Universidade de São Paulo - USP

Emerson Joucoski

**Desenvolvimento profissional e inovação curricular na
Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral**

São Paulo – SP
2015

Emerson Joucoski

**Desenvolvimento profissional e inovação curricular na
Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral**

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação Interunidades em Ensino de
Ciências para obtenção do título de
Doutor em Ciências.

Área de concentração: Ensino de Física

Orientador: Prof. Dr. Alberto Villani

São Paulo – SP
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação
do Instituto de Física da Universidade de São Paulo

Joucoski, Emerson

Desenvolvimento profissional e inovação curricular na Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. São Paulo, 2015.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Villani

Área de Concentração: Ensino de Física

Unitermos: 1. Física – Estudo e ensino; 2. Formação de professores; 3. Sociologia educacional; 4. Instituições de ensino; 5. Interdisciplinaridade; 6. Currículo de ensino superior.

USP/IF/SBI-002/2015

Agradecimentos

Ao meu orientador, professor Alberto Villani, pela atenção e orientação às minhas dificuldades ao longo desses quatro anos (dificuldades que não foram apenas sobre a pesquisa aqui realizada) e pela inestimável ajuda na leitura e conselhos para a escrita desta tese e de muitos outros textos. Muito obrigado!

Aos meus colegas Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências e aos meus colegas do grupo de pesquisa Juliana, Sérgio, Bruna, Denise, Glauco, Joana, Maria Clara e Wilson meus agradecimentos pelas valiosas conversas e troca de ideias. À Ana Flávia um obrigado especial pela ajuda nos momentos difíceis em São Paulo.

Aos integrantes do grupo de pesquisa sob coordenação do professor Alberto Villani, Ana, Elisabeth, Juarez, Luciana, Maisa, Valéria e Verónica meus agradecimentos pelos auxílios na delimitação do objeto de pesquisa e nos conselhos para que a tese não saísse dos trilhos.

Aos meus pais Elias Joucoski e Noeli Joucoski que sempre acreditaram em mim durante a minha formação profissional, universitária e humana. Em particular agradeço a minha mãe que é meu exemplo de docência ideal que, durante os seus 30 anos como professora no Ensino Fundamental I, alfabetizou e cuidou das crianças com muita paciência e dedicação!

Ao meu filho Arthur Carvalho de Oliveira Taques Joucoski pelas imensas alegrias que tem me proporcionado. Agradeço também à mãe do Arthur, Tatiana, pelo apoio durante os meus estudos iniciais nesse doutorado e pela sua compreensão nos momentos em que eu estive afastado.

À Carla Caravazi de Figueiredo pela paciência, compreensão e parceria nos momentos difíceis ou tensos durante o meu doutorado e na paz que me ofereceu para a escrita desta tese.

Aos meus amigos e colegas do curso de Licenciatura em Ciências que me apoiaram e dialogaram fornecendo ideias e conselhos para que esta tese fosse finalizada. À UFPR setor Litoral e aos meus colegas pela confiança em me licenciarem esse período para eu realizar os meus estudos.

Ao professor Valdo José Cavallet que tem sido um dos meus exemplos de educador perseverante e administrador justo.

Ao Instituto de Física da USP pelo apoio estrutural e aos servidores técnicos do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências pelo apoio operacional e administrativo. Aos professores deste programa pelos excelentes ensinamentos.

À CAPES pela bolsa Pró-doutoral e bolsa Sanduíche em Portugal.

Ao professor João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes da Universidade do Porto – UP,

em Portugal, por ter me possibilitado a interação com outros dos seus orientados, outros dos seus colegas professores na UP e pelo auxílio na construção dos Retratos Sociológicos. Em particular ao professor Virgílio Borges Pereira pelas ideias para as Análises de Correspondência Múltipla (ACM).

JOUCOSKI, E. **Desenvolvimento profissional e inovação curricular na Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral**. 336p. Tese (Doutorado) - Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RESUMO

Apresenta-se e analisa-se o desenvolvimento da inovação curricular no curso de Licenciatura em Ciências (LC) da UFPR Litoral. É um Estudo de Caso que descreve o contexto da fundação do curso e as práticas realizadas pelos docentes e licenciandos durante as seis primeiras coordenações, reconstruídas a partir de entrevistas semiestruturadas, análises documentais e vivências do autor desta tese. O objetivo foi descrever e analisar o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos no curso de LC no contexto dos processos de fundação, concepção e implantação do curso. Também se descrevem os processos de criação, manutenção, rupturas e antagonismos, com suas respectivas tensões, dos projetos Pedagógico do Curso (PPC) e do Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Interpreta-se o desenvolvimento grupal dos docentes envolvidos usando alguns conceitos psicanalíticos e destacam-se os desenvolvimentos profissionais dos sujeitos do curso focalizando sua adesão à proposta educacional, seu saber específico, seus saberes experienciais, sua gestão do ensino, suas atividades grupais e sua participação na formação contínua. Os resultados apontam que os docentes do curso inicialmente tinham uma competência muito limitada para desenvolver a inovação curricular proposta pelo diretor-fundador, porém a maioria conseguiu construir um conjunto de saberes profissionais, que permitiram conseguir o reconhecimento oficial da proposta e, até o momento, sua sustentação, resistindo às pressões externas e internas que visavam esvaziá-la, tornando-a semelhante à formação inicial tradicional vigente na UFPR matriz. Este estudo permitiu também delinear dificuldades e falhas na maneira de conduzir a formação dos licenciandos com base principalmente no ensino por projetos e na interdisciplinaridade. Dessa forma consideramos que o estudo contribuiu para as pesquisas na área de formação de professores destacando o papel dos saberes específicos, os aspectos da formação para o desenvolvimento profissional e as dificuldades e os desgastes na promoção e sustentação de mudanças significativas e ousadas nos licenciandos dentro de uma universidade bastante tradicional.

