstra uma patologia do modo como se trata o saber na atualidade. Ao permanecer focado no detalhes, o especialista perde o sentido do conjunto, o que para o autor (1976), faz com que não consiga mais situar-se com relação à realidade.

A interdisciplinaridade é vista, portanto, como uma necessidade para superar essa patologia da ciência fragmentada. É necessário, segundo Japiassu (1976, p.84), que se criem pontes de ligação entre as disciplinas uma vez que existem “[...] troncos comuns” que aproximam as áreas. Japiassu (1976) sugere ainda que se parta para uma noção de complementariedade e convergência, em vez de substituição dos saberes. Além disso, o autor afirma que se trata de uma exigência estudantil em razão de um universo global e multidimensional na qual se vive, exigindo o a todo momento a formação de profissionais polivalentes. Segundo Gusdorf (1975)⁶⁷, essa proposição de Japiassu sobre interdisciplinaridade se trata da construção de uma nova pedagogia, a partir de uma epistemologia da esperança.

---

⁶⁷ GUSDORF, G., 1975 In JAPIASSU, H., 1976.

Figura 2 - Representação Gráfica de Interdisciplinaridade por Japiassu (1976)

Japiassu demonstra que a interdisciplinaridade é um sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos. “A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”. (JAPIASSU, 1976, p.74)

A defesa pela perspectiva interdisciplinar, conforme Japiassu (1976, p.32), vale-se da alegação de que “[...] ela incorpora o resultado de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise afim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado.”

Para o autor (1976), a interdisciplinaridade reorganiza o meio científico a partir das trocas generalizadas de informações e críticas e por isso está a serviço da sociedade e do homem. Ela também amplia a formação geral dos sujeitos, estimula a criticidade e o aprender a aprender, na medida em que propicia que o cidadão perceba com maior facilidade qual a sua aptidão e seu papel social. Favorece a explicitação de postulados epistemológicos ao questionar “[...] a acomodação dos cientistas em seus pressupostos implícitos, em suas comunicações restritas que tornam difíceis as trocas.” (JAPIASSU, 1976, p.33) A interdisciplinaridade favorece o trabalho em equipe, pois fornece aos pesquisadores instrumentos conceituais, de modo que se analisem os problemas e as situações com mais riqueza, por não estarem presos à rigidez positivista. Além disso, o autor afirma que essa metodologia assegura e desenvolve a educação permanente de seus envolvidos.

Recontextualizando ao objeto dessa pesquisa, há ainda em Japiassu (1976, p.33) uma compressão de que a interdisciplinaridade é adequada à formação polivalente que sustenta o ensino por áreas do saber. A interdisciplinaridade “[...] prepara melhor os indivíduos para a formação profissional que, hoje em dia, cada vez mais exige a contribuição de várias disciplinas fundamentais, e conseqüentemente, certa formação polivalente. Com relação aos cursos diferenciados e aos temas mais abrangentes, Japiassu comenta que, já em 1976, existia

uma demanda social reivindicada às universidades pelo trabalho menos especializado que não cabia nos compartimentos disciplinares.

O projeto de criação da UFPR Litoral reflete o movimento inicial de repensar o papel da universidade e do conhecimento conforme proposto por CIRET-UNESCO (1997), Dellors (2001) e por Morin (2011), a partir da promoção da transdisciplinaridade. Porém, conforme será visto no próximo subcapítulo, está embasado no Processo de Bolonha e nos princípios de Bacharelado Interdisciplinar. Por isso, a adoção das bases da interdisciplinaridade de Japiassu (1976) no que se refere à compreensão do saber científico.

A estruturação do Câmpus/ Setor e do PPP da UFPR Litoral vão se construindo a partir de uma vertente de educação progressista, mais comprometida com a transformação social e com a emancipação do cidadão, amparada em Freire e Souza Santos, conforme revela seu Projeto Político Pedagógico.

Nessa direção, defende-se a construção coletiva de um projeto político-pedagógico emancipatório com a centralidade no combate da resignação e da naturalização do sofrimento e exclusão social, a partir da leitura crítica da realidade que se constitui como o ponto de partida e de retorno para a construção e reconstrução do conhecimento. (UFPR LITORAL, 2008, p. 8)

Os princípios que regem o trabalho pedagógico a que se propõe a UFPR Litoral estão pautados em três orientações, conforme está demonstrado no Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral (UFPR LITORAL, 2008): a) o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos; b) a educação como totalidade; e c) a formação discente pautada na crítica, na investigação, na pró-atividade e na ética, capaz de transformar a realidade.

3.1.2 O Processo de Bolonha e a nova universidade criada pelo REUNI: dos Bacharelados Interdisciplinares às Licenciaturas Interdisciplinares

A abertura dos cursos de licenciatura em Ciências, Artes, Linguagem e Comunicação, no Setor Litoral, e Ciências Exatas em Pontal do Paraná e Jandaia do Sul reflete o que propõem, em 2010, os Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e

Similares (BRASIL, 2010b)⁶⁸, pelo grupo de trabalho da Secretaria de Educação Superior (SESU), do Ministério da Educação. Ainda que se refira aos bacharelados, tem por objetivo discorrer sobre o posicionamento do Estado com relação ao trabalho por áreas de ensino, de conhecimento específico, em nível superior, o que não significa que não possa ser adotado por licenciaturas.⁶⁹

Os Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares (BRASIL, 2010b) demonstram que a criação de cursos por áreas do conhecimento ocorre em virtude das políticas de expansão adotadas pelo REUNI, que implicaram não só no aumento do número de vagas, mas na criação de novos campus e de novas perspectivas de currículos flexíveis. “Diante disso, o modelo tradicional de uma graduação longa, com itinerários de formação rigidamente pré-definidos, voltada para uma profissionalização precoce e dotada de uma estrutura curricular engessada começou a dar sinais de esgotamento progressivo”. (BRASIL, 2010, p.2)

Além disso, o documento (BRASIL, 2010b) observa que o último quarto de século foi marcado por importantes modificações nos processos de produção e circulação do conhecimento, que inviabilizam que se permaneça dentro de uma lógica fragmentada do conhecimento e descontextualizada da realidade.

A proposta de incentivo à criação de cursos interdisciplinares, chamados de bacharelados interdisciplinares (BIs), segundo a perspectiva governamental, é a seguinte:

Os BIs proporcionam uma formação com foco na interdisciplinaridade e no diálogo entre áreas de conhecimento e entre componentes curriculares, estruturando as trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular. O caráter interdisciplinar dos projetos deve ser garantido pela articulação e interrelação entre disciplinas, dentro das grandes áreas, e entre as grandes áreas. (BRASIL, 2010, p.2)

Conforme o documento (BRASIL, 2010b), essa interdisciplinaridade pressupõe que haja inovação e alta flexibilização curricular. Também, ao discorrer sobre o modo como a interdisciplinaridade pode ocorrer dentro do curso, expressa que deve haver um diálogo articulado entre as disciplinas que compõem as áreas e entre as grandes áreas entre si.

---

⁶⁸ Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC n°. 383, de 12 de abril de 2010.

⁶⁹ Não foi encontrado documento similar produzido pelo governo que referencie os cursos de licenciatura por áreas do saber. O único documento elaborado posteriormente pelo Ministério da Educação que trata das áreas do saber são os cadernos de professor IV, etapa I, do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, publicado em 2013.

Os princípios que regem e caracterizam os cursos de ensino superior pautados na perspectiva integrada do currículo, por áreas do conhecimento são:

1. formação acadêmica geral alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural;
2. formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares;
3. trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular;
4. foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento;
5. permanente revisão das práticas educativas tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos;
6. prática integrada da pesquisa e extensão articuladas ao currículo;
7. vivência nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica;
8. mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional;
9. reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos;
10. estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor;
11. valorização do trabalho em equipe. (BRASIL, 2010b, p.4-5)

Os Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares (BRASIL, 2010b) demonstram que se trata de uma perspectiva pautada na integração entre teoria e prática, amparada por uma metodologia que possibilite o diálogo entre ciência, tecnologia, arte, sociedade e cultura, a partir de uma construção cognitiva ampliada da realidade. Além disso, vale-se, como já citado, da interdisciplinaridade, da flexibilização curricular, da visão de mundo mais abrangente e associada à realidade diversa. Assim como também do pensamento crítico, da autonomia, da criatividade, da inovação e do empreendedorismo.

O ponto nove do documento (BRASIL, 2010b), entretanto, revela que essa referencialização ainda está orientada na visão de conhecimento determinado a partir de competências e habilidades, e não em uma base nacional curricular comum e/ou em componentes curriculares disciplinares – interdisciplinares.

Esse encaminhamento dado à implantação de Bacharelados Interdisciplinares em território nacional remete ao Processo de Bolonha, que se configurou como uma proposta de criação de um sistema europeu de educação superior, no final dos anos 90, e ao projeto brasileiro da “Universidade Nova”.

O Processo de Bolonha previa um modelo supranacional de universidade em toda a União Europeia, o que para Azevedo (2006, p.173) se referia à uma “[...] política pública de

um meta-estado para um meta-campo universitário”. Essa proposta estava embasada no modelo anglo-americano de universidade e carregava consigo todas as críticas a um modelo sustentado por princípios econômicos de regulação e competitividade, diferente dos modelos europeus de universidade (napoleônico e humboldtiano) iniciais aos quais se previa uma superação e transição.

[Tratava-se da] adoção de princípios políticos semelhantes no que concerne às reformas do Estado e da administração pública, aos efeitos da globalização em termos econômicos e sociais, mas também em termos culturais e de políticas educacionais, à ação de importantes instâncias transnacionais, como a UNESCO, a OCDE, o BM etc. (LIMA; AZEVEDO, CATANI, 2008, n.p.)

A criação desse modelo unificado de universidade, de modo a permitir uma maior cooperação entre as instituições de ensino superior europeias, estava orientado para um aumento da competitividade desse nível de educação na Europa, mas também em âmbito mundial. A Declaração de Bolonha (1999, p.2) traz essa defesa: “Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países.” Segundo o mesmo documento, era preciso assegurar que o sistema europeu de educação superior “[...] [conseguisse] adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradição cultural e científica”.

Essa unificação ocorreria a partir dos seguintes elementos:

- a) Adoção de um sistema de graus, para fins de compreensão e comparação;
- b) A adoção de dois ciclos de ensino, o *Bachelor* e o *Master*;
- c) Um sistema de acumulação e transferência de créditos;
- d) A mobilidade de estudantes e o reconhecimento de diplomas;
- e) A promoção de uma cooperação europeia no que tange à qualidade da educação em nível superior;

Para isso, estabeleceu-se um modelo intitulado de “3+2+3”, em que os três primeiros anos seriam dedicados ao ciclo inicial de formação e a pós-graduação culminaria com mais dois anos de mestrado e três anos de doutorado. Lima; Azevedo; Catani (2008) são incisivos em afirmar que essa distribuição temporal se orienta muito mais à eficiência empresarial do que uma nova forma de gestão acadêmica do sistema. A pós-graduação assume esse papel diferencial na formação do sujeito, quando o especializa e o coloca em um nível de

competitividade acima dos demais em um curto espaço de tempo. Esse modelo deveria ser implementado na União Europeia até o ano de 2010.

As influências do Processo de Bolonha no modelo brasileiro da Universidade Nova, defendido por meio do Projeto de Lei nº.7.200/2006 (BRASIL, 2006), e que teve início na Universidade Federal da Bahia (UFBA), recaem diretamente na organização estrutural de formação em três ciclos, ainda que apresentem princípios diferentes. O primeiro ciclo seria o Bacharelado Interdisciplinar, o segundo ciclo seria a formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas, e, por fim, o terceiro ciclo, representaria a formação acadêmica, científica, artística e profissional da pós-graduação. Mello; Almeida Filho; Ribeiro (2012) defendiam, entretanto, que se tratava de uma proposta inovadora, que superasse o modelo estadunidense e também o europeu. Já para Lima; Azevedo; Catani (2008, n.p.), referia-se a um modelo “[...] compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária”.

É o REUNI que vai, portanto, materializar no Brasil essa proposta de Bacharelados Interdisciplinares que, culminará, nas Licenciaturas Plenas Interdisciplinares por áreas do conhecimento. Porém, como se pôde observar ao longo do subcapítulo, no que se refere às Licenciaturas Interdisciplinares não existe normatização, orientações e/ou diretrizes que abordem o modo como devem se estabelecer esses cursos de formação de professores.

Trata-se de um processo de expansão, baseado em uma política pública de reestruturação e ampliação de vagas universitárias, através da interiorização de universidades em regiões brasileiras anteriormente desassistidas, porém que nasce sem fundamentação e reflexão teórica sobre o tema.

3.2 UMA PROPOSTA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO

Baseada nos princípios de libertação social, autonomia e emancipação social, conforme expõe seu Projeto Político Pedagógico (UFPR LITORAL, 2008), a UFPR Litoral busca em consonância com outras instâncias públicas promover a transformação social da região e dos sujeitos que a compõem. Trata-se de um projeto que tem como princípio a análise da realidade concreta do lugar aonde está estabelecido, com o intuito de produzir o conhecimento no contato de teoria e prática, entre comunidade acadêmica e entorno, gerando a produção de novos saberes. Para isso, pressupõe a existência de um currículo flexível, que

seja articulado com a realidade e que se estabeleça levando em conta as múltiplas relações de seu entorno.

Os espaços de formação são articulados através de projetos de aprendizagem que tem por objetivo articular a formação específica – conhecimentos teórico-práticos - com a realidade na qual a universidade/ curso/ estudante está inserido (a). A prioridade dada à investigação-ação, segundo o Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral (2011), faz com o estudante exercite diariamente a leitura sobre a realidade concreta. Esse exercício mediado pela integração dos processos formativos vai definindo o processo de construção da autonomia desses sujeitos.

Esses espaços de formação são os Projetos de Aprendizagem (PAs), os Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) e as Interações Culturais e Humanísticas (ICHs). A distribuição semanal ocorre de um a dois dias voltados para os projetos de aprendizagem, a mesma distribuição para as interações culturais e humanísticas e de um a três dias para os fundamentos teórico-práticos.

Esse diálogo se expande ao abarcar as interações culturais e humanísticas que se apresentam como espaços para a troca com pessoas da comunidade externa, de outros cursos, de outras realidades e também como possibilidade de síntese e reflexão de sua formação e de seu papel social. (UFPR LITORAL, 2008, p. 13)

Os Projetos de Aprendizagem (PA) como eixo do currículo pensam no estudante como sujeito co-responsável por seu processo de aprendizagem. Cada aluno, escolhe um tema para seu PA que será desenvolvido a longo de todo o curso. Cada professor, também responsável por um projeto de ação docente em determinada região do litoral, orienta o estudante ao longo do processo. Além disso, desenvolvem-se, paralelamente, projetos institucionais voltados à formação de professores das escolas públicas, a economia sustentável, saúde, entre outros. Isso possibilita um contato direto com a sociedade na qual se vive, pois valoriza a tríade ensino, pesquisa e extensão de forma equilibrada.

O segundo módulo, Fundamentos Teórico-Práticos (FTP), trata-se de diretrizes curriculares específicas de cada curso e saberes necessários para o desenvolvimento dos projetos de aprendizagem. Dessa forma, segue a ideia de que os conteúdos curriculares surgem da necessidade de cada estudante em responder suas dúvidas, questões, ou seja, trabalha com a construção do conhecimento significativo. Por isso, os FTPs atuam como

mediadores e não como finalidades do processo de aprendizagem, uma vez que orientação por projetos delinea esse percurso.

As Interações Culturais e Humanísticas, também conhecidas como ICHs, são oficinas de atividades interdisciplinares ofertadas por professores, técnicos-administrativos, alunos e comunidade externa com o intuito de possibilitar trocas de experiências, gerar debates e fomentar o desenvolvimento de saberes. Cada estudante deve cursar, no mínimo, 20% de atividades desse tipo que serão integradas a seu currículo específico.

Desta forma, a UFPR Litoral, através das ações e atividades que promove e sustenta, visa sensibilizar e despertar a comunidade acadêmica para compreensão da complexidade das questões sócio-político-culturais e ambientais, fazendo interlocuções com PESSOAS que fazem a diferença; colocando em discussão e aprofundamento TEMAS que instigam; preparando e desafiando competências a cerca de PROCEDIMENTOS que interrogam; ocupando e promovendo ESPAÇOS e MOMENTOS que envolvem e articulam EXPRESSÕES e DESEJOS humanos. (UFPR LITORAL, 2008, p.31-32, grifo do autor)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição tem por estruturação o desenvolvimento de três grandes fases de formação: 1) Conhecer e Compreender; 2) Compreender e Propor; 3) Propor e Agir. A organização curricular se distribui da seguinte maneira: 1ª fase – Conhecer e Compreender, dois semestres; 2ª fase – Compreender e Propor, um a quatro semestres; 3ª fase – Propor e Agir – um a dois semestres.

Esse Projeto Político Pedagógico tem como referenciais teóricos Freire (1967), (1970), (1997) e Sousa Santos (1999), (2005), (2011). A contribuição dos autores, em virtude do recorte metodológico da presente tese, refere-se à compreensão do conhecimento científico numa perspectiva de educação emancipatória e emancipação na universidade de ideias, respectivamente. Freire e a educação emancipatória, entretanto, serão abordados no capítulo que discorrerá sobre o curso de Licenciatura em Ciências, uma vez que no PPP não há referência bibliográfica direta ao autor/tema, ainda que seus princípios estejam sustentando os autores/ obras citados.

Percebe-se na análise do PPP (UFPR LITORAL, 2008), assim como nas referências teóricas que sustentam as atividades no Setor Litoral, observadas ao longo do período de pesquisa de campo, a compreensão de uma crise no paradigma dominante que justifica a caminhada em prol de um novo modelo de educação e de conhecimento, a que Sousa Santos (2008) e Cunha (1998) intitulam de paradigma emergente.

Sousa Santos (2011) ainda explora essa nova vertente ao caracterizá-la como paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Trata-se, portanto, de uma contestação da teoria crítica moderna e da proposição de uma nova teoria crítica. “[...] a teoria crítica que aqui proponho parte do pressuposto de que o que dizemos acerca do que dizemos é sempre mais do que sabemos acerca do que dizemos”. (SOUSA SANTOS, 2011, p.17) Trata-se de um paradigma científico, mas também social e cultural.

O modelo de racionalidade científica dominante, segundo expõe Souza Santos (2008), tornou-se insustentável, pois na medida que o conhecimento avançou e se aprofundou, revelaram-se fragilidades nos pilares de sustentação desse paradigma. No que se refere a estratégias emancipatórias, o autor (2011) entende que no paradigma dominante não há espaço para elas, uma vez que essas estratégias emancipatórias estão condenadas a se transformarem em estratégias regulatórias do mercado e da ciências. O conceito de cidadão como sujeito autônomo se desenvolveu no paradigma moderno sob o pilar da regulação, por isso não corresponde ao que propõe o novo paradigma como sujeito emancipado. No paradigma moderno, “a autonomia do sujeito corre o risco de não se distinguir das condições que a tornam possível (alienação)”. (SOUSA SANTOS, 2011, p.77)

Propõe-se, portanto, uma reavaliação do conhecimento-emancipação. “[...] só pode haver emancipação através de significações partilhadas”. Essas significações partilhadas, segundo o autor (2011), referem-se à construção de novos pontos de vistas pautados em princípios emancipatórios, a que Souza Santos (2011) nomeia de “um novo senso comum ético e solidário”, “um novo senso comum político e participativo”, “um novo senso comum estético e reencantado”.

Essa construção de novos pontos de vista emancipatórios quando chega ao ambiente universitário choca-se com o modelo tradicional de racionalidade científica já instaurado na academia. Em virtude desse choque, é que Sousa Santos (1999) afirma que a universidade sofre uma crise de hegemonia, uma vez que passam a se confrontar alta cultura e cultura popular, educação e trabalho, teoria e prática.

Para Sousa Santos (1999), a universidade perde sua centralidade com relação à produção do saber, na medida em que, por não incorporar a cultura popular, chamada de cultura objeto, deixa de ser o produtor central da cultura sujeito – a alta cultura. A teoria e a prática, são referenciadas por Sousa Santos (1999), quando trata da universidade não assumir um papel social, da pesquisa científica produzida em nível universitário ser desvinculada da resolução de problemas sociais.

A UFPR Litoral, entretanto, assume oficialmente, conforme demonstra o PPP do Setor (2008), uma proposta diferenciada para superar essa crise de hegemonia da universidade tradicional ao estabelecer-se dentro desse novo paradigma também sócio-cultural proposto por Sousa Santos (2011). Atendendo a essa tendência, o Setor Litoral (UFPR LITORAL, 2008, p.13-14) tem como objetivos:

- formar acadêmicos com a compreensão do papel social e político de suas profissões e conhecimento dos processos de investigação, que possibilitem a constante reflexão-ação como fundante de seu aperfeiçoamento profissional e de prática social;
- capacitar profissionais de nível superior e técnico, nas etapas previstas na legislação, para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento, tendo a realidade concreta local como ponto de partida e retorno da problematização e intervenção;
- desenvolver o processo educativo na sua totalidade, baseado na ação investigativa, diálogo com o sistematizado e na intervenção social, constituindo a práxis formativa;
- ministrar cursos de licenciatura e programas de capacitação para os professores da rede pública, de ensino fundamental e médio, orientados para o desenvolvimento educacional, sociocultural e econômico da região geoeconômica;
- instrumentalizar e dar suporte científico aos acadêmicos na perspectiva de uma formação emancipatória, que lhes possibilite a construção de conhecimentos para o autogerenciamento de suas atividades, gestão de pessoas, eticidade nas relações sociais, capacidade empreendedora e interventiva de sua realidade social, e, por fim, que possa desenvolver, gramscianamente, o papel de “intelectual orgânico” junto ao seu meio;
- construir e difundir conhecimentos, entendendo-os em uma lógica dialética do global com o local, a partir de suas realidades concretas, possibilitando que os conhecimentos locais tencionem os globais e estimulem a criação e fortalecimento da cultura local, em um contexto de relações democráticas e éticas na perspectiva de participação dos diversos segmentos da sociedade;
- trabalhar articulada com a sociedade civil e Estado, em seus três níveis de organização, Municipal, Estadual e Federal, com o propósito de articular políticas públicas já existentes com as necessidades e possibilidades da Região focada, bem como a construção, em um devir histórico, de novas alternativas que possibilitem sua transformação;
- promover a participação da população, visando à difusão das conquistas e de benefícios resultantes do conhecimento e da pesquisa gerados nesta Instituição, num esforço de mobilização e de organização em que a população possa se apropriar, como sujeitos, ao lado dos educadores.

As transformações promovidas pela UFPR Litoral, de acordo com o que propõe o Projeto Político Pedagógico (2008), com relação à associação do conhecimento produzido na universidade e no contexto de inserção da instituição e dos sujeitos que compõem o Setor, são exemplos do que Sousa Santos (2004, p.41) chama de conhecimento pluriuniversitário.

[...] o conhecimento pluriuniversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. [...] pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organizações menos rígida e hierárquica.

Trata-se de uma visão que se baseia em uma metodologia mais transdisciplinar do que interdisciplinar, mas que dependendo do contexto de execução, pode voltar-se a uma finalidade mercantilista, de produção de conhecimento para necessidades do mercado. No caso da UFPR Litoral, entretanto, não é isso que se observa uma vez que existe um compromisso mais aliançado com a transformação social do local.

Além dessa compreensão de conhecimento pluriuniversitário, existe uma defesa dentro do Setor Litoral, conforme demonstra o PPP (UFPR Litoral, 2008), que diz respeito ao papel do sujeito social no processo de reforma da nova universidade emancipatória. Trata-se de um sujeito social sem tradição no ambiente universitário, mas que nesse novo contexto não só passa a integrar esse espaço, como também assume um papel de protagonista no processo de transformação da universidade.

É um protagonista que tem de ser conquistado por via de resposta à questão da legitimidade, ou seja, por via do acesso não classista, não racista e não etnocêntrico à universidade e por todo um conjunto de iniciativas que aprofundem a responsabilidade social da universidade na linha do conhecimento pluriuniversitário solidário. (SOUSA SANTOS, 2004, p.60)

Essa viabilidade do acesso se dá também, segundo o autor (2004), a partir de uma vinculação entre a universidade e a escola pública. Nesse novo modelo de universidade emancipatória, a reflexão sobre o saber pedagógico ganha destaque no processo de (re)legitimação da universidade. Segundo expressa Sousa Santos (2004), trata-se de um pacto de compromisso entre universidade e escola, e não da elaboração de uma análise crítica sobre o processo escolar realizada a partir do ambiente externo. Nesse compromisso põe-se em foco a produção e difusão do saber pedagógico, a pesquisa educacional, além da formação dos docentes das escolas públicas.

Conforme já observado nos objetivos propostos pela UFPR Litoral em seu PPP (2008), e posteriormente visto no Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Ciências do Setor, há um comprometimento muito coerente com o que dispõe Sousa Santos (2004).

Nessa reforma universitária emancipatória é preciso valorizar a formação inicial de professores, assim como articulá-la com a formação continuada dos docentes das escolas; promover a reestruturação dos cursos de licenciatura com o propósito de assegurar a integração do currículo da universidade e da escola; produzir e difundir o saber pedagógico; estabelecer redes regionais e nacionais em ambiente universitário com o intuito de formação continuada.

3.3 A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NA UFPR LITORAL: A FORMAÇÃO GENERALISTA POR ÁREAS EM UM CURRÍCULO FLEXIBILIZADO

O curso de Licenciatura em Ciências (LC), do Setor Litoral, da Universidade Federal do Paraná, foi criado em 2008, juntamente com o curso de Licenciatura em Artes (LA). Um ano mais tarde em 2009, foi criada também a Licenciatura em Linguagem e Comunicação (LinCom). O contexto de criação das licenciaturas na UFPR Litoral reflete dois pontos fundamentais: 1) tratava-se de uma meta do governo em suprir a falta de professores licenciados para atuarem na escola básica; 2) o PPP do Setor Litoral traz consigo o compromisso de atuar de modo colaborativo com a educação básica, por meio de programas de capacitação docente.

Essa meta do governo é implementada posteriormente no Plano Nacional de Formação de Professores da Escola Básica⁷⁰ (PARFOR) que integra a Política Nacional de Formação de Professores criada em 2009, a partir do Decreto nº.6.755/2009. Somada a essa ação, foram criados também o Programa de Consolidação das Licenciaturas⁷¹ (Prodocência) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência⁷² (PIBID), ambas ações adotadas pelo Setor Litoral e com impacto positivo sobre o curso de Licenciatura em Ciências do Setor.

---

⁷⁰ O PARFOR foi criado em janeiro de 2009 e tem como objetivo promover a oferta cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Essas ofertas de cursos se dão a partir de fomento à criação de cursos para atender essa demanda em instituições públicas de ensino, como a UFPR Litoral.

⁷¹ O Prodocência oferece apoio financeiro a instituições de ensino que apresentem projetos de cursos de formação de professores inovadores e que tenham o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores e superar os problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de licenciatura, segundo o site de divulgação do Ministério da Educação. O primeiro edital do Prodocência foi lançado em 2006 pela Secretaria de Ensino Superior. Em 2008, a Capes assumiu o Prodocência.

⁷² O PIBID é um programa do governo federal que oferta bolsas a estudantes de licenciaturas plenas de instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior. O programa visa valorizar os estudantes que optaram pela carreira do magistério, a partir da inserção desses licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Acredita-se que por esse meio,

Joucoski (2015) acrescenta que a criação do curso de Licenciatura em Ciências no Setor Litoral da UFPR corresponde a uma necessidade de formação de professores de Ciências que foi demandada ao Estado. Conforme aponta o autor (2015, p.98), há “[...] dificuldades de implantação deste tipo de curso pelo ensino superior de capital privado, visto que os cursos da área das Ciências Naturais têm custos elevados, não se tornando uma mercadoria valiosa a ser explorada pelos empresários do mercado da educação.”

A demanda por professores licenciados na área de Ciências para atuarem na Rede de Ensino pública e privada, no município de Matinhos, é confirmada pelo Observatório do PNE⁷³ (2015), que demonstra que há necessidade de oferta de cursos de licenciatura plena na área voltados à formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e médio (Tabela 1).

Segundo o Dossiê do Observatório para o Município de Matinhos (2015), analisando os dados de 2009 a 2013, existiam no município entre 15 e 18 docentes professores que lecionavam Ciências para as séries finais do ensino fundamental. Esse dado oscila de ano a ano, conforme demonstra a tabela, mas sem alterações substanciais. Em 2009, dos 18 professores de Ciências, 17 tinham curso superior e dez eram licenciados. Desses professores licenciados, seis eram formados em Ciências. Em 2010, houve uma queda considerável no número de professores com licenciatura, dos 15 professores que davam aulas de Ciências naquele ano, apenas cinco tinham licenciatura e três eram formados em Ciências.

---

promove-se a integração entre educação superior e educação básica. O primeiro edital do PIBID foi lançado em dezembro de 2007.

⁷³ O Observatório do PNE é uma plataforma *online* que disponibiliza dados de indicadores da Educação Básica dos municípios brasileiros a partir de um cruzamento de informações de censos realizados pelo MEC/Inep, DEED/ Censo Escolar. Fazem parte do Observatório 20 instituições ligadas à educação: Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO e Unicef. O desenvolvimento da plataforma contou com o apoio do BID. A meta de nº15 se refere à formação de professores.

Tabela 1. Professores licenciados/licenciados em Ciências em Matinhos (2009-2013)

Disciplina / Ciências				
Ano	Total	Com superior	Com licenciatura	Com licenciatura em ciências
2009	100% 18	94,4% 17	55,6% 10	33,3% 6
2010	100% 15	100% 15	33,3% 5	20% 3
2011	100% 18	100% 18	100% 18	66,7% 12
2012	100% 16	100% 16	100% 16	81,3% 13
2013	100% 17	100% 17	94,1% 16	82,4% 14

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos Pela Educação

A tabela 1 demonstra que em 2012 o número de professores licenciados em Ciências que atuavam no município de Matinhos subiu. Essa época corresponde à formatura da primeira turma de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral e à participação dos estudantes do curso de LC da UFPR Litoral como professores substitutos nas escolas estaduais por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS)⁷⁴. Porém, os dados demonstram que não houve aumento no número de docentes de Ciências, embora entenda-se que aqueles professores que antes lecionavam Ciências e não tinham essa formação foram realocados em outras disciplinas.

Quando se analisa os dados dos outros seis municípios do litoral, Guaratuba, Paranaguá, Pontal do Paraná, Antonina, Morretes e Guaraqueçaba, percebe-se a mesma ocorrência somente em Pontal do Paraná. Acredita-se que essa ocorrência se dê pelos mesmos motivos que em Matinhos, pois observou-se durante o período da pesquisa de campo, que muitos estudantes do curso de Ciências, residiam naquele município e lecionavam nas escolas públicas da região também pelo PSS. Em Pontal do Paraná, em 2012 existiam 12 professores de Ciências, sendo onze com licenciatura e em Ciências. Em 2013, existiam 16 professores, desses 15 eram licenciados e 13 tinham se formado em Ciências. Em 2009, a situação era diferente, existiam em Pontal do Paraná 13 professores, desses, apenas quatro eram licenciados e desses quatro somente dois eram formados em LC.

⁷⁴ O PSS é um processo seletivo ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná para contratação temporária de professores, professores pedagogos e tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS) para suprir aulas ou vagas existentes. A avaliação dos candidatos se dá por prova de títulos, tempo de serviço e aperfeiçoamento profissional. O salário, por hora-aula, é de R\$ 13,74 para detentores do diploma de ensino superior com licenciatura, R\$10,31 para graduados em licenciatura-curta, R\$9,62 para acadêmicos e detentores de Ensino Médio. Somado a esse salário, é pago R\$4,09 de auxílio transporte por hora aula. (PARANÁ, 2015).

Um ponto importante, deve ser observado. Os professores de Ciências formados pela UFPR Litoral que lecionam nas escolas estaduais da região não compõem o quadro próprio do magistério da Rede Estadual de Educação, pois não são concursados, seus contratos são temporários⁷⁵. Em maio de 2013, houve concurso para preenchimento de 38 vagas de professores de Ciências pelo Núcleo Regional de Educação de Paranaguá para atender aos municípios do litoral do Paraná. Segundo demonstra o edital de resultado do concurso da Secretaria Estadual de Educação (PARANÁ, 2013, n.p.), apenas 14 pessoas foram aprovadas no concurso referente ao Edital SEED nº17/2013. Porém, como existiam 38 vagas e apenas 14 foram aprovados, a demanda por 24 docentes de Ciências continuou a existir.

Com exceção do município de Guaraqueçaba, cujos dados apresentados pelo Observatório do PNE (2015) não correspondem à realidade⁷⁶, as demais cidades não sofreram modificações no número de professores que lecionam a disciplina de Ciências para as séries finais do ensino fundamental nos anos de 2009 a 2013 e nem aumentaram seus licenciados em Ciências em 2012 e 2013.

Paranaguá que é a maior cidade da região litorânea do Paraná tem, segundo o IBGE (2014), aproximadamente 149.467 habitantes. Para essa população, em 2013 existiam 102 professores de Ciências, desses docentes 80 tinham licenciatura, mas somente 43 eram formados em Ciências. Guaratuba, a segunda maior cidade por número de habitantes do litoral paranaense, 34.767 (IBGE, 2014), em 2013 tinha 33 professores que lecionavam Ciências. Vinte docentes tinham licenciatura e apenas 15 eram licenciados em Ciências. Esses dados demonstram um número reduzido de licenciados na área de atuação nas escolas da região.

Na região do litoral do Paraná, existem outros cursos de licenciatura que habilitam professores para lecionarem Ciências para o Ensino Fundamental II. A antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (FAFIPAR), hoje Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaguá (UNESPAR), foi criada em 1956, e durante muitos anos foi a única instituição da região formadora de professores. Porém, somente em 2005, é que a FAFIPAR abriu o curso de Ciências Biológicas, com habilitação em licenciatura e

---

⁷⁵ Os editais do PSS publicados pela Secretaria Estadual de Educação não ocorrem em uma data pré-determinada todos os anos, nem tem uma duração fixa de existência. Os professores que se candidatam ao PSS não tem, portanto, garantia de que terão as vagas ofertadas no próximo ano, nem que terão salário garantido durante todo o período letivo, pois podem ser dispensados a qualquer momento ou o processo seletivo pode nem abrir.

⁷⁶ Os dados apresentados pelo Observatório do PNE para o município de Guaraqueçaba repetem os mesmos números de docentes em todas as disciplinas. Segundo dados do IBGE (2014), a população de Guaraqueçaba é de 7.988 habitantes. Conforme o Observatório, para esse número de habitantes existiam, em 2013, 40 professores que lecionavam Ciências no município. Matinhos tem 29.428 habitantes (IBGE, 2014) e no mesmo ano contava com apenas 16 docentes.

bacharelado. Anualmente, entram no curso de Ciências Biológicas da FAFIPAR 80 estudantes. O Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Paranaguá, criado em 2008, ofertou o curso de Licenciatura em Física pela primeira vez em 2010. O curso de Física do IFPR oferta 40 vagas anuais e tem como exigência mínima para abertura da turma, 20 alunos inscritos.

Nos últimos anos foram criadas mais duas licenciaturas na UFPR Litoral, totalizando cinco cursos de graduação voltados à formação de professores, em nível superior. O curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciências da Natureza, foi concebido em 2012 e faz parte do Programa Nacional de Educação do Campo. Esse curso é voltado à formação de docentes para atuarem em escolas localizadas em regiões isoladas, como em assentamentos, comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas.

Mais recentemente, foi criado na UFPR Litoral o curso de Licenciatura em Educação Física, no ano de 2014. Esse curso é fruto do antigo Bacharelado em Gestão Desportiva e do Lazer, ofertado desde 2009 e interrompido no vestibular do Setor Litoral de 2013. Trata-se de uma reconfiguração do perfil dos cursos ofertados pelo Setor, como forma de superar o problema da baixa demanda em virtude da falta de oportunidade de carreira/ empregabilidade para o egresso formado em cursos generalistas, sem tradição.

4 DA CRIAÇÃO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS À APROVAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (2008-2015)

O curso de Licenciatura em Ciências foi ofertado pela primeira vez no vestibular da UFPR Litoral em 2008. Até o ano de 2013, as ofertas de curso ocorriam por meio de processos seletivos de inverno anuais e eram independentes do vestibular da UFPR. A partir de 2014 foram integradas ao processo seletivo anual da Universidade Federal do Paraná e as novas turmas tiveram início no primeiro semestre do ano de 2015.

De 2008 ao final do primeiro semestre de 2015, já se formaram no curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral quatro turmas (2012⁷⁷, 2013, 2014, 2015). De 2008 a 2011, entraram no curso 129 estudantes por meio de vestibular e Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes (PROVAR)⁷⁸. Desses 129 estudantes, 50 estudantes se formaram. O número de estudantes formados tem aumentado a cada ano, em 2012 formaram-se nove alunos dos 30 que ingressaram em 2008, um ano depois dez alunos de 30. Em 2010, ingressaram 35 estudantes e dessa turma formaram-se 12. A turma de 2011 que se formou em 2015, subiu para 19 estudantes. Esse aumento reflete fatores como: legitimação da UFPR Litoral pela população de uma região anteriormente sem tradição educacional, divulgação e aceitação do PPP, amadurecimento e legitimação do curso de Licenciatura em Ciências, empregabilidade dos estudantes da licenciatura após a formatura na área de formação e ampliação de oportunidades e bolsas de permanência na universidade.

Durante esse período, o curso passou por seis coordenações de câmara diferentes que, conforme Joucoski (2015), foram determinantes para a configuração do curso de Licenciatura em Ciências e de suas transformações curriculares. Nesse período foram realizadas várias alterações de matrizes curriculares, conforme se abordará a seguir.

4.1 O CURRÍCULO DO CURSO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

No ano de 2008, foram ofertadas 30 vagas para o curso de LC. Diferentemente do que é hoje, para essa primeira turma foram concebidas, para o primeiro ano de curso, disciplinas

---

⁷⁷ A primeira turma do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral se formou em dezembro de 2012, em virtude de duas greves que acometeram o Setor durante os quatro anos de curso.

⁷⁸ O PROVAR é um programa de ocupação de vagas remanescentes da UFPR. Os estudantes podem participar do programa nas seguintes opções: mudança de turno, habilitação e campus; aproveitamento de curso superior já realizado; complementação de curso; reintegração de ex-alunos e reopção de curso.

estruturadas a partir de eixos comuns: 1) (Re)conhecer e compreender o litoral; 2) Bases Estruturais das Ciências; e 3) Seminários, conforme o Quadro 2. (JOUCOSKI, 2015, p.106)

Ano I: Conhecer e compreender	
Primeiro semestre: (Re)Conhecer e compreender o litoral	
<i>Eixo</i>	<i>Módulos (carga horária)</i>
(Re) conhecer e compreender o litoral	- Visão geral, integração e fechamento (20h) - Quadro geral da informação econômica (8h) - Turismo (8h) - Agricultura (8h) - Unidades de conservação (8h) - Político-Institucional (12h)
Bases Estruturais das Ciências	- Estrutura e funcionamento celular (32h) - Cálculo diferencial e integral (32h)
Seminários	- Comunicação e expressão (16h) - Bases de dados e informação em ensino de Ciências (16h) - A expressão, a reflexão e o profissional de ensino de Ciências (11h) - O papel da fala na construção do conhecimento (20h)

Quadro 1. Grade Curricular 1º semestre do curso de Licenciatura em Ciências de 2008

As disciplinas eram organizadas em módulos dados por um único docente, diferentemente do que se pôde observar na Licenciatura em Ciências, durante o período de realização da pesquisa de campo⁷⁹. A análise dessa grade curricular demonstra que ainda que ela esteja organizada em módulos integrados pelos três eixos comuns, as disciplinas não evidenciam uma relação entre elas. Essa característica indica que ao mesmo tempo em que se percebia uma tentativa de se adequar ao PPP da UFPR Litoral, existia uma limitação atrelada à tradição da disciplina especializada. Isso revela também uma falta de amadurecimento teórico com o tema e com os objetivos previstos para o curso quando de sua criação.

Os três eixos apresentados para o 1º semestre de curso - (Re) conhecer e compreender o litoral, Bases Estruturais das Ciências e Seminários – se enquadram dentro dos Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) propostos pelo PPP do Setor Litoral. O primeiro eixo se refere ao objetivo de contextualização da realidade local e cumpre a primeira fase do PPP

⁷⁹ No ano de 2011, foi adotada no curso a docência compartilhada que é a presença de dois/ três professores de distintas áreas atuando ao mesmo tempo em sala de aula, de modo colaborativo. Para exemplificação de docências compartilhadas, ver Citolin (2012).

que é Conhecer e Compreender. O segundo eixo trata do conteúdo específico da área, o conteúdo duro. E por fim, os Seminários são módulos curtos mais generalistas, porém que se unem a partir da intencionalidade da formação docente. Esse eixo foi dado sob o formato de seminários, daí origina-se o nome do eixo.

A maior parte do corpo docente constituinte da primeira equipe de professores do curso de LC não havia tido uma formação generalista e mais interdisciplinar. Somente dois docentes do curso eram formados nas áreas de Ciências, um docente era da Ecologia, mas tinha ampla experiência em Educação, dois eram físicos e um era professor da área de Educação. Essa característica é percebida na escolha dos módulos pertencentes ao eixo Bases Estruturais das Ciências, Estrutura e funcionamento celular e Cálculo diferencial e integral. O módulo O papel da fala na construção do conhecimento não foi dado por falta de professor.

O eixo (Re) conhecer e compreender o litoral muda substancialmente do primeiro semestre de curso para o segundo semestre. Saem as disciplinas mais abrangentes que se referiam ao local - Visão geral, integração e fechamento, Quadro geral da informação econômica, Turismo, Agricultura, Unidades de conservação - e à universidade - Político-Institucional -, e volta-se para a escola e a sala de aula, com a inserção do módulo Estágio e docência I.

Ano I: Conhecer e compreender	
<i>Eixo</i>	<i>Módulos</i>
(Re) conhecer e compreender o litoral	- Estágio e docência I
Bases Estruturais das Ciências	- Introdução ao pensamento biológico - Introdução ao cálculo diferencial e integral - Natureza particulada da matéria - Ciências da terra
Seminários	- Linguagem no ensino de ciência

Quadro 2. Grade Curricular 2º semestre do curso de Licenciatura em Ciências relativa aos FTPs (1º semestre de 2009)

O Quadro 2 (JOU COSKI, 2015, p.108) demonstra que a disciplina Estágio e Docência I foi inserida em (Re)Conhecer e compreender o litoral no 1º semestre de 2009. A turma que estava cursando o primeiro ano, portanto, a realizou. Já a turma de calouros de 2009, por motivos de falta de coordenação de estágios na Câmara de Ciências, não teve esse módulo executado no primeiro ano de curso.

O eixo Bases Estruturais das Ciências recebeu novas disciplinas/ módulos, além de Estrutura e funcionamento celular e Cálculo diferencial e integral. Foram incluídos módulos de Natureza Particulada da Matéria, Introdução ao Pensamento Biológico e Ciências da Terra.

Os Seminários no primeiro semestre divididos em mais módulos, foram reduzidos no segundo semestre para apenas um, Linguagem no ensino de Ciências. Porém, o módulo continuou tratando da temática já abordada anteriormente comunicação/linguagem/fala.

A construção da matriz curricular para os quatro anos de curso foi sendo realizada ao mesmo tempo em que a primeira e a segunda turma se licenciavam. Segundo Jouscoski (2015, p.105), “[...] os constituintes do grupo recém-formado ainda não sabiam qual papel desempenhar na formação dos futuros professores de Ciências, pois não havia ainda uma linha condutora ou objetivos claros definidos”.

Ano 1º: Conhecer e Compreender. FTP: Reconhecimento do Litoral Paranaense (60h); Filosofia da Educação (60h); Seminários (120h); Bases Estruturais das Ciências (120h); Natureza Particulada da Matéria (30h); Cálculo Diferencial e Integral (30h); Geologia e Hidrografia (30h); Introdução ao Pensamento Biológico (30h). ICH (120h) e PA (120h).
Ano 2º: Compreender e Propor FTP: Instrumentação para o Ensino de Ciências I (120h); Vida e Meio Ambiente I (60h); Tecnologia e Sociedade I (60h); Ser Humano e Saúde I (60h); Terra e Universo I (60h). ICH (120h) e PA (120h).
Ano 3º: Compreender e Propor FTP: Instrumentação para o Ensino de Ciências II (120h); Vida e Meio Ambiente II (60h); Tecnologia e Sociedade II (60h); Ser Humano e Saúde II (60h); Terra e Universo II (60h). ICH (120h) e PA (120h).
Ano 4º: Propor e Agir. FTP: Educação (120h); Gestão, Política e Desenvolvimento (120h); ICH (120h) e PA (240h).

Quadro 3. Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Ciências em outubro de 2008 para o ano de 2009.

Em outubro de 2008, foi proposta a matriz curricular disposta no Quadro 3 (JOUKOSKI, 2015, p.114). Essa matriz baseava-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ciências Naturais e, por conseguinte, nos quatro eixos principais dispostos no documento (BRASIL, 1998) – Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde e Tecnologia e Sociedade. Além disso, também tomou como referência as Diretrizes

Curriculares da Educação Básica para as Ciências do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008). Cada módulo, entretanto, era definido pelo professor responsável por ele.

A turma que estava no segundo semestre de curso em fevereiro/ março de 2009 não teve, portanto, a matriz curricular prevista para as novas turmas de curso (Quadro 3) de modo integral, uma vez que no semestre anterior tinha tido disciplinas diferenciadas (Quadros 1 e 2).

Mantiveram-se no novo currículo, para o primeiro ano, os eixos pertinentes à primeira fase do PPP, Conhecer e Compreender. Porém, nessa segunda matriz curricular se pode observar que modificaram-se os módulos previstos para o primeiro ano de curso. O (Re)Conhecimento do litoral que na primeira matriz curricular (Quadro 1) era um eixo composto por seis módulos, passou a ser um único módulo. Não houve alterações drásticas na carga horária do (Re)Conhecimento que antes era 64 horas e que foi reduzida para 60 horas. Foi acrescentado o módulo de Filosofia da Educação que não existia na matriz antiga. Além disso, pode-se perceber que essa foi a única disciplina com finalidade pedagógica inserida no primeiro ano. Na grade anterior, o que mais se aproximava de formação docente eram os módulos de 16 horas e 11 horas, respectivamente, intitulados de Bases de dados e informação em ensino de Ciências e A expressão, a reflexão e o profissional de ensino de Ciências, que faziam parte do eixo de Seminários.

O eixo anteriormente chamado de Bases Estruturais das Ciências recebeu nova disciplina/ módulo. Foi incluído Geologia e Hidrografia (30h) e retirado Ciências da Terra. O eixo Seminários que antes tinha carga horária de 62 horas, passou a ter 120 horas.

As Bases Estruturais das Ciências, a partir do segundo ano de curso, foram divididas em módulos construídos a partir dos PCNs das Ciências Naturais e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para as Ciências do Estado do Paraná, conforme se pode observar no Quadro 3.

Nesse mesmo período, o curso ganhou novos ares em virtude da vinda de mais sete professores, aprovados em concurso público ou recém-chegados por motivo de transferência. Nesse momento, o curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral constituiu um corpo docente mais abrangente em se tratando de atender às áreas de ensino a que deveria formar: chegaram cinco biólogos, sendo uma da área de Ecologia, um químico e uma pedagoga. A partir dessa época, o curso de LC passou a contar com 13 professores.

Em junho de 2009, alterou-se a coordenação do curso pela segunda vez e teve início uma nova movimentação dentro da Licenciatura em Ciências que sofria em meio a sua redefinição de identidade, uma vez que lutava entre os ideais daqueles que defendiam a

especificidade das disciplinas e aqueles que buscavam pôr em prática o Projeto Político Pedagógico do Litoral e transformar o curso em uma experiência inovadora de formação de professores em uma perspectiva integrada de conteúdos. Além disso, era preciso definir-se com clareza a questão dos estágios e fazer com que o PPC, que se encontrava em elaboração, fosse aprovado nas instâncias superiores da UFPR.

A segunda turma do curso de Licenciatura em Ciências, em seu primeiro semestre de curso (agosto – dezembro de 2009), participou do projeto Intercursos⁸⁰ por 12 semanas. Durante nove segundas-feiras, os estudantes participaram dessa integração entre cursos do Setor⁸¹ que reunia mais de 300 novos estudantes que estavam iniciando seus cursos na UFPR Litoral para discutir sobre questões pertinentes à realidade local. Esses estudantes faziam parte de um dos 15 cursos do Setor, na época. Nas três últimas semanas ocorreu a realização de uma atividade de leitura crítica da realidade de cada um dos onze municípios que compõem o litoral do Paraná e o Vale da Ribeira e que foram discutidos ao longo do semestre. Nos demais dias, mantinha-se a grande já pré-estabelecida pelo PPP para o cumprimento da matriz curricular de cada curso, às terças-feiras ocorria o (Re)Conhecimento do litoral, às quartas ICH, às quintas FTPs/ Reconhecimento Profissional específico e às sextas, Projetos de Aprendizagem. Ainda que os documentos não demonstrem, houve uma redução na carga horária prevista para os Fundamentos Teórico-Práticos que normalmente ocorriam às segundas e quintas-feiras, mas que em virtude do Intercursos, passaram a acontecer somente na quinta.

Nesse período, a turma de calouros do curso de Licenciatura em Ciências (2009) teve, dentro dos FTPs, um módulo intitulado Ensino por Projetos I em que juntamente com sete professores discutiam temas pertinentes à Educação, Reconhecimento do Litoral e Geografia, segundo conta Joucoski (2015). Já a turma que entrava no segundo ano (2008) teve a mesma atividade no módulo Ensino por Projetos II, porém, com cinco professores que discutiam filosofia das Ciências, currículo, Física, Educação e Biologia. No segundo semestre de 2009, portanto, a matriz curricular prevista em 2008 (Quadros 2 e 3) para ser executada ao longo do 2º semestre não valia mais.

---

⁸⁰ O Intercursos foi criado pela Direção do Setor Litoral e não pelo curso de Licenciatura em Ciências. Tratava-se da realização/ cumprimento dos Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) pertinentes à primeira fase do PPP, Conhecer e Compreender, porém de um modo interdisciplinar. Esse projeto previa encontros semanais que tinham a finalidade de integrar estudantes dos vários cursos e níveis da UFPR Litoral em turmas mescladas de 3 a 4 estudantes de cada curso. Em determinados momentos, previa-se a reunião das turmas específicas, como os alunos do curso de Ciências em um mesmo espaço. Além disso, conforme Brizolla, Silva e Fagundes (2010), tinha-se a intenção de promover a proposta de inovação curricular nos diferentes espaços de aprendizagem, além dos FTPs, estimulando o ICH e os PAs.

⁸¹ Nos anos posteriores, o projeto Intercursos não se repetiu na UFPR Litoral.

No final de 2009, a segunda coordenação de curso juntamente com a Câmara de Ciências aprovou a nova matriz curricular para a Licenciatura em Ciências, com explanação mais detalhada dos Fundamentos Teórico-Práticos, conforme demonstra o Quadro 4 (JOUKOSKI, 2015, p.125). Mantiveram-se nessa matriz curricular os três espaços curriculares previstos pelo Projeto Político Pedagógico ao longo dos quatro anos, Fundamentos Teórico-Práticos, com 1.736 horas, Interações Culturais e Humanísticas, com 640 horas, e Projetos de Aprendizagem, com 640 horas. Modificou-se, entretanto, a nomenclatura dos módulos, anteriormente chamados de (Re)Conhecer e Compreender o Litoral, Bases Estruturais das Ciências e Seminários.

Ano	1°			2°		3°		4°	
Período	1°		2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Fase	<i>Conhecer e compreender</i>			<i>Compreender e propor</i>				<i>Propor e agir</i>	
FTP	Reconhecimento do Litoral Paranaense (152h)	Introdução ao Ensino por Projetos (72h)	Ensino por Projetos I (216h)	Ensino por Projetos II (216h)	Ensino por Projetos III (216h)	Ensino por Projetos IV (216h)	Ensino por Projetos V (216h)	Prática de Ensino por Projetos I (216h)	Prática de Ensino por Projetos II (216h)
PA e ICH									

Quadro 4. Proposta de Matriz Curricular produzida pela segunda coordenação de curso (dezembro de 2009)

O estágio, conforme apontado como desafio para essa segunda coordenação, continuava sem regulamento, e nesse momento ainda não era previsto na grade curricular. Sua carga horária deveria ser realizada à parte. A disciplina Estágio e Docência I, ofertada anteriormente, para a turma de 2008, no 2° semestre de curso, não havia sido ofertada mais, o que implicou em atraso do estágio obrigatório para essa turma. A turma de calouros, tampouco tinha prevista a execução do módulo Estágio e Docência I que deveria ser ofertado no 1° semestre de 2010.

A matriz curricular apresentada no Quadro 4 trouxe portanto como eixos do FTP o Reconhecimento do Litoral Paranaense, como já havia aparecido no Quadro 3, agora sem

parênteses no *-re* e com a especificidade do Paraná, como anteriormente (Re)Conhecimento do Litoral e a Introdução ao Ensino por Projetos, no primeiro ano de curso. Excluíram-se, portanto, as Bases Estruturais das Ciências e os Seminários. E no segundo semestre, manteve-se apenas o eixo de Ensino por Projetos I, como modelo único. Observa-se com essa alteração um aumento considerável na carga horária destinada ao Reconhecimento do Litoral que passou de 60 horas (Quadro 3) para 152 horas (Quadro 4), porém restrito somente ao período inicial de curso.

Nos anos posteriores, manteve-se o eixo Ensino por Projetos II, III, IV e V, e no quarto ano de curso, na última fase do PPP, Propor e Agir, inseriu-se a prática de ensino, porém prática de ensino por projetos de aprendizagem.

Em 2010, essa nova matriz curricular do curso de LC foi enviada juntamente com o Projeto Pedagógico do Curso à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFPR para aprovação, porém o documento não foi aprovado, pois não se encontrava em conformidade com o exigido por lei para a uma licenciatura plena, em nível superior. A queixa da PROGRAD não se referia somente à falta de inclusão do estágio curricular obrigatório no currículo, mas também, e principalmente, à falta de detalhamento das disciplinas que compunham a matriz curricular. De um lado, no Litoral, presumia-se que as disciplinas seriam pensadas de acordo com as necessidades e problematizações surgidas ao longo dos semestres anteriores com as turmas, de outro, na Pró-Reitoria não se concebia que essas ementas não estivessem previstas no documento e que só se apresenta-se a nomenclatura Ensino por Projetos I,II, III, IV, V e Prática de Ensino por Projetos I e II.

Naquele momento de reescrita do PPC para aprovação pela PROGRAD houve mais uma vez a mudança de coordenação da Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências, a terceira desde 2008. A nova tarefa assumida pela coordenadora era, valendo-se do PPP do Setor, construir argumentos que justificassem a matriz curricular do curso, e, conseguisse assim, a aprovação do PPC.

Em 2010, a Câmara de Ciências contava com 18 docentes, seis da área de Ciências, dois físicos, dois químicos, uma bióloga da Ecologia, três professores da área da Educação, um geógrafo, um engenheiro e uma administradora. Esse aumento no número de professores que compunham a Câmara de Ciências trouxe uma diversidade de visões e uma perspectiva mais integrada e interdisciplinar.

Nesse momento de reconstrução do currículo do curso de Licenciatura em Ciências tomou-se, mais uma vez, em discussão qual identidade pretendia construir a LC, além de superar a questão da integração das áreas *versus* a disciplinaridade, apontava-se o viés de um

curso que tinha como foco a formação pedagógica frente à formação específica focada no bacharel.

Importantes medidas foram tomadas pela terceira gestão de coordenação da Câmara de Ciências. Nessa gestão, elaborou-se a primeira versão do regulamento sobre estágios curriculares; alterou-se o nome dos módulos dos Fundamentos Teórico-Práticos/ Projetos de Aprendizagem para Unidades Temáticas, o que sustenta a ideia de que os currículos são abertos.

Em 2010, foi criada pela terceira coordenadora da Câmara de Linguagens uma nova versão de matriz curricular para os quatro anos de curso, conforme expõe o Quadro 5 (JOUKOSKI, 2015, p.139). Essa primeira matriz curricular elaborada pela terceira coordenação da Câmara de Ciências incluiu oficialmente as 400 horas de estágio supervisionado na grade do curso.

Além disso, substituiu-se a grade anterior (Quadro 4) pela unidades temáticas (Quadro 5). Na primeira fase: 1) Características regionais e saberes locais; 2) Concepções de Ciência e Educação; 3) Ciências da Natureza e Educação; na segunda fase, 4) Cenário Escolar regional e ensino de Ciências; 5) Fundamentos básicos contextualizados da Física, Química e Biologia e o cotidiano escolar; 6) Vivências de docência e a relação Ciências e Sociedade; 7) Vivências de docência e a relação Ciências e Meio Ambiente; e na última fase, 8) Vivências de docência e a relação Ciências, Saúde e Qualidade de Vida; 9) Vivências de docência e a relação Ciências, diversidade e inclusão.

Essa matriz curricular elaborada em 2010⁸² (Quadro 5) serviu de referência para a Essa matriz curricular elaborada em 2010⁸³ (Quadro 5) serviu de referência para a construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Ciências aprovada meses depois. Nessa nova matriz, diferentemente da anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais das Ciências Naturais não são tomados mais como linha de ação para estruturar o currículo do curso.

---

⁸² As ementas previstas para essa matriz curricular não foram disponibilizadas para consulta, em razão da não ter sido esse documento aprovado.

⁸³ As ementas previstas para essa matriz curricular não foram disponibilizadas para consulta, em razão da não ter sido esse documento aprovado.

Ano	1°		2°		3°		4°	
Período	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Fase	Conhecer e compreender		Compreender e propor				Propor e agir	
FTP (1.736h)	Características regionais e saberes locais (152h)	Ciências da Natureza e Educação (216h)	Cenário Escolar Regional e o Ensino de Ciências (216h)	Fundamentos básicos contextualizados da Física, Química e Biologia e o Cotidiano Escolar (216h)	Vivências de Docência e a Relação Ciências e Sociedade (216h)	Vivências de Docência e a Relação Ciências e Meio Ambiente (216h)	Vivências de Docência e a Relação Ciências, Saúde e Qualidade de Vida (216h)	Vivências de Docência e a Relação Ciências, Diversidade e Inclusão (216h)
	Concepções de Ciência e Educação (72h)							
PA (640h) e ICH (640h)								
Estágio Supervisionado (400h)								

Quadro 5. 1ª versão da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências para o PPC ainda não aprovado (2010)

Ainda que o curso de Licenciatura em Ciências tenha iniciado em 2008, somente em 2011 é que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFPR, dez meses após a terceira coordenadora da Câmara de Ciências assumir a coordenação. No ano de 2015, o curso continua sendo regido por esse PPC, com pequenas alterações nas grades curriculares.

Segundo o PPC (2011b), a carga horária do curso é de 3.360 horas, distribuídas em uma matriz curricular flexibilizada que se encontra em consonância do disposto pelo PPP do Setor Litoral.

Os espaços curriculares de aprendizagem são estruturados conforme o PPP (UFPR LITORAL, 2008, p.2) em Projetos de Aprendizagem (PA), Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) e Interações Culturais e Humanísticas (ICH). Conforme o Artigo 5º, da Resolução CEPE/UFPR nº. 27/2011: “Todos os estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências devem desenvolver atividades nos 3 (três) eixos do Projeto Pedagógico da UFPR Litoral - Projetos de Aprendizagem; Fundamentos Teóricos e Práticos e Interações Culturais e Humanísticas.”

As Interações Culturais e Humanísticas e os Projetos de Aprendizagem tem carga horária semelhante dentro das 3.360 horas previstas no PPC, cada uma compõe 640 horas da carga horária total, distribuídas aos longo dos quatro anos de curso.

A divisão dessa carga horária está disposta no PPC da Licenciatura em Ciências por meio de fluxograma⁸⁴ (Figura 3) e obedece ao previsto no Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral com relação à organização das fases de organização curricular: a 1ª fase – Conhecer e compreender, compreende o primeiro ano de curso; a 2ª fase – Compreender e propor, refere-se ao 2º e 3º ano da licenciatura; e a 3ª fase – Propor e agir, está localizada no 4º ano da graduação. O primeiro destaque para a organização das unidades temáticas organizadas através de um fluxograma (Figura 3) se dá para a uma visão mais generalista das unidades temáticas por fase/ano e não por semestre. No Quadro 5 via-se que as Características regionais e saberes locais e as Concepções de Ciência e Educação ocorriam no primeiro semestre, enquanto a Ciências da Natureza e Educação eram previstas para o segundo semestre. No fluxograma há a representação da unidade na fase, o que garante maior autonomia/flexibilidade para a construção do currículo. As ementas dos componentes curriculares⁸⁵, em virtude de seu caráter sintético, também apresentam essa possibilidade de flexibilização ao não engendram um único formato de disciplina.

Conforme demonstra a Figura 3, demonstrado no PPP (2011b, p.48), a primeira fase, Conhecer e Compreender, na nova versão está dividida em três unidades temáticas, Concepção de Ciências e Educação (160 horas), Ciências da Natureza e Educação e Libras (220 horas) e Integração e reconhecimento (80 horas). Na versão anterior, a Integração e reconhecimento era chamada de Características regionais e saberes locais e tinha quase o dobro de carga horária, 152 horas. O módulo Concepção de Ciências e Educação também teve sua carga horária aumentada de 72 horas para 160 horas. Já as Ciências da Natureza e Educação aumentou somente quatro horas, de 216 horas para 220 horas, mas ganhou um aditivo na nomenclatura, as Libras.

---

⁸⁴ UFPR LITORAL, 2011, p.48.

⁸⁵ UFPR LITORAL, 2011b, p. 49-79.

Figura 3. Curso de Licenciatura em Ciências segundo o PPC (2011)

A Concepção de Ciências e Educação se refere à abordagem que se faz no primeiro ano de curso de Licenciatura em Ciências sobre:

História e filosofia da Educação e o contexto regional. História e filosofia das Ciências, seus processos de trabalho, seus desafios epistemológicos e suas implicações sociais, relativizadas mediante o reconhecimento dos saberes locais historicamente construídos, tanto no campo das etnociências, quanto no da educação, mais especificamente no ensino das ciências. Produção e divulgação científica. Metodologias de pesquisa das Ciências da Natureza. (UFPR LITORAL, 2011b, p.50)

A ementa demonstra que se refere às problematizações iniciais sobre Educação e Ciências, conforme já expõe a nomenclatura da unidade temática. Além disso, apresenta um viés científico ao inserir em seus objetivos a produção e divulgação científica e as metodologias de pesquisa da área de Ciências da Natureza. Há um esforço de demonstrar que ainda que haja um enfoque na discussão sobre história e filosofia da Educação e/ou na história e filosofia das Ciências, o que se referiria aos conteúdos específicos de formação de cada área, essa abordagem se dá a partir do contexto regional e dos saberes locais historicamente construídos. Além disso, busca-se uma discussão sobre a prática, os processos de trabalho, as implicações sociais do conhecimento epistemológico, voltados para o ensino de ciências. A bibliografia básica desse componente curricular está focado em uma perspectiva de teoria crítica da educação, de Paulo Freire⁸⁶ e Boaventura Sousa Santos⁸⁷.

Ciências da Natureza e Educação e Libras, conforme demonstra a Figura 3, apresenta-se como unidade temática referente ao primeiro ano de curso e tem carga horária total de 220 horas. Porém, a análise do PPC (UFPR LITORAL, 2011b), revela uma incongruência, pois não há uma ementa atualizada que inclua as Libras e a nova carga horária como uma única unidade temática. O PPC⁸⁸ expõe a ementa de Ciências da Natureza e Educação e carga horária de 160 horas. Na matriz curricular do PPC também não há a nova configuração com destaque para as Libras. São componentes dessa ementa:

⁸⁶ FREIRE, P. Teoria crítica e sociologia política da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

⁸⁷ SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo : Cortez, 2007.

⁸⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL, 2011b, p. 51.

História da Terra. Interpretação dos fenômenos da natureza e dos astros para a compreensão de como a sociedade intervém utilizando os recursos e criando um novo meio social e tecnológico. Compreensão das diferentes organizações da vida em sociedade em diversas culturas, priorizando a cultura local, a partir da história da astronomia. A construção da Ciência da Astronomia e suas determinações/implicações históricas e sociais. Metodologias de Ensino para estudo dos fenômenos da natureza e dos astros nas escolas regionais. Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica.

Nesse recorte dado nas Ciências da Natureza vê-se uma abordagem de conteúdos específicos também interligados ao contexto local, como na unidade temática anterior. Da astronomia à história da Terra, pretende-se abordar o modo como a sociedade intervém nesse processo, de como as culturas se desenvolvem nesse contexto, assim como as implicações históricas e sociais dessas Ciências na vida cotidiana. As questões educacionais também estão presentes na ementa a partir do desenvolvimento de metodologias de ensino para estudar astronomia e fenômenos da natureza nas escolas da região. Também se vê a proposta de gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica. Entretanto, não se tem acesso ao modo como se estruturam esses componentes, pois não há maior detalhamento no plano de ensino. A bibliografia mescla títulos de educação, com ensino de ciências e materiais específicos de astronomia e astrofísica. Além disso, está presente como bibliografia complementar a Lei nº. 9.394/96⁸⁹.

As Libras vem a aparecer no PPC como uma ementa separada e de carga horária de 60 horas/ aula, tempo que somado às 160 horas de Ciências da Natureza e Educação, totalizam as 220 horas do módulo. Compõem a ementa das Libras (UFPR LITORAL, 2011b, p.53), “A compreensão histórica das comunidades surdas e de sua produção cultural. Bilinguismo e educação de surdos: diretrizes legais e político-pedagógicas. Aspectos lingüísticos da língua de sinais brasileira: teoria e prática.” Essa perspectiva de separação das ementas revela não só que não há uma continuidade, no discurso, entre o que propõe o currículo do curso de LC focado na realidade local, mas também na prática, pois as aulas são dadas por professores(as) vindos de Curitiba, do Departamento de Educação, e que, conforme observação de campo, não tem a intenção de desenvolverem uma atividade integrada.

A unidade temática Integração e reconhecimento, conforme demonstra a ementa inserida no PPC do curso de Licenciatura em Ciências, tem por intenção tratar de “Características geográficas, da biodiversidade e das comunidades locais, numa perspectiva

⁸⁹ Segundo informação oral de Silva, Valentim (2014), o curso de Licenciatura em Ciências se vale da LBDEN para justificar o modo como se organiza o currículo flexibilizado sem conteúdos pré-fixados em sua ementa. Por isso, segundo depoimento do professor, realizado em agosto de 2014, é importante que os estudantes do curso conheçam o documento e o utilizem como material de sala de aula.

histórica, econômica, cultural, ambiental, política e social”.⁹⁰ Percebe-se o foco na realidade local, porém, a partir de um ponto de vista mais integral, ao envolver questões também históricas, econômicas, culturais, ambientais, políticas e sociais. Os títulos que compõem a bibliografia básica e complementar se referem a materiais sobre o município de Matinhos, da mata atlântica, além de materiais mais genéricos sobre cultura e ecologia. Não há informações adicionais sobre conteúdos curriculares. A única informação complementar é que se trata de uma unidade temática teórico-prática.

A segunda fase, Compreender e Propor, relativa ao segundo e terceiro ano de curso, manteve os quatro módulos. Cenário Escolar Regional e o Ensino de Ciências transformou-se em Cenário escolar regional, ensino de Ciências e prática de ensino e teve sua carga horária diminuída de 216 horas para 160 horas. Os Fundamentos básicos Contextualizados da Física, Química e Biologia e o Cotidiano Escolar antes mais especificados em suas especialidades, passaram a chamar-se Fundamentos básicos contextualizados das ciências, cotidiano escolar e prática de ensino. As Vivências de Docência e a Relação Ciências e Sociedade e as Vivências de Docência e a Relação Ciências e Meio Ambiente também ganharam as práticas de ensino em seus nomes. Ambos os módulos tiveram a carga horária reduzida de 216 horas para 160 horas.

A unidade temática Cenário escolar regional, ensino de Ciências e prática de ensino expõe nas ementas, pela primeira vez, a visão de Ciências como integração das áreas de Física, Química e Biologia. A ementa prevê que sejam abordadas as temáticas pertinentes à:

Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica. Fundamentos básicos da Física, Química e Biologia a partir de análise de materiais didáticos das escolas públicas regionais, contextualizados com as mais recentes contribuições das Ciências, com as etnociências e com a filosofia da Ciência. (UFPR LITORAL, 2011b, p.54)

Os fundamentos básicos de Física, Química e Biologia segundo expõe o texto do PPC não são dados com foco no conhecimento epistemológico de cada área, porém contextualizados com as produções oriundas das Ciências, etnociências e filosofia das Ciências. A metodologia adotada, conforme a ementa exposta, dá-se a partir da análise de materiais didáticos adotados pelas escolas da região.

---

⁹⁰ Ibidem, p. 49.

Basicamente a mesma ementa é adotada para a unidade temática Fundamentos básicos contextualizados das ciências, cotidiano escolar e prática de ensino⁹¹. O que difere nesse componente curricular é a substituição de análise de materiais didáticos para práticas pedagógicas de Ciências.

As Vivências de Docência, Relação Ciências e Sociedade e prática de ensino tem a ementa mais detalhada dentre as demais ementas que compõem o PPC de Ciências, como, por exemplo, a descrição de hábitos de alimentação, vestuário e lazer. Entretanto, ao mesmo tempo, pretende abordar muitos assuntos e não mantém a coerência das demais ementas em sua relação com o local, já que sua perspectiva é mais global. Conforme análise do texto, não se percebe uma abordagem integrada entre as áreas de Ciências, mas sim uma visão mais sociológica de tecnologia.

Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica. Prática de Ensino em Escolas públicas locais a partir da relação com ensino-aprendizagem de: Biotecnologia e sociedade; Técnicas artesanais e aplicações tecnológicas; Problemas sociais e desenvolvimento científico e tecnológico; Produção global de bens e de serviços; Disseminação da cultura da informação; Universalização de hábitos de alimentação, vestuário e lazer; Conhecimento e informação; Conhecimentos, instrumentos, materiais e os processos que possibilitam as transformações tecnológicas; Acesso e o uso da Ciência e tecnologia; Origem e o destino social dos recursos científicos e tecnológicos; Consequências da Ciência e das tecnologias para a saúde pessoal e ambiental; Vantagens sociais do emprego de determinadas tecnologias; Consumismo, cultura e meio ambiente; Tecnologias ligadas à medicina e ao lazer; Tecnologias sociais; Implicações sociais, ambientais e/ou econômicas na produção ou no consumo de recursos energéticos ou minerais. (UFPR LITORAL, 2011b, p.58)

As Vivências de Docência e a Relação Ciências e Meio Ambiente e prática de ensino já retomam os modelos anteriores de ementas. São objetivos desse componente curricular:

Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica. Prática de Ensino em Escolas públicas locais a partir da relação com ensino-aprendizagem de: Energia e mobilidade nos ecossistemas. Aspectos da estrutura climática do planeta Terra. Clima e sociedade. Sociedade e natureza e o paradigma da conservação. Degradações ambientais. Desenvolvimento sustentável. Política Nacional de Educação Ambiental. (UFPR LITORAL, 2011b, p.60)

---

⁹¹ No PPC do curso de LC, a ementa Fundamentos básicos contextualizados das ciências, cotidiano escolar e prática de ensino ainda não foi atualizado. Mantem-se a nomenclatura Fundamentos básicos contextualizados da Física, Química e Biologia, cotidiano escolar e prática de ensino

O destaque para as Vivências de Docência e a Relação Ciências e Meio Ambiente se dá pela atualidade do estudo da Política Nacional de Educação Ambiental, uma vez que a Lei nº.9.795/99, em seu Artigo nº11, prevê a formação de educadores socioambientais através da educação formal e da formação inicial de professores. Segundo a Lei, “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.” (BRASIL, 1999) A inserção da prática de ensino na segunda fase de curso, portanto, é o grande diferencial da matriz curricular aprovada no PPC no ano de 2011, pois significa que a partir do segundo ano de curso, os estudantes já estão habilitados para lecionar. A prática de ensino no curso de LC aparece integrada aos Fundamentos Teórico-Práticos (FTP).

Na última fase, Propor e Agir, os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências tem dois módulos: Vivências de docência, relação Ciências, Saúde, Qualidade de Vida e prática de ensino e Vivências de Docência e a Relação Ciências, Diversidade e Inclusão. Anteriormente, o primeiro módulo chamava-se Vivências de Docência e a Relação Ciências, Saúde e Qualidade de Vida. A carga horária de cada módulo dessa fase aumentou de 216 horas para 240 horas.

Vivências de docência, relação Ciências, Saúde, Qualidade de Vida e prática de ensino tem em sua ementa a intenção de abordar:

Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica. Prática de Ensino em Escolas públicas locais a partir da relação com ensino-aprendizagem de: Cultura adolescente e pluralidade dos indivíduos; Longevidade humana, políticas públicas para a saúde local e medicina de predição; Costumes alimentares ligados a diferentes culturas; Necessidades nutricionais e segurança alimentar; Responsabilidades humanas voltadas ao bem-estar comum e ao desenvolvimento sustentável a partir da análise da questão ambiental; Compreensão da vida humana, do próprio corpo, como um todo dinâmico, que interage com o meio em sentido amplo, tanto na relação com a herança biológica, quanto com as condições culturais, sociais e afetivas; Percepção da integridade pessoal e para a formação da auto-estima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos. (UFPR LITORAL, 2011b, p.62)

Revela-se uma aproximação no modo de construir a ementa entre o que propõe essa unidade temática e o abordado nas Vivências de Docência, Relação Ciências e Sociedade e prática de ensino, da segunda fase de ensino. O detalhamento em temáticas específicas é maior e a relação com a realidade local é menos exposta no texto, ainda que se trate de um componente curricular que preveja a prática de ensino como objetivo. Com relação às

vivências de docência, pouco se aborda também. Inclusive na bibliografia, o único material relativo à área educacional é Freire (2006)⁹², como material complementar.

A Relação Ciências, Diversidade e Inclusão tem como foco a Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica como as demais ementas, mas acrescenta “Conhecimento de Libras. Conhecimentos de Física, Química e Biologia e Educação Indígena, Educação Especial de perspectiva inclusiva, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola”. (UFPR LITORAL, 2011b, p.63) Esse último componente curricular demonstra que existe uma preocupação do curso de Licenciatura em Ciências em estar atualizado com o que prevê a legislação no que se refere à formação de professores em nível superior.

Todos os componentes curriculares são semestrais conforme demonstram suas ementas, porém segundo o fluxograma 1 estão previstos para as fases do PPP e podem ter duração de um ano ou até mesmo dois anos, como aqueles componentes da segunda fase.

O estágio supervisionado que antes não aparecia formalmente como parte integrante da matriz curricular da licenciatura em Ciências, nessa nova matriz está presente e representa 400 horas da carga horária total. No Projeto Pedagógico do Curso (UFPR LITORAL, 2011a, p.80-92) está presente o Regulamento de Estágios do Curso de Licenciatura em Ciências, além disso, o documento traz as ementas dos estágios de todas as fases, do estágio supervisionado I ao estágio supervisionado V.

A formação do licenciado em ciências é complementada pelas atividades formativas e por estágios curriculares, que devem ser realizados de forma articulada e com o processo de formação e com a realidade local, proporcionando ao estudante a construção da aprendizagem relacionada as diferentes áreas do conhecimento científico, social, cultural e docente de forma dinamizada e contextualizada. (UFPR LITORAL, 2011a, p.80)

Apresenta-se como ementa do estágio supervisionado I, presente na matriz curricular do 1º ano do curso, 2º semestre, da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: “Estudo, concepção e elaboração do plano de atividades de estágio. Estágio nas escolas da rede pública para prática de atividades relacionadas a situações de ensino-aprendizagem de docência em Ciências. (UFPR LITORAL, 2011a, p.52) Trata-se de um primeiro contato com a escola, ainda que de maneira muito inicial, já que o aluno passa parte das 80 horas

---

⁹² FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

destinadas à unidade temática na universidade em meio à preparação e construção do plano de atividades de estágio e apresentação ao docente. Porém, já há uma primeira ação de cunho didático de futuro professor, auxiliando o docente da escola pública em suas atividades de sala. Entretanto, essa autonomia concedida ao universitário depende do professor colaborador.

O estágio supervisionado II e o estágio supervisionado III ocorrem nos terceiros e quartos semestres de curso e tem duração de 80 horas cada um. O estágio supervisionado II pretende abordar a:

Construção da identidade docente e do papel do professor que tem como local de trabalho e principal a escola e os processos de ensino-aprendizagem. As atividades são realizadas na alternância entre a escola-campo e as reuniões presenciais de ensino com pesquisa com os orientadores e supervisores e privilegiam a produção textual com a revisão de literatura sobre os assuntos tratados. Estágio nas escolas da rede pública para prática de atividades relacionadas a situações de ensino-aprendizagem de docência em Ciências. (UFPR LITORAL, 2011a, p.55)

O foco do estágio supervisionado II segundo a ementa mostrada está voltada para as discussões e reflexões acerca da construção da identidade do professor e do papel desse docente no ambiente escolar. Da mesma maneira, pretende inferir sobre a implicância dessa identidade no processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, prevê as reuniões presenciais com os orientadores de estágio e os supervisores, para que se possibilite a discussão e reflexão sobre o tema, atreladas à leitura de referências bibliográficas que atuarão como material de apoio.

O estágio supervisionado III também ocorre no segundo ano de curso e se volta mais para as relações estabelecidas em sala de aula, do que para a figura do professor. Nesse momento, alunos e professores estão em destaque e o processo de ensino e aprendizagem media o contexto de observação. Há a construção de uma monografia, com finalidade reflexiva, que confronte experiências de observação e pesquisa bibliográficas.

Estudos dos hábitos da sala de aula, a postura do professor, o comportamento dos alunos, o processo de ensino-aprendizagem, a relação entre alunos e a metodologia aplicada. Confronto das experiências com os estudos teóricos sobre as finalidades da educação na formação da sociedade humana. Registro reflexivo que mostra o Estágio como reflexão da práxis, a partir do estágio como pesquisa, e a pesquisa no Estágio. Regência que compreende a monitoria e o registro reflexivo, que é a produção escrita em forma de trabalho monográfico sobre o processo vivenciado. Produção da monografia, na qual se encontram as metodologias de investigação aplicadas, os achados da pesquisa, os pontos de reflexão e os desdobramentos desta. (UFPR LITORAL, 2011a, p.57)

O estágio supervisionado se encerra no terceiro ano de curso. O estágio supervisionado IV acontece no quinto semestre da Licenciatura e o estágio supervisionado V no sexto semestre. Durante o último ano de curso não há as unidades temáticas de estágio.

O estágio supervisionado IV tira o foco das relações entre professor e aluno e as enfoque em um contexto maior de existência, as dimensões administrativas e organizacionais da escola, assim como a relação com a comunidade. Segundo a ementa do componente curricular, volta-se para:

Desenvolvimento de atividades que busquem a análise de dimensões administrativas e organizacionais da escola, acompanhamento dos processos de planejamento, relação escola comunidade, observação de atividades extra-classe, entrevistas com professores, alunos, equipe pedagógica e comunidade, análise de produções de alunos, análise de situações- problema, estudos de caso, entre outras atividades. Produção da monografia, na qual se encontram as metodologias de investigação aplicadas, os achados da pesquisa, os pontos de reflexão e os desdobramentos desta. (UFPR LITORAL, 2011a, p.59)

Sistematiza-se também no estágio supervisionado IV, segundo a sua ementa, a observação do estudante em formato de pesquisa científica, através da coleta e análise de dados. E, por fim, no último semestre de estágio supervisionado, tem-se oficialmente as “Vivências de regência paralela à produção da monografia, na qual se encontram as metodologias de investigação aplicadas, os achados da pesquisa, os pontos de reflexão e os desdobramentos desta. (UFPR LITORAL, 2011a, p.61) Entende-se, porém, que, ainda que o PPC, exponha a regência somente no terceiro ano, depende do professor colaborador que recebe o estudante na escola pública autorizar ou não sua atuação como professor regente. Conforme será demonstrado nas entrevistas com os estudantes da UFPR Litoral, alguns já realizavam atividades pontuais como docente durante os estágios desde os segundos anos de curso.

As 100 horas de carga horária de Atividades Formativas Complementares não faziam parte da versão de matriz curricular, anterior ao PPC. A Resolução CEPE/UFPR nº. 27/2011 (2011a, p.2) determina que as 100 horas de Atividades Formativas Complementares serão validadas pela Câmara do Curso de LC, que deverá “[...] regulamentar as atividades

formativas complementares, estabelecendo critérios⁹³ de reconhecimento, validação e valoração para efeitos de integralização da carga horária estabelecida no *caput*.”