Palavras-chave: Currículo de ensino superior. Formação de professores. Instituições de ensino. Sociologia educacional. Interdisciplinaridade.

JOUCOSKI, E. Professional development and curriculum innovation in the course of initial training of Science teachers in UFPR Litoral. 336p. Tese (Doutorado) - Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ABSTRACT

It presents and analyzes the development of curriculum innovation course of initial training of Science teachers (Licenciatura em Ciências – LC) in UFPR Litoral. It is a case study describing the course of the foundation of the context and the practices carried out by teachers and student teachers during the first six coordinators, reconstructed from semi-structured interviews, document analysis and experiences of the author of this thesis. The objective was to describe and analyze the professional development of those involved in the LC of course in the context of the foundation processes, design and implementation of the course. Also described the processes of creation, maintenance, ruptures and antagonisms, with their tensions, of the projects Pedagogical Course (Projeto Pedagógico do Curso – PPC) and the Political and Pedagogical (Projeto Político-Pedagógico – PPP) of the institution. The group development of the involved teachers is interpreted using some psychoanalytic concepts and stand out professional developments of the subjects of the course focusing its accession to the educational proposal, their specific knowledge, their experiential knowledge, management of teaching, their group activities and participation continuing training. The results show that the course teachers initially had very limited competence to develop curriculum innovation proposed by founding director (diretor-fundador), but most managed to build a set of professional knowledge, which allowed achieve official recognition of the proposal and, to date, their support, resisting external and internal pressures aimed empty it, making it similar to traditional current initial training at UFPR matrix. This study also allowed outlining difficulties and failures in the way of conducting the training of undergraduates (the students in the course of LC) based primarily on education by projects and interdisciplinarity. Thus we believe that the study contributed to research in teacher training area highlighting the role of specific knowledge, aspects of training for professional development and the difficulties and wear in promoting and sustaining of significant changes and bold in student teachers within a very traditional university.

Keywords: Curriculum higher education. Teacher training. Educational Institutions. Educational sociology. Interdisciplinarity.

Sumário

1 Introdução.....	1
1.1 Apresentação.....	1
1.2 Justificativa para o tema.....	7
1.2.1 A organização curricular interdisciplinar.....	12
2 Objetivos, caminhos epistemológicos e metodológicos.....	15
2.1 Caminhos epistemológicos.....	15
2.1.1 O desenvolvimento grupal.....	19
2.1.2 O desenvolvimento profissional.....	25
<i>Da prática reflexiva ao ofício de professor.....</i>	29
2.2 Caminhos metodológicos: Estudo de Caso.....	32
2.2.1 Dados qualitativos.....	36
<i>Fase exploratória.....</i>	36
<i>Trabalho de campo.....</i>	38
<i>Análise e tratamento do material empírico e documental.....</i>	41
2.2.2 Entrevistas, dimensões e categorias para as análises do desenvolvimento profissional.....	42
<i>Preparação das informações e unitarização ou transformação do conteúdo em unidades.....</i>	42
<i>Classificação das unidades em dimensões e categorias.....</i>	44
<i>Dimensões e categorias.....</i>	45
3 O litoral do estado do Paraná, o momento de transformação da educação superior no Brasil e os condicionantes para o nascimento da UFPR Litoral.....	53
4 A UFPR Litoral.....	63
4.1 De 2002 até 2007.....	63
4.2 Em 2008: o Projeto Político-Pedagógico (PPP).....	76
4.2.1 Os três espaços curriculares do PPP.....	83
<i>Fundamentos Teórico-Práticos (FTP).....</i>	85
<i>Projetos de Aprendizagem (PA).....</i>	87
<i>Interações Culturais e Humanísticas (ICH).....</i>	89
5 A história da Licenciatura em Ciências.....	96
5.1 Primeiro período: a fundação do curso (2008-2009).....	105
<i>Análise do primeiro período.....</i>	116
5.2 Segundo período: o PPP em ação e a reestruturação do curso (2009-2010).....	121
<i>Análise do segundo período.....</i>	130
5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011).....	134
<i>Análise do terceiro período.....</i>	148
5.4 Quarto período: novas eleições e o reconhecimento do curso (2011-2012).....	152
<i>Análise do quarto período.....</i>	163
5.5 Quinto período: greve na instituição e a busca pela organização no curso (2012-2013).....	168
<i>Análise do quinto período.....</i>	176
5.6 Sexto período: o Regimento, a resistência do curso e novos desafios (2013-2014).....	180
<i>Análise do sexto período.....</i>	189
6 O desenvolvimento profissional proporcionado aos sujeitos da Licenciatura em Ciências: quais foram e como aconteceram?.....	193
6.1 As inovações experimentadas pelos sujeitos.....	211
<i>A docência colaborativa.....</i>	212

<i>Avaliações: possibilidades de ação e limites a serem rompidos.....</i>	220
<i>Os Estágios e as Atividades Formativas Complementares: lugares de formação docente e de tensões entre os saberes científicos e os experienciais.....</i>	225
<i>A zona de intercâmbio dos saberes: a câmara do curso de Licenciatura em Ciências.....</i>	242
7 Considerações finais.....	248
<i>O que aprendi com a pesquisa.....</i>	249
<i>As contribuições para a área no que dizem respeito a promover mudanças curriculares inovadoras.....</i>	252
8 Referências.....	261
9 Apêndices.....	278
9.1 Apêndice A: Recorte “Um semestre de construção coletiva”.....	278
9.2 Apêndice B: Termo de consentimento.....	280
9.3 Apêndice C: Roteiros das entrevistas semiestruturadas.....	281
9.4 Apêndice D: Características dos docentes, discentes e servidores entrevistados que passaram pelo curso e pelas turmas 2008 e 2009.....	286
9.5 Apêndice E: A conversa com um novo servidor.....	292
9.6 Apêndice F: Questionário on-line.....	293
9.7 Apêndice G: A carta.....	296
9.8 Apêndice H: Projeto Pedagógico do Curso (PPC).....	303
9.9 Apêndice I: Os novos docentes na instituição e o desafio da anuência com a proposta.....	306
9.10 Apêndice J: Retratos sociológicos de alguns estudantes.....	310
9.10.1 Rita: uma mineira dedicada que desejava realizar na docência a utopia freiriana.....	314
9.10.2 José: o militar que abraçou a proposta e mudou seu modo de educar as pessoas.....	323
9.11 Apêndice K: A aparente estabilidade do grupo.....	331
9.12 Apêndice L: O homo academicus não aconteceu.....	335
10 Anexos.....	336
10.1 Anexo A: Plano de Ensino de uma Unidade Temática.....	336

Lista de quadros

Quadro 1: Organização curricular atual da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: ES = Estágio supervisionado, cada período corresponde a 80h; FTP = Fundamentos Teórico-Práticos; PA = Projetos de Aprendizagem; ICH = Interações Culturais e Humanísticas.....	9
Quadro 2: Primeira grade curricular para o primeiro semestre do curso. O módulo de “O papel da fala na construção do conhecimento” do eixo Seminários não foi aplicado, pois não havia docente para lecioná-la.....	106
Quadro 3: Segunda grade curricular para o segundo semestre do curso.....	108
Quadro 4: Organização curricular da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral idealizada para a primeira turma em 2008.....	114
Quadro 5: Módulos nas turmas 2008 e 2009 durante a segunda coordenação (segundo semestre de 2009).....	122
Quadro 6: Organização curricular da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral idealizada na segunda coordenação.....	125
Quadro 7: Primeira versão da organização curricular da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral na terceira coordenação.....	139
Quadro 8: Proposta curricular (resumida) da Licenciatura em Educação do Campo da UFPR Litoral. Todos os anos também possuem os módulos de ICH (80h) e PA (80h).....	171
Quadro 9: Algumas características dos servidores públicos entrevistados, todos os docentes têm dedicação exclusiva, isto é, não há professor temporário no quadro de docentes do curso.	

Idades e tempo de magistério referentes a 2014. CA = categoria do servidor, TM = tempo magistério, TM ES = tempo magistério no ensino superior, GR = graduação, MT = maior titulação, AA = principal área de atuação na LC.....	287
Quadro 10: Dados dos 27 egressos entrevistados das turmas 2008 e 2009 do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. Idades referentes a 2014. NR = não respondeu o “Questionário on-line”.....	289
Quadro 11: Dados dos quatro estudantes que não foram entrevistados, mas responderam somente ao Questionário on-line do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. Idades referentes a 2014.....	291
Quadro 12: Guia dos temas nas entrevistas com os egressos das turmas 2008 e 2009. As perguntas referem-se as usadas no “Roteiro de entrevista semiestruturada para os estudantes” do Apêndice C: Roteiros das entrevistas semiestruturadas.....	312

Índice de gráficos

Gráfico 1: Boxplots dos docentes com idade, tempo de magistério e tempo de magistério no ensino superior (ano base 2014).....	286
Gráfico 2: Composição da câmara por áreas da Licenciatura em Ciências de 2008 (coordenação 2008-2009) até metade de 2014 (coordenação 2013-2014). Em 2008 e 2009 havia 12 docentes, em 2010 havia 18 docentes, 2011 havia 14 docentes, 2012 havia 12 docentes e em 2013 havia 11 docentes. Legenda: Ciências, Educação, Física, Ecologia, Química, Geografia, Oceanografia, Engenharia, Administração e Informática.....	332