A matriz curricular oficializada pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências (Quadro 6) traz pequenas alterações quando comparada à primeira versão da matriz curricular do PPC de 2010, não aprovada na época. (Quadro 5) Essas alterações se referem mais à nomenclatura, como o acréscimo de termos conforme já exposto na análise apresentada sobre a Figura 3. Percebe-se que o PPC não entende a matriz curricular do curso como fator de orientação exclusivo, por isso que outros formatos de representação do currículo – fluxograma e mapa conceitual - são apresentados no documento, muito mais com o intuito de determinar que se trata de um currículo flexibilizado. A matriz curricular é adotada, portanto, mais como um atendimento à exigência da Pró-Reitoria de Graduação para aprovação do PPP.

---

⁹³ A Resolução CEPE/UFPR nº.70/04 é adotada pelo curso para regular as Atividades Formativas Complementares. São tidas como atividades válidas para essa Resolução (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2004): I - disciplinas eletivas; II - estágios não obrigatórios; III - atividades de monitoria; IV - atividades de pesquisa; V - atividades de extensão; VI - atividades em educação a distância (EAD); VII - atividades de representação acadêmica; VIII - atividades culturais; IX - participação em seminários, jornadas, congressos, eventos, simpósios, cursos e atividades afins; X - participação no Programa Especial de Treinamento (PET); XI - participação em projetos ligados à licenciatura; XII - participação em Oficinas Didáticas; XIII - participação em programas de voluntariado; XIV - participação em programas e projetos institucionais; e XV – participação em Empresa Júnior reconhecida formalmente como tal pela UFPR.

1ª fase – Conhecer e Compreender			
Ano	Semestre	Temática	Carga Horária
1º	1º	Integração e Reconhecimento	80
		Concepções de Ciência e Educação	160
		Interações Culturais e Humanísticas I	80
		Projetos de Aprendizagem I	80
	2º	Ciências da Natureza e Educação	160
		Libras	60
		Estágio Supervisionado I	80
		Interações Culturais e Humanísticas II	80
		Projetos de Aprendizagem II	80
2ª fase – Compreender e Propor			
2º	3º	Cenário Escolar regional, ensino de Ciências e Prática de Ensino	160
		Estágio Supervisionado II	80
		Interações Culturais e Humanísticas III	80
		Projetos de Aprendizagem III	80
	4º	Fundamentos básicos contextualizados da Física, Química e Biologia, cotidiano escolar e Prática de Ensino	160
		Estágio Supervisionado III	80
		Interações Culturais e Humanísticas IV	80
		Projetos de Aprendizagem IV	80
3º	5º	Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e Prática de Ensino	160
		Estágio Supervisionado IV	80
		Interações Culturais e Humanísticas V	80
		Projetos de Aprendizagem V	80
	6º	Vivências de docência, relação Ciências e Meio Ambiente e Prática de Ensino	160
		Estágio Supervisionado V	80
		Interações Culturais e Humanísticas VI	80
		Projetos de Aprendizagem VI	80
4º	7º	Vivências de docência, relação Ciências, saúde e qualidade de vida e Prática de Ensino	240
		Interações Culturais e Humanísticas VII	80
		Projetos de Aprendizagem VII	80
	8º	Vivências de docência e a relação Ciências, diversidade e inclusão	240
		Interações Culturais e Humanísticas VIII	80
		Projetos de Aprendizagem VIII	80

Quadro 6. Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral aprovada no PPC (2011) ⁹⁴

A representação gráfica desse currículo flexibilizado se dá por meio do mapa conceitual⁹⁵ retratado na Figura 3 (UFPR LITORAL, 2011b, p.42), que demonstra que a *formação para a docência emancipatória* adquire centralidade frente a outros aspectos do curso (grifo nosso).

⁹⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL, 2011b, p.46

⁹⁵ A adoção do mapa conceitual, segundo o PPC da LC (2011), expressa a intenção de demonstrar que o curso não se estrutura em um formato de grade curricular, carregando consigo a visão fragmentada de ciência.

Figura 4. Mapa Conceitual do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral

Essa proposta de currículo de curso de formação de professores focado em uma docência emancipatória está ligada ao que propõe o Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral com relação à formação emancipatória do cidadão, proposta por Souza Santos (2011), e tem por objetivo:

[...] desenvolver um processo de formação para a docência que compreende que aprender a educar-ensinar é um processo aprendido e construído diuturnamente e, portanto, complexo, uma vez que envolve uma multiplicidade de dimensões de ser educador-profissional, não sendo, pois, a prática pedagógica reduzida apenas a uma mera tarefa de aplicação, mas sim de construção permanente, de uso mediato e imediato dos conhecimentos das mais diversas áreas para uma atuação conseqüente nos diversos espaços educativos e formativos. (UFPR LITORAL, 2011b, p.41)

Parte-se nessa visão de docência emancipatória na compreensão de educação crítica/ progressista proposta por Freire (1996). Não existe segundo o autor (1996), transferência de conhecimentos, mas sim possibilidades para sua produção/ construção.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo

indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, 1996, p.23)

Por não se serem objetos, professores e estudantes assumem papéis colaborativos nesse processo de ensino e aprendizagem. Freire (1996, p.26-27) afirma que, em uma aprendizagem verdadeira, os estudantes vão se transformando em sujeitos reais da construção do conhecimento e da reconstrução do saber ensinado. “[...] a importância do papel do educador, [...] de sua tarefa docente é não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo.” Esse pensar certo, segundo o autor (1996, p.28), ocorre quando “[...] deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.”

Nesse perspectiva, a prática docente implica em uma aprendizagem crítica e em um rigor metódico para tratar o objeto e/ou o conteúdo ensinado e o modo como ele é aprendido e apreendido pelos estudantes. A docência emancipatória, segundo análise do PPC (2011), representa uma nova perspectiva sobre a visão tradicional de ensino e atuação do professor em sala de aula, e, por conseguinte, de formação de professores em nível universitário.

Entende-se que a prática docente é aprendida/ construída não somente com conteúdos acadêmicos específicos da área de formação, assim como esses conteúdos por si só não podem ser aplicados tal qual foram adquiridos na academia. Conforme explicita o PPC da Licenciatura em Ciências, ser professor envolve dominar uma multiplicidade de dimensões e, em virtude disso, a construção do conhecimento deve se dar de modo permanente ao longo da vida dos sujeitos. Além disso, pressupõe como aponta Freire (1996) uma reflexão crítica do docente sobre a sua própria prática.

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escreveram desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo, tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em conformidade com o professor formador. (FREIRE, 1996, p.39)

A partir desse eixo central da docência emancipatória, propõe-se nesse mapa conceitual, que sejam trabalhados no currículo tanto os saberes locais, como os saberes acadêmicos de modo equilibrado. O entedimento de que se refere a uma proposta de formação integral, é

justificada pelo PPC do curso de Licenciatura em Ciências, embasado no PPP do Setor Litoral, na defesa de valorização e reconhecimento do saber local, de modo equilibrado ao conhecimento acadêmico. Os saberes locais, como parte do currículo de LC, conforme demonstra o mapa conceitual, devem levar em conta a realidade, a pluralidade de indivíduos, as diferentes comunidades tradicionais e não-tradicionais e a etnociência. Os quatro últimos pontos, também são tidos como ligados entre si.

Segundo o PPC da Licenciatura em Ciências entende-se ciência como uma “[...] construção humana, portanto histórica, situada, contextualizada, inter-relacionada, organizada e reorganizada por e entre sujeitos vivendo e convivendo em espaços de intencionalidades dos mais diversos matizes.” (UFPR LITORAL, 2011b, p.41)

Além do mais, não se percebe, de modo aparente, uma dicotomia entre conteúdos pedagógicos e conteúdos específicos, no mapa conceitual, intitulados de Conhecimentos Específicos da Docência e Conhecimentos Específicos da Ciência, respectivamente. Tanto os Conhecimentos Específicos da Docência, como os Conhecimentos Específicos da Ciência são tidos como conhecimento epistêmico e tratados, portanto, segundo o documento analisado,⁹⁶ de modo equilibrado.

Nesse sentido, é que se constata que segundo o projeto pedagógico do curso, ele está embasado em uma perspectiva integrada de conteúdos, de um modo interdisciplinar e inter-relacionado. Segundo o PPC do Curso de Licenciatura em Ciências (UFPR LITORAL, 2011b, p.45), “Desse modo os conhecimentos pedagógicos são transversais ao Curso, devendo obrigatoriamente, dialogar com os conhecimentos específicos integralmente”. O PPC exemplifica que nesse modelo de currículo, aparecem lado a lado, os Conhecimentos Específicos da Ciência – Ciência e Universo, Saúde e Qualidade de vida, Tecnologia e Sociedade e Vida e Ambiente – e os Conhecimentos Específicos da Docência – Prática Pedagógica e Fundamentos da Educação -, em uma perspectiva de integração entre a Física, a Química e a Biologia.

Segundo o PPC aprovado do curso de Licenciatura em Ciências⁹⁷, o curso é presencial, ofertado em período noturno e seriam disponibilizadas 35 vagas a novos estudantes. Com a mudança do vestibular do meio do ano para o final do ano, aumentou-se o número de novos estudantes de 35 para 50 alunos a partir de 2015. Esses estudantes tem quatro anos/ oito semestres para se formarem, podendo estender esse prazo, a no máximo, dez semestres.

---

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Ciências**. Matinhos, 2011b.

O perfil do egresso do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, segundo o PPC (UFPR LITORAL, 2011b, p.18) é:

O profissional licenciado em Ciências estará capacitado, principalmente, para atuar como professor na educação básica em escolas públicas e privadas, trabalhando interdisciplinarmente, estimulando o raciocínio crítico e a criatividade dos estudantes no que se refere às questões fundamentais das ciências naturais e da educação. Esse professor poderá contribuir com a construção do conhecimento dos estudantes com ênfase na realidade local, levando em consideração a diversidade e a pluralidade. Depois de formado, o egresso poderá atuar como professor da educação básica e terá competências para atuar na comunidade, planejar e executar projetos científicos e educacionais em instituições públicas, privadas e de terceiro setor.

Percebe-se a presença do termo interdisciplinaridade como característica do perfil do egresso do curso de LC, que é definida no PPC como “[...] a viga mestra deste trabalho de formação acadêmica”. (UFPR LITORAL, 2011b, p.40) Outro ponto observado no perfil do egresso, é a busca pelo equilíbrio que se faz das questões relativas às ciências naturais e à educação e de que ambas devem ser trabalhadas com raciocínio crítico e criatividade.

Além disso, estima-se que o professor formado pelo curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral tenha um perfil extensionista mais desenvolvido, o que estimulará seu contato com a comunidade e o desenvolvimento de projetos de pesquisa voltados também para o contexto no qual está inserido. Percebe-se, portanto, uma formação docente mais envolvida com pesquisa e extensão.

Além da formação do professor de Ciências para atuar na educação básica nas séries finais do Ensino Fundamental II, o curso de LC visa desenvolver uma reflexão sobre a prática profissional, sobre o papel social e político da escola, sobre as Ciências da Natureza, direcionado para o desenvolvimento educacional, social, cultural e econômico da região aonde está inserido. Essa reflexão deve se dar a partir de um conhecimento que integre o saber sistematizado, com o saber local, com a realidade concreta, e que implique em uma ação que transforme essa realidade a partir de uma intervenção social que fortaleça a cultura do lugar. Esse tipo de formação presume que haja emancipação do sujeito envolvido, que assume o protagonismo de seu processo de aprendizagem e de sua práxis formativa, e se torna autônomo para construir conhecimento ao longo da vida/carreira, gerir sua atividade profissional, relacionar-se com o outro e intervir na realidade. Estimula-se, ainda, que haja comprometimento desses sujeitos em formação com os princípios de democracia, cidadania e ética.

A metodologia de ensino adotada pelo curso, segundo expressa o PPC, baseia-se na metodologia por projetos. “O ensino por projetos visa a modificação do espaço acadêmico tradicional, transformando-o num espaço interativo, aberto às suas múltiplas dimensões e realidades”. (UFPR LITORAL, 2011b, p.20)

Esse espaço interativo de aprendizagem tem como plano de fundo a realidade, o contexto no qual os sujeitos estão inseridos. O conhecimento científico nesse contexto é visto como uma construção coletiva da sociedade e, portanto, pertence a todos. A diversidade das relações se estabelece quando se valoriza os saberes das populações tradicionais e não-tradicionais como conhecimento significativo da transformação da humanidade. Para que haja aprendizagem, é preciso que os sujeitos não só percebem esse novo espaço do conhecer, mas também interajam de modo participativo e reflexivo na construção e transformação da realidade.

Algumas metas são estabelecidas para que essa metodologia seja implementada: 1) a aprendizagem se dá pelo protagonismo do estudante que é responsável por refletir, questionar, pesquisar respostas, promover relações e, dessa maneira, prosseguir em um ciclo de constante reconstrução do conhecimento; 2) o professor assume o papel de mediador/ problematizador do processo de ensino e aprendizagem em que a pesquisa é o princípio educativo; 3) o diálogo é meio para a aprendizagem se construa.

Além disso, a metodologia de ensino por projetos parte do conhecimento prévio, da bagagem cultural, da história dos sujeitos envolvidos nesse processo, da realidade concreta. “O aluno tem uma caminhada, um universo cognitivo e afetivo, tem sua cultura, história e contexto de vida, e, portanto um processo particular de aprendizagem”. (UFPR LITORAL, 2011b, p.20) Cabe ao professor do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, conforme o PPC, a partir de uma clareza sobre a intencionalidade pedagógica, mediar esse processo particular de aprendizagem de maneira que haja compreensão do conhecimento construído.

A interdisciplinaridade e a interação entre as múltiplas áreas do conhecimento é pré-requisito indispensável para que a metodologia por projetos se realize. Segundo determina o Projeto Pedagógico do curso de LC (UFPR LITORAL, 2011b) o ensino por projetos exige ainda que se extrapole os tradicionais espaços e tempos escolares.

Os princípios metodológicos que regem o ensino por projetos na Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral se estabelecem da seguinte maneira, segundo o PPC (UFPR LITORAL, 2001b):

- 1 Uma turma=um mediador – cada turma da Licenciatura em Ciências conta com um professor mediador pelos estudantes e pelas atividades do grupo. Esse docente responsável participa ativamente do cotidiano da turma, promovendo registros de atividades, reelaborando o planejamento previsto e estabelecendo um diálogo direto com os professores do curso e os membros da Câmara do curso sobre o andamento da turma da qual é mediador. Outros professores do curso também podem participar como mediadores de acordo com o projeto de estudo escolhido pela turma;
- 2 Projeto de turma estabelecido de acordo com os objetivos e temáticas da série – o projeto de estudo da turma é construído pelo coletivo de estudantes/mediador após a reflexão oriunda de diversas atividades propostas para cada série e são coerentes com o PPP, o PPC e a metodologia de projetos. As turmas de primeiro ano escolhem seus projetos de turma ao fim do primeiro semestre;
- 3 Os projetos de turma=história de vida+realidade+ciências+educação – os projetos de turma devem partir da história de vida e da problematização da realidade dos estudantes, mas basear-se também nas diferentes áreas do conhecimento das Ciências da Natureza e da Educação;
- 4 Projetos de turma e a construção de novos saberes – os projetos de turma superam a atividade escolar de apresentação de trabalhos para fins específicos. Essa proposta deve ter potencial de construir novos saberes, de modo coletivo;
- 5 Construção coletiva do plano de atividades – após definido o projeto de estudo da turma, estudantes e mediador estabelecem o planejamento das atividades necessárias para que se atinjam os objetivos propostos para a construção do conhecimento. Esse planejamento envolve indicação de bibliografia a ser utilizada, definição do objeto de pesquisa, locais a serem pesquisados, que professores participarão desse processo, etc. Ao longo do semestre, esse planejamento vai sendo revisto e readequado, se necessário;
- 6 Acompanhamento constante – devem ser promovidas reuniões pedagógicas semanais entre professores e estudantes com a finalidade de relatar como está ocorrendo os projetos de turma, que podem implicar em reavaliações tanto pela turma, como pelo professor mediador.⁹⁸
- 7 Segundo o PPC da Licenciatura em Ciências, a avaliação do projeto de turma é realizado através de *portfólios* produzidos individualmente pelos estudantes. Além

---

⁹⁸ Não observou-se a ocorrência desse tipo de atividade durante o período observado.

disso, no final de cada semestre, há uma avaliação coletiva do projeto e se delinea como será o projeto do próximo semestre. Se a turma entender que deve dar prosseguimento ao projeto em desenvolvimento, no próximo semestre ele pode ser retomado, porém esse projeto deve estar de acordo com os objetivos e temáticas do período.

A avaliação semestral é regida pelo Sistema de Avaliação da UFPR Litoral e se vale dos indicadores APL (Aprendizagem Plena), AS (Aprendizagem Suficiente), APS (Aprendizado parcialmente Suficiente) e AI (Aprendizagem Insuficiente). Além dos projetos de turma inseridos nos Fundamentos Teórico-Práticos, os alunos também são avaliados nas Interações Culturais e Humanísticas e nos Projetos de Aprendizagem individuais. O estudante que atingir APL e AS é considerado apto a prosseguir, já os demais com APS e AI devem participar da Semana de Estudos Intensivos (SEI) com a finalidade de recuperar a aprendizagem não-satisfatória.

Após a SEI, existe ainda a avaliação final que é realizada pelo Cômite de Avaliação de Ensino-Aprendizagem (CAEA) responsável por sistematizar o processo avaliativo dos estudantes nos FTPs, ICHs e PAs e dar o encaminhamento daqueles discentes que apresentam pendências ao Programa de Reforço e Acompanhamento da Aprendizagem Estudantil (PRAAE), o qual tem a cada período de avaliação um edital específico que regula seu funcionamento.

Após aprovado o PPC, em 2011, assumiu a coordenação da Câmara de Ciências nova coordenação que teve por objetivo implementar os estágios obrigatórios supervisionados e promover o reconhecimento do curso perante o Ministério da Educação. Segundo Joucoski (2015), o curso de Licenciatura em Ciências foi o primeiro curso baseado na pedagogia de projetos da UFPR Litoral que passou por avaliação de reconhecimento de curso do MEC. Os demais cursos da instituição não se estruturavam por projetos, ainda que assim previsse o PPP do Setor. O reconhecimento do curso ocorre em maio de 2012, tendo conseguido nota quatro na avaliação do MEC.

A questão do estágio supervisionado foi amenizada somente com a criação da Comissão Orientadora de Estágio (COE) dirigida pela terceira coordenadora da Câmara de Ciências. A COE era composta por quatro professores do curso de LC que eram responsáveis pela organização da dinâmica de orientação dos estágios obrigatórios junto com os professores orientadores – docentes da UFPR Litoral – e os professores supervisores – aqueles

que lecionam nas escolas da região. Esse documento foi integrado posteriormente ao PPC do Curso.

Segundo o regulamento de estágio adotado pelo curso de Licenciatura em Ciências do Setor Litoral, prevê-se que o estágio se inicie no primeiro ano da licenciatura, segundo semestre, e sua carga horária seja dividida em diferentes espaços de aprendizagem, 50% da carga horária ocorre na universidade e os outros 50% ocorrem nas escolas escolhidas para desenvolvimento do estágio. Os 50% da carga horária realizada na universidade devem ocorrer em conjunto com a Prática de Ensino.

Esse ponto é reforçado pelo PPC e demonstrado pelo mapa conceitual do curso como uma maneira de promover a formação didático-pedagógica do licenciado em Ciências, através de uma “[...] proposta de formação didático-pedagógica [que almeja] inserir a relação teoria-prática educativa desde o início da formação acadêmica”. (UFPR LITORAL, 2011b, p.40) Mas além disso, o curso de Ciências, conforme o PPC⁹⁹ dispõe “[...] tem a responsabilidade de articular e desenvolver um trabalho educativo com as demais instituições educacionais.” Por isso, leva-se os estudantes já no segundo semestre de curso para dentro das escolas da região.

Após aprovado o curso pelo MEC, a Pró-Reitoria da Graduação da UFPR exigiu que as turmas já existentes fossem formadas com o mesmo currículo avaliado pelo Ministério da Educação, o que segundo Joucoski (2015) determinou uma readaptação dos módulos já dados aos previstos no novo PPC.

Ainda nesse ano, foi eleito por votação¹⁰⁰ um outro coordenador, o quinto gestor da Câmara de Licenciatura em Ciências, para atuar de outubro de 2012 a outubro de 2013. Segundo expõe Joucoski (2015), essa coordenação não apresentou propostas de modificações ao curso. Tratou-se de um período mais burocrático em virtude da organização de documentos necessários para a formatura da primeira turma do curso (2008 – 2012) e das greves ocorridas no Setor.

A sexta coordenação foi eleita em 2013 e sua gestão foi até final de 2014. Esse período foi motivado por profundas alterações no Setor Litoral em razão da aprovação do Regimento Interno do Setor Litoral em setembro de 2013. Por causa do novo regimento, algumas alterações impactaram diretamente na Câmara da Licenciatura em Ciências: os

---

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ A alteração na eleição dos coordenadores de curso se deu em função da aprovação da Lei nº.12.677/2012 que trata das Funções Comissionadas de Coordenação de Curso. (BRASIL, 2012) Na UFPR Litoral, os coordenadores só começam a receber as gratificações em setembro de 2013, após aprovação de regimento interno que trata do assunto.

integrantes da Câmara que anteriormente podiam votar no Conselho Diretivo, perderam o direito ao voto, ficando restrito ao coordenador de Câmara; modificou-se o número de professores nos cursos, em virtude de uma redistribuição de docentes para equilibrar a carga horária em sala. A Câmara de Ciências que em anos anteriores tinha tido 18 professores, em 2013 ficou com apenas dez. Além disso, estabeleceu-se uma oposição da Reitoria à gestão do Setor na época.

A aprovação do Regimento trouxe, segundo Joucoski (2015), também uma demanda da direção do Setor por mudanças estruturais no curso. Foi nesse momento que a Câmara da Licenciatura em Ciências propôs uma reestruturação¹⁰¹ para formar docentes para o Ensino Fundamental II, mas também para o Ensino Médio, com habilitação exclusiva em Biologia, Química e Física. Essa proposta até o mês de agosto de 2015 não foi aprovada pela Direção do Setor. O documento que trata da proposta não apresenta detalhamento sobre o novo curso, mas demonstra que a nova versão de LC deve aumentar 120 horas em cada componente curricular de Física, Química e Biologia.

[...] a gente mandou isso para a PROGRAD para esse vestibular já [2014-2015] e a PROGRAD disse que não, porque não poderia simplesmente abrir habilitação para o ensino médio. A gente teria que fechar o curso de Ciências e abrir em Ciências Naturais. E aí proceder com esse processo. Então eu acho que pelo que a gente conversou, [...] como o parecer que a PROGRAD trouxe, provavelmente esse seja um cenário do curso para o ano que vem. Daí fazer para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, dentro da Química, Física e Biologia.

Segundo Reis (2014)¹⁰² a proposta de alteração do curso para ampliar a formação em Ciências das séries finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio também, enviada à Pró-Reitoria de Graduação da UFPR em 2014, foi vetada. Após essa negação, o projeto foi reorganizado dentro do solicitado pela Pró-Reitoria de Graduação, enviado mais uma vez e aguarda aprovação para abertura do curso voltado à formação de docentes para o Ensino Médio, conforme Silva, Lenir (2014)¹⁰³.

¹⁰¹ Essa proposta foi baseada na Resolução CNE nº2/2012 (BRASIL, 2012b).

¹⁰² Informação verbal concedida em entrevista realizada em entrevista à pesquisadora em outubro de 2014.

¹⁰³ Informação verbal concedida em entrevista realizada em entrevista à pesquisadora em agosto de 2015.

5 ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA UFPR LITORAL: DA OBSERVAÇÃO DIRETA ÀS ENTREVISTAS COM DOCENTES E DISCENTES

A análise de representação do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral na perspectiva docente¹⁰⁴, baseia-se em oito entrevistas realizadas durante o segundo semestre de 2014, período de realização da pesquisa de campo dessa tese em Matinhos. Na época, atuavam diretamente na LC oito professores que integravam também a Câmara de Ciências do Setor. Além disso, havia uma professora externa ao Setor, que se dirigia semanalmente ao Litoral desde Curitiba, para lecionar o componente curricular de Libras. Essa docente não foi entrevistada por não fazer parte da Câmara de Ciências.

Pretendeu-se entrevistar todos os docentes que atuavam naquele período para que se pudesse confrontar os dados obtidos nas entrevistas, com o que foi coletado nas observações de aula. Por isso, não se buscou entrevistar os demais docentes que não estavam envolvidos com as unidades temáticas durante o 2º semestre de 2014 no curso de Ciências. Dos oito professores que atuavam na época, sete concederam entrevista¹⁰⁵. Optou-se por entrevistar também, um docente que no período estava afastado para fins de doutoramento, mas que estava finalizando a escrita de sua tese sobre o curso de Licenciatura em Ciências e logo retornaria às atividades.

Três dos entrevistados faziam parte do Setor Litoral desde 2008, ano de criação do curso de Licenciatura em Ciências e participaram da construção das primeiras matrizes curriculares do curso (PE1, PE2, PE3). Dois deles, também atuaram como coordenadores da Câmara de Linguagens (PE2, PE3). Outros três professores entrevistados não participaram da criação do curso, mas sim da elaboração do Projeto Pedagógico de Curso, aprovado em 2011 (PE4, PE5, PE6). Uma das professoras foi figura importante no processo de aprovação do PPC nas instâncias superiores da UFPR enquanto atuava como coordenadora da Câmara

---

¹⁰⁴ Optou-se por realizar a representação gráfica dos professores entrevistados pela sigla PE+número para fins de preservação dos nomes desses docentes. O objetivo da pesquisa não era categorizar a ação específica de um(a) docente ou outro(a), mas sim estabelecer uma perspectiva dos(as) docentes do curso. Não houve solicitação por parte dos entrevistados, entretanto, de que esse sigilo acontecesse. Entende-se, também, que o acesso ao nome desses profissionais em virtude da localização temporal de quem atuava no curso naquele momento ou da identificação dos módulos é facilmente obtida, caso haja interesse. O fato de representar esses sujeitos pelas siglas PE1, PE2, PE3, PE4, PE5, PE6, PE7 ou P8 não significa que essa tese ignore quem são esses sujeitos, de onde vem, que fatores compõem sua história como indivíduos e/ou como professores.

¹⁰⁵ A docente que não concedeu entrevista, entretanto não se mostrou contrária que se frequentasse suas aulas para observação. Porém, durante o três meses de pesquisa de campo, não demonstrou disponibilidade para o agendamento da conversa.

(PE4). Os últimos dois entrevistados ingressaram no Setor Litoral e no curso de Ciências após a aprovação do Projeto Político Pedagógico (PE7, PE8).

O perfil profissional e acadêmico dos docentes entrevistados está disposto no Apêndice E e serve como referencial para aprimoramento dos dados coletados e análise das entrevistas. Essa compreensão pauta-se em Tardif (2012) ao afirmar que a história de vida e a profissionalização do sujeito se constitui de saberes sociais.

[...] esse saber é social ao ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e da fase de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. (TARDIF, 2012, p.14)

Para a análise da representação discente, foram entrevistados 14 estudantes do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. Desses alunos, quatro participavam da turma de 2011, quatro eram de 2012 e seis de 2013. O perfil desses estudantes pode ser consultado no Apêndice D da presente tese e serve para caracterizar as falas a que se dá voz nesse trabalho, uma vez que refletem histórias de vida, experiências prévias e concepções de educação, conhecimento e formação docentes construídas ao longo de uma vida.

Para uma identificação mais clara das falas dos sujeitos entrevistados, optou-se por referenciá-las através da sigla EE, que se refere a estudante entrevistado, seguida de um número e identificada pelo ano de ingresso desse estudantes na universidade. Quando se refere à fonte EE1.2011 trata-se do primeiro aluno entrevistado da turma de 2011. A sigla EE4.2013 corresponde à fala do quarto aluno entrevistado da turma de 2013. Essa escolha metodológica expressa duas intenções: 1) O presente trabalho de pesquisa não pretende expor os(as) alunos(as) que concederam entrevistas, ainda que não tenha havido solicitação de sigilo com relação às entrevistas. Quanto ao perfil do estudantes, três alunos (EE2.2011, EE3.2013 e EE4.2013) optaram por não revelar os dados para construção do seu perfil acadêmico, por isso, escolheu-se a seguinte representação menos focada em nomes e mais representativa de uma perspectiva discente; 2) A referência dada ao ano de ingresso e a turma da qual faz parte, significa uma busca para compreender se há modificação de práticas e pressupostos na medida que o estudante avança temporalmente dentro do curso.

As demais referências de análise representam as 85 horas e 30 minutos de observação de campo, sistematizadas em 27 diários de observação. Além disso, incluem o material

elaborado pelos estudantes das turmas de 2011, 2012 e 2013 que se dispuseram a produzir os 19 diários de observação de aula.

5.1 O CURSO DE CIÊNCIAS NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Os questionamentos propostos para avaliação das entrevistas realizadas com os professores do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral foram os seguintes:

- 1) Quais são os aspectos significativos, de ponto de vista positivo e negativo, que sustentam a criação e a manutenção de um curso inovador que pretende formar professores por área de conhecimento e não pelo modelo tradicional de disciplinas?;
- 2) No que a adoção dessa abordagem implica em uma construção efetiva de um currículo em uma perspectiva integrada dos conteúdos por áreas do saber – no qual o saber pedagógico e específico sejam trabalhados de maneira conectada?;
- 3) Os professores universitários, formadores de docentes, formados sob uma lógica tradicional e especializada do saber, modificam suas práticas ao lecionar em um curso que tem como foco a formação generalista? De que maneira isso se dá?;
- 4) Quais são os problemas acarretados para o desenvolvimento do curso de Ciências da UFPR Litoral, em virtude da adoção da perspectiva integrada de currículo, uma vez que se trata de uma perspectiva ainda sem amadurecimento reflexivo?

Como elemento esclarecedor das temáticas apontadas na representação dos docentes, opta-se por complementar esses apontamentos com observações extraídas dos diários de observação de aulas produzidos pela pesquisadora e/ou estudantes, quando se julgar necessário.

5.1.1 O ensino por áreas do conhecimento e a metodologia de projetos: a construção da representação do modelo de formação docente da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral

A definição da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral construída a partir dos relatos dos(as) professores(as) entrevistados(as) revelou um encaminhamento comum do corpo docente no que se refere ao entendimento de que se trata de um curso diferenciado. Dois pontos foram apontados como característicos desse potencial inovador da Licenciatura

em Ciências: a perspectiva integrada dos conteúdos curriculares e a adoção da metodologia de ensino por projetos.

O apontamento referente à metodologia de ensino por projetos, em todos os discursos analisados apareceu justificado pela Proposta Política Pedagógica do Setor. Percebeu-se, inclusive, um sentimento de compromisso em afirmar que se trata de um dos poucos cursos coerentes com a proposta inicial do Setor Litoral e ao PPP. “O curso de Ciências, até onde eu estou por dentro, é o que ainda está trabalhando na lógica do que o setor veio fazer aqui, que é trabalhar por projetos”. (PE7, 2014) Essa afirmação já foi exposta por Joucoski (2015) ao revelar que o Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Ciências foi o único documento aprovado pelo MEC dentro do que propunha o Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral.

A adoção da metodologia de projetos na UFPR Litoral se embasa em Pacheco¹⁰⁶ (2008) e na experiência portuguesa da Escola da Ponte. A questão da metodologia de ensino por projetos foi levantada pelos docentes como um fator de ousadia que implica em uma ressignificação da Educação, do conhecimento e dos conteúdos.

Então o que mais eu gosto do curso de Ciências é isso, essa possibilidade de você poder usar metodologias diferenciadas, construir coisas com sentido, com significado, *não se preocupar tanto com aquela coisa do conteúdo*, mas, ao mesmo tempo, não deixar de atender o conteúdo com mais ética, com mais sentido, significado. E passa a ter relação com o dia a dia, o cotidiano das pessoas, dos sujeitos, dos alunos. (PE6, 2014, grifo nosso)

A outra caracterização de curso se referiu à construção do currículo na perspectiva integrada de áreas do conhecimento, a partir de uma formação interdisciplinar.

O curso de ciências, na minha visão, é o curso que tem como característica, pensando em formação, uma formação interdisciplinar, *sem ser a questão conteudística, puramente de dar conta dos conteúdos*. Acho que a gente tem hoje um processo de que se chega lá para dar aula de ciências, primeiro, sem conseguir relacionar as diferentes áreas de conhecimento. E nessa fase da formação a gente acredita que isso é necessário, que isso é importante. E sem conseguir fazer essa relação, muitas vezes, com a realidade do estudante do local onde ele está inserido, do seu entorno. Então, na verdade, o curso tem um pouco desse objetivo, que é

---

¹⁰⁶ O professor José Pacheco constantemente retorna à UFPR Litoral para participar de eventos de formação docente como palestrante e/ou para trocar experiências sobre o projeto Escola da Ponte e sobre o brasileiro Projeto Âncora, desenvolvido em Cotia/ SP. Além disso, durante o segundo semestre de 2014, a turma de 2012 da Licenciatura em Ciências deslocou-se até São Paulo para conhecer o o Projeto Âncora, desenvolvido pelo docente.

tentar fazer uma formação que integre ou que relacione diferentes áreas de conhecimento, principalmente em química, física, biologia. E a gente tenta dar conta também um pouco da parte geográfica, da geografia, com o seu entorno, para que o cara possa atuar um pouco na sua realidade, na mudança da sua realidade. De uma maneira básica, eu acho que é isso que a gente tenta definir. É um curso que tem um projeto diferente para tentar dar conta desses objetivos. (PE2, 2014, grifo nosso)

Conforme observado nos dois relatos de PE6 (2014) e PE2 (2014), o tratamento dado aos conteúdos específicos dentro da formação do docente de Ciências não é visto como objetivo principal do curso. Existe uma preocupação, conforme expressam os entrevistados, em não tratar o conhecimento como sinônimo de conteúdo curricular ou de dar um enfoque conteudista à formação dos licenciados. Observou-se esse posicionamento durante as observações de aula realizadas no 2º semestre de 2014, porém prioritariamente nas observações das aulas de PE3, PE4, PE5, PE6 e PE7.

As aulas mediadas pelos docentes PE2 e PE8 ainda estiveram mais estruturadas em aquisição de conteúdos específicos, porém a partir de uma lógica diferenciada de ensino e aprendizagem, o estudo de caso¹⁰⁷.

Segundo os professores entrevistados, pretende-se propiciar que o estudante-futuro professor seja capaz de dar significado ao conteúdo a partir de uma relação com o cotidiano no qual está inserido e que, a partir da construção desse processo, seja capaz de transformar a realidade na qual está inserido.

[...] quando eu penso na licenciatura de Ciências, penso na formação do sujeito, não necessariamente com a centralidade do professor de ciências, mas do docente que [...] se propõe a trabalhar não com fragmento, com fragmento de ciências, mas com a ciência enquanto área de física, química e biologia. Física, química e biologia que dialoga intensamente com a formação docente. [...] Isso remete um dos princípios do PPP que é a educação como totalidade. [...] Quando a gente pensa no curso a partir de um trabalho com projeto, a gente remete a outro princípio do PPP que é a educação de um aluno crítico, reflexivo, que trabalha com a pesquisa. E quando a gente pensa também em ciência pensa no compromisso social com o lugar. (PE5, 2014)

¹⁰⁷ Os professores PE2 e PE8, no início do semestre de 2014, ofertaram a possibilidade de se trabalhar por projetos de aprendizagem ou estudo de caso. A turma de 2013, em conjunto, optou por trabalhar com a segunda opção metodológica. Nesse caso, os professores estruturavam a cada quinze dias, a partir dos temas de interesse da turma, dois estudos de caso temáticos por atividade. Em sala, com apoio de materiais bibliográficos, consultas a internet e/ou conversa com os professores, os estudantes respondiam às perguntas componentes dos estudos de caso. No primeiro momento da atividade, não havia sugestão dos materiais a serem consultados, pois os professores entendiam que cabia aos alunos desenvolver a capacidade de buscar as referências adequadas. Posteriormente, os professores iam mediando o processo de pesquisa. Não havia, entretanto, uma aula expositiva sobre os conteúdos abordados, mas sim uma orientação, uma posterior correção e devolução das atividades corrigidas.

O foco na docência emancipatória apresentado no Mapa Conceitual do Curso, Figura 4, e revelado pela fala do PE5 (2014) é ponto de destaque também na fala de outros professores da LC. Trata-se da relação que se estabelece ao dar equilíbrio aos conhecimentos acadêmicos e locais, e consequentemente, aos conhecimentos específicos e à formação pedagógica também defendida no depoimento da PE4.

O curso de Ciências busca formar um docente, em uma perspectiva da educação emancipatória. Ou seja, que ele próprio saiba pensar, elaborar pensamentos críticos sobre a realidade no campo da ciência e no campo do mundo do trabalho. (PE4, 2014)

Nessa docência emancipatória, conforme prevê o PPC, estabelecem-se novas relações dentro do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que o docente passa a ser mediador da construção do conhecimento que deve ser assumida pelo licenciado-futuro professor. Essa transposição de papéis, segundo os entrevistados, exige o protagonismo do estudante não somente para estudar, pesquisar, adquirir o conhecimento, mas também para pensar criticamente sobre a realidade na qual está inserido e conquistar a autonomia enquanto sujeito social.

Na observação da primeira aula do 2º semestre de 2014¹⁰⁸, da turma de 2011, percebeu-se um esforço da PE4 em promover essa tomada de consciência pelos estudantes de que no processo de docência emancipatória, buscado pela LC da UFPR Litoral, faz-se necessário posicionar-se de modo comprometido, ativo e participativo no processo de ensino e aprendizagem.

No discurso da PE4, a todo momento associava-se os termos emancipação e autonomia ao rompimento com o senso comum, por meio de uma reflexão crítica. Ressalta-se que segundo a professora essa superação da ingenuidade deveria se dar a partir dos estudos, da leitura crítica, das observações na escola e nas futuras discussões sobre o observado na universidade. Além disso, notou-se ao longo das demais aulas da PE4 uma cobrança cotidiana por dedicação, necessidade de esforçar-se, de estudar, como requisito obrigatório para se chegar à emancipação.

---

¹⁰⁸ Observação da aula de 18 de agosto de 2014.

[...] o curso de ciências é um curso diferente. Acho que a primeira palavra, que é a mais clara e a mais comum é diferenças. É um curso muito diferenciado dos outros em relação à sua proposta metodológica, ele trabalha por projetos. Então tudo tem uma dinâmica de aulas, de atividades, pautada no protagonismo de ações de alunos. [...] Então é um curso diferente, que busca potencializar a capacidade dos estudantes, que busca integrar os conteúdos com o histórico de vida dos estudantes. Que busca construir conhecimento em conjunto, em parceria com os estudantes. Então o curso de ciências é um curso diferenciado nesse sentido, ele tem uma proposta que leva em consideração as capacidades, a história de vida dos estudantes. (PE3, 2014)

A história de vida dos estudantes no processo formativo de profissionalização docente e de construção da identidade do professor, inclusive, foi adotada como metodologia de trabalho com a turma de 2012, da Licenciatura em Ciências, pelos professores PE5 (2014), PE6 (2014) e PE7 (2014) durante as Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e Prática de Ensino realizadas na Escola Estadual Sertãozinho¹⁰⁹.

Durante atividade observada na aula de 19 de agosto de 2014, deu-se início à primeira etapa da atividade que consistia em realizar uma apresentação pessoal, porém em terceira pessoa do singular¹¹⁰. À medida que um aluno se apresentava, indicava um colega para que continuasse a atividade. Os professores pediam para que os estudantes fossem anotando as suas impressões do porquê daquela atividade. Os professores também participavam dessa tarefa e abordavam, inclusive, aspectos íntimos de sua vida pessoal. Os professores faziam questão de ressaltar, em suas reflexões, questões pertinentes ao processo de formação acadêmica e profissional do sujeito, ao modo como se constituíram como professores - em uma perspectiva curricular, mas também afetiva -, às experiências prévias como estudante e às boas e más vivências com professores nas escolas.