Índice de tabelas

Tabela 1: Idade, tempo de magistério e número de mestres e doutores nas categorias docentes, discentes e outros. N/A = Não se aplica.....	286
Tabela 2: Composição da câmara da Licenciatura em Ciências de 2008 (primeira coordenação 2008-2009) até metade de 2014 (sexta coordenação 2013-2014). As Áreas têm como base a maior titulação do docente e os percentuais representam a quantidade de docentes da Área (linha) no respectivo período de coordenação (coluna). Os Anos são referentes aos seis períodos de coordenação. Em destaque as áreas centrais do curso (Ciências+Educação).....	333

Índice de ilustrações

Ilustração 1: Esquema para os docentes das dimensões de análise do desenvolvimento profissional com suas respectivas categorias.....	46
Ilustração 2: Esquema para os discentes das dimensões de análise do desenvolvimento profissional com suas respectivas categorias.....	50
Ilustração 3: Exemplos de esquemas de docência colaborativa com três professores A, B e C. (1) Com-docência; (2) Co-docência e (3) Docência em equipe.....	213

Lista de abreviaturas e siglas

AI – Aprendizagem Insuficiente
APL – Aprendizagem Plena
APS – Aprendizagem Parcialmente Suficiente
AS – Aprendizagem Suficiente
CAEA – Comitê de Avaliação de Ensino- Aprendizagem
CD – Conselho Diretivo
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COE – Comissão Orientadora de Estágio
COLLI – Comissão das Licenciaturas
COUN – Conselho Universitário
CS – Conselho Setorial
FAFIPAR – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
FTP – Fundamentos Teórico-Práticos
ICH – Interações Culturais e Humanísticas
IFES – Instituição(ões) Federal(is) de Ensino Superior
IFPR – Instituto Federal do Paraná
LabMóvel – Laboratório Móvel de Educação Científica da UFPR Litoral
LC – Licenciatura em Ciências
LECampo – Licenciatura em Educação do Campo
PA – Projetos de Aprendizagem
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PRAAE – Programa de Reforço e Acompanhamento da Aprendizagem Estudantil
PROA – Programa de Apoio à Aprendizagem
PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação
PSS – Processo Seletivo Simplificado
SEI – Semana de Estudos Intensivos
TOC – Tecnólogo em Orientação Comunitária
UFPR Litoral – Universidade Federal do Paraná setor Litoral
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

1 Introdução

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 2011a, p. 45)

1.1 Apresentação

Nasci em Curitiba em 1972 e vivi nessa cidade até me mudar em 2006 para a cidade de Matinhos, fiz todo o ensino básico em escolas particulares: no Ensino Fundamental estudei numa escola de cunho religioso no centro do bairro de Santa Felicidade, nela eu não era considerado um bom aluno e até cheguei a reprovar a sexta série; no Ensino Médio, segundo grau, cursei em outra escola o curso de Processamento de Dados, onde consegui me destacar bastante na área da Matemática e afins. Mesmo com essa facilidade eu não quis me dedicar a informática, pra mim era mais uma ferramenta. Ingressei, em 1992, numa Licenciatura em Matemática na PUC-PR, mas cursei por apenas dois anos. Em paralelo a isso cursei Física na UFPR e me tornei em 1997 bacharel e em 2002 Mestre em Física. Sou servidor público docente desde 2006 na UFPR Litoral e um dos docentes fundadores do curso de Licenciatura em Ciências desse *campus*. Sou também um dos coordenadores de um programa de extensão na UFPR Litoral que realiza divulgação e popularização da Ciência, o LabMóvel. Antes de entrar na UFPR Litoral vivenciei, desde o início da década de 1990, experiências tradicionais e alternativas lecionando no Ensino Médio (em Física e Informática) e no Ensino Fundamental (em Matemática), além de variadas metodologias de ensino e de aprendizagem que, acredito, me deram condições para estar disposto a suportar e compreender as novidades e diferenças educacionais e administrativas propostas pela UFPR Litoral. Dentre essas disposições aceitei trabalhar em vários cursos (Gestão Ambiental, Fisioterapia, Serviço Social, Informática e Cidadania, Gestão e Empreendedorismo, Técnico em Orientação Comunitária e

Técnico em Gestão Imobiliária) que exigiram de mim conhecimentos e metodologias de trabalho que estavam muito distantes dos formatos aos quais eu havia até então trabalhado, mas o que mais se aproximou de minhas vivências anteriores foi o de Licenciatura em Ciências, curso sob estudo na presente tese.

Desde que entrei na UFPR Litoral não compreendia bem os discursos educacionais que o grupo fundador da instituição usava, mesmo participando em vários cursos ofertados pela instituição e vivenciando diferentes modos de pensar e de agir na docência em sala de aula. Sempre que possível eu fazia as leituras recomendadas pelos palestrantes convidados que vinham nos explicar a proposta da instituição ou ainda fazia outras leituras indicadas pelos docentes com mais conhecimentos educacionais, mas sentia que apenas isso não era suficiente. Além disso, o grande número de atividades cotidianas na UFPR Litoral não me permitia ter esse tempo para me dedicar a tantas leituras. Essa falta de tempo acontecia porque a instituição sendo nova exigia de mim e de meus colegas muito mais tempo para “apagar incêndio” nas salas de aula ou nas administrativas do que naquelas preocupações habituais dos sujeitos envolvidos no campo acadêmico, como a produção de artigos ou a delimitação dentro da academia dos territórios de legitimação das ações através das pesquisas. Comecei a perceber, após a fundação da Licenciatura em Ciências e de suas demandas educacionais, que me faltava um estudo mais sério e dedicado aos temas sobre educação que eram debatidos dentro dessa instituição e no curso. Eu não conseguia ir além das discussões básicas sobre a educação.

A partir de 2011 e durante os quatro anos seguintes de meu doutorado na USP tive a oportunidade de me dedicar integralmente aos estudos sobre os fundamentos teóricos que delinearam a proposta do projeto educativo da UFPR Litoral e dos seus cursos. Esses estudos junto com a situação de eu ter feito parte da instituição logo no começo me possibilitou uma visão mais orgânica dos acontecimentos: dos momentos de tensão e das alegrias nas conquistas dentro da proposta de trabalhar com as comunidades em torno da UFPR Litoral, de perceber que estávamos propiciando uma formação diferenciada aos estudantes e de uma nova forma de exercer a função docente dentro da academia. Ao entrar no doutorado, esperava que ter me colocado a disposição para trabalhar em várias atividades na instituição e tendo colaborado com as propostas educacionais diferenciadas dos cursos seria fundamental para eu ter maior trânsito e intimidade com os sujeitos envolvidos na construção da Licenciatura em Ciências. Mais ainda, a participação nas reuniões em vários níveis decisórios

na UFPR Litoral até 2010 me daria uma visão ampla dos acontecimentos e da política institucional e me possibilitaria estabelecer as conversas informais nos corredores da instituição e perceber as eventuais tensões e mal estares que alguns sujeitos viviam e que eram recalçados pelas formas de poder dominante num certo período.

Junto com meu orientador resolvi que os meus estudos seriam sobre as novidades que o curso de Licenciatura em Ciências, no qual eu estava ativamente atuando antes de me licenciar da UFPR Litoral em fevereiro de 2011, poderia trazer à área de Ensino de Ciências: em particular acreditei que a história do curso e seus processos poderiam trazer à comunidade de pesquisadores indícios de que forma a formação inicial de docentes à área estava sendo efetuada nesta instituição e que características grupais e profissionais estavam sendo estabelecidas para que o grupo de professores, mesmo enfrentando fortes obstáculos institucionais, conseguisse levar a frente esta proposta educacional diferenciada e inovadora.

Nos estudos que realizei sobre a criação e o funcionamento da Licenciatura em Ciências percebi que foi fundamental um “espírito de grupo” do corpo docente que estava muito consciente da sua tarefa de fazer uma licenciatura que atendesse a proposta educacional da UFPR Litoral, que por sua vez tem tentado atender às novas demandas da sociedade dadas à universidade no Brasil e no mundo. Por outro lado, há que se destacar que o diretor-fundador foi um sujeito que inscreveu seu nome na história da UFPR Litoral como alguém que sempre batalhou arduamente por manter uma proposta diferenciada dentro de uma universidade centenária e, em vista disso, cheia de tradições e *modus operandi* que a torna tradicional e cumprindo o seu papel social para alguns, mas para outros arcaica e descontextualizada das demandas da sociedade. As tensões entre a proposta educacional da UFPR Litoral e as instâncias de poder na matriz da universidade se traduziram num jogo de poder que muito me impressionou e que mereceria um estudo a parte. No entanto, conquanto a grande influência do fundador da instituição, não há que se destacar um único sujeito que mudou ou promoveu a marcha da história do curso; de fato, houve um trabalho colaborativo de todos os docentes que passaram ou estão ainda atuando no curso.

Outro ponto importante que percebi, foi a relevância dos meus estudos para os meus pares da UFPR Litoral e, em especial, para os meus colegas do curso de Licenciatura em Ciências. Acredito que o presente estudo possa nos trazer mais momentos de reflexão sobre os

acontecimentos que marcaram a nossa pequena trajetória na UFPR Litoral e que também nos esclareça sobre os fundamentos teóricos que usamos, muitas vezes sem saber, nas nossas utopias educacionais; acredito que esses fundamentos nos darão mais energias para continuarmos a tentar inovar na formação inicial à docência em Ciências proposta pelo curso. Desse modo, um dos objetivos pessoais desta tese é poder dialogar de maneira mais fluida com meus pares do curso e da área do Ensino de Ciências e contribuir com os fundamentos teóricos educacionais que deem base para que os diferentes modos de fazer colaborativos e voltados à inovação continuem acontecendo dentro do curso.