Uma segunda atividade foi proposta como encaminhamento dessa primeira atividade. Durante todas as aulas, os alunos deveriam proceder com anotações sobre o processo de construção da identidade docente, a partir de uma reflexão sobre as suas práticas na universidade, na Escola Sertãozinho, no PIBID ou durante suas aulas no PSS. Essas reflexões

¹⁰⁹ Semanalmente, na unidade temática de Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e Prática de Ensino realizadas os alunos se deslocavam da universidade para a Escola Estadual Sertãozinho. Em um dos dias, os estudantes permaneciam em uma sala de aula com os professores formadores, discutindo sobre os planejamentos das aulas de 5ª feira, assim como trabalhando com os materiais de apoio da unidade temática. Às 5ªs feiras, os estudantes e professores assumiam as turmas de 8ª e 9ª série da escola estadual, no período noturno, para o desenvolvimento das vivências de docência. Cada grupo de licenciandos ficava responsável por cinco ou seis estudantes do Ensino Fundamental junto com os quais deveria desenvolver projetos de aprendizagem de Ciências.

¹¹⁰ A adoção da 3ª pessoa do singular, ele/ela em substituição ao eu, caracteriza um exercício de distanciamento do sujeito que tem que deslocar-se de sua zona de conforto para contar uma história de si mesmo como se fosse outra pessoa. Além disso, causa uma sensação de conforto, por parecer que não está falando de sua intimidade, mas de uma outra pessoa.

deviam ser anotados em diários de aula e entregues ao final daquele semestre com finalidade avaliativa.

Conforme expõe os professores, a inclusão das histórias de vida na construção da identidade docente vai ao encontro da perspectiva de trabalho com a realidade do contexto no qual os estudantes estão inseridos e no caráter transformador dessa realidade por meio de sujeitos emancipados e autônomos. Também nesse sentido, são justificadas as unidades temáticas de vivências na escola e prática de ensino como maneiras de romper com o modelo tradicional que vai além dos currículos tradicionais de formação de professores.

Se a gente está dentro de uma escola, o que a gente procurou foi fazer uma ruptura, não compreendendo que a formação do professor tem que se dar dentro da universidade, tem que ser dada no chão da escola e tem coisas, como diz o [Prof.]Valentim, da escola que só acontecem na escola. Por isso que a gente está lá. Então não é só um mapa conceitual, mas uma trama conceitual mesmo. Onde de forma rizomática se encontram o currículo da escola pública do oitavo ano, o nono ano, que é o que estão trabalhando, o currículo do curso de ciências e toda essa questão de vivências e experiência, compreendendo a experiência como algo que te atravessa e te transforma. Então isto faz sentido para mim. (PE7, 2014)

Segundo a professora entrevistada (PE7) as vivências e práticas docentes nas escolas ao estarem inseridas nas unidades temáticas de formação de professores de Ciências, integram-se ao conhecimento específico abordado no curso – que é o conteúdo dado nas escolas públicas para o público alvo ao qual eles pretendem atender após formados. Além disso, os estudantes vivenciam a experiência como docentes e como alunos em um contexto real e são sensibilizados e transformados nesse processo de autoconstrução como professor.

O PE6 (2014) relata ainda que esse fazer sentido, buscado através de conhecimentos significativos e interdisciplinares, e idealizado para o curso de Ciências do Setor Litoral a partir de uma metodologia diferenciada e por áreas do conhecimento, insere-se numa discussão mais abrangente sobre as necessidades do mundo contemporâneo e da sociedade atual.

Eu acho que o que está por trás é o que todo mundo já identificou há algum tempo, que é aquela coisa que a escola não faz mais sentido. Eu vejo, assim, várias relações. Nós temos uma sociedade hoje, que ela é diferenciada enquanto jovens. Se pegar o pessoal aí de 30 anos a menos, 25 anos a menos, você vai perceber que há uma maneira diferenciada de fazer a sociedade, interagir com a cultura. E a gente, no processo de formação profissional docente, é muito antigo. Está incompatível a

forma como os professores vão se formando, construindo a sua carreira profissional, com a forma como a sociedade vai se construindo. [...] E essa incoerência, esse quadro antagônico gerado pelo não acompanhamento de uma transformação, no caso, dos processos de formação docente das escolas em geral, até o nível universitário, eu acho que gerou essa incompatibilidade de interesse. Os alunos não se interessam mais pela escola, daí pode pegar em qualquer lugar. E também não os professores mais. Então estava cheio de professores desmotivados e cheios de alunos desmotivados nos processos educacionais. Por quê? Porque eles não se identificam mais com os processos. (PE6, 2014)

São apontados nesse depoimento docente justificativas referentes à adoção de novas metodologias de ensino e à formação por áreas do conhecimento. A partir da análise do depoimento do PE6 (2014), tanto o aluno da Educação Básica, como o licenciado-futuro professor são sujeitos aos quais os processos educacionais não fazem mais sentido. As metodologias inovadoras e a formação por áreas são tidas como alternativas para transformar esses processos educacionais esvaziados. O outro ponto reforçado, refere-se à necessidade de protagonismo e emancipação desse estudante com a finalidade de transformar a escola tradicional em uma nova escola.

Então essa alternativa de um currículo diferenciado, eu acho que ele vem para justamente tentar superar algumas fragilidades. Evidentemente que não está isento de ter também as suas próprias fragilidades. Mas eu acho que ela vem com uma proposta, de você apontar um caminho alternativo na construção de uma sociedade, o entendimento do que é uma construção educacional, conhecimento. Então essas metodologias diferenciadas que nós utilizamos, elas vêm para tentar suprir essa fragilidade que a gente identifica com facilidade no sistema educacional. (PE6, 2014)

Não houve por parte da quase totalidade dos professores entrevistados nenhuma consideração crítica acerca da metodologia de ensino por projetos ou com relação ao ensino em uma perspectiva integrada das áreas do conhecimento. A principal fragilidade apontada enfaticamente pelos docentes PE1 (2014) e PE5 (2014) se refere ao modo como se organiza, dentro do currículo do curso de licenciatura em Ciências do Setor Litoral, o estágio supervisionado.

Ainda que haja o diferencial dos estudantes do curso poderem realizar estágio supervisionado desde o 1º ano de curso, 2º bimestre, diferentemente do que ocorre na maioria dos cursos de formação de professores do país – que é ao final do curso –, segundo os entrevistados, na UFPR Litoral o estágio reproduz modelos tradicionais na medida em que, na prática, porta-se como atividade isolada e sem mediação.

Talvez esse curso reproduza um modelo tradicional do estágio. O estágio como ele está, me parece quadrado e ele parece um quarto espaço curricular: PA, ICH, FTP e o estágio. Me parece, mas isso é uma opinião minha porque parece que o estágio tá meio burocratizado, ele tem os seus momentos, ele tem as coisas muito bem definidas, as atividades complementares, é atividade complementar, e o estágio, o que que é afinal? Então, nesse ponto, eu não sei até se o estágio dá conta de resolver essa quebra do tradicional. O curso quebra o tradicional por ter espaços diferenciados, mas o estágio não. (PE1, 2014)

Conforme abordado no relato do PE1 (2014), ainda que haja um regulamento que oriente os estágio supervisionado no curso, esse documento tem característica mais burocrática em virtude da necessidade de adaptação a fatores legislativos, do que como elemento norteador sobre a identidade da prática de estágio. (UFPR LITORAL, 2011a, p.80-92)

O PE5 (2014), aponta os mesmos elementos problemáticos quando se refere ao estágio. “[...] o estágio nosso, hoje, ele representa a mesma coisa que o estágio de qualquer curso tradicional. Ele ainda se comporta da mesma forma. [...] E é claro que a gente tem uma legislação que amarra que o estágio seja assim.” Porém, esse mesmo professor, o caracteriza a partir de uma perspectiva diferenciada, de que sua modificação deva se dar levando em conta o modo como já estão estabelecidas as vivências escolares e as práticas de ensino no curso, para que assim faça sentido com o que faz parte do currículo como um todo.

O movimento que tem acontecer [...] tem que romper com esse modelo e tem que aproximar com as outras coisas que a gente faz dentro do curso. Por exemplo, o que a gente faz ali no Sertãozinho, lá dentro da escola, a gente pode fazer com que o estágio seja aquele mesmo movimento. Porque daí vai ser algo muito mais vivo, vai ser algo orgânico à formação, não artificializado. E também acompanhado. O estágio não é acompanhado, nem aqui nem em lugar nenhum, porque não existe número de professores com carga horária suficiente pra acompanhar. Então é uma mentira que todo mundo faz no papel, das visitas que tem que fazer, o sujeito faz uma na vida e outra na morte e registra. Então, isso é uma mentira que todas universidades construíram. É pior ainda na universidade departamentalizada, porque daí vai um sujeito de um departamento que não tem nada a ver com o curso e vai lá porque teve a sua formação ligada à Pedagogia ou ligada a alguma área mais específica. E o sujeito vai lá e diz que orienta. Eu fico imaginando a orientação de um sujeito de um departamento e que sai para um curso e não tem nenhum vínculo orgânico com o curso. Então isso a gente precisa avançar no nosso curso. (PE5, 2014)

Um único entrevistado, PE8 (2014), afirmou que não tinha muito claro o que efetivamente significava a identidade da Licenciatura em Ciências, porém essa fala foi

justificada em virtude de se encontrar como docente do curso havia pouco tempo. Percebe-se na fala do entrevistado uma reprodução do discurso comum de que se trata de um curso diferenciado e inovador voltado ao desenvolvimento de projetos de aprendizagem e que valoriza a formação docente em razão do modelo curricular estruturado pelas vivências na escola.

[...] então eu vejo que esse curso tem essa identidade devido a esse diferencial, de um processo formativo com essa característica diferenciada e que envolve os PAs que são os projetos, as vivências, etc. Eu confesso que eu precisaria ter um contato talvez com alguns alunos que estão quase se formando, pra ter bem melhor como que se dá o modo como, efetivamente, os alunos terminam o curso. Mas essa é mais ou menos a ideia geral que eu tenho.

Dois pontos podem ser discutidos a partir da citação do PE8 (2014): 1) a identidade do curso é caracterizada pelo modo como o currículo está estruturado e na metodologia de ensino adotada, conforme expuseram os trechos dos depoimentos dos docentes já abordados; e, 2) o fato do curso se constituir na teoria/ no discurso nesse modelo de formação implica em uma prática efetiva que integre a Física, a Química e a Biologia e os conteúdos pedagógicos.

Esse encaminhamento conduzido pelo depoimento do docente revela características que se referem à discussão da próxima questão de análise que será abordada por essa tese: segundo a representação dos professores entrevistados, no que a adoção dessa abordagem implica em uma construção efetiva de um currículo em uma perspectiva integrada dos conteúdos por áreas do saber – no qual o saber pedagógico e específico sejam trabalhados de maneira conectada?

5.1.2 Do discurso à implementação: como se estabelece a construção efetiva de um currículo generalista por áreas que integra o conhecimento pedagógico e o conhecimento específico

O foco desse subcapítulo é discorrer sobre o modo como os professores que compõem o curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral percebem a proposta de formação por áreas do conhecimento, a partir de uma perspectiva integrada do currículo, do campo do

discurso¹¹¹ para a sua aplicação nas práticas de formação do licenciado. Para isso, far-se-á um recorte metodológico exclusivo, nos depoimentos dados pelos oito docentes entrevistados, na questão da perspectiva integrada do currículo e na integração entre os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos.

Dessa maneira, optou-se por excluir dessa categoria de análise a referência à metodologia de ensino por projetos como caracterização do curso de Ciências. O ensino por projetos só será retomado para o desenvolvimento da análise da categoria abordada, a partir de seu viés metodológico, com o objetivo de verificar em que medida essa metodologia de ensino propicia a perspectiva integrada do currículo.

A formação generalista específica, por áreas do conhecimento, que integra em uma mesma formação o ensino de Física, Química e Matemática, é apontada pelos docentes, como já demonstrado anteriormente, pela necessidade de responder a um pensamento mais interdisciplinar e contextualizado com o mundo atual. Conforme expressa, a PE4 (2014), quando se rompe com o conhecimento disciplinarizado amplia-se a compreensão de mundo de um modo mais totalizante.

[...] trabalhar por áreas facilita que você pense algo muito mais complexo e não linear e não tão especializado. Então, quanto mais você disciplina, mais você reduz essa possibilidade. Porque se você pensar, por exemplo, na Biologia, na Botânica, “ah, então vamos aprender as partes dos vegetais”. O que de crítico [com a realidade] que você aprende a elaborar sobre isso? Se você não traz o contexto, que amplia a área, você não consegue elaborar nada e aí não há possibilidade de transformações da sociedade.

Essa perspectiva de educação e formação de professores apresentada aparece ao lado do posicionamento de que se transforma a sociedade e a realidade local por meio da educação. Por esse motivo, a construção do conhecimento deve se dar, segundo explicita a docente (PE4), de modo contextualizado. Esse encaminhamento, segundo os professores entrevistados, está no discurso que justifica o motivo da implementação de cursos generalistas de formação de professores por áreas do conhecimento no contexto brasileiro, tal qual o curso de Licenciatura em Ciências.

Duas perspectivas são apontadas, uma se refere à área de Ciências Naturais e a outra ao modelo de universidade da UFPR Litoral. Primeiro, conforme já demonstraram os dados apresentados nos quadros do capítulo anterior dessa pesquisa sobre a ausência de professores

¹¹¹ Vale-se para isso da análise do Projeto Pedagógico de Curso (UFPR LITORAL, 2011a).

licenciados na área de Ciências, essa constatação também é apresentada pelo PE1 (2014). “Há uma justificativa estrutural [para criação] que é externa. Essa criação levou em conta uma demanda que existe para formar professores nessa área aqui no litoral. [...] Em 2007, eu pude verificar que a deficiência dos professores na área de Ciências era grande.” A outra questão que se coaduna se refere à criação do curso no contexto de implementação da UFPR Litoral.

[...] por que que foi criado vem um pouco da ideia da instalação dos cursos aqui no setor. Ela vem dentro de um pacote - essa coisa nunca é pura - ela vem num direcionamento do macro com o micro. Do macro é que tem um pacote dentro de um início de um esboço de situação e dentro desse pacote vem uma exigência de criação de uma série de cursos. O que diferencia o curso ou o setor aqui é que, entendendo que tem um papel social e político com o lugar, busca trazer cursos que se aproximem com o lugar. Então dentro desse pacote são criadas licenciaturas e cursos [...] de tecnologia. É o pacote MEC, que nada mais é do que um pacote do Banco Mundial. (PE5, 2014)

Seguindo a mesma perspectiva, o PE2 (2014) demonstra essa atribuição institucional em assumir a formação de professores em Ciências e o modo como se desenvolveu a construção curricular na perspectiva integrada de conhecimentos.

Então, a justificativa da proposta do curso, ela não foi tanto nossa, [...] ela surge como uma ideia que vem de um planejamento na implantação do setor, das licenciaturas integradas, que a gente coloca, licenciaturas multiestruturárias, que seriam a Linguagem, a Arte e as Ciências, para tentar dar conta da parte de Educação Básica.

Esse processo impositivo da proposta, conforme explicitam os docentes entrevistados, não significou um enfrentamento pelos professores que participaram do curso desde a sua criação, em 2008, por não aceitar o trabalho por áreas ou por julgá-lo desnecessário. Entretanto, em virtude, de uma lógica disciplinarizada de formação de professores, culminou em matrizes curriculares menos integradas do currículo, conforme demonstra o depoimento de PE5 (2014).

Evidentemente que o nosso [curso] começa também tencionado pelas diferentes interpretações de educação, de ciência. Os primeiros professores tinham uma vocação ou um olhar mais assentado no tradicional. Então, o curso começa por um viés mais tradicional, embora com o discurso mais emancipatório [do PPP]. Com o passar do tempo, mudanças de pessoas e de discussões, isso avançou.

O fato de estar atrelado a um Projeto Político Pedagógico centrado na formação emancipatória do cidadão (UFPR LITORAL, 2008), comprometido com a transformação do local, e por meio de uma visão interdisciplinar, são apontadas como as características primordiais para que a proposta de integração curricular e formação integral não tenha se esvaziado com o passar dos anos, conforme ocorreu na maioria dos cursos do Setor.

A perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar faz parte do PPP. O PPC tá colado ao PPP. O PPC do curso é um pleonismo do projeto pedagógico do curso, tá muito vinculado ao PPP da instituição. Então, temos que nos remeter ao PPP para justificar essa integração do conhecimento, do currículo. (PE1, 2014)

A implicação da visão interdisciplinar, proposta pelo Setor Litoral e adotada pelo curso de Licenciatura em Ciências, para estruturar uma proposta curricular a partir de uma perspectiva integrada de conhecimentos se dá numa mudança de paradigmas educacionais, segundo explicita a PE7 (2014).

Eu diria que o setor busca não reproduzir o modelo tradicional de formação de professores, mas isso tem tudo uma medida. Eu não sei se o curso não reproduz, não sei se o setor não reproduz. Porque eu acho que isso tudo é muito situado, depende de quem que está à frente. Mas eu acho que é exatamente por tentar, pelo menos existe esse movimento de deslocar o centro do processo para o estudante. Então a gente atua no paradigma da aprendizagem e não no paradigma do ensino. Eu acredito que essa seja o fundamental, qual a lógica que atuamos.

Constatou-se, principalmente na observação da unidade temática Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e Prática de Ensino, mediada pelos professores PE5, PE6 e PE7, uma discussão frequente sobre os elementos que qualificam o modelo tradicional de educação e que implicam em uma descaracterização de uma nova perspectiva de educação, integral e humanística.

O PE5¹¹² questionou, juntamente com os estudantes da turma de 2012, o processo de avaliação quantitativa como finalidade educacional da escola tradicional, os conhecimentos epistemológicos descontextualizados da realidade dos estudantes, a chamada (lista de presença) como elemento desnecessário, uma vez que o professor sabe que o estudante está em sala, mas mesmo assim pronuncia o seu nome. Tratam-se, segundo o professor, de

---

¹¹² Observação de aula de 19 de agosto de 2014.

atividades historicamente instituídas dentro da escola tradicional e que são reproduzidas como tarefas automáticas e que, portanto, não são questionadas, pois assim estão estabelecidas. O professor reitera a necessidade dos licenciandos promoverem a quebra de paradigmas, por meio de uma gestão de mudanças na escola, pois somente assim terão a oportunidade de transformar a educação.

A retirada do foco do ensino e sua transposição à aprendizagem culmina, segundo a docente PE7 (2014), em novos papéis assumidos pelo estudante. Porém, em virtude desse movimento de mudança, também o professor é convidado a transformar sua práxis. Quando se fala numa mudança da perspectiva docente, a professora aponta a docência compartilhada como um grande diferencial do curso que possibilita a implementação da integração curricular.

A múltipla presença de professores de diferentes áreas de formação atuando ao mesmo tempo em sala de aula é uma das ferramentas adotadas pelo curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral para promover a integração entre áreas do conhecimento. Observou-se durante a pesquisa de campo dois grupos de professores atuando em docência compartilhada. Na turma de 2012, no módulo Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e Prática de Ensino, as unidades temáticas eram mediadas por professores cujas áreas de formação eram Licenciatura em História com mestrado e doutorado em Educação, Licenciatura em Química com pós-graduação na área de Química e Bacharelado em Direito com pós-graduação em Educação. A turma de 2013 tinha o componente curricular de Fundamentos Básicos da Física, Química e Biologia, cotidiano escolar e prática de ensino. Os docentes dessa unidade temática eram dois biólogos com pós-graduação na área específica e um físico, com pós-graduação em Educação e Educação Ambiental.

No curso de Ciências, segundo a PE7, existe porém dois modelos de docência com professores de diferentes áreas: “O trabalho coletivo é um desafio. A gente tem casos de docência compartilhada, onde a docência é realmente compartilhada, outros que eu diria que a docência é repartida”. (PE7, 2014).

O entrevistado PE8 (2014) ao discorrer sobre sua prática de docência compartilhada demonstrou, entretanto, um viés mais disciplinarizado dessa atividade e uma concepção de formação pedagógica restrita.

Eu vou pegar mais o meu exemplo desse semestre [...] a gente procura sempre na disciplina [...] é o vício de se falar a disciplina, mas nesse semestre o que a gente tá trabalhando envolve os conhecimentos de biologia, química e física. Então, a gente

procura montar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos que são os estudos de caso com foco voltado nessa relação interdisciplinar que envolva essas principalmente biologia e física e um pouco da química, porque a gente não tem um colega de química trabalhando com a gente. Então, dentro do nosso caso [...] [os professores de biologia] eles tiveram um pouco de bioquímica, eu tive uma química básica, a gente procura fazer essa integração. E a gente consegue ter um fundamento pra fazer algumas relações. E na questão pedagógica, eu particularmente gosto muito durante as aulas quando a gente tá discutindo um determinado assunto, sempre lembrar, olha é comum os alunos [da educação básica] perguntarem isso, é comum os alunos pensarem dessa forma. Quer dizer, não se tem formalmente, como uma disciplina se estudar só as questões pedagógicas, do ensino de ciências.

Dois princípios foram revelados nesse depoimento do professor entrevistado de número 8. A perspectiva de formação por áreas, segundo esse professor, dá-se a partir do conhecimento específico de formação e não em uma visão ampliada das Ciências. A referência que se busca para o ensino está calcada na área de formação específica. Da mesma maneira que a questão pedagógica é vista num viés de que os alunos irão questionar o conhecimento específico e não fundamentada em metodologias e processos educativos. Porém, somente esse docente demonstrou esse ponto de vista dentro de uma perspectiva ainda não adaptada às práticas desenvolvidas na UFPR Litoral, em razão do curto tempo de experiência no Setor e no curso.

A implementação em formato de perspectiva integrada de conhecimentos no currículo do curso de Ciências ocorre na prática, segundo os professores entrevistados, quando se rompe com a disciplinarização. Não se trata, segundo o PE2 (2014), de atender ao conhecimento específico adquirido na academia na formação do físico, do químico ou do biólogo. A integração se dá na perspectiva das Ciências Naturais conforme corrobora o PE1(2014).

As áreas do conhecimento surgem como auxiliares na resolução dessas problemáticas. Veja que vai além de você dizer se é disciplina ou área de conhecimento. Há áreas de conhecimento que nem sequer são vistas no curso se não houver demanda, pelo menos isso era até o PPC da terceira coordenação ser aprovado. Depois de lá, com as unidades temáticas elas são obrigatórias aparecer alguns assuntos que antes os estudantes nem tavam aí, como astronomia. Tem turma que nem viu astronomia, por mais que eu tivesse aí ninguém demandou astronomia, depois eu sai, a turma ficou sem. Então, eu não sei nem se é por áreas de conhecimentos, acho que os pressupostos são uma visão holística das ciências e aí tentar resolver os problemas que aparecem na realidade com esses conhecimentos das ciências. (PE1, 2014)

O PE1 (2014) amplia o conceito de perspectiva integrada do conhecimento além do ensino por áreas para um visão globalizante das Ciências e da Educação, porém conduzida pelas demandas e necessidades oriundas dos estudantes licenciados, das turmas. A citação do docente reconta o fato de abordar determinados conteúdos ou não, em virtude de uma flexibilidade do currículo. Esse procedimento de escolha de áreas do conhecimento a serem trabalhadas durante o semestre foi observado na turma de 2013 na unidade temática Fundamentos Básicos da Física, Química e Biologia, cotidiano escolar e prática de ensino. Juntamente com as temáticas a serem estudadas ao longo do semestre, os estudantes optaram por meio de estudos de caso, ao invés de estruturar suas aprendizagens a partir da metodologia de projetos.

A aprovação do PPC, por exigências burocráticas da Pró-Reitoria de Graduação trouxe, segundo depoimento dos entrevistados, o estabelecimento de conteúdos mínimos, porém, essa alteração não culminou em uma restrição e engessamento, mas sim de uma orientação que foi solucionada através das unidades temáticas.

O Projeto Pedagógico de Curso (UFPR LITORAL, 2011b) é o que vai estabelecer a perspectiva integrada da formação pedagógica com os conhecimentos específicos, em um processo de formação que tem como direcionamento à docência emancipatória.

Não há compartimentação de física e química. Então, com os temas, como os temas são abertos, não há como fugir dessa interrelação, então não se obtém algo focado só na biologia ou algo focado na química. Com raras exceções, em alguns momentos você tem que focar realmente. Mas de maneira geral, as análises, as reflexões passam pela integração. E com o pedagógico também, porque o trabalho é realizado com os alunos na questão pedagógica, ela integra muito o estágio nos projetos de turma. Então, mesmo ao se realizar as pesquisas e os trabalhos, as atividades, efetivamente relativas aos conteúdos, a toda hora os professores fazem essa relação pedagógica. A toda hora eles buscam parar e junto com os alunos avaliar o próprio caminho do projeto, como é que ele está andando, como que ele vem sendo desenvolvido, as dificuldades e isso passa muito pela questão do pedagógico, que é uma postura do professor, pela mediação do professor, pela própria formação do professor, pelas capacidades do professor. Então há reflexão crítica do processo. Então essa é uma integração constante. (PE3, 2014)

Os professores entrevistados demonstram que o fato da formação pedagógica no curso não ocorrer em uma faculdade isolada e desvinculada da formação específica promove o rompimento estrutural com o modelo tradicional de formação de professores, oriundo do “Esquema 3+1”, das disciplinas didáticas descontextualizadas e do estágio e práticas de ensino somente nos últimos anos de licenciatura.

Eu não acho que tu vai aprender a nadar só quando você estiver dentro da piscina, nem só em aula teórica, tu te afoga. Então é a práxis mesmo. É o movimento de o tempo todo teoria e prática junto, a práxis. Não acho que faça falta uma faculdade de educação. [...] Mas que, sendo uma licenciatura, é formação de professores, e a gente precisa dar conta disso. (PE7, 2014)

Existe um encaminhamento dado à centralidade do processo formativo no curso de Licenciatura em Ciências que é a docência emancipatória. Segundo informação da PE4 (2014), essa preocupação/ foco do curso conduz os alunos a também terem uma preocupação excessiva com as questões educacionais.

Quando a gente conversa com eles [os estudantes do curso de Ciências] sobre as demandas, ou faz qualquer diagnóstico, as demandas não são na área do campo da Física, da Química, da Biologia, são no campo da educação. [...] Porque o que que os alunos colocam? “Professora, conteúdos de Física, de Química, e de Biologia, é só pegar os livros dessas áreas, preparar as aulas, que a gente não tem dificuldade, tem muito lugar para buscar, áreas por aprender. O problema nosso é como é que eu lido com o bullying na sala de aula, como é que eu lido com uma avaliação que não seja prova, com a violência na escola, com a indisciplina”. Ou seja, como eles vão lidar com os transtornos físicos, afetivos, emocionais, que eu acho que estão dentro da sala de aula. Eles trazem isto. Se eu falar, “não, mas espera aí, a gente não podia estudar os deslizamentos de terra, que envolve conceitos de todas as áreas? “Não professora isso a gente daria conta, a gente quer...”. Então, o que que eu percebo? Que eles indo lá para fora [estágios e práticas de ensino] e vendo essas situações, quando e os egressos quando voltam, eles não falam para gente das dificuldades de conteúdo, dessa área do conhecimento, porque o que acontece? E, eu acho que eles tendo algumas ferramentas dessas áreas, algumas metodologias, eles dão conta sozinhos. Porque também, na Educação Básica não se trabalha em laboratórios de alta complexidade. Você faz pequenas experiências com os estudantes, não é alta complexidade, o que dá mais trabalho para eles, e como lidar com os conflitos, é a mediação da prática pedagógica.

Conforme expõe a PE4 (2014), a docência emancipatória pressupõe que se forme um aluno autônomo, emancipado com relação à aquisição do conteúdo específico, por exemplo, como comenta a professora. Segundo ela, os alunos do curso de Ciências não tem dificuldades de integrar as áreas, de construir sua aprendizagem específica em Física, Química e/ ou Biologia. A complexidade dos conhecimentos é retirada do específico e deslocada para a formação pedagógica, por entender que ela está circundada por processos diversos. Essa atitude revela uma inversão do que normalmente ocorre no modelo tradicional, em que o conteúdo específico é mais importante do que o conteúdo pedagógico.

Além disso, vale-se da justificativa comum entre os docentes para que haja a implementação do currículo efetivamente integrado no curso de Ciências: a busca pelo

conhecimento significativo e a relação com a realidade. Segundo PE2(2014) esse referencial estabelece um laço de compromisso com a formação interdisciplinar.

Então, uma das coisas que a gente pensou é que esse processo de você ter como contexto a realidade, exige que o conhecimento, esteja vinculado. Ele tem que fazer significado. A integração das áreas entra nesse discurso. Na realidade, não existe algo só restrito à física, à química ou à biologia, mas sim uma visão macro, por diferentes áreas. (PE2, 2014)

A PE4 explicita uma experiência de integração curricular em uma perspectiva interdisciplinar e por áreas.

Eu já fiz projetos lá no começo do curso que a gente foi para o laboratório de alimentos fazer comida, se alimentar de dois tipos de comida, uma funcional, outra não funcional, analisar esses alimentos, ver os teores, fazer a trajetória da digestão. Ao mesmo tempo eles estavam no estágio e eles iam analisar a merenda escolar. Então o que eu percebo é o seguinte, conteúdos de Química, Física e Biologia, descolados da educação não tem mais sentido. Agora se, em cada projeto, determinado semestre, eles estão vendo um pouco mais de uma determinada área, aí é uma questão que pode acontecer, posso em um semestre ver mais Educação, no outro ver mais Física, mas nunca descolado com a Educação. (PE4, 2014)

São apontados como fatores que propiciam a implementação do currículo do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral em uma perspectiva integrada de conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos as seguintes características: 1) o novo modelo de pensar a educação e o conhecimento; 2) a coerência com o Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral; 3) o Projeto Pedagógico do Curso e o currículo flexibilizado por unidades temáticas; 4) o foco na docência emancipatória; 5) a metodologia de ensino por projetos; 6) o deslocamento da centralidade do processo educativo do ensino para a aprendizagem e do conteúdo e disciplina para o conhecimento significativo e contextualizado; e, por fim, a docência compartilhada.

Essas percepções são confirmadas pela entrevistado PE3 (2014) que sistematiza esse processo de integração curricular na UFPR Litoral, não somente restrito aos pressupostos, mas também aplicado aos cotidiano do curso e da práxis docente.

O que está por trás de tudo isso, primeiro, é uma grande quebra de paradigmas que não coloca mais o conteúdo como foco central. Então, um dos pressupostos é que não se tem o conteúdo como centro, ainda que você continue falando de conteúdo. Como eu já disse, inclui uma construção coletiva com os estudantes. O trabalho tem como pressuposto também a história de vida dos estudantes, a bagagem cultural dos estudantes. Outro pressuposto também seria a saída da zona de conforto, porque para trabalhar nesse curso, não necessariamente vão ser utilizados os conhecimentos da tua área, isso tudo você tem que estar ciente, circulando por outras áreas, estudando, conhecendo. Então os pressupostos são estudar, conhecer, estar sempre buscando os conhecimentos de outras áreas. É a relação com os colegas, que isso é muito forte, tem que haver uma conversa muito grande. Há uma dependência muito forte do nível dessa conversa, porque o currículo realmente se baseia nisso. Uma relação forte também, em certo aspecto, com a comunidade em geral. Então, assim, trazer as problemáticas locais para as vias do currículo, isso é um pressuposto muito importante. E autonomia e protagonismo dos estudantes, ou seja, no caso, os professores têm o papel de assumir esse processo, da construção da autonomia dos estudantes. (PE3, 2014)

Nesse processo de construção do conhecimento, a partir de um modelo de formação de professores generalistas e de um currículo por áreas do conhecimento, o professor assume um compromisso com a interdisciplinaridade e com a visão mais ampla do que é conhecimento/ conteúdo, do que é ensino, do que é aprendizagem, e, por isso, conforme o PE3 (2014) revela, exige que se saia da zona de conforto. O problema se estabelece, entretanto, no rompimento que se deve fazer com os modelos educativos que o constituíram como sujeitos ao longo de sua vida como aluno na Educação Básica, posteriormente, como estudante de licenciatura, e até mesmo no mundo do trabalho e nas escolas nas quais já trabalhou.

Os depoimentos dos professores do curso de Licenciatura em Ciências demonstraram que essa transição de paradigmas não se trata de um processo fácil uma vez que lida com modelos pré-estabelecidos, com referências instauradas, com aspectos psicológicos. Porém, a totalidade dos docentes alegou que como as justificativas de necessidade de transformação do contexto educacional e social apresentadas são muito significativas, na medida que se passa a transformar suas práticas em uma perspectiva mais integrada das áreas, não se consegue mais se desvencilhar desse novo modelo. O relato dado pelo PE5 (2014) demonstra uma certeza de estar trabalhando por áreas e de não conseguir mais desenvolver suas ações pautadas em uma lógica tradicional.

Hoje a gente não sabe trabalhar muito uma coisa separada da outra. Há algum tempo a gente tem feito isso e não consegue ver sentido pra separar porque a coisa tá no concreto. Então não tem como artificializar, mas até um certo tempo eu acho que a gente até fazia com a tentativa de aproximações. E quando você percebe que essa aproximação se dá de uma forma muito mais natural, porque ela tá na concretude da vida, o conteúdo tá na concretude da vida e você artificializa, quando tira isso da concretude da vida pra depois mostrar um ou outro exemplo, a gente começa a fazer isso diferente. (PE5, 2014)

O que antes havia se constituído como uma prática institucionalizada pelo modo como a escola ensinou a aprender e ensinar e a universidade tomou como referência para formar professores, após a práxis e a adesão ao PPP, segundo os docentes entrevistados do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, culminou em uma mudança de paradigmas de entendimento do conhecimento e da educação. A transposição dessas práticas de uma lógica tradicional e disciplinarizada do saber a uma perspectiva por áreas e integrada será abordada na análise da próxima categoria de estudo.

5.1.3 A modificação das práticas em um curso de formação generalista: a transição do modelo de formação especializado ao modelo de formação por áreas do conhecimento

O terceiro questionamento de análise das entrevistas se refere ao entendimento que se tem sobre a modificação das práticas docentes em razão de atuar num curso de formação generalista por áreas do conhecimento.

Dos oito professores entrevistados, sete¹¹³ afirmaram que suas formações acadêmicas, em nível de licenciatura, ocorreram a partir de modelos tradicionais de currículo. Nesses espaços, segundo os docentes, preconizava-se a formação específica em detrimento da formação pedagógica. A faculdade de conhecimento epistemológico e a faculdade de educação eram distantes tanto em suas estruturas físicas, como em objetivos comuns de formação.

Conforme apresentado no Apêndice E, o perfil acadêmico desses profissionais se construiu a partir de licenciaturas plenas, em nível superior, em Física (PE1,PE8), Ciências Biológicas (PE2), Geografia (PE3) e História (PE5). Dois professores apenas são licenciados em Ciências, com habilitação específica em Química (PE6) e Biologia (PE4). Quatro docentes realizaram formação em nível *stricto sensu* na área de Educação (PE5,PE7,PE8) ou Educação em Ciências (PE1). Os demais cursaram mestrado e doutorado em áreas pertinentes à sua formação epistemológica específica.

Com relação a experiências prévias com magistério, dois professores (PE2,PE3) nunca haviam trabalhado como docentes em momentos anteriores ao ingresso na UFPR Litoral. Os demais, percorreram uma trajetória profissional que engloba diversas modalidades e níveis de

---

¹¹³ A formação pedagógica da PE7 (2014) se deu por meio de curso de complementação pedagógica, além de mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação. Porém, sua formação inicial em nível superior foi em Direito.

ensino, do Ensino Fundamental, Médio ao Ensino Superior. Já haviam atuado com formação inicial de professores em nível superior, licenciatura plena, em experiências anteriores ao ingresso na UFPR Litoral, os docentes PE1, PE4, PE5, PE8. Nenhum deles, entretanto, havia lecionado em cursos generalistas por áreas do conhecimento.

A lógica de formação especializada foi apontada como determinante para a construção de um pensamento mais engessado e restrito, conforme expõe o PE8 (2014). “[...] Eu sou um exemplo disso. Tenho licenciatura em física. Na minha formação saí com aquela visão extremamente positivista do que é ciência, do que é educação.” Segundo o professor, após o mestrado em Educação e o doutorado em Educação Ambiental essa percepção foi se ampliando e abarcando outras áreas e um pensamento mais complexo e diverso. O PE8 (2014) afirma que “Hoje eu me sinto mais da área de humanas do que da área de exatas.”

Apenas o PE 1 (2014) contou ter tido experiências com metodologias diferenciadas de ensino, como a metodologia de projetos, antes de ingressar no Setor Litoral. O docente desenvolveu o trabalho por projetos durante dois anos em uma escola particular do município de Curitiba, onde atuava como professor de Física e Computação no Ensino Médio, de 2004 a 2006.

[...] lá eu passei por um processo de chacoalhar, de sair do equilíbrio. Eu era físico, matemático, bem bem centrado e eu fui trabalhar numa escola particular que queria trabalhar com metodologia por projetos. Aí nós tínhamos, semanalmente, uma formação docente para compreender que tipo de trabalho nos estávamos fazendo. E aquilo me deixou bastante animado com o trabalho por projetos e acredito eu que um dos motivos de ter vindo pra cá e me tornado professor é porque eu tinha no meu currículo uma experiência boa. (PE1, 2014)

Esse movimento de “chacoalhar” foi parte de um discurso comum dos entrevistados no que se referia à necessidade de se readaptar a uma proposta de trabalho diferenciada, conforme propõe o Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral. Mesmo aqueles que já haviam sentido a necessidade de alterar suas práticas em função de uma vivência anterior, quando ingressaram na UFPR e tiveram o PPP como referencial, alegaram que houve uma construção de uma nova identidade docente.

Eu aprendi a ser docente por reprodução de modelos. A minha visão durante muitos anos era de reproduzir, aprender, estudar bem, internalizar os conteúdos, para ir para a sala sabendo tudo, para poder explicar bem para os alunos, era isso que eu entendia.

Aí, quando eu comecei a fazer os concursos públicos e estudar a área de educação, com bastante profundidade, as coisas começaram a saltar na minha mente e eu comecei a me incomodar com a questão disciplinar, só que até que eu pudesse, realmente me debruçar e estudar foi no meu doutorado. Aí, eu me debrucei, estudei e cheguei a conclusão que realmente as possibilidades disciplinares, para uma formação emancipatória, seriam muito limitantes. É possível também, mas é limitante. Aprendi que os professores devem ter alguma atuação na mediação. A maioria não tem quando é disciplinar. Fica só no foco da disciplina. Como eu já estava esgotada desse modelo e querendo fazer diferente, eu vim muito mobilizada e motivava para atuar aqui no litoral. Foi um pouco difícil acertar o passo, porque você sai de um módulo altamente mais autoritário, para um módulo mais participativo. Até você se ajustar... Eu me refiz assim, e acho muito mais tranquilo para um professor, fazer essa mediação com toda a sua bagagem, do que ficar preparando lâmina de transparência com resumos para dar aula. (PE4, 2014)

Segundo propõe a PE7 (2014), não se trata, entretanto, de uma tarefa fácil, uma vez que significa um exercício constante de romper com o instituído socialmente e internamente, já que o processo educacional do sujeito se deu na perspectiva tradicional de educação, de conhecimento disciplinarizado, de modelos de formação.

Em todas as aulas observadas houve reflexões por parte dos docentes do curso de Licenciatura em Ciências sobre o modo como ocorreu a constituição de cada um como aluno/professor. Os docentes PE4, PE5, PE6 e PE7 promoviam por meio de uma reflexão sobre sua própria formação e experiência prévia, um exercício de tomada de consciência juntamente com os estudantes a partir de questionamentos dos discentes sobre suas próprias histórias. A partir daí, os docentes promoviam um debate sobre o porque se deve mudar a escola tradicional.

Eu sou uma das que trabalham para que a gente não mantenha esse paradigma dominante em ação, que a reprodução não leva em parte nenhuma e, sim pelo projeto mesmo. Quando eu vim fazer o concurso aqui, eu olhei o projeto e falei, "meu Deus, mas isso é o sonho. Se isso é de verdade, isso é um sonho". Aí teve uma colega que respondeu, "não, essas coisas não acontecem sem intenção". É verdade, não acontece sem intenção, porque todos como oriundos de uma prática dominante, mesmo desejando fazer essas rupturas, às vezes a gente se vê com o grilhão no pé. Então tem que se censurar o tempo todo. É aí que acontecem essas tensões. Mas se não for pela autonomia, pelo protagonismo, que não são palavras soltas, eu acho, no PPP, não são palavras que a gente possa naturalizar e se acostumar com elas. Ter formação cidadã mesmo, protagonismo à cidadania, autonomia, à emancipação. Se a gente não busca isso, então eu não sei exatamente o que a gente está fazendo. Que aí a gente está atuando no paradigma de que tem alguém que dizer como que tu tem que fazer. Eu busco fazer essa ruptura e volta e meia me pego se o grilhão não está me puxando. Porque esse movimento de quem está em transição é esse. Desse olhar o tempo todo e ver, oportunizar algo que não viveu. Então, se vai estar certo ou não, eu não sei. Mas o que não dá certo eu já sei. Então, buscando essas outras formas de pensar e tudo de uma forma relacionada. Não sei se generalista, mas tudo relacionado. (PE7, 2014)

Conforme afirma o docente PE3 (2014) é uma atividade constante e um compromisso com um ideal. Segundo discurso recorrente do corpo docente do curso de LC, acredita-se que haja uma transformação das práticas docentes ainda que a formação acadêmica e a experiência profissional tenham se dado a partir de outra lógica.