Foi muito importante durante esses quatro anos de estudos os contatos que eu tive com as mais variadas leituras das áreas da sociologia da educação e da psicanálise de grupos. Mostraram-se particularmente importantes as leituras de mundo que os sociólogos como Elias, Durkheim, Weber, Berger, Luckmann, Dubar, Bourdieu e Lahire fizeram com que eu percebesse a educação como um objeto de estudo dinâmico e fruto da época em que se vive; na área da psicanálise de grupos segui por leituras que se iniciaram em Freud, depois Klein, Bion, Anzieu e finalmente Kaës e que foram fundamentais para que os termos e interpretações grupais fossem feitos da forma mais fidedigna possível; por fim na área da educação as leituras atentas que fiz de Tardif, Freire, Maturana, Morin, Vasconcellos, Nóvoa, Perrenoud e Day me deram suporte para compreender o quanto complexas são as formações iniciais e continuadas dos professores – e, como acredito que ficará mais claro a seguir, não foram lidos em profundidade os autores da área de desenvolvimento curricular, pois o foco da tese não é meramente o desenvolvimento curricular. Bebi de todos esses autores e me encharquei de suas ideias que resultaram em inúmeras conjecturas, mas que, infelizmente, não puderam na totalidade serem apresentadas no presente texto. Destarte, mesmo que as análises desta tese se concentrarem sobre o desenvolvimento grupal e profissional dos sujeitos envolvidos, muito ficou para ainda ser publicado sobre outros temas e que, acredito, contribuirão para os estudos da área de Ensino de Ciências. Também foi muito importante o tempo e a paz “distante” às leituras e à aquisição dos conhecimentos advindos do meu doutorado sanduíche na Universidade do Porto, em Portugal, com o professor João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes: em destaque nesse período pude aprender como elaborar um instrumento à análise dos sujeitos ao nível individual – o que Lahire chamou de “Retratos Sociológicos” (2004)¹; e me

1 Na seção 9.10 há Retratos Sociológicos de alguns estudantes egressos da Licenciatura em Ciências sob

aprofundar na compreensão e no uso da ferramenta estatística de Análise de Correspondência Múltipla (ACM)², que por muitos anos foi usada por Bourdieu para a construção das “distâncias” sociais dos sujeitos em suas análises.

Por todas essas diferentes trajetórias, inspeções, proposições em aberto e leituras, espero ter sido criativo o suficiente no presente estudo e ter me atido ao tema sempre que possível. Fica desde já a minha inteira (des)culpa pelos erros e deslizes cometidos na escrita da tese e, ainda que todas as entrevistas realizadas terem sido transcritas integralmente para o presente estudo, peço também a compreensão das pessoas que não foram contempladas no uso de suas falas na presente redação.

Desta maneira, o estudo exposto nesta tese procura revelar porque o corpo docente e os primeiros estudantes egressos da Licenciatura em Ciências conseguiram perseverar e acreditar nas propostas da UFPR Litoral e do curso, em como o grupo desse curso se manteve trabalhando e quais foram as consequências para os seus desenvolvimentos profissionais. A história do curso, fundado em 2008, e dos seus antecedentes traz de forma concisa os principais marcos que possibilitaram interpretar as dificuldades e conquistas de um grupo de professores que acreditaram na proposta educacional da UFPR Litoral e numa formação diferenciada e inovadora na área da formação de professores de Ciências para o Ensino Fundamental II, 6º a 9º anos. Essa é apenas parte de uma história que ainda está em andamento e que espero que esteja longe de terminar.

A tese está dessa forma estruturada: na seção 1.2 aparece a justificativa para o tema destacando a formação de professores e apresenta (na seção 1.2.1) algumas ideias sobre o que é um currículo sob uma lógica interdisciplinar – muito similar a proposta curricular atual da Licenciatura em Ciências; em seguida, no capítulo 2, apresentam-se os objetivos geral e específicos e os caminhos epistemológicos e metodológicos; na seção 2.1 foram apresentados os referenciais teóricos usados nesta tese à análise do desenvolvimento grupal e profissional à formação de professores, em particular destacam-se as ideias sobre as práticas reflexivas necessárias ao professor contemporâneo; na seção 2.2 apresenta-se a metodologia do Estudo de Caso, os dados quantitativos e suas fases de construção (seção 2.2.1), as entrevistas, di-

estudo.

- 2 Realizei um estudo bem completo sobre a ACM a fim de estabelecer grupos de afinidade para melhor descrever os perfis dos estudantes egressos do curso por meio dos “Retratos Sociológicos”, contudo esse estudo ainda não foi publicado.

mensões e categorias às análises qualitativas do desenvolvimento profissional (seção 2.2.2); no capítulo 3 tem início a descrição dos acontecimentos que antecederam a criação da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral e os seus condicionantes para que a proposta diferenciada nascesse; no capítulo 4 apresenta-se a UFPR Litoral desde sua gestação em 2002, passando pelo seu nascimento em 2006 até o ano de 2007 que antecede a criação da Licenciatura em Ciências (seção 4.1), também são apresentados os três espaços curriculares (seção 4.2.1) e o projeto educacional da instituição (seção 4.2) que estruturam internamente o currículo de todos os cursos da UFPR Litoral; no capítulo 5 são descritos o nascimento da Licenciatura em Ciências e os seis períodos de coordenação do curso (um ano para cada período, seções 5.1 até 5.6), após cada um desses períodos foram feitas algumas análises sob o ponto de vista dos desenvolvimentos profissionais dos sujeitos envolvidos e do desenvolvimento grupal; no capítulo 6 destacam-se e analisam-se quais foram os desenvolvimentos profissionais que os docentes e discentes do curso alcançaram durante os seis períodos de coordenação, mas também são analisadas quatro inovações que a Licenciatura em Ciências utilizou para promover a interdisciplinaridade curricular (seção 6.1): a docência em sala de aula de forma colaborativa; as avaliações diferenciadas e como os sujeitos do curso trabalharam com as questões das reperioidizações; as tentativas do grupo docente em tornar os Estágios obrigatórios diferentes daqueles Estágios tradicionalmente realizados nas licenciaturas; e a descrição e análise da zona de intercâmbio, a câmara do curso, local de encontro dos diferentes saberes dos docentes do curso que propiciou espaço às socializações dos saberes experienciais as quais os sujeitos estavam vivenciando e de formações profissionais. No capítulo 7 (Considerações finais), são apresentados os aprendizados que alcancei com esta pesquisa e algumas das contribuições que a tese traga à área do Ensino das Ciências sobre as mudanças curriculares inovadoras. Os apêndices (capítulo 9) apresentaram documentos ou textos elaborados pelo autor desta tese e que foram referenciados ao longo do texto conforme as necessidades de apoio – acredito que alguns poderão gerar novas para estudos e pesquisas à continuação dos trabalhos após esta tese. No anexo (capítulo 10) há um “Plano de Ensino de uma Unidade Temática” retirado do PPC. Por fim, cabe ressaltar que notas de rodapé que podem causar ao leitor digressões, contestações e desafios interpretativos, mas que podem numa primeira leitura serem ignoradas.

1.2 Justificativa para o tema

O modelo tradicional da formação solucionava o problema do saber profissional da seguinte maneira: os universitários produziam saberes e os professores os aplicavam. Mas, com as reformas atuais, esse modelo foi quebrado ou declarado ilegítimo. (TARDIF, 2002, p. 297)

Um dos fatores que contribuem para a precariedade da escola pública no Brasil é a falta de docentes à educação básica e dentre as áreas com maior escassez se encontra a das Ciências com o baixo número de professores licenciados tanto para o Ensino Médio quanto para o Ensino Fundamental. Além dessa defasagem outro problema apontado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006) é que a formação desses professores tem se dado predominantemente no âmbito das Ciências biológicas, o que acaba causando deficiências no ensino de outras áreas das Ciências.

Acredita-se que essa escassez pode ser devida ao pouco interesse dos estudantes nos cursos de licenciatura nas áreas das Ciências, em particular a Física e a Química. Para reverter esta tendência algumas instituições optaram por oferecer, em locais caracterizados pela falta de professores habilitados, cursos de formação de professores em Ciências do tipo multidisciplinar ou polivalentes. Nesse trabalho apresentar-se-á o estudo de um desses cursos ofertado numa Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) da Universidade Federal do Paraná setor Litoral (UFPR Litoral).

A UFPR Litoral, desde a sua implementação em 2005, tem sido tema de estudo de diversos autores, principalmente pelo seu Projeto Político-Pedagógico (PPP)³ diferenciado e das suas decorrentes inovações emancipatórias⁴ nos seus cursos (ALENCASTRO, 2009; BRIZOLLA; SILVA; FAGUNDES, 2010; CARVALHO, 2010; COUTO, 2011, 2013; CUNHA, 2008; CUNHA; HAMERMULLER; ALANO, 2007; FAGUNDES, 2009; FRANCO, 2008;

3 Adota-se essa denominação porque foi a adotada pela UFPR Litoral, outros nomes em uso são: Proposta Pedagógica, Projeto Educativo, Projeto Pedagógico-Curricular, Projeto Pedagógico-Institucional dentre outros.

4 Importante destacar que independente da UFPR Litoral apresentar grandes desafios (políticos e pedagógicos) e trazer como principais características a inovação e a criatividade, ela não se enquadra na concepção de Universidade Empreendedora/Inovadora que tem relações com o governo e a empresa voltada ao desenvolvimento social e econômico, estimulando ambientes de inovação e disseminando uma cultura empreendedora, onde a inovação fica por conta de empresas surgidas do *spin-off* acadêmico, com alianças entre empresas, laboratórios de pesquisas acadêmicas e governamentais (MOROSINI, 2011, cap. 18).