Eu tomo como referência básica o professor Paulo Freire. E ele, quando você ouve, vê os vídeos ou lê, ele diz que nós não estamos prontos, estamos sempre aprendendo, aprendendo. Só aí é o princípio básico de que você pode realmente ultrapassar os seus limites, limites da sua disciplina, limites dos teus conhecimentos e estar a todo momento interagindo, estudando, conhecendo, pesquisando. [...] Eu acredito que é ultrapassando a zona de conforto, que a gente aprende, cria. Necessita de uma certa dedicação. Não é assim, naturalmente, que acontece. Você precisa buscar isso. Dedicação, com a disciplina. Em alguns momentos a gente acha que não dá, em função de algumas dificuldades. Em outros momentos, a gente avança, é uma batalha constante nesse sentido, mas eu acho que é possível, sim. (PE3, 2014)

Esse processo de transformação das práticas como professor formador, conforme explicitam os professores, só dá certo, segundo depoimento do PE5 (2014), na medida em que reflete uma necessidade do próprio docente em se modificar e não como uma exigência advindo do Setor Litoral, da coordenação da Câmara ou de outros aspectos externos.

[O curso ser por áreas do saber] eu te diria que ajuda, mas não é isso que movimenta [a transformação das práticas]. Eu acho que o que movimenta é aquilo que tá muito ligado à tua história de vida. [...] Existem alguns pressupostos que te movimentam enquanto sujeito. E, claro, quando tu acha um espaço mais fértil, possibilita operacionalizar uma série de coisas. Mas, eu não acho que a formação é do externo pro interno: eu acho que é do interno pro externo. (PE5, 2014)

O PF8 (2014) reitera o posicionamento do PE5 (2014) ao relacionar essa experiência com a transformação de suas próprias práticas. “Eu sou exemplo disso, eu acho que parte obviamente do sujeito que queira se modificar”.

Segundo o PE6 (2014), quando esse processo de transformação da identidade do professor começa a se dar de modo consciente, culmina no que se identificou como justificativa na categoria de análise anterior, em uma adoção definitiva de uma nova prática docente. O que se fazia anteriormente, não é mais admitido e nem concebido, conforme alegam os professores PE4, PE5, PE6 e PE7.

Quando você passa a questionar os métodos que você construiu conhecimento, a forma como você construiu, a que custo você construiu conhecimento, seja ele em qualquer nível, desde o doutorado, mestrado, graduação, desde as séries iniciais, então você passa a entender um pouquinho como você construiu o conhecimento e que espaço que foi. O que eu percebi na minha trajetória pessoal? Que a maioria das vezes que eu construí conhecimento não foi na sala de aula. Então, a maioria das vezes que eu construí conhecimento foi em casa, estudando. Para estar naquele espaço já empoderado do meu conhecimento. Ou seja, o que eu percebi? A escola não é um espaço que se constrói conhecimento. A escola é um lugar que o sujeito vai, escuta alguém falar, alguém encaminhar algum texto, algum livro. Às vezes tu até faz exercício na escola. Não estou dizendo que é um espaço em que não se aprende nada, eu estou dizendo que aquele espaço não é suficiente para atender a formação profissional. (PE6, 2014)

Pode-se observar na verificação desses dados que os professores que compõem o curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral não foram formados dentro de uma lógica inovadora de formação de professores que previa a formação integrada das áreas dos saber e da formação específica e pedagógica. Essas práticas foram sendo modificadas e construídas, segundo os professores, na medida em que ingressaram no Setor Litoral e tiveram o PPP (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL, 2008) como documento norteador na busca de uma educação emancipatória.

Outra constatação se refere ao processo de incorporação do discurso proposto pelo Projeto Político Pedagógico e estendido, posteriormente, à visão de currículo integrado de modo interdisciplinar. Os docentes acreditam que só houve adesão ao curso de Licenciatura em Ciências e ao que propõe o Projeto Pedagógico de Curso, pois se criou uma necessidade particular de modificar suas práticas, a partir de um envolvimento pessoal e institucional com um novo modelo de educação e formação inicial de professores.

Percebeu-se, nas observações de aula, uma preocupação dos docentes do curso de Ciências em estimular um convencimento dos estudantes sobre o Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral e sobre o Projeto Pedagógico de Curso. Não se percebeu em nenhuma aula observada, algum movimento de contestação desses documentos por parte dos professores.

A desvinculação com as referências de formação docente e com os processos educativos tradicionais, foi apontada pelos professores entrevistados, como um desafio diário e que exige muita dedicação e estudo sobre o tema. O processo de se desvencilhar da lógica disciplinar, do conteúdo e do ensino como centro do processo educativo e da reprodução do conhecimento, na medida que não faz mais sentido em virtude das transformações da práxis, por vezes retorna como um fantasma, uma vez que se refere a uma prática instituída ao longo de toda uma vida.

Em meio a esse processo de consolidação e transformação do docente, os entrevistados afirmam ainda os motivos para que essa revolução da educação tenha dado início e faça sentido em suas práticas diárias, servem de argumento para que não retrocedam a outros modelos de formação.

5.1.4 O processo de consolidação do ensino por áreas do conhecimento na UFPR Litoral

Os demais pontos de análise da representação docente sobre a perspectiva integrada dos conteúdos curriculares no curso de Licenciatura em Ciências já revelaram, conforme expõem os professores entrevistados, que existe uma adoção tanto teórica quanto prática dessa interdisciplinaridade dentro do curso e como princípio educativo. Não houve questionamentos e nem críticas, por parte dos docentes, no que se refere à perspectiva integrada entre áreas do saber, ao modo como o conhecimento contextualizado e significativo é tratado ou à estruturação curricular do curso integrando a formação pedagógica e específico de modo equilibrado.

Entretanto, no que se trata de uma discussão institucional e dentro da Câmara de Ciências, todos os professores demonstraram que não há mais encontros/debates/conversas dentro do grupo que visem a construção coletiva sobre o assunto, a partir de um amadurecimento teórico-reflexivo sobre o tema.

Foram apontados problemas tanto em nível setorial, como no curso para que essas discussões, antes existentes, tenham parado de acontecer. A questão institucional gira em torno da transição de gestores do Setor Litoral - diretores gerais e vice-diretores, assim como diretores de ensino - e do esvaziamento da aderência à proposta que implicou em uma desvinculação dos cursos da universidade do Projeto Político Pedagógico. O segundo ponto, ainda institucional, refere-se à mudança do Conselho Setorial¹¹⁴ para Conselho Diretivo.

---

¹¹⁴ As reuniões do Conselho Setorial da UFPR Litoral aconteciam semanalmente, todas às sextas-feiras, das 14 horas às 18 horas, e reuniam em um mesmo espaço físico os servidores da universidade – professores de todos os cursos e técnicos administrativos -, além de representantes discentes. Nessas reuniões semanais discutiam-se os encaminhamentos do Setor, as demandas oriundas de cada Câmara e todos os participantes tinham poder de voto para participar das decisões. Em virtude de pressões políticas de grupos internos, com a aprovação do regimento interno, Resolução COUN/UFPR nº26/13, optou-se pela dissolução do Conselho Setorial que foi transformado no ano de 2013, em Conselho Diretivo. No Conselho diretivo tem direito a voto, o diretor, o vice-diretor, os coordenadores de câmara, dois representantes docentes, 1/5 do número total de alunos de representantes discentes.

Eu acho que a UFPR Litoral tinha esse espaço democrático e mais plural de vozes quando não existia um Conselho Diretivo. A partir do momento que se instaura um regimento aqui, o regimento engessa e cria um conselho aonde existe agora pessoas que vão discutir e elas são vinte e três e representativas dos cursos, da direção e dos servidores técnicos. Então esse espaço plural, mais democrático perde um pouco de sentido. Esse espaço público de discussão, ele não existe mais, ele já existiu, me parece que agora não existe mais. [...] inclusive, os professores fazem até chacota, que agora existe uma turma da elite e a gente simplesmente tem que ir lá escutar eles falando, eles votam. Então perdeu-se muito do que se tinha. Isso é natural que a instituição se institucionalizasse, que ela começasse a ter as garras de Curitiba agindo sobre ela e fazendo com que ela se engessasse, mas eu acho que não existe no espaço UFPR Litoral um espaço pedagógico. O conselho antigo, ele tinha momentos pedagógicos e tinha momentos burocráticos e eu acho que agora ele tá burocrático, parece. (PE1, 2014)

Assim como propõe o PE1 (2014), o PE5 (2014) reafirma o mesmo posicionamento sobre as discussões pedagógicas em nível setorial.

Em termos de grupo maior já existiu. Porém, como o projeto de regimento nosso foi mutilado, não existe mais. Na proposta anterior a esse regimento, a gente trabalhava então na forma de assembleia, aonde tinham discussões riquíssimas. Mas, muitos entendiam como não produtiva. Na sequência então pensava-se em transformar isso numa forma intermediária, mas não em transformar isso num modelito regimental lá da universidade que vem da época da ditadura. Mas aí o o conselho se transformou [...] e as discussões ficaram pura e simplesmente administrativas. [...] E qualquer coisa diferente que a gente leva pro Conselho, o primeiro movimento do Conselho, em vez de discutir o mérito daquilo que se leva, é se aquilo representa alguma possibilidade de acentuar um movimento que se tinha antes, então existe um esforço enorme pra desmanchar. (PE5, 2014)

Revela-se na fala do PE5 (2014) que as mudanças ocorridas no Setor Litoral implicaram também em distanciamento do PPP e, por conseguinte, uma reafirmação do modelo de estruturação da universidade tradicional. Conforme dito por PE1 (2014) tratam-se também de pressões políticas oriundas da matriz da UFPR que é pautada pelo modelo tradicional e que rege a aprovação de PPCs, de regimentos de estágio e alterações do Projeto Político Pedagógico.

Em virtude dessa burocratização do espaço de discussão pedagógica coletiva que existia anteriormente no Setor Litoral, restringiu-se à câmara dos cursos esse nível de discussão. Todavia, há um encaminhamento dado pelos professores entrevistados que mostra que esse caráter burocratizado das rotinas administrativas também chegou à Câmara de Ciências, conforme demonstram os relatos: “Não existe na Câmara de Ciências uma discussão sobre a perspectiva integrada dos conteúdos. Não que eu tenha presenciado.”(PE7,2014)

“Tem se discutido pouco também na Câmara de Ciências. Nos últimos tempos, tem se discutido muito pouco.”(PE3, 2014) “Já teve com mais hoje frequência.[...] Não sei se porque nós terminamos de discutir o PPC, porque estava em função do PPC, mas não sei, deu uma esfriada, deu uma esfriada nas discussões nossas lá na Câmara.”(PE5, 2014)

Eu diria que o curso tem problemas pontuais. Eu vejo que grande parte dos professores que são vinculados ao curso desenvolvem muito mais atividades fora do próprio curso, ou relacionadas com outros cursos, ou outros espaços, do que do próprio curso de ciências. Atualmente, o diálogo está um pouco desestruturado também. Acho que tem que retomar esse diálogo. Mas isso eu acho que é um processo até natural. Lá no início, todo mundo estava trabalhando pelo curso, construindo o PPC, pensando, conversando. À medida que o tempo foi passando, os professores também foram criando outros laços. E, realmente, o diálogo tem diminuído. Mas acho que é algo que é possível de se recuperar, eu acho que seja momentâneo. Mas, deixando claro que todos esses professores já se dedicaram muito ao curso, principalmente no começo. Mas agora, em função desses novos laços, eu acho que é um pouco natural, mas está na hora de voltar e sentar, dialogar e construir uma linha. (PE3, 2014)

Não há atualmente, portanto, segundo a fala dos docentes, uma discussão coletiva que sustente o amadurecimento teórico e reflexivo sobre a perspectiva integrada dos conteúdos curriculares, ainda que as práticas e o discurso baseado no PPP e no PPC sustentem esse modelo de formação. A finalização da construção do Projeto Pedagógico de Curso, aprovado em 2011, é apontado pelos docentes PE3 (2014) e PE5(2014) como um dos motivos para que essa discussão tenha se tornado menos frequente. Entretanto, o PE3 (2014) demonstra um anseio de que se retomem essas discussões pedagógicas na Câmara de Ciências em favor do fortalecimento de uma linha de trabalho para o curso.

Há, entretanto, uma defesa do espaço pedagógico da Câmara como espaço oficial de discussão do curso de Ciências, conforme defende o PE1 (2014).

Apesar de haverem discussões, mas não são discussões pedagógicas e eu acho que a câmara do curso, me parece que ainda sustenta o espaço pedagógico. Ela tem o seu momento burocrático, mas ela sempre foi pensada ao longo das suas seis coordenações como sendo um espaço pedagógico, então ninguém chega e fala câmara técnica. Até no PPP tá escrito câmara técnica do curso. Eu detesto o termo técnico, tinha que ser câmara pedagógica ou câmara técnica pedagógica do curso. Eu acho que a câmara tem esse papel de discussão ainda, eu acho que os professores ainda mantem isso. Eu acho.

Joucoski (2015) já havia apontado em sua tese de doutoramento esse processo de esvaziamento criado em função da aprovação da Resolução COUN/UFPR nº26/13 e do estabelecimento do Conselho Diretivo do Setor Litoral. Esse processo vai implicar diretamente na constituição da construção da identidade docente dos professores do curso de Licenciatura em Ciências, para trabalharem nessa perspectiva integrada do conhecimento, pois rompe com o processo de formação continuada que era realizado na UFPR Litoral, principalmente nos Conselhos Setoriais. Nesse momento, conforme retoma Couto (2003), deixa-se de se ter como foco as discussões acerca da Pedagogia Universitária.

Um segundo problema apresentado é levantado pela docente PE4 (2014) e se refere ao alto índice de evasão do curso e o perfil dos futuros professores de Ciências. Duas questões podem ser abordadas quando se investiga a questão da evasão, a partir do prisma de que se trata de um curso que se vale de uma abordagem inovadora ainda sem amadurecimento teórico: 1) o contexto local, a história de vida dos estudantes e a falta de tradição na educação; 2) a legislação educativa e a assimilação dos licenciados egressos do curso de LC.

Eu tenho uma preocupação com a desistência dos alunos. Nós temos uma evasão alta, por outro lado, você ouve a história de vida deles, e entende que é muito difícil uma turma ir no mesmo compasso. Eu acho que tem umas relações sociais que são tão graves, tão graves, que nem mesmo você facilitando para o sujeito estudar, ele consegue, porque são feridas muito grandes dentro do interior da pessoa e que sacodem ela. Outro dia, um aluno falou para mim que queria desistir porque se sentiu humilhado por um professor em uma fala. E aí ele sentou com o livro, para gente fazer a mediação de PA, daí ele olhou e falou assim “não, mas daí eu desisti de desistir”. Eu falei porquê e ele respondeu “Porque eu vi um outro professor, ele estava longe, e eu fiquei escutando a história de vida dele, e ele falou que teve profissões assim, tão mais simples como a minha hoje. Aí eu pensei, puxa, mas se ele, professor doutor, já foi isso, porque eu não posso.” Então eu penso que temos que trabalhar cada vez mais com esses públicos, que são públicos, que estão vindo nessas expansões que o Setor tem o perfil de atender. (PE4, 2014)

O depoimento da docente PE4 (2014) revela o estabelecimento de um perfil de estudante com dificuldades sociais e financeiras, que provêm de uma família sem tradição nos estudos e com uma bagagem acadêmica da Educação Básica debilitada. Esse contexto de vida, acarreta em um percurso formativo desse futuro professor permeado por oscilações que envolvem diretamente a sua permanência na universidade. As expectativas com relação à formação desses estudantes e sua atuação futura como professores deve levar em conta essa situação.

O segundo elemento diz respeito à assimilação dos estudantes formados pelo curso de Licenciatura em Ciências da UFPR para atuar como docentes de Ciências na Educação Básica na região. Primeiramente, aponta-se que, ainda que exista uma alta demanda por professores de Ciências conforme demonstraram os dados, esses profissionais não tem sido assimilados através de concursos públicos ao Quadro Próprio de Magistério da Rede Estadual de Educação do Paraná.

A PE4 (2014) revela o fato de que ainda que seja formado em Ciências, que é uma área que abrange a Física, a Química e a Biologia, o licenciado da UFPR Litoral não pode prestar concurso para ser professor específico de uma dessas áreas.

O que está acontecendo é assim: para fazer concurso para Ciências, eles são habilitados. [...] A dificuldade é a que eu te falei, por exemplo, é que para serem contratados para dar aulas de Física, Química e Biologia não podem. Com a reestruturação do Ensino Médio proposta pelo MEC achamos que essa segmentação vai acabar. Por isso, o curso vai passar para Ciências Naturais. Então, eu penso que no futuro, eles vão estar melhor aceitos, sendo melhor aceitos no mercado. Nós também estamos discutindo uma maneira de viabilizar que eles possam fazer concurso. Veja bem, se ele tem um diploma de 4 anos de Ciências, se ele opta por fazer um concurso na área de Física e ele passar, está provado que ele tem condição. Então, ele tem que ter um diploma com essa condição. Se o sujeito passou na prova, quem tem que selecionar eles, é o mercado mesmo, é o mundo do trabalho mesmo. (PE4, 2014)

Segundo o PE1 (2014), a PE4 (2014) e o PE6 (2014), existe um outro elemento importante: o modelo de educação defendido pelas escolas estaduais paranaenses. Os últimos concursos ofertados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná pautavam-se em um modelo tradicional de educação – de reprodução do conhecimento – que inviabilizou que os estudantes do curso da UFPR Litoral fossem aprovados.

Eu tenho uma crítica muito forte a isso daí. Eu vou lembrar uma fala do Nietzsche, "os homens estão acima das leis". São os homens que fazem as leis. As leis estão aí para serem mudadas e contextualizadas. Então há uma necessidade, sim, de repensar esses espaços que contratam essas pessoas. Contratam através do que? Dos editais, leis e assim por diante. Então há uma necessidade de perceber que há novos profissionais chegando no mercado, que há novos profissionais com formações diversas, amplas, abrangentes, integradoras, que trabalham de forma diferenciada, porque fazem a sua formação de forma diferenciada e entendem o mundo de forma diferenciada. E diria até com muito mais sentido. Então, ou seja, há a necessidade de rever esses processos de contratação. (PE6, 2014)

O PE6 (2014) se vale do entendimento de que a universidade não tem a função de atender ao mercado.

Acredito que esse movimento também não é nosso, da universidade, esse movimento é deles, do profissional que lá fora está e que lá fora se posiciona contra um sistema que já está posto. Então eu acho que é um movimento pós universidade, que é ele, o sujeito, constituído da sua autonomia, do seu processo de emancipação, exercendo seu protagonismo naquele sistema. Ponto. Eu acho que a universidade pública não deveria ser para mercado de trabalho. Eu acho que ela deveria ser para formação de cidadania. Para o exercício da cidadania. (PE6, 2014)

Esse posicionamento revela uma contradição no que se refere à intencionalidade inicial de criação do curso de Licenciatura em Ciências em Matinhos de modo a atender uma demanda por formação de professores daquela área, porém, que na prática, não existe, visto que não há postos de trabalho suficientes para os egressos. Além disso, encaminha a discussão para o debate sobre a função social da universidade frente a uma necessidade mercadológica. Da mesma maneira, traz um questionamento se essa demanda é só uma necessidade do mercado ou uma deficiência de formação de professores das escolas públicas.

5.2 O CURSO DE CIÊNCIAS NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

Foram entrevistados 14 estudantes do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. Desses alunos, quatro participavam da turma de 2011, quatro eram de 2012 e seis de 2013. O perfil desses estudantes pode ser consultado no Apêndice D da presente tese e serve para caracterizar os sujeitos a que se dá voz nesse trabalho, uma vez que refletem histórias de vida, experiências prévias e concepções de educação, conhecimento e formação docentes construídas ao longo de uma vida.

Para uma identificação mais clara das falas dos sujeitos entrevistados, optou-se por referenciá-las através da sigla EE, que se refere a estudante entrevistado, seguida de um número e identificada pelo ano de ingresso desse estudantes na universidade. Quando se refere à fonte EE1.2011 trata-se do primeiro aluno entrevistado da turma de 2011. A sigla EE4.2013 corresponde à fala do quarto aluno entrevistado da turma de 2013. Essa escolha metodológica expressa duas intenções: 1) O presente trabalho de pesquisa não pretende expor os(as) alunos(as) que concederam entrevistas, ainda que não tenha havido solicitação de sigilo

com relação às entrevistas. Quanto ao perfil dos estudantes, dois alunos (EE2.2011, EE4.2011) optaram por não revelar os dados para construção do seu perfil acadêmico, por isso, escolheu-se a seguinte representação menos focada em nomes e mais representativa de uma perspectiva discente; 2) A referência dada ao ano de ingresso e a turma da qual faz parte, significa uma busca para compreender se há modificação de práticas e pressupostos na medida que o estudante avança temporalmente dentro do curso.

A construção de um perfil generalista dos catorze estudantes entrevistados revela uma experiência prévia em outros cursos de graduação, sejam eles licenciatura ou bacharelado. Tem-se nesse *corpus* de pesquisa uma publicitária (EE1.2011), uma pedagoga (EE2.2012), um gestor ambiental (EE3.2012) e uma assistente social (EE5.2013). Dois desses estudantes (EE3.2012 e EE5.2013) são formados pela UFPR Litoral e estão realizando pela segunda vez uma graduação no Setor.

A fala dos dois revela uma crença na proposta política pedagógica do Setor Litoral e a valorização da oportunidade oferecida pela UFPR Litoral, que possibilitou a eles não só a inclusão e permanência no ensino superior como a realização de sonhos de mudar de vida através da Educação. Por esse motivo, os dois decidiram cursar a Licenciatura em Ciências também.

Desde criança pensava em ser professora. No último ano do Ensino Médio desisti da docência porque estudei em uma escola particular e vi como as estruturas eram diferentes - materiais, laboratórios, equipamentos multimídia, professores bem pagos, etc. Ficava pensando que não conseguiria realizar meus outros sonhos, de ser feliz, conhecer o mundo e trabalhar em algo socialmente útil sendo professora da rede pública. Pesquisando profissões conheci o Serviço Social e decidi que era isso que eu iria fazer. Quando terminei a primeira graduação, continuava amando a educação e encantada com o modo de trabalho da UFPR Litoral. Então decidi cursar uma licenciatura e vivenciar a experiência do trabalho por projetos mais efetivamente. Não me arrependo de ter feito a primeira graduação porque sei que minha compreensão com os processos educacionais e sociais são totalmente diferentes e estou bem feliz, me realizando no curso de licenciatura em ciências. Esse lugar, tanto a universidade como a cidade tranquila, mudou minha vida. Apesar do REUNI ter suas precariedades foi a possibilidade que tive de cursar uma universidade pública e com um projeto político pedagógico de muita qualidade e criticidade. Aqui tenho me construído e tornado a pessoa que eu sempre desejei ser. (EE5.2013, 2014)

O depoimento de EE3.2012 também apresenta os mesmos ideais de retomada de uma história de vida que pôde acontecer em função desse caráter receptivo da UFPR Litoral com os sujeitos da região litorânea do Paraná.

Eu entrei no curso de Ciências nessa perspectiva de complementar a gestão ambiental e tentar juntar, fazer um link com a educação ambiental. Na verdade, assim como na gestão ambiental, cheguei com uma expectativa, descobri que era um pouco diferente do que eu esperava, mas de um jeito positivo. Descobri muitas coisas a mais de inclusive, de uma coisa que eu me interessava mais quando eu era mais novo, que é a educação. Hoje em dia, eu posso revivenciar esse processo de educação e complementar um pouco dos conhecimentos em física, química e biologia, que foram um pouco deficitários na minha época de ensino público. Hoje eu digo que o contato com a educação, com a teoria da educação está sendo mais valiosa até do que o próprio conceitual teórico que a gente acha em qualquer lugar. No fim das contas isso é uma coisa que não é tão importante. (EE3.2012, 2014)

Além dos quatro estudantes já citados, os alunos EE1.2013, EE4.2013 e EE6.2013 cursaram, ainda que não tenham completado o curso, outras licenciaturas, em Física, Pedagogia e História, respectivamente. A estudante EE3.2013 abandonou o curso de Ciências Contábeis. Esses estudantes revelaram que optaram pelo curso de Licenciatura em Ciências, pois desejavam permanecer na carreira docente, porém, não estavam de acordo com o modelo de formação docente tradicional.

Segundo a docente EE3.2013 (2014):

A gente vê que nas outras faculdades, você tem que passar no quadro, fazer o que está ali e beleza. Você aprende a matéria em si. Aqui na Federal ela ensina além da matéria, a pedagogia em si, a área de educar, te mostra a realidade mesmo, o que é transformar essas gerações. Eu acho que a Federal, uma coisa que é muito legal, ela ensina você a ter amor por aquilo ali, ensina que você vai ter dificuldades, mas você precisa amar dessa forma, eu acho que é o grande diferencial que ela tem. (EE3.2013, 2014)

As entrevistas dos estudantes do curso de Ciências e os diários de aula serão avaliados a partir das quatro questões de análise já apresentados anteriormente.

5.2.1 A perspectiva integrada do currículo como diferencial da formação inicial de professores

A entrevista com os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral revelou que existe um discurso comum entre os discentes de que o modelo de formação de professores prevista pelo curso de LC se trata de uma experiência inovadora e diferenciada. Os 14 entrevistados citaram as palavras diferenciado/ diferencial como adjetivos para o curso e/ou para o modelo de formação. Além disso, apenas dois estudantes (EE1.2012 e EE1.2013) criticaram o modelo de formação docente do curso de Ciências com relação ao grau de complexidade com o qual as áreas específicas são abordadas, por entenderem que o modelo tradicional de formação mais focado na formação do bacharel dá uma base melhor ao professor dos conteúdos específicos. Porém, ambos os estudantes, não deixaram de ressaltar as qualidades do curso e a ênfase que se dá nos conteúdos pedagógicos. Algumas dessas constatações são apresentadas a seguir:

Para mim acho que o diferencial é a metodologia com que é ensinado, tem alguns prós e contras, mas foi o diferencial que me atraiu, metodologia do curso ser diferente das demais, fugir do modo tradicional de ensino, e tentar de uma forma diferente, trazer o conhecimento, e trazer o que você precisa para ser um professor. (EE1.2012, 2014, grifo nosso)

[...] busquei Ciências por ser uma forma diferenciada. Não quis uma mesmice. Queria uma coisa diferente. É um curso *diferenciado* porque ele busca uma autonomia do aluno. (EE2.2012, 2014, grifo nosso)

Ele é *diferenciado*. Porque eu fiz quase um ano de Pedagogia [...] e era totalmente diferente, o método de ensino, a carga horária, os professores, totalmente diferente. É diferente daqui. É que nem eles falam, traz a metodologia *diferente, diferenciada*. (EE4.2011, 2014, grifo nosso)

O curso de Ciências ele vem com uma pegada metodológica totalmente *diferente* das outras universidades. É um curso que ensina a gente muito mais do que ser um professor que vai passar só uma coisa no quadro e cumprir o que tem que fazer, ele vem trazer cidadania para a gente, formar educadores mesmo, que possam mudar pessoas na sociedade. (EE3.2013, 2014, grifo nosso)

Os seguintes pontos são apresentados pelos estudantes como fatores que contribuem para que a perspectiva integrada do currículo por áreas do conhecimento se mostre como um modelo mais adequado do que o ensino tradicional e disciplinarizado: o contato com a escola ocorre desde o primeiro ano de curso; os conteúdos acadêmicos levam em conta o contexto de inserção dos futuros professores e das escolas da região; estimula a criticidade e a construção

da autonomia do futuro professor e possibilita que haja autonomia para que se escolha na turma o conteúdo a ser trabalhado no semestre; traz uma metodologia de ensino baseada em projetos de aprendizagem; estabelece um equilíbrio entre teoria e prática dentro da universidade; promove a formação integral do sujeito/ cidadão e transformadora da realidade; foco na formação do professor. Um dos diários produzidos por um estudante de 2013 (ANEXO D) aponta esse entendimento.

A Universidade Federal – Setor Litoral nos proporciona um aprendizado diferenciado, nos dando autonomia para que possamos ter um aprendizado significativo. Com projeto teórico e prático, no começo é um grande desafio, até se adaptar com esse processo de autonomia. Mas assim que o estudante começa a se conectar, ele percebe a importância desse processo. Porque ele se torna um estudante ativo, criativo, crítico. Os professores nos dão todo o incentivo para criarmos os nossos projetos e nos orientam sempre a caminhar em frente por uma educação mais autônoma. (EE2013, 2014)

Percebe-se um discurso no relato do estudante que associa autonomia do processo de aprendizagem com o caráter de protagonismo que deve ser assumido pelo estudante. Além do mais, traz que o fato de que ao se tratar de um processo autônomo culmina, obrigatoriamente, na construção de um conhecimento significativo e em um sujeito mais ativo, criativo e crítico.

A construção desse conhecimento significativo é associado também ao fato dos licenciados terem contato com a escola desde o início do curso e já se percebiam como professores.

Primeiro, quero elogiar o curso, que é um curso maravilhoso, um curso muito bom, que prepara muito bem os professores. O *diferencial* [...] é que no segundo semestre do curso nós já vamos para a escola. Não tem nenhum curso superior de licenciatura que você está inserido ali na escola, vendo o cotidiano, vendo a realidade da escola, trabalhando os conteúdos que realmente vão fazer a diferença, sabendo contextualizar com os alunos. É a única universidade no Brasil que te dá isso, te dá essa base. (EE1.2011, 2014, grifo nosso)

O diário de observação de aula produzido por um estudante de 2013¹¹⁵ reforça essa associação de autonomia e protagonismo do estudante em desenvolver sua própria formação. “Tô no 2º semestre e o que me chama mais atenção na formação da docência é a autonomia

---

¹¹⁵ Observação discente da aula de 01 de setembro de 2014.

do acadêmico em buscar o seu conhecimento. [...] Me faz pensar no meu eu como professor, o que serei e o que quero passar para os alunos.”

Conforme expressa a entrevistada EE1.2013 (2014), o fato de realizar o Estágio Supervisionado I no segundo semestre de curso faz com que o futuro professor conheça com mais profundidade a realidade em que irá trabalhar e que isso implique em uma visão mais abrangente dos elementos que envolvem a prática docente.

[...] tem curso que vai para um estágio final, o que acontece? A pessoa não sabe a realidade, acha que é uma coisa e é outra, e às vezes tem gente que desanima, tem gente que desiste ou se forma, mas não segue a profissão. Então é importante que a gente já vê o que a gente vai passar pela frente, como que é realmente a escola. A gente aprende, por exemplo, desde o livro de chamada, que é tradicional, mas a gente tem que fazer. Mesmo com projeto, você tem que saber a estrutura. Assim já tem uma carga muito grande, imagine se eu fosse começar no último ano, eu ia chegar lá, “o que eu faço?”, como a maioria dos professores falam, que atuam na sala, “me jogaram em uma sala de aula”, e aqui não. E fora que os professores acompanham a gente né, “como que está na escola, o que você vê de errado?”. Isso faz você refletir, “o que tem certo, o que vocês podem fazer para ajudar?”, não ir lá e falar, “ah, professor, isso aqui está errado”. Não, a gente vai construir juntos, é minha visão, a visão da maioria.

A fala revela ainda o pressuposto de que há desmotivação com a profissão/ desistência da carreira, por desconhecer a realidade das escolas e da profissão. A visão pessimista com relação à realidade das escolas e da prática docente é amenizada quando se estabelece uma nova abordagem sobre o tema a partir de um olhar reflexivo que implica em ações transformadoras, e não apenas em uma observação avaliativa e crítica. A presença do professor da universidade mediando esse processo de vivência do licenciado na escola é importante, conforme explicita a entrevistada, pois traz uma perspectiva também positiva da realidade da escola e da profissão de professor e atua de modo colaborativo com a construção da identidade docente do futuro professor.

As experiências e observações realizadas nos estágios são trazidas para sala de aula e promove-se uma troca de experiências entre os licenciandos, com o intuito de refletir sobre como é a realidade das escolas e o que se pode/deve fazer para estimular uma transformação desse ambiente. O diário de observação de aula do estudante da turma de 2013¹¹⁶, conta que “Estas trocas de experiências são de suma importância para nossa formação como futuros docentes”.

---

¹¹⁶ Aula de 01 de setembro de 2014.

As vivências em sala de aula como docente, como a observada na turma de 2012, em que os grupos de alunos de 2º ano já atuavam como professores de Ciências dos estudantes da Escola Estadual Sertãozinho revelou na prática esse processo de construção do licenciando como professor. Os diários de aula refletem com riqueza esse processo, expressando desde a insegurança e ansiedade dos licenciandos em atuar em sala de aula, como a confiança de um dever cumprido e uma realização profissional.

A sentimento anterior ao ingresso em sala de aula com os estudantes é demonstrado no diário da aula de 19 de agosto de 2014. O estudante revela que:

Nesse módulo, um tanto quanto diferente dos demais que nós tivemos, com essa ideia de aproximação das turmas, faz com que vejamos se é isso mesmo que queremos, ser professor. Na quinta-feira iremos conhecer a turma que iremos trabalhar. Creio que será muito proveitoso esse primeiro contato com a turma.

O diário de uma estudante da turma de 2012¹¹⁷, revela como foi o primeiro dia de aula na Escola Sertãozinho. “Com a chegada dos alunos, em um primeiro momento ficou um pouco obscuro. Após conversarmos, conseguimos chegar a um consenso, trabalhar sobre alimentação e esportes. [...] E assim foi a noite, descontraída, divertida e cativante.”

Os estudantes que fazem parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) corroboram com o posicionamento já apresentado de que a presença na escola/ sala de aula durante o período de formação do licenciado é uma atividade de grande relevância para a construção da identidade docente. “Pra mim o que vale muito, que eu estou aprendendo, é no PIBID, a gente já põe em prática como é ser professor. Quem não tá no PIBID não tem essa visão do curso como a gente tem.”(EE4.2013)

Esse depoimento, além de reafirmar a ideia de que a aquisição da experiência como docente, conforme propõe o currículo do curso de Ciências UFPR Litoral, ao longo da formação universitária é importante, aponta que aqueles estudantes que fazem PIBID conseguem dar muito mais significado ao próprio curso. A estudante entrevistada EE1.2013 também tem a mesma percepção da experiência.

---

¹¹⁷ Diário de aula de 26 de agosto de 2014.

Poder participar do PIBID, foi muito importante essa ação no curso. Minha comunicação aos poucos tem melhorias, também conhecemos a realidade escolar, responsabilidade, auto organização e formação de um professor pesquisador. Acredito que a educação mesmo em uma fase difícil, tende a melhorar aos poucos, cada professor e aluno aprendendo em união, buscando o aprendizado para a vida. (EE1.2013, 2014)

O segundo ponto apresentado pelos estudantes entrevistados como diferencial do modelo de formação docente da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral é com relação à escolha dos conteúdos acadêmicos de modo que eles levem em conta o contexto de inserção dos futuros professores e das escolas da região e de que esses conteúdos reflitam o contexto no qual os estudantes vivem.

A Federal mostra bastante como saber lidar com as pessoas, então entra um pouco um pensamento que eu já tinha, que não importa se o aluno sai entendendo como é que funciona o buraco negro, ou qual é o último planeta do sistema solar, mas se ele consegue se interessar pelas ciências, se ele consegue entender como é que funciona o ambiente onde ele mora. Porque a Federal tem muito mais essa questão do conhecimento local, do reconhecimento daquela pessoa naquele ambiente. Não importa o nome do Rio Amazonas, importa o nome do rio da região, importa esse reconhecimento da sua realidade. Eu acho isso bem legal aqui. É a singularidade da região. Porque a ciência é um estudo da natureza, não precisa ser só aquela natureza de um livro ou de outro. Faz mais sentido quando é a sua natureza, ao seu redor. (EE6.2013, 2014)

O depoimento do EE6.2013 (2014) demonstra que esse caráter de abordar as questões locais indica que existe uma preocupação e/ou compromisso da instituição com o desenvolvimento do local, mas também com a formação das pessoas daquele espaço, da valorização dos saberes daquele povo. O saber lidar com as pessoas se refere a essa sensibilidade que o estudante percebe no papel exercido pela universidade.

O diário de observação produzido por um estudante de 2012¹¹⁸ traz que as atividades reflexivas sobre formação docente e escola realizadas em sala, assim como a troca de experiências “[...] faz a gente perceber o quanto é importante conhecer e entender a vida das pessoas ao seu redor. É essencial o professor entender o que se passa na vida de um aluno, que existe muito mais coisas além da relação professor/aluno”.

O estudante EE4.2011 (2014) vai enfocar o modo como os saberes locais são tratados no espaço universitário, de acordo com o que propõe o PPP e o PPC da Licenciatura em

---

¹¹⁸ Diário de observação de 19 de agosto de 2014.

Ciências. Da mesma maneira, há uma preocupação em estudar através de pesquisas, aplicadas ou não, as questões do local e para o local.

O curso de Ciências traz um *diferencial* que é a produção do conhecimento aqui no litoral, fazendo com que você tenha uma abordagem mais ampla, não só do conteúdo programático já empregado. Você pode tentar diversificar o seu conhecimento que você traz lá de fora e tentar empregar junto ao seu curso. [...] Ele também tem uma ênfase de alguns professores que incentivam muito na pesquisa também, na pesquisa sobre e para o local. (EE4.2011, 2014)

Além da discussão sobre a aproximação que há entre o conhecimento acadêmico e os saberes locais, os estudantes afirmam que o contexto das escolas da região é abordado, uma vez que eles estão frequentemente em contato com esses espaços de formação.

O ensino por projetos também é apontado como elemento positivo que sustenta o modelo de formação de professores por áreas do conhecimento.

O curso de ciências ele é baseado por projetos, então nós temos diferentes matérias, biologia, física e química junto. A gente trabalha junto e no contexto de suprir a necessidade do Ensino Fundamental. E eles [os professores do curso] propõem esses projetos para a gente dando uma autonomia. Na verdade, a gente é formado professor pesquisador. Eu acho difícil, como estudante, mas eu acho um desafio, porque como eu disse, é muito mais responsabilidade se você for ver. Eles te dão um direcionamento, mas é você que tem que buscar o material, conteúdo, o que você quer. Aí que você propõe. Dá mais trabalho, só que você começa a aprender mais. (EE4.2011, 2014)

O trabalho baseado na metodologia de projetos promove uma integração mais natural, segundo expõem os estudantes do curso de LC, das áreas. Além disso, como expressou o EE4.2011 (2014), trata-se de uma tarefa que necessita de um envolvimento maior do estudante, de que ele assuma o protagonismo e a autonomia a eles concedido.

Esse caráter de autonomia do modelo de formação, que possibilita a participação do estudante em seu processo de formação, é caracterizado pela entrevistada EE1.2013 (2014) quando aborda que, semestralmente, a turma pode escolher o conteúdo a ser trabalhado na universidade.

[...] quando você chega, você estranha um pouco o modelo, porque não é o tradicional, mas o que *diferencia* é que cada semestre, nós sentamos, nós conversamos sobre o interesse que tem em cada matéria. A partir disso, a gente escolhe um tema, formula e dentro disso a gente estuda física, química, biologia. Além disso, o processo regional aqui que é bem importante para a gente, a gente enfatiza bastante na nossa região. (EE1.2013, 2014)

Segundo os estudantes, eles também podem compor o seu próprio currículo, o que é propiciado, segundo eles, pela metodologia de projetos e/ou pelos estudos de caso, no caso dos estudantes da turma de 2013 (2º ano de curso). Aponta-se que o curso estabelece uma lógica de liberdade que caminha em direção oposta, conforme o EE6.2013, ao que normalmente ocorre na educação tradicional.

O estudo de caso e os projetos fazem o curso de Ciência ser um dos [cursos] que dá mais certo na Universidade. Eu sempre ouvi falar que ele é um curso que forma bem os alunos, mas eu acho que essa característica dos projetos dá uma coisa bem legal, bem diferenciada. Eu achei interessante, quando eu vim para cá, essa questão da liberdade, porque eu pensava assim: “ah, se você manda ler um livro e não fala que vale nota, ninguém vai ler”, mas quando eu estava em na Universidade tradicional, valia ponto e ninguém fazia porque faz parte de uma lógica tradicional, que a gente aprende a ser aluno dessa maneira. E aqui para discutir na sala de aula, todo mundo lê, às vezes. Ou então boa parte lê. Eu fiquei bem surpreso com isso no começo, porque o pessoal se questionava, “mas se ele não vai ganhar nota, por que ele está fazendo?”. E e acho interessante porque eles acabam indo além da nota né, que é a questão esclarecimento, da sede do conhecimento. (EE6.2013, 2014)

O que o estudante nomeia como liberdade refere-se ao modo como o estudante percebe o curso e se percebe no curso, em razão do protagonismo a ele concedido na medida em que no curso de Licenciatura em Ciências transpõe-se o processo educativo de um foco no ensino para um foco na aprendizagem, e por conseguinte, retira-se o foco do professor e passa ao estudante.

O estímulo à criticidade do futuro professor aparece no relato dos estudantes.

É um curso *diferenciado*, com sistema de ensino bem *diferente*. Eu acredito que tava sendo necessário na nossa área de Educação hoje em dia, por ser tão tradicional, tão fechado nessas grades que a gente vê por aí. O curso de Ciências é um curso que a ideia é fazer com que os alunos das áreas públicas se sintam mais a vontade com os professores. [...] O foco maior é isso. É mostrar que o aluno pode ser independente, pode ser autônomo, pode ser crítico, que eu acho que é o problema maior hoje em dia dos alunos, é que a gente vai perdendo essa capacidade de ser crítico, de ser pensante. E a gente vai sendo limitado na escola, vai sendo podado e aquilo vai diminuindo. E quando a gente chega no ensino superior a gente tá tão conformado

com aquele sistema que é encher o quadro e acabou. Não pensa, não critica, não faz pergunta. É aquilo. Aqui daí a gente acaba estranhando. Eu estranhei muito quando eu cheguei aqui no setor e vi que era tão diferente. Eu tinha oportunidade de perguntar, de criticar, de parar e pensar se aquilo era realmente importante pro meu dia a dia. Que às vezes não é importante. Às vezes a gente quer passar alguma coisa pro aluno e não é tão significativo pra vida dele quanto é pra minha. Acho que isso é muito importante. E o curso abrange isso. (EE3.2011, 2014)

O relato de EE3.2011 (2014) demonstra uma afirmação do estudante, constatada ao longo da sua experiência na Educação Básica, em um modelo tradicional de Educação, em que o aluno perde a capacidade crítica em razão dos conhecimentos escolares serem não-significativos a sua vida e cotidiano. Na UFPR Litoral, o estudante afirma que a situação se inverte uma vez que se tem por objetivo formar o cidadão emancipado.

Essa criticidade quando transposta para um curso de formação de professores implica em um professor mais reflexivo e imbricado no processo de aprendizagem do estudante, da construção do conhecimento do estudante. Por isso, a EE2.2012 (2014) afirma que:

Eu acho que isso [esse modelo de formação] me dá mais autonomia. Faz com que eu busque maneiras diferenciadas de poder trabalhar com o aluno. Não como no método tradicional. Não que o método tradicional não funcione. Algumas partes ele funciona ou não, mas eu tenho que buscar porque o aluno com quem eu vou trabalhar ele tem autonomia de poder dizer que ele precisa, o que ele quer porque a metodologia em si não é só ler, escrever. É Ciências, Português, Matemática que eu tô ensinando. Eu acho muito que eu tenho que ensinar ele mais ou menos um pouco pra vida, pra vivência desse aluno. E não pra coisas que eu aprendi lá no ensino fundamental, eu posso até não tá mais lembrada do que foi que aconteceu. Mas se eu vivenciar uma coisa com concretismo, com realidade, eu sei que eu vou tá marcando esse aluno, criando possibilidades pra ele, dando oportunidades, fazendo com que ele não esqueça dessa experiência de escola. (EE2.2012, 2014)

Há também a promoção da formação integral do sujeito/ cidadão e transformadora da realidade como critério de integração entre as áreas do saber. Nesse currículo mais significativo, segundo os estudantes, em que o conhecimento acadêmico é contextualizado, surge uma formação mais integral.

O ensino por áreas nas Ciências faz parte dessa proposta *diferenciada*. Eu acho muito mais interessante, porque as disciplinas elas acabam dando uma formação além da técnica, dão uma formação como cidadão e que possa estar mudando a realidade. Também é menos desconexo do que nos outros cursos. Então, no final das contas, a união dos conhecimentos você faz na sua cabeça de uma forma meio forçada e por áreas você consegue trabalhar melhor os vários conhecimentos, e acabar fazendo uma interface melhor com a própria realidade local. (EE3.2012, 2014)

A mesma abordagem sobre formação integral é sugerida pela estudante EE5.2013 (2014), “Um curso com metodologia diferenciada, que pensa formar professores, acho que esse curso diferente dos outros de licenciatura, como muita gente encontra por aí, pensa muito em formar a pessoa, como cidadã, pensando numa formação humana”.

A relação de integralidade que se estabelece no currículo da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral acontece segundo o EE2.2011 (2014) de modo que não é só o conteúdo específico que é valorizado. A formação pedagógica segundo o aluno é destacada no curso, uma vez que é um dos elementos principais da constituição do professor em formação.

Na realidade quando você fala em Ciências você pensa em conteúdos científicos. Você pensa em saberes científicos. E aqui o curso em si ele não trata propriamente dito dos conteúdos. Ele trata das metodologias de ensino, didáticas, de ensino, que é o que o professor vai precisar dentro de uma sala de aula. Porque o professor ele se forma professor. Ele não nasce professor. Não é quatro anos de aula de conteúdo que me fará ou fará de mim um professor. Eu acho interessante nesse curso justamente isso. Por você não tá naquela obrigatoriedade de ter que decorar algum tipo de disciplina porque vai cair na prova e através dessa prova a sua capacitação será medida. Eu acho que todos os cursos deveriam ser assim. Onde busca-se a interação dos saberes e não o saber específico.

O foco na formação do professor, na docência emancipatória, é constatada como afirmação comum entre os 14 estudantes entrevistados de que é uma abordagem que confere a grande inovação do curso. A discussão sobre o que é a docência emancipatória e como se dá a construção desse processo na formação dos estudantes frequentemente é abordada em sala de aula. Na turma de 2011, durante a unidade temática de Estágio Supervisionado V, o tema do projeto de aprendizagem escolhido pela turma para ser trabalhado ao longo de todo o semestre foi “Metodologias diferenciadas à docência emancipatória em Ciências (Educação Básica) do litoral”. Todas as aulas observadas se pautavam na discussão dessa perspectiva.

Os depoimentos dos estudantes entrevistados demonstram que é comum associar-se o foco na docência emancipatória somente com a formação pedagógica, o que não está atrelado à aquisição de conteúdos específicos. Segundo os estudantes, é mais fácil aprender sobre os conteúdos específicos do que construir conhecimento das questões pedagógicas. O depoimento da estudante EE1.2011 (2014) revela esse posicionamento.

Eu optei pela licenciatura em Ciências, pelo fato de eu gostar muito de Biologia. Então claro que a gente tende, pelo que funciona uma Universidade por projeto, a querer, o mais confortável, a gente tende estudar o que a gente gosta. Mas o mais importante é que aqui a gente trabalha muito a psicologia da educação, a educação em si, a docência, o licenciar, então a gente se prepara para isso, e depois vem os conteúdos. Aí os conteúdos como uma vez um professor me falou, eu falei, “ah, mas eu preciso saber do conteúdo, como eu vou chegar, sem saber tudo na ponta da língua?”, aí ela olhou para mim e falou, “Fulana, sobre esse conteúdo, não faça você, se o aluno ele quiser aprender, ele vai na internet, ele consegue aula com o melhor professor do mundo sobre esse conteúdo, então o que você tem que se integrar mais, saber mais, é sobre a educação, a docência”. Apesar que a gente trabalha muito, tem essa falsa ideia de que trabalhar por projeto é mais fácil, [mas] não é, porque você acaba tendo que se envolver muito mais, pesquisar muito mais, e aprende muito mais. Desmistifica aquele medo que a gente tem da sala de aula, do conteúdo. (EE1.2011, 2014)

5.2.2 A perspectiva integrada do conhecimento na prática

Eu acho que a Universidade, ela está formando gente para formar gente. E trabalhar com a disciplina, simplesmente pela disciplina, ela fica uma coisa muito mecânica e a gente continua seguindo aquele padrão cansativo, que leva os estudantes a evasão. Aquela coisa que nem sabe para que vai usar aquele conteúdo. A gente quando vai trabalhar nessa nova perspectiva já vai com essa ideia de trabalhar com aluno dentro da realidade do que ele vai usar. E também ensinando o aluno a aprender, estimulando ele que ele pode aprender qualquer coisa, que eu não sei de nada também, que a gente pode construir juntos um saber. E o mais importante, no meu ponto de vista, é que ele vai se identificar com o que ele já sabe e aprimorar os saberes dele, coisa que ele realmente vai usar na realidade, que ele vai se identificar, não vai citar todos os conteúdos, pois fica muito cansativo. Então aqui na Universidade a gente trabalha muito com o aluno, com isso dele aprender a aprender. Não dá aquela coisa mastigada para ele. Na vida é tudo assim. (EE1.2011, 2014)

O depoimento da estudante EE1.2011 (2014) revela uma percepção comum ao que contaram os outros 13 entrevistados. Não há questionamentos por parte do corpo discente da Licenciatura em Ciências sobre a visão que se tem do conhecimento trabalhado por áreas e não por disciplinas. No entendimento dos estudantes, o conhecimento disciplinarizado traz consigo um modelo de educação atrelado à reprodução e desvinculado da realidade dos aprendentes. Além disso, conforme afirma a EE1.2011 (2014), em função da perspectiva interdisciplinar gerada pelas áreas, o conhecimento pode abranger conhecimentos diversos que façam mais sentido para a vida dos estudantes. Nesse mundo de conhecimentos generalistas a serem explorados, o aluno deve explorar o que lhe é significativo e contextualizado.

O que está por trás do ensino por áreas é essa descentralização do ensino, que você precisa transversalizar os conteúdos, atravessar por eles e ainda linkar isso com a parte social do local. Você tem que ter uma noção de ensinar uma higiene pessoal pro aluno, você tem que ter jogo de cintura. Você não pode ser mais só o professor de Ciências. Você vai falar só de circulação, de tecido, dessas coisas que interessam? Não. Você tem que ter uma noção de Matemática, de Física, de Biologia, de Química. Você tem que ter um espaço social também envolvido, um compromisso. Então não é mais só uma disciplina, só uma coisa, só um conteúdo específico. É de acordo com a realidade que você vai visar. Mesmo se você não entender a realidade direito daquela situação onde você for dar aula, você vai passar a compreender e pesquisá-la. (EE2.2013)

Conforme já expressado na perspectiva dos docentes do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, os alunos do curso também presumem que o trabalho por áreas do conhecimento recria um novo modelo de ensino e aprendizagem, no qual o papel de alunos e professores se modificam. O professor assume a função de mediador do processo de aprender a aprender do estudante. Também, rompe-se com o modelo de professor detentor absoluto do conhecimento, uma vez que como expressa a entrevistada EE1.2011 (2014) o professor não sabe de tudo e o conteúdo será construído de modo conjunto, colaborativo.

O EE6.2013 (2014) aponta que essa redefinição dos papéis entre alunos e professores traz também novas formas de se relacionar com os sujeitos envolvidos no processo de formação docente.

É pelo desenvolvimento pessoal também. E acho que a Universidade ela também tem uma questão mais humana. Por exemplo, os professores eles parecem mais pessoas lidando com pessoas. Você vê professor perguntando como é que está o filho do aluno que já se formou. Acho que tem uma visão bem mais humana na relação entre os professores com os alunos. (EE6.2013, 2014)

No curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral essa redefinição de papéis de professores e alunos implica também em uma nova perspectiva de trabalhar com o conteúdo, segundo expressa a estudante EE1.2011 (2014). A diferença do curso de Licenciatura em Ciências com a graduação tradicional, como aborda EE1.2011 (2014), é que no modelo tradicional o conteúdo é “[...] muito mastigado. Era um monte de matérias, mas a gente sabia o que estudar.” A estudante conta que no curso de Ciências, por outro lado, em virtude do professor atuar como mediador do processo de ensino e aprendizagem, cabe ao aluno o protagonismo de sua pesquisa. Segundo a estudante (EE1.2011, 2014), isso às vezes causa até uma insegurança no discente. Conforme expõe essa estudante, não se trata de um processo

fácil, porém na medida que o futuro professor avança nesse desafio, vai se sentir mais seguro quando estiver em sala de aula.

Essa mesma perspectiva é apontada pela EE1.2013 (2014). A estudante afirma que esse processo de assimilação da visão integrada dos conteúdos por área do conhecimento não ocorreu desde o primeiro momento, uma vez que os estudantes vieram de modelos educativos tradicionais e carregavam consigo pré-conceitos institucionalizados ao longo da Educação Básica.

No começo é bem difícil, não vou mentir, porque até hoje eu acho, pois estou trabalhando a primeira vez por projeto. Mesmo em uma escola aberta é complicado, porque os alunos estão habituados com aquele processo do professor passar no quadro e o aluno copiar. [...] mas era importante dar uma abertura para as crianças porque o interesse é delas, é a realidade delas.

Porém, o modo como o curso de Licenciatura em Ciências está estruturado a partir do PPC e do PPP e das práticas dos docentes que compõem o curso fez com que esse convencimento do fazer parte do novo modelo acontecesse de modo menos impactante.

A gente vê que os professores ensinam que aqui na Federal tem que conhecer, compreender, para poder agir. Essa parte de conhecer, eles explicaram muito bem para a gente, e aí a gente conseguiu abraçar. Então eles [os professores] expõem mesmo “Olha, vocês vão trabalhar por área de conhecimento, não porque o curso é isso, mas olha a nossa realidade como é, vocês precisam perceber isso”. E a gente foi construindo e hoje a gente trabalha com isso visando mudar a pessoa mesmo. (EE3.2013, 2014)

Segundo a EE4.2012 (2014), trata-se de um curso mais consolidado do que os demais existentes na UFPR Litoral, com fundamentos teóricos com sustentação mais elaborada. Em razão dessa base mais concreta, torna-se mais fácil adaptar-se ao modelo de formação do curso.

Eu acho que ciências é um pouco mais enraizado que os outros cursos, porque [...] com o passar do tempo, você vai se acostumando com aquilo, você vai se adaptando melhor à forma de ensino. (EE4.2012, 2014)

Quando questionados sobre se, na prática, há integração das áreas específicas entre si e com os conteúdos pedagógicos a quase totalidade dos estudantes afirma que sim ou parcialmente, a perspectiva integrada dos conhecimentos ocorre dentro do curso de Ciências.

No curso, o conteúdo específico da Química, da Física, da Biologia não trabalha ele propriamente dito. Trabalha a Ciências. Você não vai buscar a fórmula de água, pois esse tipo de conteúdo depende da autonomia do próprio acadêmico pra correr atrás. [...] Aqui a gente faz as duas coisas juntas, desde o começo. Você se insere dentro das áreas, mas é aquilo, é o protagonismo, é a autonomia tua. (EE2.2011, 2014)

Segundo o EE2.2011, o trabalho não ocorre de modo específico, uma vez que a visão generalista das Ciências direciona o processo. Todavia, conforme explicita o estudante, a busca pelo aprofundamento nas áreas de Física, Química e Biologia depende do interesse dos alunos em estudar os conteúdos. A mesma percepção é apresentada pela EE1.2013 (2014). Para a aluna, o tempo em sala de aula é muito restrito para que o estudante possa se aprofundar em determinada área, por isso cabe a ele se dedicar aos assuntos que lhe interessam.

Na parte de química a gente trabalhou muito culinária, nas hortas. Nos plantios a gente trabalhou muito química também. E biologia no reconhecimento do litoral, quando trabalhamos junto com as comunidades. Eu vejo várias situações, a maioria das situações integra diferentes áreas. Porém, o tempo de aula é curto para tudo que a gente se interessa. Eu me interessei muito num trabalho de lendas para trabalhar com o meio ambiente. Então fizemos oficinas de lendas e de proteção do meio ambiente. Acabei me interessando pelos dois lados, mas indo buscar sozinha, pois é pouco tempo de aula, então se você não for buscar...

A EE3.2011 (2014) também acredita que haja integração total da perspectiva curricular.

Como o ensino é por projetos, a gente busca projetos que dê pra abranger os três assuntos. A gente fez isso muito nas escolas. Como a gente foi aprender na escola, a gente teve um ano de ensino lá no Colégio Sertão, a gente escolhia um projeto, no caso Arte na Escola. E a gente conseguia abranger os três assuntos, Biologia, Física e Química. Mas o conteúdo pedagógico, a gente teve desde o início por que você tem que saber como é, pra poder criticar e querer mudar. Você não pode querer mudar o que você não conhece. Então a gente teve desde o início da prática com muito texto, muita base teórica porque a gente precisa ter o conhecimento. (EE3.2011, 2014)

Os dois depoimentos (EE2.2011 e EE3.2011) revelam que os estudantes percebem a integração entre as áreas de Física, Química e Física entre si. O relato de EE3.2011 (2014) traz também que há formação pedagógica desde o início do curso. Porém, no discurso da estudante (EE3.2011, 2014) não se expõe o modo como ocorre a integração entre a formação pedagógica e a formação específica.

Alguns aspectos foram ressaltados pelos estudantes com relação a momentos em que a abordagem mais específica que a área pedagógica se sobrepõe à área específica. Sobre a visão mais pedagógica da formação, o estudante EE1.2012 (2014) relata sua experiência.

Eu acho que um dos déficits do curso é esse, é aplicado à escola, é trabalhado muito a pedagogia e pouco o ensino das matérias em específico. Nessa parte a gente tem uma grande dificuldade, alguns têm vontade, já tem um conhecimento prévio um pouquinho maior, mas essa relação ali ela está ainda bem complicada, está acontecendo uma coisa bem dificultosa. (EE1.2012, 2014)

Chama atenção nesse depoimento a eleição das unidades temáticas/ áreas a serem trabalhadas em sala de aula, uma vez que revela um certo conflito dos próprios estudantes em aceitar que aquela é a necessidade real de formação a que a universidade deve atender.

A mesma crítica à ênfase na formação pedagógica em detrimento dos conteúdos específicos é comentada pelo aluno EE6.2013 (2014), porém a partir de uma transformação de opinião em virtude de uma adaptação ao próprio curso.

Então, eu acho o curso de ciências com relação à parte da disciplina, ele é mais um curso pedagógico. Você não aprofunda muito nas áreas das ciências. Por exemplo, em todos os semestres, eu tive muitas aulas sobre sistemas pedagógicos, em formas de ensino, formas de mostrar assuntos, mas só nesse semestre que eu estou tendo uma introdução a ciência mesmo mais profunda. [...] Eu pensava, “Mas isso está errado, porque eu tenho que saber.”, mas eu estou vendo que eu estou aprendendo com esse passar do tempo, mas eu estou pegando mais a preocupação com a parte dos alunos, e como eu acho, eu subestimava isso no começo. Mas eu fui entendendo que é um curso de licenciatura, assim, eu não vou sair como um físico teórico, eu vou sair como professor. Então é mais importante ele priorizar a minha relação com o aluno, a minha preocupação com a formação de alunos do que com o conhecimento de teorias muito profundas. Até porque é ciências. Eu vou pegar turmas iniciantes, do sexto ao nono, então eu preciso de um embasamento para poder passar, mas eu não preciso de uma teoria muito profunda para fazer esse tipo de ensinamento. (EE6.2013, 2014)

O depoimento do estudante revela uma mudança de percepção que foi ocorrendo ao longo do curso. No primeiro ano de Ciências, o aluno EE6.2013 (2014), por estar acostumado a uma perspectiva mais tradicional de abordagem dos conhecimentos no espaço universitário, sentia falta de um maior aprofundamento dos conteúdos específicos, já que segundo ele o curso tem um enfoque mais pedagógico do que epistemológico. Ao estar inserido na UFPR Litoral e já atuando de modo participativo naquele modelo de formação, as percepções de EE6.2013 foram modificadas. O mesmo é demonstrado pela EE1.2013 (2014).

Como eu estou em formação, então as minhas opções mudam a cada semestre, mas assim, eu senti muita falta no começo de matéria. Por eu ter o método bem tradicional, eu sentia falta disso, porque era aquela aluna que o que mandasse, eu fazia. Então é um confronto muito grande, então eu sentia falta de matéria, mas uma base, eu não estou falando assim, no começo eu queria, “não, eu quero matéria”, depois eu fui diminuindo, “não, eu quero só uma base”. Eu acho que isso também talvez seja o objetivo deles [os professores], para que cada semestre a gente tenha mais autonomia, a gente pesquisa pela gente.

Os depoimentos apresentados revelam que, esse processo de construção do curso de Licenciatura em Ciências a partir da docência emancipatória e com maior ênfase na formação pedagógica, por parte do corpo discente, está adequado, pois se refere às maiores dificuldades a serem enfrentadas pelo egresso quando na prática profissional. Porém, uma análise mais pontual, percebe que não se trata de um processo de assimilação por parte do licenciando, mas sim de uma mudança de perspectiva a partir da adesão ao discurso dos docentes.

Além disso, o estudante EE6.2013 (2014) aponta uma visão de que em razão do público a que o curso está direcionado, não necessita trabalhar com tamanha profundidade. Essa informação parte do mesmo pressuposto apresentado por uma das docentes do curso no subcapítulo anterior. Segunda a professora DE4 (2014), o grau de complexidade do assunto, dentro da perspectiva de ensino por áreas do saber, não exige tanto aprofundamento nas áreas específicas. Apresenta o pensamento da mesma maneira, o depoimento do EE1.2012 (2014): “Eu acho que as ciências, pelo menos para esse nível mais básico, ela pode ser explicada de uma forma mais leve. Você não precisa de um conhecimento tão específico quanto se fosse química ou física ou biologia. Não sei, mas eu acho que é uma forma mais fácil de ensinar.”

A estudante EE5.2013 (2014) aponta que essa perspectiva integrada dos conteúdos curriculares depende dos módulos e, por conseguinte, dos professores envolvidos em cada unidade temática.

Depende muito de cada módulo que a gente teve. O módulo anterior que a gente teve com o professor Reis, ele foi mais integrador no sentido de trabalhar um pouco uma prática pedagógica junto com conteúdo didático. No caso era bioquímica na época e ele estava trabalhando isso com o método estudo de caso. Só que acabou caindo muito na questão da bioquímica e pouco do estudo de caso, da metodologia de como você fazer um estudo interessante para a realidade local. Claro que ajuda a você estar pensando de acordo com a sua experiência e a metodologia de como está usando, mas fora esse módulo aí, os outros foram mais direcionados à teoria pedagógica. Eu não vi tantos conteúdos de biologia, física e química e é uma crítica recorrente que eu tenho ouvido também com relação ao curso. (EE5.2013, 2014)

A EE5.2013 (2014) afirma que há uma crítica recorrente de seus colegas que não se explora com tanta profundidade os conteúdos de Biologia, Física e Química. Essa percepção confere com o que havia pensado o estudante EE6.2013 (2014) no início do curso. Porém, o EE6.2013 (2014), com o passar do tempo afirmou que essa necessidade foi sanada por entender que em sua prática vai precisar mais de conteúdos pedagógicos do que de conteúdos específicos.

A estudante EE1.2013 (2014) revela que não seria necessário abandonar a metodologia de ensino por projetos para que se abordasse com um pouco mais de profundidade alguns aspectos do conhecimento específico.

Pessoalmente, eu senti falta até nesse semestre, de ter uma base maior. Por exemplo, eu tenho em química, eu tenho um pouco mais de dificuldade, então eu achava importante que os professores, pelo menos, desse uma base para a gente. A gente continuaria com projetos, mas eles lembrariam algumas coisas.

O estudante EE4.2012 (2014) apresenta sua crítica com relação à falta de integração que ocorre entre os conteúdos específicos e pedagógicos como uma deficiência dos docentes.

Isso demonstra falta de aprofundamento dos professores [...] Porque, até então, no Curso de Ciências, foi bem dividido Biologia, Química e Física e os conteúdos pedagógicos. Foram cada um na sua formação. Então, tem uma divisão assim, que não é necessariamente um problema, mas, penso eu que pra funcionar realmente como deveria acontecer, eles deveriam, no mínimo, se esforçar pra aprender tanto quanto a gente faz, como eles exigem da gente. E assim, o que eu vejo mais problema é o pedagógico. O pedagógico não tá junto com Química do que jeito que a Química com a Física. EE4.2012 (2014)

A estudante EE5.2013 (2014) reitera a mesma queixa do estudante EE4.2012 (2014).

Existe uma separação, sim. Agora, por exemplo, esse semestre, na terça e quinta que a gente só trabalha por problemas, a gente não discute pedagógico. As matérias e o pedagógico na segunda. Tá bem dividido. Semestre passado ainda houve um pouco mais porque eram os mesmos professores que trabalhavam no módulo do estágio. Na verdade, eu acho que houve mais pra mim, porque eu estudei a Serra do Mar e teve subprojetos. [...] O meu subprojeto era Aprendizagem Significativa. Então, a gente pensou, como que a partir daqueles temas que os outros estavam estudando, Ciclo Geomorfológico, a gente poderia aproveitar e, como que aquilo poderia ser trabalhado em sala. Então para mim foi muito legal, foi muito produtivo em conseguir conciliar isso, mas não sei se os outros teriam essa visão.

Esses apontamentos reiteram a necessidade de repensar a discussão acerca da Pedagogia Universitária dentro do Setor Litoral, por meio de uma formação continuada na instituição, uma vez que se pressupõe que as modificações das práticas docentes, em um novo modelo de universidade, deve ocorrer a partir de uma constituição de identidade reflexiva, conforme defende Couto (2013).

A EE5.2013 (2014) revela entretanto que não se pode confundir o trabalho por áreas com a questão da especificidade da disciplina e que a visão de conhecimento generalista não significa que o estudante não deva se aprofundar nos conteúdos.

Acho que há um esforço muito grande de alguns professores. Mas, ao mesmo tempo, não tem como eu não me referir, pensar nos professores que eu tive e pensar nos módulos que eu tive. Tiveram uns que foram mais específicos e uns menos específicos da área. Mas, por exemplo, semestre passado não foi forçado. A turma porém não entrou no embalo tanto quanto a gente trabalhou por projetos. E daí tem uma coisa assim que tenho que diferenciar na minha cabeça. Uma, é a gente não ficar sempre específico nas coisas, como são os cursos que são por disciplina. Outra, é a gente trabalhar por projeto, e se aprofundar na temática, e outra é a gente trabalhar por projeto e não se aprofundar. Então, eu acho que o ideal é a gente trabalhar por projeto, mas saber definir cada, cada assunto que a gente estudou ali.

A docência compartilhada, ainda que não comentada explicitamente, é apontada como um fator positivo para sanar essa quebra que possa existir da integração entre as áreas por parte dos professores do curso.

Eu acho que eles conseguem atingir um pouco dessa integração. Na verdade, o conceito de áreas meio que integra tudo. Só que a pessoa [os professores] ela busca o conhecimento junto ali. Por que ninguém sabe o tudo o tempo todo. Então eles tão sempre ali um pra tirar a dúvida do outro. E é interessante essa integração. Se não tivesse isso acho que atrapalharia até essa proposta. Porque a opinião de cada um não pode ultrapassar o que talvez o outro aprendeu. Então ele prefere perguntar, já direcionar a pergunta direto pro colega que já tá naquela área. Mas toda pergunta constrói o outro professor também. Juntos. (EE2.2013, 2014)

Não há questionamentos, portanto, sobre o modo como o currículo do curso de Licenciatura em Ciências, baseado em seu Projeto Pedagógico de Curso (UNIVERSIDADE FEDERAL, 2011a), estrutura a perspectiva integrada das áreas do conhecimento. Os estudantes EE5.2013 e EE4.2012 apontam que a dificuldade está no modo como alguns professores agem, estimulados pelo modelo de formação em que foram constituídos. A crítica de EE4.2012 (2014) recai ainda sobre a percepção de que há um esforço grande dos docentes do curso para que os estudantes trabalhem nessa perspectiva integradora, mas em suas próprias práticas os professores não agem de tal maneira.

Entretanto, a estudante EE5.2013 (2014) ao elaborar sua queixa já reflete sobre como poderiam fazer no semestre em que estava para solucionar essa questão que a ela parecia desvinculada. Trata-se de uma atitude crítica reflexiva que leva em conta não somente a capacidade de criticar o curso ou os professores, mas também de trazer soluções e respostas.

5.2.3 A visão dos estudantes sobre a mudança na práxis dos professores especialistas/generalistas

A percepção dos licenciandos do curso de Ciências da UFPR Litoral, com relação a uma mudança de práxis de seus professores por integrarem um curso cujo modelo de formação trabalha em uma perspectiva integrada dos conteúdos, demonstra uma visão positiva da capacidade, da maioria dos professores, de se adaptar ao modelo.

Eu acho que conseguem sim, porque eles tratam de se preparar para isso. Para que isso aconteça, nos professores que eu percebo que aconteceu essa transformação, já havia uma pré disposição em querer, uma coisa daquela, “eu sou igual a você”, sem essa hierarquia. Eu sinto que no nosso curso, os professores realmente são professores muito bons em trabalhar com essa metodologia nova. Lógico que para eles também é difícil, eles foram educados na educação tradicional, mas eu sinto muito isso, que eles buscam, vão atrás. Já percebi alguns outros cursos que alguns colegas ainda tem dificuldade com aquela coisa do autoritarismo do professor, mas no meu curso de ciências de maneira alguma. (EE1.2011, 2014)

A estudante EE1.2011 (2014) afirma que para que os professores se adaptem ao modelo de formação em uma perspectiva integrada das áreas e à metodologia de ensino por projetos precisam demonstrar interesse em realizar essa transformação. Além disso, a mudança de práxis para a estudante significa também a mudança de expectativas de qual é o papel do professor naquele processo, o que confere, segundo ela (EE1.2011, 2014), um viés de igualdade entre professores e alunos.

O mesmo é apontado pela estudante EE4.2012 (2014) quando afirma que não há diferença entre professores e alunos nesse modelo de aprendizagem.

Eu acho que eles conseguem mudar suas práticas. Acho que a ideia principal desse método, dessa metodologia de ensino é você aprender com o aluno. Eu acho que os professores conseguem levar bem esse lado, transformar bem esse lado, porque eles conseguem induzir a gente para isso também, e queira ou não queira, a gente induz o professor a isso, porque a gente cria uma liberdade maior fazendo com que eles também criem uma liberdade maior com a gente. Se cobram igualmente, professor de aluno e aluno de professor. (EE4.2012, 2014)

Segundo a EE1.2013 (2014), todos os docentes trabalham dentro da perspectiva adotada pelo Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral (UFPR LITORAL, 2008). A aluna elenca um único professor que ainda não está totalmente integrado ao modelo, pois é recém-chegado ao curso.

Eu vejo que todos os professores que eu peguei, pelo menos até hoje, trabalham de forma integrada e por projetos. [...] todos os professores eles seguem o PPC do curso e o PPP. Claro que tem diferenciais de cada professor. É que tem aqueles professores que eles estão chegando agora, [...] dá para ver assim que ele não está tão habituado quanto os outros professores, mas dá para ver que ele é bem aberto, para ensinar dessa maneira. (EE1.2011, 2014)

O EE2.2011 (2014) afirma que esse processo de transformação da práxis, entretanto, é intencional, pois os docentes do curso optaram por fazer parte desse projeto diferenciado. Por isso, não tiveram dificuldade em se adaptar ao modelo de inovação.

Os professores que vieram pra cá, a maioria deles pelo menos, eles vieram sabendo que o sistema de ensino era diferenciado, que o PPP é uma proposta diferente. Então eles vieram em busca desse diferencial. Eles são formados em método tradicional. Só que eles sempre sentiram essa falta de poder ter algo diferente que é uma coisa que eu sempre busquei na escola. Eles também buscaram isso. Então eles se adaptaram bem, eu acredito, por essa vontade de que a educação mude.

Mesmo o estudante EE3.2012 (2014) que havia apontado a dificuldade de integração do currículos por áreas do conhecimento como uma deficiência dos professores, afirma que se trata de um processo difícil também para os docentes.

Eles [os professores] tentam na verdade, mas é que é difícil mesmo. A gente mesmo tem muita dificuldade de fazer esse processo e, no fim das contas, a gente acaba sempre caindo em coisas comuns ao ensino tradicional. [...] Porque toda essa metodologia também diferenciada exige além do estudo maior, exige também uma dedicação do tempo maior, e nem sempre a gente acaba conseguindo, nem os professores acabam conseguindo realizar esse método diferenciado. Da minha parte, acho que todos estão tentando da melhor forma possível assim, embora, talvez faltasse um treinamento específico para eles estarem tipo trabalhando isso.

A questão apontada pelo estudante EE3.2012 (2014) revela que, se muitas vezes, o processo de integração do currículo em áreas do conhecimento não ocorre é porque ainda se trata de um modelo novo, sem tradição. Por isso, o aluno afirma que os professores deveriam passar por um treinamento específico para discutir e se aprofundar mais sobre o tema.

Toda essa discussão se revela como parte integrante de uma reflexão maior sobre o que é a Pedagogia Universitária, conforme Cunha (1998) e Couto (2013), uma vez que se refere a um processo de constituição da identidade docente em meio a uma transição de paradigmas educacionais.

[...] não acredito que a pedagogia universitária seja a única área do conhecimento responsável pela superação da crise da universidade que é posta por vários autores atualmente. No entanto, afirmo que a pedagogia pode contribuir significativamente para a formação do docente de modo que muitas mudanças, apontadas como necessárias nesse nível de ensino, sejam implantadas. Além disso, reconhecer que a pedagogia fundamenta também a ação do professor universitário implica uma postura diferenciada, uma vez que o conhecimento profissional da área (engenharia, enfermagem, odontologia, física, matemática, psicologia, etc.) passa a não ser a única fonte de conhecimento para a atuação docente; contribuindo para a superação da ideia de que um bom engenheiro/enfermeiro/dentista/físico/matemático/ psicólogo sabe, necessariamente, lecionar no curso de engenharia/enfermagem/ odontologia/física/matemática/psicologia. Ou ainda, que um pesquisador dessas áreas se torne, necessariamente, um bom professor. (COUTO, 2013, p.44-45)

A defesa da autora (2013) pela construção de uma Pedagogia Universitária na instituição revela algumas das constatações obtidas nos depoimentos de professores e estudantes do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, como a transformação da práxis na assimilação de uma nova perspectiva de conhecimento por áreas do saber e de um currículo flexibilizado, da discussão acerca da busca pelo equilíbrio entre o conhecimento específico e pedagógico e do desprestígio da profissão docente.

5.2.4 A falta de amadurecimento reflexivo sobre a perspectiva integrada dos conteúdos curriculares e as implicações para os estudantes do curso de Ciências

Há uma percepção comum dos estudantes da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral com relação à falta de adaptação entre o que prevê a universidade a partir da visão de Ciências e de conhecimento por áreas e o que entende a Secretaria Estadual de Educação do Paraná e os concursos disponibilizados no Paraná.

Segundo os estudantes, as poucas oportunidades de atuação que surgem no litoral do Paraná para contratação de professores de Ciências para as séries finais do Ensino Fundamental, normalmente são preenchidas por licenciados das áreas específicas de Física, Química e Biologia. “Na escola que eu dou aula pelo PSS, eles falam que área de ciências é muito difícil de abrir concurso, abre mais para Biologia. Aí o professor que é concursado em Biologia, vai dar aula de Ciências, mas para Ciências específico não.” (EE3.2013, 2014)

Conforme contam os alunos, tanto no concurso, quanto no Processo Seletivo Simplificado (PSS), o Estado entende que podem concorrer à vaga de Ciências os profissionais licenciados em Ciências, mas também aquelas das áreas específicas.

O curso de Ciências para a legislação é um pouco mais restrito. A pessoa formada em Biologia pode dar aula de Ciências, mas o professor de Ciências não pode dar aula de Biologia, não pode dar aula de Física e não pode dar aula de Química. Então o meu campo fica bem mais restrito, mas isso é ruim porque a gente perde, a área perde. (EE6.2013, 2014)

Além disso, os estudantes apontam como um problema o modelo de avaliação das provas elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, que se remetem ao modelo de educação conteudista, o que segundo eles os impossibilita de serem aprovados.

“Nos moldes que o curso está [...] não me vejo preparado para passar em um concurso para ser professor”. (E2.2012, 2014)

Com relação ao PSS da Rede Estadual de Educação do Paraná todos os estudantes entrevistados apontam esse processo como uma das poucas oportunidades de trabalho como docentes de Ciências no Litoral paranaense. “Não abre muito concurso, o que eles ofertam mais é o PSS, mas no PSS você só fica com serviço garantido por um ano e quem fica numa classificação boa. Quem não fica, pode dar dez, 12 aulas, pode ser por dois, três meses.” (E4.2011, 2012)

A EE2.2012 (2014) apresenta a mesma situação de falta de oportunidades de postos de trabalho na região e da necessidade de se deslocar para outros lugares em busca de emprego. “Porque cidade pequena é difícil você conseguir alguma coisa. Ou você é servidor público ou é de uma rede particular. Você tem que correr pra outros municípios pra conseguir preencher a sua carga horária. Mas possibilidades tem. É só você ir atrás buscar, tentar e conseguir.” Essa fala retoma a contradição já exposta na análise da representação dos docentes com relação à demanda por criação do curso na região e à dificuldade de conseguir uma vaga como professor de Ciências.

Para os que não pretendem sair da região, o PSS aparece como parte dos planos de carreira e como oportunidade de exercer na Educação Básica a sua formação.

O diploma vai me possibilitar a exercer esse dom que eu acho que eu tenho de ser professor. E eu acredito que da universidade eu não saio mais. Eu vou tentar ficar nela até depois de velho, só aprendendo. Espero que as portas estejam abertas. Não mude a política de inclusão social. Porque mesmo com a política de inclusão social, já é difícil você permanecer dentro, imagine se mudar essa política. Então pretendo fazer um PSS, dar aula e desenvolver um sistema de ensino que seja significativo mesmo que é a proposta do PPP e das diretrizes de bases também. Quero diversificar o ensino e buscar realmente as nossas raízes. (E2.2013)

Entretanto, ainda que o PSS possibilite que alunos do curso de Ciências e/ou egressos do curso possam estar em sala atuando como professores, trata-se de uma situação de grande instabilidade.

A questão do PSS é sempre uma incerteza. Você não sabe se você vai ter vaga, se você vai atingir o número de pontos para conseguir entrar, etc. [...] Uma grande parte dos alunos que se formaram aqui [na UFPR Litoral], atuam na área, mas como PSS. Eu acho que tem um ou dois concursados que conseguiram para a Prefeitura, na área de Ciências. (EE1.2012, 2014)

Além disso, as condições de oferta de vaga do Processo Seletivo Simplificado segundo a EE1.2011, são em escolas longínquas, em horários ruins, entre outros aspectos.

Vaga de PSS tem, mas é na sexta-feira que nenhum professor quer dar aula. Na última escola que eu trabalhava, a gente tinha que sair daqui às 10 da manhã, para poder dar aula a uma hora, e sair às cinco de lá e chegar às oito aqui, porque a gente tinha que pegar dois ônibus para chegar. [...] Então o que falta são escolas. (E1.2011, 2014)

Para o EE1.2012 (2014), o problema do Processo Seletivo Simplificado do Estado do Paraná não é somente a incerteza de abertura de vagas ou a dificuldade de deslocamento até uma escola com vaga, mas sim o modo como está estruturado o programa de preenchimento temporário de vagas para docentes e o impacto disso nas escolas da região.

Eu sou totalmente contra o (PSS), porque você está colocando um profissional que não está preparado, para assumir um cargo de importância, que é o papel do professor. Daí acaba piorando a situação, porque você está colocando alguém não preparado, que não sabe como lidar com aquela situação, por um período muito curto. (EE1.2012)

O relato do aluno EE1.2012 revela um descompromisso com a educação pública paranaense, não somente com a qualidade da educação dos estudantes da Educação Básica, mas também com o entendimento que se tem de formação docente e ensino. O processo de contratação temporária de professores na Rede Pública de Ensino do Paraná por um curto espaço de tempo não possibilita que se trabalhe em uma perspectiva de formação continuada de professores, o que implica diretamente no processo formativo de crianças e adolescentes que estudam nessas escolas.

O processo de transformação da realidade das escolas do estado do Paraná através de professores inseridos e envolvidos no cotidiano escolar das escolas públicas é almejado pelos futuros docentes de Ciências formados pela UFPR Litoral. A aluna EE4.2012 revela, entretanto, que em razão deles serem formados em uma perspectiva diferenciada de ensino – por áreas do conhecimento e a partir de uma metodologia de projetos, terão como desafio transformar o ensino tradicional.

Eu acho que é uma missão muito complicada. Eu acho que é bem difícil. É uma luta que a gente vai ter diariamente, quando a gente começar a lecionar dentro de uma escola tradicional. Acho que a gente vai ter que se obrigar a ser professores revolucionários do ensino, porque para você ter um ensino como esse, queira ou não queira, você vai ter que bater de frente com diretoria, vai ter que bater de frente com outras universidades. Porém, talvez bater de frente de uma forma que você mostre para eles que aquilo é bom, que você atraia eles para aquilo, não que você imponha. (EE4.2012, 2014)

Porém, assim como os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral afirmaram, a transformação da perspectiva tradicional de educação em uma perspectiva inovadora deve se dar de modo consciente, a partir da constatação crítica das necessidades da realidade, e não de modo imposto. O processo de amadurecimento teórico da perspectiva integrada do conhecimento por áreas do saber ocorrerá na medida que a escola for se transformando e captando novos atores envolvidos nesse processo de mudança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese procurou verificar, a partir de uma análise da representação de estudantes e professores do curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, como se estabelece, na percepção dos sujeitos envolvidos nesse processo, a perspectiva integrada dos conteúdos curriculares específicos de Física, Química e Biologia e com os conteúdos pedagógicos na formação de professores generalistas.

Esse objetivo geral tinha por intencionalidade inserir-se em uma discussão mais ampla e emergente no contexto educacional brasileiro que se refere à implementação das áreas de ensino como eixos estruturantes do currículo de Ensino Médio e, por conseguinte, verificar a implicação dessa reestruturação curricular nos modelos de formação de professores. Para isso, localizou-se a investigação em dois momentos históricos: o primeiro, referia-se à década de 60 e ao contexto inicial de estabelecimento dos cursos de caráter polivalente; o segundo, tinha início no final dos anos 90 e focalizava nas alterações propostas no currículo da educação média, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio, de 1998, que propunha o ensino dividido em áreas do conhecimento.

Existem pontos importantes que devem ser destacados a partir da análise dos períodos analisados. Primeiramente, trata-se de uma aproximação dos motivos que levaram à criação dos cursos generalistas de formação docente no Brasil. Tanto na década de 60 como no século XXI, constatou-se que o primeiro fator que justificou a criação de cursos de licenciatura por áreas do conhecimento, como no caso de Ciências, foi atender a uma demanda por formação de professores, principalmente de Física e Química, em território nacional. Isso ocorreu porque a forma como se estabeleceu a expansão do ensino superior brasileiro não deu conta de atender, de modo equilibrado, às diversas áreas de formação, nem chegou aos “quatro cantos” do país com a mesma intensidade.

Essa expansão de instituições de ensino superior (IES) isoladas, prioritariamente privadas e em sua maioria criadas a partir de Faculdades de Filosofia, revelou o caráter mercadológico assumido pelas IES em detrimento do objetivo inicial de organização do ensino superior sob a forma de universidades. Nem mesmo com a tarefa assumida pelas Faculdades de Filosofia, no âmbito das universidades, de preparar profissionais para o magistério, o ensino superior demonstrou estar assumindo um compromisso com a sociedade, uma vez que a qualidade da formação desses professores era insuficiente para promover alterações significativas na educação brasileira.

É importante ressaltar, que ainda que na década de 60 faltassem professores na área de Ciências, o que estimulou o estabelecimento desse cursos, por meio de licenciaturas curtas, foi uma lógica de eficiência de atendimento à demanda em um curto espaço de tempo, adotada pelo governo militar. Em 2015, também há demanda por professores de Ciências em determinadas regiões do país, porém com pressupostos que sustentam esse retorno dos cursos generalistas um pouco mais abrangentes.

A oferta de cursos por áreas do conhecimento, sob a forma de licenciaturas plenas, marca ainda dois movimentos: 1) o processo de transformação do currículo de Ensino Médio que deixa de ser pensado exclusivamente através de disciplinas e caminha em direção às áreas do saber; 2) as políticas públicas de reestruturação do ensino superior que incentivaram a ampliação de vagas universitárias nos grandes centros, assim como a criação de novos *campi* em cidades do interior, tendo como prioridade justamente as licenciaturas/ bacharelados interdisciplinares.

Pode-se constatar esses princípios de eficiência e competitividade no estabelecimento de cursos de ensino superior interdisciplinares, com finalidade mais técnica e generalista, conforme proposição do modelo do Processo de Bolonha (1999) e da formação “3+2+3, orientado pelo modelo da universidade estadunidense e defendido por Mello (2000). Refere-se, portanto, a uma formação universitária mais generalista com especialização em nível de pós-graduação.

No que se refere à abertura de vagas para atender à necessidade de formação de professores licenciados na área de Ciências/ Ciências Naturais constatou-se por meio de análise de dados de número de professores que atuam no litoral do Paraná que existe um déficit de profissionais licenciados nessa área. Porém, os depoimentos dos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências revelaram que não há postos de trabalho suficientes para atender aos egressos do curso.

Alguns motivos foram ressaltados para explicar essa não assimilação dos profissionais depois de formados: 1) Tratam-se de cidades pequenas e com poucas oportunidades profissionais; 2) Os concursos realizados pela Secretaria Estadual de Educação são estruturados a partir de uma lógica conteudista e fragmentada do saber, o que implica em não aprovação dos egressos da UFPR Litoral nesses processos seletivos, uma vez que os alunos são formados a partir de um currículo com ênfase nos conteúdos pedagógicos e na realidade local; 3) o modelo de contratação de professores temporários para as escolas estaduais da região através do Processo Seletivo Simplificado (PSS) não ocorre por meio de oferta de

vagas regulares e nem garante estabilidade empregatícia para o professor durante todo o ano letivo.

O PSS se apresenta como uma das poucas opções de atuação no magistério para os licenciados que não pretendem deixar a região litorânea do Paraná. A reflexão que se gera, a partir dessa constatação, é com relação ao papel social da universidade e da educação em consonância com o mundo do trabalho. Entende-se que não se trata de atender somente a imposições do mercado, porém de pensar uma universidade que esteja em consonância com a realidade. E, que, assim como propõe o Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral, por estar inserida nessa realidade, seja capaz de promover a transformação social não somente a nível de discurso, mas por meio da inserção desse cidadão também no mundo do trabalho.

Nessa comparação entre os cursos de formação de professores polivalentes de 1960, em licenciatura curta, e os cursos de licenciatura plena interdisciplinares da atualidade, percebe-se uma mesma solução adotada pelo governo em suprir com a demanda por professores de determinadas áreas, porém sem embasamento teórico e discussão sobre o tema. Nas décadas de 60 a 80, questionava-se muito a qualidade dos cursos polivalentes em curto espaço de tempo e as implicações dessa baixa qualidade na educação pública brasileira, o que culminou com sua extinção em 1996, com a LDBEN.

De 2008 a 2015, conforme exposto por professores e estudantes da LC, em virtude de uma concepção de currículo flexibilizado característica da legislação educacional atual, ao mesmo tempo em que se defende uma autonomia institucional e de cada curso na constituição de novos modelos de currículo de formação docente, o governo se abstém de discutir com mais profundidade sobre o trabalho integrado por áreas do saber. Mais uma vez, portanto, não há suporte do Estado no que se refere a legislação orientativa, a diretrizes curriculares de cursos generalistas como há dos cursos específicos, entre outros materiais de apoio. Mesmo as legislações do presente ano, como as Diretrizes de Formação de Profissionais do Magistério e a proposta de nova Base Comum Curricular, tem a estruturação do currículo de Ensino Médio por áreas do conhecimento, mas não tratam do “como proceder”.

Isso ocorre pois, ainda que se fale de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, não se tem claro como deve se dar essa perspectiva integrada de áreas e conhecimentos. Tratam-se de discussões recentes com menos de meio século de existência e que necessitam de inúmeras experiências para serem avaliadas e transformadas. O modelo de formação da UFPR Litoral e do curso de Licenciatura em Ciências desse Setor participam, portanto, desse processo de consolidação e/ou revisão.

Tantos os professores entrevistados como os estudantes revelaram que o PPP da UFPR Litoral, associado ao PPC do Curso de Ciências, está pautado num modelo de educação voltada para a construção da libertação, autonomia e da emancipação social dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo, conforme Freire já havia proposto em inúmeros trabalhos. Os depoimentos apontaram que essa estruturação pressupõe uma mudança de perspectivas no que se refere aos modelos de educação e currículo tradicionais. Altera-se nesse contexto educacional o modo como o conhecimento é visto, na medida em que o saber deixa de ser disciplinarizado/ fragmentado e passa a ser interdisciplinar e contextualizado com a realidade do lugar e dos estudantes/ professores. Para que isso ocorra, o curso de Licenciatura em Ciências se vale da criação de um currículo flexibilizado e de unidades temáticas abrangentes.

Essa perspectiva de currículo flexibilizado atende ao que propõem as novas DCNs brasileiras - Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação dos Profissionais do Magistério, de 2015, e Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio, de 2012, ao entenderem que o Projeto Político Pedagógico da escola/ IES é o que deve sustentar a organização da matriz curricular de cada instituição/ realidade. A proposta de estruturação curricular por áreas do conhecimento ganha espaço e começa a difundir-se com mais intensidade, portanto, na medida em que as instituições tem “liberdade” para organizar seu próprio currículo, uma vez que não existe legislação educativa específica que trate do assunto ou aprofundamento das diretrizes citadas sobre o modo como devem se estruturar os currículos por áreas.

Tem-se, por um lado, a flexibilidade para que a construção dos currículos de escolas e cursos de formação docentes esteja orientada às realidades locais, que englobe particularidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dando ao conhecimento mais sentido. Porém, não se deve ignorar que a divisão das áreas em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas obedece a uma estrutura pré-concebida de fragmentação e hierarquização do conhecimento, na qual, por exemplo, Matemática é defendida como uma área única e não está integrada às Ciências da Natureza como era antes, ou vista em todas as áreas. Há também uma Base Nacional Comum que propõe conteúdos/ temáticas para as quatro áreas do saber, porém, que não consegue se desvencilhar do preceito de currículo mínimo e de disciplinas.

Também se constatou, algo que já se pressupunha, que os documentos referentes aos currículos escolares e as diretrizes voltadas aos cursos de formação de professores não são pensados em consonância pelo Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Exemplos disso são as recentes publicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para

Formação dos Profissionais do Magistério, de junho de 2015, e da proposta de Nova Base Comum Nacional, de setembro do mesmo ano.

O Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral da UFPR e o Projeto Pedagógico de Curso da LC são os documentos que regem o modo como se organiza o currículo flexibilizado em Matinhos, conforme se observou ao longo da pesquisa. A perspectiva integrada do conhecimento na UFPR Litoral e no curso de Licenciatura em Ciências, propõe além da integração interdisciplinar da área de Ciências da Natureza – Física, Química e Biologia -, um enfoque na formação pedagógica. Também, o saber acadêmico abre espaço para o saber social que passa a adentrar os muros da universidade.

Ressalta-se, portanto, o caráter inovador desse modelo de formação de professores por romper com o currículo tradicional dos cursos de licenciatura mais voltados à formação específica do bacharel e descontextualizados da formação pedagógica. Recentes teses de doutoramento, como Joucoski (2015), Keller-Franco (2014) e Couto (2013), já demonstraram esse caráter inovador assumido pela UFPR Litoral por meio de seu PPP, e por esse motivo, optou-se pelo recorte metodológico focado na perspectiva integrada do currículo.

Os depoimentos dos entrevistados demonstraram que não existe uma incongruência na proposta do Curso de Ciências, pois o seu PPC, foi construído a partir do PPP da universidade, e por essa razão, apresenta-se como uma proposta coerente com os objetivos da UFPR Litoral, ainda que seja um dos únicos cursos que ainda o façam, segundo professores e alunos. Porém, essa discussão se mantém atrelada ao nível discursivo, de legislação, uma vez que os problemas apresentados pelos estudantes revelam uma não assimilação dos egressos pela realidade local paranaense.

Existe, ainda, um discurso comum reproduzido na fala de discentes e docentes de que se trata de uma experiência diferenciada, principalmente por estabelecer um novo modelo de curso de formação de professores.

O caráter assumido pelo curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral em voltar-se à formação para a docência emancipatória, baseia-se no princípio de educação emancipatória de Freire. Defende-se a partir da adaptação da educação emancipatória, uma formação para a docência emancipatória. Segundo o PPC da licenciatura, prioriza-se que haja uma abordagem mais aprofundada nos conteúdos pedagógicos do que nos conteúdos específicos, conforme se pode observar também nos depoimentos de estudantes e de professores. Além disso, há um posicionamento da matriz curricular da LC mais orientado para as vivências, para o estágio supervisionado, para as práticas de ensino desde o início do curso, para que se possa estabelecer uma relação prática da teoria discutida em sala de aula.

Observou-se que, ainda que docentes e estudantes assumam o discurso de que é mais importante aprender na universidade as questões pertinentes à práxis docente e que os conteúdos específicos são mais fáceis de serem adquiridos pelos próprios alunos de modo autônomo, não se trata de um processo bem resolvido e consolidado. Na representação dos estudantes entrevistados, existe uma preocupação com a aprendizagem do conhecimento específico básico que será necessário em sala de aula. Não se questiona, portanto, o enfoque voltado à docência emancipatória, mas se reflete sobre ter o domínio necessário do conhecimento necessário para atuar como docente de Ciências.

A justificativa dada tanto por professores como por alunos para que surja essa inquietação com relação ao conhecimento acadêmico epistemológico é apontada pelos entrevistados, como um resquício da educação tradicional pautada na formação específica do professor e estruturada em um currículo majoritariamente voltado para a formação do bacharel. Mais uma vez se faz presente a falta de orientação dada pelo Estado ao modo de se trabalhar com a perspectiva integrada das áreas e a limitação da UFPR Litoral em promover uma Pedagogia Universitária com o intuito de tornar essa discussão menos incipiente.

Com relação à defesa que se faz sobre o enfoque dado ao conhecimento pedagógico em detrimento do conhecimento específico, tanto professores como alunos se valem da proposição de que para atuar no ensino de Ciências do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, não é requisitado domínio avançado na área.

Essa tese questiona, em função dessa afirmação, qual o nível de aprofundamento do conhecimento um professor deve adquirir em nível superior, seja esse conhecimento específico ou pedagógico. Diversos cursos de licenciatura disciplinares seguem o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas a esses cursos, porém, como exposto, os cursos de licenciatura interdisciplinares não contam com suas próprias DCNs. Seja em virtude de se estruturarem por áreas do saber e/ou por se tratarem de propostas mais abrangentes construídas através de currículos flexibilizados, o que ocorre é que não há uma reflexão mais aprofundada para esses cursos.

Além do mais, deve-se atentar sobre o posicionamento adotado quando se assume tal discurso, já que pode induzir a uma falsa percepção de que somente o docente que atuará em nível superior ou de pós-graduação é que deverá especializar-se e continuar seus estudos ao longo da vida. Da mesma maneira, o contrário, professores de educação infantil, por trabalharem com um público muito pequeno, não necessitam de conhecimentos específicos.

Retomando a proposta da construção de um currículo voltado à docência emancipatória existe uma preocupação do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR

Litoral, conforme observou-se no PPC, em aproximar as discussões pedagógicas da realidade escolar, por meio de vivências nos espaços escolares, estágio supervisionado desde o 2º semestre de curso, e unidades temáticas orientadas para práticas de ensino. Esses apontamentos foram levantados por estudantes e professores como elementos fundamentais do caráter inovador da LC e como estímulos para se evitar o abandono futuro da carreira por desconhecimento da realidade escolar. Além do mais, os estudantes trouxeram a experiência do PIBID como fator de motivação para permanecer no curso e na profissão.

Porém, detectou-se que há diferentes visões entre alunos e professores no que se refere ao estágio supervisionado. Os alunos apontam que o fato do estágio ter início logo no primeiro ano de curso, trata-se de um diferencial do curso da UFPR Litoral, uma vez que, na maioria das licenciaturas tradicionais, o estágio está localizado no final do curso. Entretanto, alguns professores afirmam que ainda que haja uma proposição de estágio considerada diferenciada - que estabelece a existência de professores orientadores de estágio, além dos docentes de estágio das unidades temáticas, projetos de turma nas aulas de estágio supervisionado, elaboração de monografias de estágio – trata-se de uma prática tradicional, em virtude da falta de docentes necessários para acompanhar os estudantes nas escolas.

Com relação ao problema de pesquisa escolhido para a construção dessa tese que se refere ao modo como se estabelece, na percepção de estudantes e professores do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, a perspectiva integrada dos conteúdos curriculares específicos de Física, Química e Biologia e com os conteúdos pedagógicos na formação de professores generalistas, constatou-se que há um entendimento, por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo, favorável à afirmação da existência de uma perspectiva integrada de conteúdos.

Diversos fatores observados favorecem essa construção integrada do currículo: a existência de um Projeto Político Pedagógico baseado nos princípios da educação emancipatória e que inova por meio do estabelecimento de uma nova lógica curricular não-disciplinarizada, através de espaços de aprendizagem diferenciados, como as Interações Culturais e Humanísticas (ICH), os Projetos de Aprendizagem (PA) e os Fundamentos Teórico-Práticos (FTPs); os projetos como metodologia de ensino e aprendizagem e a relação com a realidade local e com o contexto dos estudantes; uma proposta integradora entre a universidade e as escolas dos sete municípios do litoral do Paraná em prol do desenvolvimento local; a mudança de papéis de professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, do protagonismo assumido pelos estudantes e da mediação realizada pelos docentes.

A construção do PPC, atrelado ao PPP, demonstra a sintonia em favor desse objetivo institucional comum em promover transformações sociais do local através da mudança de práticas nas escolas, por meio da formação dos professores de Ciências na UFPR Litoral. Existe um entendimento dos entrevistados de que, em razão das mudanças nas práticas escolares impulsionadas pelos egressos do curso de LC, ocorrerá um ciclo de transformações que ultrapassará os muros escolares e promoverá também mudanças sociais, uma vez que os estudantes desses novos modelos de escola adquirirão autonomia e assumirão protagonismo social. Porém, conforme observado e constatado nas entrevistas, nenhum dos estudantes formados em Ciências pela UFPR Litoral foi aprovado em concurso público da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

Quando se refere à integração entre a Física, a Química e a Biologia no curso de Licenciatura em Ciências observa-se que há um esforço em promover essa integração, amparado na compreensão de que na sociedade atual não é suficiente manter-se sobre a visão de conhecimento através de uma única perspectiva. Alunos e professores demonstram que há uma adesão coletiva em relação à perspectiva interdisciplinar e contextualizada, pela simples constatação da realidade. Não se questiona, portanto, o fato de se trabalhar por áreas do saber.

Entretanto, os depoimentos dos estudantes revelaram que em razão dos professores universitários terem sido formados em uma lógica disciplinar e tradicional, em alguns momentos, podem ser observadas atitudes mais ligadas ao saber especializado. Tem-se como exemplificação o relato do estudante que conta que muitas vezes um professor não quer invadir a área do outro, por compreender que não tem o conhecimento específico adequado de determinada área. Porém, todos os entrevistados demonstraram que há um compromisso dos docentes em mudarem suas práticas por estarem inseridos em um curso inovador. Não foi observado, nem no depoimentos dos professores, nem dos alunos, casos de resistência à proposta integrada do currículo.

Ressalta-se a prática comum da docência compartilhada que, ao possibilitar em um mesmo espaço de ensino e aprendizagem diferentes formações com sujeitos constituídos por experiências de vida múltiplas, assume também um fator de estímulo para que se promova a integração entre áreas.

Com relação à integração do conhecimento específico e do conhecimento pedagógico constatou-se uma mudança no modelo de formação de professores promovido pelo curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. O foco da LC é dado à formação pedagógica e não à formação específica como tradicionalmente ocorreu ao longo da história dos cursos de licenciaturas brasileiros, desde o modelo do “Esquema 3+1”. Confirma-se, portanto, a

hipótese apontada no início do estudo de que o modelo de formação de professores por áreas do conhecimento, adotado pelo curso de Ciências do Setor Litoral, construído a partir de uma perspectiva curricular integrada entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, constitui-se como um modelo inovador e pioneiro de curso de licenciatura interdisciplinar.

Essa mudança de perspectiva culmina em uma nova percepção de carreira docente, do papel do professor em sala de aula e na escola, na construção do PPP, do currículo da instituição e na própria motivação e valorização do profissional do magistério. Contudo, questiona-se se o fato da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, ter perdido seus preceitos iniciais mais atrelados ao PPP (2008) e o curso de Licenciatura em Ciências ter o único PPC (2011) condicionado à proposta inicial do projeto político pedagógico, não fazem com que o horizonte promissor esperado para esse modelo inovador de formação docente se enfraqueça e desapareça.

Porém, o fato de não haver um aprofundamento teórico, em nível nacional, sobre o ensino por áreas do conhecimento e licenciaturas interdisciplinares, e nem uma política institucional instaurada de promoção da Pedagogia Universitária, limitam a sua expansão e difusão.

Ressalta-se que o pioneirismo do curso de Licenciatura em Ciências do Litoral se encontra na aceitação do desafio de criar um novo modelo de curso de formação de professores em um cenário nacional que requisitava essa nova perspectiva. Trata-se de um curso recente, com seis anos de existência, ainda não consolidado, e que diariamente se reconstrói a partir de experiências bem sucedidas e outras nem tanto.

REFERÊNCIAS¹¹⁹¹²⁰

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. Divisão de Programas Sociais. Departamento de Programas Sociais e Desenvolvimento Sustentado. **Ensino Superior na América Latina e no Caribe: um documento estratégico**, 1996.

BOLONHA. **Declaração de Bolonha**. Declaração conjunta dos ministros da educação europeus. Bolonha, 19 jun. 1999. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em 03 out. 2015.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: RJ, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Decreto-Lei nº. 1.190, de 04 de abril de 1939. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, RJ, 04 abr. 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. Decreto-Lei nº 3.454, de 24 de julho de 1941. Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, RJ, 26 jul 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3454-24-julho-1941-413403-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: RJ, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Lei nº. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília,

¹¹⁹ De acordo com as Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso. Parte I (ABNT).

¹²⁰ Optou-se, para fins de facilitação da consulta às referências bibliográficas, em organizar os documentos consultados referentes à BRASIL por ano e não por ordenação alfabética.

DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Indicação CFE S/N, de 09 de outubro de 1964. **Documenta**, n.31, p.107, Rio de Janeiro, out. 1964.

_____. Lei nº. 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. (1971a) Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Parecer CNE nº.853/71, de 12 de novembro de 1971. (1971b) Núcleo Comum para os currículos de 1º e 2º graus. **Câmara de Educação Superior**, Brasília, DF, 12 nov. 1971. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20%208531971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf>. Acesso em: 17 set. 2014.

_____. Indicação CFE nº23/73. **Documenta**, s.p., Rio de Janeiro, 1973.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em : 18 abr. 2015.

_____. Lei nº. 9.131/95, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 nov. 1995. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108165/lei-9131-95>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 abr. 2012.

_____. Parecer CNE nº.776/97, de 03 de dezembro de 1997. (1997a) Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Câmara de Educação Superior**, Brasília, DF, 03 dez. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf> . Acesso em: 18 mar. de 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 1997b.

_____. Resolução CEB nº. 3/98, de 26 de junho de 1998. (1998a) Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Câmara de Educação Básica**, Brasília, DF, 26 jun. 1998. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 08 ago.2014.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998b. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/6sala_topicos_especiais_pne/textos_links/pnemec.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura: Secretaria de Educação Fundamental, 1998c.

_____. Lei nº 9.795/99, de 27 de abril de 1999. (1999a) Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em 09 jul. 2015.

_____. Decreto nº 3.276/99, de 06 de dezembro de 1999. (1999b) Dispõe a Formação em nível superior de professores para atuar na educação brasileira e da outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 dez. 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 07 jan. 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2000.

_____. Parecer CNE nº583/2001, de 04 de abril de 2001. (2001a) Orientação para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. **Câmara de Educação Superior**, Brasília, DF, 08 mai. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>.

_____. Parecer CNE nº9/2001, de 08 de maio de 2001. (2001b) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. **Câmara de Educação Superior**, Brasília, DF, 08 mai. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais+**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens_02.pdf>. Acesso em: 05 out. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002. (2002a) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002. (2002b) Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

_____. Parecer CNE nº.4/2004, de 06 de julho de 2004. (2004a). Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Câmara de Educação Básica**, Brasília, DF, 06 jul. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p04.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

_____. Parecer CNE nº.228/2004, de 24 de setembro de 2004. (2004b). Consulta sobre Reformulação Curricular dos Cursos de Graduação. **Câmara de Educação Superior**, Brasília, DF, 07 jul. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces228_04.pdf>. Acesso em 30 jul. 2014.

_____. Parecer CNE nº.197/2004, de 07 de julho de 2004. (2004c). Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Câmara de Educação Superior**, Brasília, DF, 07 jul. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces197_04.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Parecer CNE nº.15/2005, de 02 de fevereiro de 2005. (2005a). Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior. **Câmara de Educação Superior**, Brasília, DF, 07 jul. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em 30 jul. 2014.

_____. Indicação CNE/CP nº3/2005, de 13 de setembro de 2005. (2005b) Aprecia a Indicação CNE/CP nº3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº1/2202. **Câmara de Educação Básica**, Brasília, DF, 13 set. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp004_05.pdf>. Acesso em: 08 ago.2014.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2009.

_____. Decreto-Lei nº 6.096/2007, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 16 ago. 2014.

_____. Decreto-Lei nº. 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 16 jul. 2014.

_____. Parecer CNE/CEB nº7/2010, de 07 de abril de 2010. (2010a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Câmara de Educação Básica**, Brasília, DF, 07 abr. 2010. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares**. (2010b). Secretaria de Educação Superior: Brasília, nov. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasilia.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Parecer CNE/CEB nº5/2011, de 04 de maio de 2011. (2011a) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Câmara de Educação Básica**, Brasília, DF, 04 mai. 2010. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. Lei nº. 12.677, de 25 de junho de 2012. 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificados no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12677.htm>. Acesso em: 07 jun. 2014.

_____. Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio. Documento orientador para os seminários estaduais. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoestemporarias/especiais/54a-legislatura/reformulacao-do-ensino-medio/arquivogeral/documento-orientador-para-os-seminarios-estaduais>>. Acesso em: 18 mar. de 2014.

_____. Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio. Parecer da Comissão Especial sobre o Projeto de Lei nº. 6.840/2013 aprovada em 16 de dezembro de 2014. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 16 dez. 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1294377&filename=TramitacaoPL+6840/2013>. Acesso em: 18 mar. de 2015.

_____. Relatório da Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº.6840/2013. **Diário da Câmara dos Deputados**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 dez. 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1292171&filename=Tramitacao-PL+6840/2013>. Acesso em: 05 jan.2015.

_____. Parecer CNE/CP nº.2/2015, de 09 de junho de 2015. 2015a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866>. Acesso em 15 jul. 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº. 2, de 01 de julho de 2015. 2015b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 02. Jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028:resolucoes-do-conselho-pleno-2015&catid=323&Itemid=164>. Acesso em 15 jul. 2015.

_____. Documento Preliminar à Base Nacional Comum Curricular – Princípios, Formas de Organização e Conteúdo. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura: **Secretaria de Educação Básica**, 2015c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaTextosIntrodutorios>>. Acesso em 24 set. 2015.

_____. **Princípios Orientadores da Base Nacional comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura: Secretaria de Educação Básica, 2015d. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaTextos Introdutorios](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaTextos%20Introdutorios)>. Acesso em 24 set. 2015.

BRIZOLLA, F.; SILVA, L. M.; FAGUNDES, M. C. V. Ousadia emancipatória no ensino superior: relato de uma experiência didática no Campus Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 584–603, 2010. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1612/1362>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 2 ed.

CACETE, N. H. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional:** da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação. A referência da formação do professor de Geografia. 2002. 251p. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de geografia. **Revista Geográfica de América Central (EGAL)**, Costa Rica, Número Especial, p. 1-33, II Semestre 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/download/2659/2541>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

_____. **A Licenciatura em Geografia na Faculdade Privada.** 1993. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2014, vol.40, n.4, p. 1061-1076, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/aop1109.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

CANDAU, V.M.F. (Coord.) **Novos Rumos da Licenciatura.** Brasília: INEP. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

CARNEIRO, D. **Educação – Universidade.** História da primeira universidade do Brasil. Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1971.

CASTRO, A.D. A Licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v.50, n.100, p.627-652, out/dez 1968.

CHAUÍ, M. S. Contra a universidade operacional. **A greve de 2014**. 2014. Aula Magna realizada no Auditório da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUSP) em 8 de agosto de 2014. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chau_i.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2015.

CITOLIN, C.B. **Eu falo, tu hablas, vos hablás, nós ensinamos e aprendemos juntos: aulas de línguas em cursos binacionais**. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000003/0000032A.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE LOCARNO, 1., 1997, Locarno, Suíça. **Anais eletrônicos...** Locarno: Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET), 1997. Projeto CIRET/ UNESCO. Disponível em: <<http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locapor4.php>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

COSTA, R.M. **Processo de Bolonha, Bacharelado Interdisciplinar e algumas implicações para o ensino superior privado**. UNICAMP, Campinas, 25 jun. 2014. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/processo-de-bolonha-bacharelado-interdisciplinar-e-algumas-implicacoes-para-o-ensino-superior-privado-no-brasil>>. Acesso em 03 nov. 2015.

COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: o caso da UFPR-Litoral**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, v. 3, n. 6, p. 220–235, 2011.

_____. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. 188p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Editora, 1998.

DELORS, J. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. – 6ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

ERICKSON, F. (1986). **Qualitative research on teaching**. In M. Wittrock, Handbook of research on teaching. New York: MacMillan.

FÁVERO, M.L.A. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada:** Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Universidade & Poder.** Análise crítica/ fundamentos históricos: 1930 – 1945. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FAGUNDES, M. C. V. **Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias.** 235p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2009.

FERREIRA, E.F. Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva. **Revista Sitientibus**, Vitória da Conquista, v.2 (3), p.155-163, jul./dez.1983. Acesso em: 22 set. 2015. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/3/licenciatura_de_curta_duracao.pdf>.

FÉTIZON, B. A. M. (1984), Educar professores? Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo. **Série Estudos e Documentos**, 24, São Paulo, Feusp.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades.** Estimativas da População Residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2014. 2014. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2014/estimativa_dou_2014.pdf>. Acesso em 01 out. 2014.

INEP. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOUCOSKI, E. **Desenvolvimento profissional e inovação curricular na Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências), Interunidades, Universidade de São Paulo, SP, 2015.

KELLER-FRANCO, E. **Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender no ensino superior**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral**. 2014. 263p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

KUENZER, A.Z. A formação dos educadores no contexto de mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 105-125, ago. 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2014.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2015.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LEYENDECKER, E. **Universidad y dependencia**. Buenos Aires: Guadalupe, 1974.

LIMA, E.C. Victor Ferreira do Amaral e Silva – o reitor de sempre. **Coleção Mestres da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: imprensa da UFPR, 1982. 520p.

LIMA L. C. I.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova, Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**. Vol.13, nº.1 Sorocaba. Mar. 2008. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>>. Acesso em 03 out. 2014.

LIMA, V.M.M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, C.B. (Org.) **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

MAZZOTTI-ALVES, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2002.

MELO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical**. São Paulo: Perspec. Vol.14, n.1, São Paulo, jan./mar. 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Plataforma Online**. Dados Formação de Professores no Brasil por municípios. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores/dossie-localidades>>. Acesso em: 12 ago.2015.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Ciências do Estado do Paraná**. 2008. Diretoria de Educação Básica: Curitiba, 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/themes/wp-simple/CURRICULOS/Parana_Diretrizes_Curriculares_da_Educacao_Basica_Ciencias.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2014.

_____. **Edital GS/ SEED nº. 245/2013**, de 17 de dezembro de 2013. Concurso Público do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná. SEAP. Anexo I. Candidatos convocados. Secretaria Estadual de Educação: Curitiba, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/639316051387321129.html#topo>>. Acesso em: 25 dez. 2014.

_____. **Edital GS/ SEED nº. 31/2015**, de 15 de maio de 2015. Secretaria Estadual de Educação: Curitiba, mai. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/2015/edital_gs_31_2015_grhs_pss_retificacoes.pdf>. Acesso em: 23 jun.2015.

RIBEIRO, R.J. **Apresentando a Base**. Texto de Apresentação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaTextosIntrodutorios>>. Acesso em 24 set. 2015.

SALDAÑA, P. SP mudará ensino médio público em 2016 e alunos vão escolher disciplinas. **O Estado de São Paulo**, Estadão, São Paulo, 06 jun. 2015. Educação. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,sp-mudara-ensino-medio-publico-em-2016-e-alunos-vao-escolher-disciplinas,1701001>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil – o setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

_____. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. **Documento de Trabalho 8/91**. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANCHEZ, L.H.T. **A extensão universitária: o história da experiência da UNICAMP**. Dissertação (Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação), Universidade de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000110635>>. Acesso em 27 set. 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS FILHO, J.C. **O ciclo curto: alternativa para o ensino superior**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.61, n.137, p.79-86, jan./mar. 1976.

SAVIANI, D. **A nova lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 8 ed.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** vol.14, nº.40, Rio de Janeiro Jan./Abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012>. Acesso em 04 nov. 2014.

SCHNEIDER, M.P. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. 2007. Tese

(Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90573/246728.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

SILVA, L. M.; BRIZOLLA, F.; SILVA, L. E. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 524–541, 2013. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/257196220_Projeto_pedaggico_do_curso_de_licenciatura_em_Ciencias_da_UFPR_Litoral_desafios_e_possibilidades_para_uma_formao_emancipatoria>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 6. ed. Porto: Afrontamento, 1989.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 13 ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SUCUPIRA, N. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.51, n.114, p.261-276, abr. / jun. 1969.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso. Parte I (ABNT). São Paulo: 2009. 102 p. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=67>. Acesso em: 13 jul. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **A mais antiga do Brasil**. Artigo jornalístico de comemoração ao centenário da UFPR. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/a-mais-antiga-do-brasil/>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Resolução nº 27/11. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Ciências-Licenciatura, do Setor Litoral, para funcionamento no período noturno, com duração de 4 anos. 2011a. **Secretaria dos Órgãos Colegiados**, Curitiba, PR, 25 abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufpr.br/soc/descarregar_arquivo.php?cod=556>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Resolução nº 43/11. Fixa o currículo do Curso de Licenciatura em Artes, do Setor Litoral, para funcionamento no período diurno, com duração de quatro anos. **Secretaria dos Órgãos Colegiados**, Curitiba, PR, 02 ago. 2011b. Disponível em: <www.ufpr.br/soc/descarregar_arquivo.php?cod=592>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Resolução nº 63/11. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Linguagem e Comunicação-Licenciatura, do Setor Litoral, para funcionamento no período noturno, com duração de 4 anos. **Secretaria dos Órgãos Colegiados**, Curitiba, PR, 29 set. 2011c. Disponível em: <www.ufpr.br/soc/descarregar_arquivo.php?cod=605>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Resolução nº. 39/2004. Cria o Campus do Litoral da Universidade Federal do Paraná, mediante as providências que especifica. **Secretaria dos Órgãos Colegiados**, Curitiba, PR, 01 jun. 2004. Disponível em: <http://www.ufpr.br/soc/cepe_resolucoes.php?conselho=CEPE&item_id=14&item=Resolu%E7%F5es%20vigentes>. Acesso em: 05 out. 2011.

_____. Resolução nº. 121/2007. Cria o Campus do Litoral da Universidade Federal do Paraná, e dá as providências que especifica. **Secretaria dos Órgãos Colegiados**, Curitiba, PR, 05 dez. 2007. Disponível em: <http://www.ufpr.br/soc/descarregar_arquivo.php?Cod=240>. Acesso em: 5 nov. 2012.

_____. **Discurso Zaki Akel Sobrinho sobre o Centenário da UFPR**. (2012a). Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/centenario-da-ufpr/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Histórico**. Artigo jornalístico de divulgação do histórico da Universidade. (2012b). Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/historico-2/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Presidente Lula demonstra interesse em visitar a UFPR Litoral**. Notícias. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/presidente-lula-demonstra-interesse-em-visitar-a-ufpr-litoral/>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral é tema de Seminário.** Notícias. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/projeto-politico-pedagogico-da-ufpr-litoral-e-tema-de-seminario/>>. Acesso em: 05 out. 2014.

_____. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. **Histórico.** Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portafulpr/setor/historico/>>. Acesso em 10 jan. 2013.

_____. **UFPR Litoral expande vagas docentes na UFPR.** Notícias. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/ufpr-litoral-expande-vagas-docentes-na-ufpr/>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR LITORAL. **Relatório de Acompanhamento da Trajetória de Implantação da UFPR Litoral**, Matinhos, 2007. Disponível em: <[http://www.litoral.ufpr.br/pdfs/2009/Trajetoria %20da%20UFPR%20Litoral_versao%2009%202008.pdf](http://www.litoral.ufpr.br/pdfs/2009/Trajetoria%20da%20UFPR%20Litoral_versao%2009%202008.pdf)>. Acesso em: 12 jun 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral.** Matinhos, 2008.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral**, versão fevereiro de 2010. Câmara do Curso de Ciências, Matinhos, 2010.

_____. Curso de Licenciatura em Ciências. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral**, versão junho de 2011. Câmara do Curso de Ciências, Matinhos, 2011b.

_____. **Planilha de oficinas do 1º semestre de 2012 das Interações Culturais e Humanísticas.** Matinhos, 2012.

WACHOWICZ, R.C. **Universidade do mate:** História da UFPR. Curitiba: APUFPR, 1983. 189p.

WESTPHALEN, C. M. **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná: 50 anos.** Curitiba: SBPH-PR, 1988. 164p.

_____. **Universidade Federal do Paraná: 75 anos.** Curitiba: SBPH-PR, 1987. 116 p.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e método. 4ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de diário de observação de aula produzido pela pesquisadora

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista aplicado com os docentes

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista aplicado com os discentes

APÊNDICE D – Perfil dos (as) estudantes entrevistados (as) e a relação inicial com o curso de Licenciatura em Ciências e com a formação docente

APÊNDICE E – Perfil profissional e acadêmico dos (as) docentes entrevistados (as): área de formação e experiência no magistério

APÊNDICE A

 FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP

 UFPR
 LITORAL
Educação é a nossa prioridade

Diário de aula: ( ) estudante (x) pesquisadora

Turma: Atividade 2011 Data da observação: 18/08/2014 (2ª feira)

a professora chegou em sala às 13 horas, porém a aula teve início às 19:30 em virtude da refeição noturna dos estudantes (horário do RU).

São dois professores em sala. Houve uma consulta sobre o início da aula em função do horário.

Fez-se início à discussão do título: "Metodologias diferenciadas à docência emancipatória em ciências (educação básica) do litoral." que foi eleito na aula anterior. Houve uma retomada por um dos docentes de como se chegou ao título. Pediu-se aos estudantes que discutissem hoje os objetivos, porém um dos professores acredita que se deve verificar antes quanto tempo se terá p/ desenvolver o projeto. Ou seja, não há uma combinação prévia do que será feito. Trata-se de uma reflexão sobre o que será desenvolvido no estágio, construída por professores e alunos. Houve a discussão pois não se sabe se os professores das escolas liberarão para atuarem como regente. Uma aluna questionou q se o professor da univers. fosse assisti-la lecionando ela ficaria s/ jeito. O prof da UFPR disse q eles podem gravar a aula p/ depois mostrar a eles. Os alunos questionaram a dificuldade de gravar. Há uma timidez por parte dos alunos de falar. Professora sugere que se reúnem em grupos p/ discutirem e depois falam p/ professora.

"Como se formula os objetivos?" → com verbos. Prepara o início a partir do mapa conceitual.

ESTÁGIO	{	- METODOLOGIA
		- DOCÊNCIA EMANCIPATÓRIA
MONOGRAFIA	{	- CIÊNCIAS (BIOLOGIA, FÍS, QUÍMICA)

foi estipulado a partir de um mapa conceitual

Prof. retoma verbos: elaborar, criar, pesquisador...

APÊNDICE B

QUESTÕES DA ENTREVISTA COM PROFESSORES

- 1) Defina o curso de Ciências da UFPR Litoral.
- 2) Qual a justificativa de criação e manutenção do curso de Ciências? Ele se mantém o mesmo desde a sua criação?
- 3) Quais são os pressupostos que regem a implementação de um currículo diferenciado que prevê a formação docente por áreas de conhecimento e não por disciplinas?
- 4) Há um processo de reflexão e discussão na UFPR Litoral – Conselho, Câmara, em sala de aula - que busca aprofundar o significado da formação de professores por áreas do conhecimento?
- 5) Ainda que você tenha sido formado sob uma lógica tradicional e especializada do saber, é possível modificar suas práticas e suas concepções ao lecionar em um curso que tem como foco a formação generalista? De que maneira isso se dá?
- 6) Em que medida o curso tem de fato integrado os conteúdos específicos das áreas de biologia, química e física e os conteúdos pedagógicos? Como isso é realizado na prática?
- 7) Por que esse curso não reproduz o modelo tradicional de formação de professores?
- 8) Qual é a validade do curso para fins de contratação e assimilação de seus egressos, uma vez que a legislação educativa muitas vezes não reconhece essas áreas para fins de contratação ou aprovação em um concurso público?
- 9) Em sua opinião, existem problemas no curso? Quais são?

APÊNDICE C

QUESTÕES DA ENTREVISTA COM ALUNOS

- 1) Defina o curso de Ciências da UFPR Litoral.
- 2) Em sua opinião, por que o curso de Ciências foi criado na UFPR Litoral e por que ele é mantido nos mesmos moldes desde a sua criação?
- 3) O que está por trás de um curso que prevê a formação docente por áreas de conhecimento e não por disciplinas?
- 4) Há um processo de reflexão e discussão na UFPR Litoral – Conselho, Câmara, em sala de aula - que busca aprofundar o significado da formação de professores por áreas do conhecimento?
- 5) Você acredita que os seus professores da universidade, formados sob uma lógica tradicional e especializada do saber, modificam suas práticas e suas concepções ao lecionar em um curso que tem como foco a formação generalista? De que maneira isso se dá?
- 6) Em que medida o curso tem de fato integrado os conteúdos específicos das áreas de biologia, química e física e os conteúdos pedagógicos? Como isso é realizado na prática?
- 7) Por que esse curso não reproduz o modelo tradicional de formação de professores?
- 8) Qual é a validade do curso para fins de contratação e assimilação de seus egressos, uma vez que a legislação educativa muitas vezes não reconhece essas áreas para fins de contratação ou aprovação em um concurso público?
- 9) Em sua opinião, existem problemas no curso? Quais são?

APÊNDICE D

Perfil familiar e acadêmico dos (as) estudantes entrevistados (as)

EE1.2011

A estudante entrevistada de número 1 tem 38 anos, é casada e tem dois filhos, um de 11 anos e outro de um ano e cinco meses. Na época da pesquisa, estava na turma de 2011. Já trabalhou como fotógrafa e é formada anteriormente em Publicidade e Propaganda, profissão que atuou quando morava em Curitiba. Seu pai é formado em Medicina Veterinária e sua mãe estudou até o Ensino Médio. A decisão de fazer o curso de Licenciatura em Ciências ocorreu quando decidiu morar na praia para ter uma vida mais tranquila. Ela entrou no curso de Ciências juntamente com sua irmã, porém trancou a matrícula, pois não conseguia emprego na cidade. Recentemente, decidiu voltar para terminar a LC. É bolsista PIBID e atua como professora.

EE2.2011

Solicitou que seu perfil pessoal não fosse revelado.

EE3.2011

A EE3.2011 tem 24 anos, mora em Pontal do Sul e percorre mais de 60 quilômetros por dia para ir e retornar à universidade. É solteira, não tem filhos e trabalha como bolsista PIBID. cursava na época da entrevista o sétimo semestre de Ciências. Antes de ser bolsista PIBID, trabalhou como vendedora. Seu pai, pedreiro, estudou até a sexta série e sua mãe, empregada doméstica, até a segunda série do Ensino Fundamental.

EE4.2011

Solicitou que seu perfil pessoal não fosse revelado.

EE1.2012

EE1.2012 é aluno da turma de Licenciatura em Ciências 2012, tem 24 anos e é de Paranaguá. Seu pai tem curso superior e sua mãe completou o Ensino Médio. Tentou vestibular para Biologia em anos anteriores, mas não foi aprovado. Decidiu se mudar para

Matinhos durante o período letivo para facilitar os estudos e evitar o deslocamento diário de mais de 60 quilômetros entre ida e volta. É bolsista do LABMÓVEL.

EE2.2012

A estudante tem 38 anos e é aluna da turma de 2012 do curso de Licenciatura em Ciências. Possui uma formação universitária anterior em Pedagogia, realizada na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, de Paranaguá. Ainda que seja pedagoga, quando da entrevista, atuava como auxiliar administrativo em uma grande empresa por questões financeiras. Porém, já trabalhou como professora na Educação Infantil. Ela é solteira e não tem filhos. Mora com a mãe, Dona Isolda, que sempre foi *do lar* e estudou até a quarta série. Seu falecido pai era carpinteiro e também cursou somente as séries iniciais do ensino fundamental. Ao nascer, teve problemas no parto o que lhe ocasionou uma deficiência física em virtude do rompimento de nervos, dificultando seus movimentos. Porém, segundo ela, isso não a impediu de correr atrás de seu objetivo que é estar atuando na escola, seu grande sonho.

EE3.2012

O EE3.2012 tem 28 anos e cursou Gestão Ambiental na UFPR Litoral antes de prestar vestibular para LC. Mora no município de Guaratuba. Atualmente é consultor ambiental de um programa do Ministério do Meio Ambiente em parceria com a universidade. Ingressou na turma de 2011, mas trancou o curso. Na época da entrevista, estava matriculado na turma de 2012. Seus pais tem o Ensino Médio completo.

EE4.2012

A EE4.2012 é aluna da turma de 2012 do curso de Ciências, tem 21 anos, mora e trabalha em Matinhos. Atualmente exerce o cargo de auxiliar administrativo. Ela não forneceu mais informações.

EE1.2013

A estudante entrevistada tem 23 anos, não é casada e não tem filhos. É bolsista estagiária no PIBID. Antes de ingressar no curso de Ciências, cursou um ano de licenciatura em Física no IFPR - Campus Paranaguá. Curso a Educação Básica na Rede Pública de Ensino. Seus pais cursaram até o Ensino Médio, porém sua mãe terminou os estudos através

da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi criada pelos tios em Curitiba, pois seu pai faleceu quando ela tinha apenas seis anos. Antes de ingressar na UFPR Litoral, passou em quatro testes seletivos, sendo um na Universidade Estadual em Paranaguá (UNESPAR), dois na UFPR e um técnico no IFPR Curitiba. Kursou todos esses cursos brevemente. Fez um ano de Física, mas desistiu para entrar na Licenciatura em Ciências. A demora na escolha do curso, segundo a jovem, talvez seja perca de tempo na visão de algumas pessoas, mas hoje, percebe a importância de ter tido essas vivências e o privilégio de estudar num método diferenciado. Mora em Paranaguá e vai de van, junto com outros estudantes da universidade, para as aulas em Caiobá. Participa do PIBID desde o 2º semestre.

EE2.2013

O EE2.2013 faz parte da turma de 2013. É morador de Alexandre-Matinhos e demora mais de uma hora para se deslocar de casa até a universidade, pois percorre o trajeto de bicicleta. Ele explica que o ônibus intermunicipal não passa próximo à sua casa e se fosse depender desse transporte teria custos muito elevados. Tem 35 anos, é casado e não tem filhos.

EE3.2013

A EE3.2013 tem 21 anos e é professora de Ciências e Biologia no EFII, pelo Programa Seletivo Simplificado (PSS) do Estado do Paraná. É casada, mas não tem filhos. Terminou o ensino médio em 2011 na rede pública de ensino. Em 2012, fez seis meses de Ciências Contábeis na UNESPAR em Paranaguá, mas desistiu do curso. No ano de 2013 ingressou na UFPR Litoral no curso de Ciências. Seus pais eram hippies na juventude, hoje são comerciantes. Sua mãe estudou até a quarta série e seu pai até a oitava série. Seus três irmãos estudaram em faculdades particulares e concluíram o curso de Direito, Ciências Contábeis e Gestão da Produção.

EE4.2013

A estudante entrevistada de número quatro é aluna da turma de 2013 e tem 30 anos. É casada e tem uma filha de dois anos. Atua como bolsista PIBID dentro da universidade e afirma que o programa de iniciação à docência a motiva mais do que o próprio curso. A estudante pretende se especializar depois de formada em projetos de vídeo e ficar pela universidade. O marido dela também pretende entrar na UFPR para cursar a licenciatura em

Educação Física, porém tudo depende do período de oferta do curso e de como conciliar trabalho e horário de estudo.

EE5.2013

A EE5.2013 tem 24 anos e está em seu segundo curso na UFPR Litoral. É formada em Serviço Social pela universidade. Atualmente é bolsista de iniciação científica pelo CnPq. Já trabalhou como Secretária na Delegacia Regional de Polícia Civil de Joinville/SC. Não é casada e não tem filhos. Estou durante a escola básica em instituições públicas de ensino. O terceiro ano do Ensino Médio foi realizado numa escola privada. Sua mãe está até a 4ª série e quando adulta terminou o Ensino Médio por meio da Educação de Jovens e Adultos. O pai, desempregado no momento, trabalhava em uma empresa metalúrgica que fabricava portões. Ele estudou até o Ensino Médio e já adulto fez um curso técnico.

EE6.2013

O EE6.2013 tem 24 anos, mora em Paranaguá e é noivo. Faz parte da turma de 2013. Cursou três semestres de História na antiga FAFIPAR em Paranaguá anteriormente ao ingresso no curso de Ciências. Seu pai é policial militar aposentado e não completou o Ensino Médio. Sua mãe é dona de casa e atualmente está cursando Pedagogia. Seu sonho de menino era ser policial. Prestou concurso para a Polícia Militar do Paraná, foi aprovado, mas enquanto aguardava para assumir o posto, começou a cursar História. Na etapa final, decidiu dedicar-se à carreira de professor em vez da de militar. Já cursando História começou a estagiar em um museu, porém sentia mais interesse nos temas apresentados pelos monitores de Biologia do que dos temas de sua área de formação. Foi nesse momento que abandonou o curso e prestou vestibular para Ciências. Atualmente é bolsista do PIBID. Já trabalhou como auxiliar de eletricista.

APÊNDICE E

Perfil profissional e acadêmico dos (as) docentes entrevistados (as): área de formação e experiência no magistério

PE1

O professor entrevistado 1 cursou Licenciatura em Matemática, porém não a concluiu. É graduado em Licenciatura em Física, realizou Mestrado em Física e Doutorado em Ensino de Ciências. Atuou 12 anos no Ensino Básico, no qual lecionou Matemática para o Ensino Fundamental e Física e Informática para o Ensino Médio. Durante aproximadamente três anos, lecionou Física em Instituições de Ensino Superior. Ingressou na UFPR Litoral em 2006 e desde 2008 atua como docente do curso de Licenciatura em Ciências. Quando atuava na Educação Básica teve contato com a metodologia de ensino de projetos. Na UFPR Litoral, já atuou em outros cursos da instituição, como o Técnico em Orientação Comunitária integrado ao Ensino Médio. Atualmente, é um dos coordenadores do Laboratório Móvel de Educação Científica do Setor. Trabalhou como coordenador de projetos de capacitação de docentes da Rede Pública de Ensino no Litoral.

PE2

O professor entrevistado 2 é Licenciado em Ciências Biológicas e Mestre e Doutor em Ciências Bioquímica. Não tem experiência prévia em magistério anteriormente a seu ingresso na UFPR Litoral, em 2006. Por conseguinte, não apresenta experiência prévia em ensino por áreas do conhecimento e/ou metodologia de projetos. É um dos coordenadores do Laboratório Móvel de Educação Científica do Setor. Já atuou como coordenador da Câmara de Licenciatura em Ciências. É vice-líder do grupo de pesquisa da UFPR. Também é professor do curso de Gestão Ambiental no Setor Litoral. Atua como professor/orientador no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável da UFPR, em nível de mestrado, em Ecologia e Biodiversidade. Sua linha de atuação é Poluição Ambiental e Saúde e Divulgação e Popularização da Ciência.

PE3

O PE3 é professor da UFPR Litoral desde 2007. Já lecionou em outros cursos do Setor como no Técnico em Orientação Comunitária integrado ao Ensino Médio. Faz parte do curso de Ciências desde a sua criação. Já atuou como coordenador da Câmara de Licenciatura em

Ciências. É coordenador do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e integrante do LabMóvel. É licenciado em Geografia, mestre em Geografia e doutor em Geografia Física. Não tem experiência prévia com magistério, nem com ensino por áreas e metodologia de projetos. Sua linha de ação é Geografia com ênfase em Meio Ambiente.

PE4

A professora entrevistada 4 é licenciada em Ciências, com habilitação em Biologia. É mestre em Botânica e doutora em Ciências – Produção Vegetal. É, atualmente, vice-coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências e Coordenadora do Curso semipresencial de Especialização em educação ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis. Já atuou como coordenadora da Câmara de Ciências em anos anteriores. Teve papel importante na aprovação do Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. Anteriormente à UFPR Litoral atuava como docente em uma instituição tecnológica federal no interior do estado do Paraná, instituição na qual permaneceu por 15 anos. Atou como professora de Agronomia e Ciências com habilitação em Matemática. Veio para o Setor Litoral por transferência. Tem experiência como professora de Biologia e de Ciências em escolas particulares e públicas, nas quais lecionou na Educação Básica.

PE5

O professor entrevistado 5 é graduado em História, especialista em Filosofia História do Pensamento Brasileiro, Mestre e Doutor em Educação. Tem experiência prévia em ensino superior e formação docente. Atuou como professor do curso de Pedagogia, Normal Superior e Serviço Social. Na Educação Básico lecionou História por mais de sete anos e já foi diretor de escola. Sua tese de doutoramento teve o Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral como objeto de pesquisa. No Setor Litoral, foi aprovado em 2009. Desde lá, atua como professor na especialização em Educação do Campo e em Ensino, Gestão e Processos em Educação. É coordenador da Câmara da Licenciatura em Educação do campo, curso o qual foi um dos criadores. Atua como professor/orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal desde o início de 2015. É parecerista *ad hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq).

PE6

O professor entrevistado 6 é licenciado em Ciências, com habilitação em Química, componente curricular que lecionou na Educação Básica por anos, em escolas públicas e particulares. É mestre em Ciências do Solo e tem doutorado em Química. Sua atuação se dá em articulação da educação pública, educação fundamental e média, formação continuada de professores da rede pública, ensino de solos e educação do campo. Na UFPR Litoral, é professor também do curso de Agroecologia. Já atuou em cursos como Artes, Serviço Social e Gestão Ambiental no Setor. Ingressou na UFPR Litoral em 2009.

PE7

A professora entrevistada 7 fez o curso de Pedagogia, porém não o concluiu. É bacharel em Direito por formação, Especialista em Interdisciplinaridade e Linguagens e realizou curso de formação pedagógica para poder lecionar. É mestre, doutora e pós-doutora em Educação. Tem experiência na área da Educação, com ênfase à metodologia por projetos de aprendizagem e às práticas e processos de mediação em cursos EaD. Ingressou na UFPR Litoral em 2011. Anteriormente, atuou como tutora de Educação a distância. É vice-coordenadora do curso de Informática e Cidadania na UFPR Litoral. Durante, aproximadamente, dois anos atuou como professora universitária. Sua linha de atuação é formação de professores, educação a distância e educação digital.

PE8

O PE8 é licenciado em Física, especialista em Física, mestre em Educação e doutor em Educação Ambiental. Atua nas áreas de Formação de Professores de Ciências, Educação Ambiental e Educação Profissional. Ingressou no Setor Litoral em 2014. Já lecionou na especialização em Educação Ambiental do Setor. Anteriormente, atuava como docente de Física na Rede Federal de Educação e lecionava na Licenciatura em Física. Foi professor por mais de 10 anos na Educação Básica da Rede Estadual de Educação. Já atuou como docente na especialização de Ensino de Ciências e Matemática e Ensino, Ciências e Tecnologias em Educação. Além disso, atuou em cursos de graduação como Matemática, Gestão Ambiental, Engenharia Hídrica, Engenharia de Materiais e Ciências da Computação.

ANEXOS

ANEXO A – Reportagem do Estadão de 06 jun. 2015 “SP mudará ensino médio público em 2016 e alunos vão escolher disciplinas”.

ANEXO B - Reportagem do Portal G1 de 16 set. 2015 “MEC lança documento preliminar da base nacional comum.”

ANEXO C – Exemplos de diários de observação de aulas produzidos pelos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral.

ANEXO A

SP

19°
29"

Acervo

PME

Jornal do Carro

paladar link

Rádio Eldorado

Rádio Estádão

in

g+

t

f

Classificados

ANUNCIE

ASSINE O

ESTÁDÃO

Buscar

OUÇA AS RÁDIOS

ESTÁDÃO

POLÍTICA + ECONOMIA + INTERNACIONAL + ESPORTES + SÃO PAULO + CULTURA + MAIS + SERVIÇOS +

Educação

ÚLTIMAS | BLOGS | COLUNAS

83

A+ A-

114

f

150.1k

g+

171

t

905

SP mudará ensino médio público em 2016 e alunos vão escolher disciplinas

PAULO SALDAÑA - O ESTADO DE S. PAULO
06 Junho 2015 | 03h 00

Secretaria não revela detalhes, mas plano é que a maior parte do que é estudado nos dois últimos anos da etapa final seja construída a partir dos interesses do estudante

Anna e Karen não se sentem estimuladas no colégio e gostariam de cursar Música ou Matemática Financeira

O governo do Estado de São Paulo vai iniciar no próximo ano um novo modelo de

83 COMENTÁRIO(S)

CLIQUE E DÊ A SUA OPINIÃO

Publicidade:

QUER SABER? ESTÁDÃO

IMPRESSO TODOS OS DIAS + ALL DIGITAL

+

MOCHILA PARA NOTEBOOK GRÁTIS!

DE R\$ 130,00 POR R\$ 54,90 /MÊS PREÇO GARANTIDO POR 1 ANO!

CLIQUE E ASSINE >>

RECOMENDADAS

Pan-Americano: acompanhe o quadro de medalhas dos

TORONTO

SP mudará ensino médio público em 2016 e alunos vão escolher disciplinas

PAULO SALDAÑA - O ESTADO DE S. PAULO

06 Junho 2015 | 03h00

Secretaria não revela detalhes, mas plano é que a maior parte do que é estudado nos últimos dois anos da etapa final seja construída a partir dos interesses do estudante

O governo do Estado de São Paulo vai iniciar no próximo ano um novo modelo de currículo no ensino médio. O plano da Secretaria Estadual da Educação é transformar a maior parte do curso em disciplinas optativas, modelo em que os estudantes podem escolher o que vão estudar. O novo ensino médio deve começar em 2016 em um número restrito de escolas e depois avançar para toda a rede.

A reforma dessa etapa deve transformar sobretudo os 2.º e 3.º anos, quando as disciplinas serão oferecidas para opção do aluno. Será o estudante que montará sua grade. Apenas o 1.º ano continuaria com o currículo fechado, em um núcleo comum, como é hoje em toda a educação básica.

Ao se confirmar, essa deve ser a maior mudança no ensino médio da rede estadual, a maior do País. O Secretário de Educação de São Paulo, Herman Voorwald, informou ao Estado acreditar que a aposta no protagonismo do aluno é a melhor saída para essa etapa, considerada o maior gargalo da educação brasileira.

“Se eu quiser desenvolver a capacidade de escolha e de tomada de decisões nos jovens, tenho de permitir que ele opte. Este é o único caminho que tenho para que esse menino diga: “estou escolhendo as disciplinas que eu quero, que fazem parte do que eu quero seguir na minha vida””, disse o secretário.

A proposta está sendo finalizada na área pedagógica da pasta para ser discutida no Conselho Estadual de Educação (CEE), no segundo semestre. A secretaria não revela detalhes, mas o plano é que a maior parte do que é estudado nos dois últimos anos seja construída a partir dos interesses do aluno. Deve haver a oferta de disciplinas fora da grade tradicional, como Teatro. “Ou mudamos ou vamos falir e esses meninos não vêm para a escola. Se ele odeia Matemática, pode optar por Artes, Idiomas”, diz Voorwald.

Modelo. Ainda não há um número definido de escolas que vão iniciar a nova grade, mas elas serão escolhidas por adesão ao projeto. Há preocupação na pasta de o modelo “travar” se for iniciado em um número muito grande de escolas ou na rede toda. Essa estratégia de adesão foi adotada no modelo de Escola de Tempo Integral, iniciado em 2011, que hoje envolve 257 escolas do fundamental ao médio.

Essas unidades de tempo integral têm grade flexível, com base em um conceito de protagonismo juvenil. Os alunos podem escolher disciplinas optativas, que vão da prática de ciência à moda. As boas experiências do modelo é que tem inspirado o novo currículo. “O aluno não será mais um número, muda até o conceito de gestão”, diz o secretário, que afirma que o plano existe desde 2011 quando assumiu a pasta no início do mandato anterior do governador Geraldo Alckmin (PSDB). “Mas o terreno não era fértil na época como agora”, diz.

Perspectiva. O ensino médio paulista tem 1,9 milhão de alunos, concentrando 42% do total de alunos da rede segundo dados da sinopse Estatística da Educação Básica de 2014. As mais de 3,6 mil escolas estaduais paulistas com ensino médio tem quase metade da quantidade de alunos na etapa que Minas, Bahia e Rio juntos.

Uma das críticas recorrentes ao ensino médio é a falta de articulação com a realidade do jovem. Aluna do 2o ano da Escola Estadual Canuto do Val, na Barra Funda, zona oeste da capital, Anna Carolina Marques da Silva, de 16 anos, tem consciência da escola para sua vida,

mas diz não se sentir estimulada nas aulas. “Seria incrível poder escolher fazer matemática financeira ou música, isso faz muita falta na escola.”

Anna é carioca e até 2011 estudava em uma escola particular no Rio. “Senti muita diferença no começo. O comprometimento dos alunos faz metade da escola, mas em primeiro lugar é o governo que tem de oferecer algo de qualidade. E depois, os professores de qualidade”, diz ela, que já pensa em cursar o ensino superior, mas tem dúvidas entre Publicidade e Biologia.

A colega Karen do Prado, de 17 anos, se queixa da centralização das decisões. “Quem está sempre certo são os professores”, diz. Assim como a amiga, Karen se empolga com a possibilidade de poder escolher o que estudar, mas vê outros problemas graves. Na semana passada quase não tive aulas porque não havia professores.”

ANEXO B

16/09/2015 17h31 - Atualizado em 16/09/2015 18h59

MEC lança documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular

Texto estipula o que 190 mil escolas de todo país são obrigadas a ensinar. MEC quer concluir consulta e redação do texto final até março de 2016.

Do G1, em São Paulo

O Ministério da Educação (MEC) apresentou nesta quarta-feira (16) o texto com a proposta preliminar para discussão da Base Nacional Comum Curricular ([clique aqui para baixar o texto em PDF](#)). Após sua conclusão, o documento vai reformular e determinar o currículo mínimo para todos os alunos das 190 mil escolas de educação básica do país.

saiba mais

Nova base curricular deve ser 60% padronizada e 'dialogar' com Enem

MEC cria 'comitê de gênero'

O texto foi elaborado por 116 especialistas de 35 universidades, sob coordenação do MEC. Ele agora vai passar a receber sugestões pelo [site da Base Nacional Comum Curricular \(BNC\)](#).

Nas etapas seguintes, será submetido à consulta pública e depois à parecer do

Conselho Nacional de Educação (CNE). A expectativa do MEC é concluir todo o processo ainda em 2016. Em junho se encerrará o prazo previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) para conclusão desta meta.

A Base Nacional Comum Curricular (BNC) estava prevista na Constituição para alunos do ensino básico e foi ampliada recentemente na aprovação do PNE para alunos do ensino médio.

ENTENDA A BASE NACIONAL COMUM

O QUE É: A BNC é o documento que detalha o que precisa ser ensinados em Matemática, Linguagens e Ciências da Natureza e Humanas nas escolas do país.

O texto preliminar do documento, redigido pelo MEC e por comissões de especialistas, busca a padronização de pelo menos 60% do currículo da educação básica.

Além disso, os especialistas tiveram a preocupação de fazer que o novo currículo

16/09/2015 17h31 - Atualizado em 16/09/2015 18h59

MEC lança documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular

Texto estipula o que 190 mil escolas de todo país são obrigadas a ensinar. MEC quer concluir consulta e redação do texto final até março de 2016.

Do G1, em São Paulo

O Ministério da Educação (MEC) apresentou nesta quarta-feira (16) o texto com a proposta preliminar para discussão da Base Nacional Comum Curricular ([clique aqui para baixar o texto em PDF](#)). Após sua conclusão, o documento vai reformular e determinar o currículo mínimo para todos os alunos das 190 mil escolas de educação básica do país.

O texto foi elaborado por 116 especialistas de 35 universidades, sob coordenação do MEC. Ele agora vai passar a receber sugestões pelo [site da Base Nacional Comum Curricular \(BNC\)](#).

Nas etapas seguintes, será submetido à consulta pública e depois à parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE). A expectativa do MEC é concluir todo o processo ainda em 2016. Em junho se encerrará o prazo previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) para conclusão desta meta.

A Base Nacional Comum Curricular (BNC) estava prevista na Constituição para alunos do ensino básico e foi ampliada recentemente na aprovação do PNE para alunos do ensino médio.

ENTENDA A BASE NACIONAL COMUM

O QUE É: A BNC é o documento que detalha o que precisa ser ensinados em Matemática, Linguagens e Ciências da Natureza e Humanas nas escolas do país.

PREVISTA EM LEI: A Base Comum está prevista na Constituição, na Lei de Bases da Educação e no Plano Nacional de Educação.

CONTRIBUIÇÕES: Os debates e propostas serão concentrados no portal <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

PRAZO: O PNE (Plano Nacional de Educação) estabelece que até junho de 2016 deva ser cumprida a meta de estabelecer uma "proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento". A Base Nacional será apresentada como resposta a essa demanda.

O texto preliminar do documento, redigido pelo MEC e por comissões de especialistas, busca a padronização de pelo menos 60% do currículo da educação básica.

Além disso, os especialistas tiveram a preocupação de fazer que o novo currículo dialogue com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), buscando uma abordagem mais interdisciplinar da compreensão dos conteúdos.

No texto de apresentação do BNC, o ministro da Educação Renato Janine Ribeiro aponta que dois caminhos importantes serão abertos com a BNC: o primeiro será a mudança na formação (inicial e continuada) dos professores. O segundo ponto é a reestruturação do material didático.

Para Ricardo Fazetta, gerente de conteúdo do movimento Todos pela Educação, a criação do BCN é uma necessidade. "É um primeiro passo que a gente precisava dar.

Estabelecer uma base é uma das bandeiras do Todos, é uma das formas de diminuir as desigualdades no país."

Na avaliação preliminar do Todos Pela Educação, movimento que monitora e acompanha políticas públicas de educação, a forma como foi apresentada a proposta parece não contribuir para a flexibilização e a interdisciplinaridade no ensino médio.

"A forma como está disposto na plataforma ainda parece muito disposto nas caixinhas das disciplinas. Vamos ter que começar a ouvir os especialistas em currículo", disse Falzetta. Além disso, o Todos espera mais detalhes sobre como será a análise e incorporação das sugestões recebidas pelo site da BNC.

Princípios: sem discriminação, incluindo de gênero

A base retoma um conceito importante nas recentes iniciativas do ministério para combater diversas formas de preconceito e violência, incluindo a de gênero. Ao definir os objetivos da BNC, os MEC e os especialistas apontam que os estudantes possam se desenvolver "sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos".

A citação ao termo gênero, citado agora na base, acabou retirado do Plano Nacional de Educação durante sua votação no Congresso. Muitos planos municipais e estaduais também eliminaram a referência a "gênero" após pressão de líderes religiosos e outros setores conservadores.

O termo gênero é citado em pontos da apresentação de conceitos das disciplinas de língua estrangeira, artes, biologia e na área de Ciências Humanas.

Na descrição de uma parte das expectativas para biologia no ensino médio, a BNC aponta que "o jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo".

Na sequência, o BNC lista os temas diversos: "identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável; problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células-tronco."

Os especialistas justificam a preocupação com os temas a partir da necessidade de contextualização das demandas as quais são submetidos os estudantes no mundo contemporâneo.

"O conhecimento conceitual pode, portanto, promover uma aproximação dos jovens com os conhecimentos produzidos pela Biologia que circulam em mídias eletrônicas às quais têm acesso e nas discussões sociopolíticas sobre temas que envolvem ciência e tecnologia. Portanto, o conhecimento biológico está presente em várias dimensões da vida do/a estudante, seja dentro ou fora da escola, e necessita de um espaço/tempo escolar, para que seja abordado de forma que faça sentido para eles/as", aponta o texto do BNC.

Certamente vai ser polêmico, a discussão vai ser boa e tem que acontecer. O que não pode é omitir de partida. Tem que retomar, discutir e defender, mostrando os argumentos" Ricardo Fazetta, gerente de conteúdo do Todos pela Educação

Para o especialista em educação Ricardo Fazetta, gerente de conteúdo do movimento Todos pela Educação, o debate do termo gênero novamente deve ser polêmico. "A discussão vai ser boa e tem que acontecer. O que não pode é omitir de partida. Tem que retomar, discutir e defender, mostrando os argumentos", afirmou Fazetta.

Consulta popular

A proposta da Base Nacional Comum está agora aberta para sugestões via internet. Depois, será submetida a uma consulta pública antes de ser redigido o texto final.

Até lá, a população poderá enviar sugestões para o projeto por meio da plataforma digital. A proposta final será, então, consolidada e deve ser enviada para a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) até março de 2016.

ANEXO C

Diário de aula: (X) estudante ( ) pesquisadora

Turma: 2011Data da observação: 18/08/2014Relatório diário de aula.

- A aula esteve pautada na elaboração do projeto do semestre referente ao último período de curso.

- Os alunos se atentaram em debater sobre o título do projeto, após algumas opiniões sobre o que será o título e em comum acordo ficou acertado que será:

Metodologias Diferentes à Docência (Educação Básica) do Litoral.

- A dinâmica seguiu separando a turma em grupos de 5 pessoas e começaram a trocar objetivos que outrora, fora proposto na aula anterior, baseando-se em uma mapa conceitual por nós construído.

- Deliberou-se sobre os estágios obrigatórios tais como: dia, horário, documentos e afins.

- A Educação é a capacidade de perceber as conexões ocultas entre os fenômenos.

VALCLAY HAVEL

Diário de aula: (X) estudante ( ) pesquisadora

Turma: 2012

Data da observação: 19/08/2014

A conversa a, troca de conhecimentos e apresentação de
si mesmo na terceira pessoa ~~na~~ aula de hoje, fez a gente
perceber o quanto é importante conhecer e entender a vida
das pessoas ao seu redor, é essencial o "professor" entender
o que ele passa na vida de um aluno, que existe muito
mais ~~do que~~ ~~do que~~ coisas além da relação aluno/professor.

Diário de aula: (X) estudante ( ) pesquisadora

Turma: 2012

Data da observação: 19/8

Percebo o amor que os professores possuem
pela licenciatura, e também percebo
que todas as nossas aulas são fixadas
no intuito de incentivar o nosso interesse
e aprendizado.
Esses métodos de ensino diferenciados,
nos proporciona formas de experiências
inovadoras, que futuramente, ocasiona-
ra o nosso amadurecimento, o que facilitara
a nossa vida e a rotina escolar.

Diário de aula: (x) estudante ( ) pesquisadora

Turma: língua 2012

Data da observação: 19/08/2014

Iniciou-se a aula de hoje com o compartilhamento do livro do conhecendo os principais solos do litoral do Paraná e os principais solos do Paraná, no qual identifica-se os solos.

Sair do tradicional buscar novas alternativas que potencialize melhor o conhecimento totalizando um diferencial na escola em que se trabalha.

Isso faz com que se inove a educação motivando-os os alunos para uma vivência mais qualitativa dando motivação para buscar sempre o melhor.

Diário de aula: (x) estudante ( ) pesquisadora

Turma: 2012

Data da observação: 19/08/14

Início da aula: Discussão e distribuição de materiais didáticos sobre solos e livrinho com letras de músicas dos Humanos Vermelhos, banda militante que fala sobre ditadura militar.

Segundo ponto da aula: Relatório de dúvidas e exposição do plano de aula que será aplicado na quinta-feira, 21/08/14, Relatório de como se dá a gestão dos paradigmas do ensino tradicional.

Terceiro momento do encontro: Relatório da vida pessoal de cada estudante e professores, na terceira pessoa, Bis falar de alguém que não é você é muito mais fácil.

Diário de aula: (X) estudante ( ) pesquisadora

Turma: ciência 2012

Data da observação: 19/08/14

Neste módulo, um tanto quanto diferente dos outros que nós tivemos, com uma ideia de aproximação dos turmas, só com que vejamos se é isso mesmo que queremos, ser professores, no quinto período iremos conhecer a turma que iremos trabalhar, creio que será muito parecido com o primeiro contato com a turma. Eu contatei direto com a escola, só com que nós na primeira semana com esse ambiente escola, na minha opinião, por mim sempre fui eu professor, este módulo tem pra ser o melhor de todos, eu contatei diretamente com alunos, livros de chamados, PDT, elaboração de um plano de aula será muito gratificante.

Diário de aula: (X) estudante ( ) pesquisadora

Turma: 2012

Data da observação: 19-08-2014

Aula de hoje, foi um pouco diferente das outras. Falamos sobre nós, contamos sobre nossa vida, assim conhecendo mais sobre os colegas do curso. Fui eu, que esse conhecimento ajudará quando estivermos em sala de aula com nossos alunos. Esse semestre é muito importante para nós, pois estamos em contato direto com a escola e alunos.

Diário de aula: (X) estudante ( ) pesquisadora

Turma: Bilúnia 2012

Data da observação: 19/08/14

As aulas sem a obrigatoriedade de conteúdos didáticos são mais desenvolvidas, por não terem que seguir uma ordem específica. Com a nossa metodologia diária e com os professores fixos no dia ajuda bem mais a nossa compreensão, pelo fato de podermos sempre tirar as dúvidas de assuntos que já foram passando, porque se encaixa aos outros. É com a autonomia que alunos temer que procuram realmente entender os conteúdos passados pelos professores. Particularmente falando, eu aprendi e acima de tudo compreendi tudo que se é passado, pelo fato de sempre ter que ler algo sobre o assunto.

Diário de aula: (X) estudante ( ) pesquisadora

Turma: 2012

Data da observação: 19/8

O segundo dia a ansiedade continua não tivemos o encontro com os alunos a preparação para aula tem que ser realizada hoje. Estou perdendo confiança a preparação de aula na equipe "a direita" namorados, novo o medo aparece e normal tivemos o conhecimento de quem somos ou conhecemos aqueles que somos este foi o dia ou a noite no sertãozinho gostei

Diário de aula: (X) estudante ( ) pesquisadora

Turma: Ciências 2012

Data da observação: 19/8/14

A cada dia quando adentro a UFPR, sinto imensa alegria, porque sei que virá o novo, o desconhecido.

Viver o mundo acadêmico, onde debatemos assuntos diversos, mas focando sempre ciências, novos métodos, saindo da tradição da educação, aprendo a conhecer o conhecimento.

A vivência em grupos de trabalho, com a coordenação de professores que transmitem conhecimentos, mas principalmente a confiança, falar com propriedade, aprendo o novo, tornando novo.

Experiência única onde vivo o conhecimento, onde é concreto o fazer.

A observação pode ser simples mas o efeito é muito grande.

Hoje nos conhecemos um pouco mais.

Diário de aula: (X) estudante ( ) pesquisadora

Turma: 2012

Data da observação: 19/08/2014

A temática desenvolvida no dia é voltada para que possamos ter um certo reconhecimento entre os estudantes da comunidade de modo de criar um, de uma maneira a qual quando estivermos em uma sala de aula possamos trabalhar com ele de forma a aproximá-lo. Essa didática desenvolvida nos traz também um reconhecimento do professor com os alunos, de forma que ele possa participar da comunidade dele, na qual é uma forma de perder um pouco a noção do sala.

Diário de aula: (x) estudante ( ) pesquisadora

Turma: Ciências 2012

Data da observação: 26/08/2014

Na semana passada tivemos a visita do PDE na qual foi realizado apresentação dos alunos com os demais professores, após as apresentações fomos a sala organizar a sala para iniciar a conversa com os alunos.

Com a chegada dos alunos o primeiro momento ficou um pouco obscuro após conversar conseguimos chegar a um consenso, trabalhar sobre alimentação e esportes.

No entanto as conversas foram bem agradáveis no qual os alunos tiveram para a próxima aula o que eles vão comer durante o dia discutir na próxima aula.

E assim foi a noite descontraída divertida e cativante.

Diário de aula: (x) estudante ( ) pesquisadora

Turma: 2012

Data da observação: 5ª feira 2018

II reconhecimento

II principio já se iniciou o primeiro encontro foi realizado conhecendo e somos conhecidos após gostei aquele dia realmente me vi como professor experiência única realmente e isto que queremos

Diário de aula: (X) estudante ( ) pesquisadora

Turma: 2013

Data da observação: 01/09/2014

Hoje iniciamos (pra) discutindo sobre as experiências vivenciadas no estágio supervisionado. Interessante, pois nos permite refletir sobre as situações de outras escolas. Pode perceber que fui dotado de alguma sorte, pois a escola na qual faço estágio (Abigail em Matinhos) as turmas são brixes, digo, com poucas alunos se comparadas as de outras compenheiras de turma. Condições de estrutura, coletividade entre a equipe pedagógica e situação financeira dos alunos.

Também falamos sobre autores pedagógicos, do interesse dos alunos para conhecer outras linhas pedagógicas e compreender os contextos históricos nos quais os autores viveram. Infelizmente nem todos alunos o fizeram, mas de fato considere bastante produtivo.

Entre (dizer) trocas de informação, são de suma importância para nossa formação como futuros docentes.

Observação sobre a aula dia 02/09/2014
Ciências 2013.

Aula produtiva, sabendo o que cada um fez em seu estágio. Poder discutir sobre possibilidades de novas coisas.

O que achou legal foi a descoberta de novos autores pedagógicos. Poder discutir, aprofundar, é uma coisa magnífica.

Com relação a aula de hoje 02/09/14 não há muito o que dizer. Temos trabalhar em grupo, tirar dúvidas.

Diário de aula: (X) estudante ( ) pesquisadora

Turma: 2013

Data da observação: 01/09/2014

No 1º semestre, é a que me chama mais atenção na primária de docência é a sua autonomia do acadêmico em buscar o seu conhecimento através dos conteúdos dados em aula os projetos. Me fez pensar no meu "eu" como professor, queerei e o que quero passar para os alunos.

Diário de aula: ( ) estudante ( ) pesquisadora

Turma: 2013

Data da observação: 01/09/2014

Supervisão de estágio prof. ana francine
O papel do professor no curso é direcionar os diversos saberes aqui discutidos e propostos, as pesquisas são direcionadas pelos próprios e o assunto são também de escolha própria de cada um, levando o professor a crescer como profissional por observar e direcionar o aluno.

Diário de aula: (X) estudante ( ) pesquisadora

Turma: Ciências 2013

Data da observação: 01/09/2014

A universidade federal - setor litoral nos proporciona um aprendizado diferenciado, nos dando autonomia para que possamos ter um aprendizado significativo. Com projetos teóricos e práticos, nos tornamos um grande desafio até se adaptar com esse processo de autonomia, mais assim que o estudante começa a se conectar, ele percebe a importância desse processo.

Porque ele se torna um estudante ativo, crítico, criativo, os professores nos dão toda a liberdade para criarmos, nossos projetos e nos orientam sempre a comunidade em frente por uma educação mais autônoma.

02/09/2014

Observações do trabalho realizado em sala de aula:

Continuidade do trabalho Estudo de casos, um trabalho de pesquisa para abordar alguns temas que são discutidos em sala.

Um dos temas abordados nos estudos de caso, é: turbina que explora energia das marés pronta para ser instalada, dando questões como força gravitacional, marés, vida dos organismos, etc.

Nesse tipo os alunos realizam o trabalho de pesquisa e interpretação do estudo de caso, utilizando-se de livros de astronomia, física, biologia, entre outros e pesquisas na internet.