HAMERMÜLLER, 2011; HOELLER, 2006; OLIVEIRA, 2013; PEREIRA, 2012; WANZINACK, 2011). Ainda que existam muitos trabalhos publicados em anais de congressos, fóruns, colóquios, encontros etc., poucos foram os estudos realizados e publicados em periódicos ou teses sobre as suas licenciaturas e seus processos históricos de concepção e implementação (FRANCO, 2014; SILVA; BRIZOLLA; SILVA, 2013). A instituição UFPR Litoral, que pode ser caracterizada por suas atividades fortemente extensionistas⁵, tem procurado consolidar, dentre outras ações, um *campus* com tendências inovadoras na formação inicial e na capacitação dos professores de Ciências, desenvolvendo a Licenciatura em Ciências com uma proposta pedagógica que intenciona formar um licenciado que dê conta dos desafios contemporâneos para atuar na educação do Ensino Fundamental II (EFII), 6º a 9º anos. Além disso, com a sua proposta pedagógica política inovadora e com os seus espaços curriculares diferenciados pretende unir políticas culturais e sociais que frequentemente estão afastadas nas políticas governamentais das universidades em expansão e esquecem de dar voz às culturas e manifestações locais pouco interagindo nas comunidades onde se fazem presentes.

A Licenciatura em Ciências (LC) da UFPR Litoral possui atualmente uma grade curricular inovadora (Quadro 1) organizada por meio de quatro dimensões/espacos de aprendizagem: **Fundamentos Teórico-Práticos (FTP, 1.580 h)**, em que são abordadas temáticas onde os envolvidos praticam a interdisciplinaridade e vinculadas às práticas de ensino desenvolvidas no âmbito do **Estágio Supervisionado obrigatório (400 h)**; **Projetos de Aprendizagem (PA, 640 h)** e **Interações Culturais e Humanísticas (ICH, 640 h)** que pretendem favorecer a integração entre os alunos dos vários cursos oferecidos pela UFPR Litoral. Além disso, há que se cumprir ao longo do curso o mínimo de 100 h de Atividades Formativas Complementares. Nas ICH os estudantes dos cursos se encontram para realizar vários tipos de atividades eletivas como xadrez, *rappel*, dança de salão, poesia, artes, fotografia, *yôga*, música, educação alimentar etc., enquanto nos PA os conhecimentos ensinados nos FTP e nas ICH, são aproveitados para explorar um novo olhar sobre as problemáticas locais e suas possibilidades de superação. Todos os estudantes do curso devem desenvolver atividades nos três eixos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da UFPR Litoral:

5 Os agentes realizam atividades de ensino-pesquisa-extensão: a “extensão universitária é um processo educativo, cultural, científico ou tecnológico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e os demais segmentos da sociedade” (BRASIL; CEPE, 2011b).

FTP, PA e ICH. A carga horária total do curso é 3.360 h.

Quadro 1: Organização curricular atual da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: ES = Estágio supervisionado, cada período corresponde a 80h; FTP = Fundamentos Teórico-Práticos; PA = Projetos de Aprendizagem; ICH = Interações Culturais e Humanísticas.

Ano	1°		2°		3°		4°	
Período	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
ES (400h)		I	II	III	IV	V		
FTP (1.580h)	Integração e reconhecimento (80h)	Ciências da natureza e educação (160h)	Cenário escolar regional, ensino de Ciências e Prática de ensino (160h)	Fundamentos básicos contextualizados da Física, Química e Biologia, cotidiano escolar e Prática de ensino (160h)	Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e Prática de ensino (160h)	Vivências de docência, relação Ciências e meio ambiente e Prática de ensino (160h)	Vivências de docência, relação ciências, saúde e qualidade de vida e Prática de ensino (240h)	Vivências de docência e a relação ciências, diversidade e inclusão (240h)
	Concepções de Ciência e Educação (160h)	Libras (60h)						
PA (640h), ICH (640h) e Atividades Formativas Complementares (mín.100h)								

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Ciências (PPC, 2011).

Um primeiro aspecto que se destaca na organização desse currículo para o ensino das Ciências Naturais, nos quatro anos finais da educação fundamental (EFII), é o fato de que ele não se estrutura em torno de uma visão disciplinar. Isto é, disciplinas que comumente integram os currículos de formação de professores nessa área, tais como as de fundamentos ou metodologias para o ensino de Física, de Química e de Biologia, deram espaço para o trabalho com unidades temáticas interdisciplinares. É de se perguntar também qual é a Ciência de referência num currículo desse tipo? O que ainda mais se destaca é o fato de que esse currículo foi incorporado por uma universidade centenária, que possui uma estrutura de cunho essencialmente disciplinar fortemente enraizada. Além do currículo diferenciado dessa licenciatura e de haver muitas pesquisas que focam os currículos e suas respectivas inovações, que poderiam dar subsídios à pesquisa deste tema, esse não é o foco deste estudo. Acreditou-se que havia outros elementos que poderiam ser analisados em profundidade, dadas as vivências do autor da tese no ambiente da pesquisa, e que trariam novidades ou mais luzes à área de ensino

das Ciências e à formação profissional dos sujeitos envolvidos. Ademais, foram escolhidos referenciais de análise que possibilitaram descrever certos tipos de desenvolvimentos grupais que as pesquisas sobre os processos curriculares não vêm realizando.

Como todo processo inovador, que apresenta resistências e rejeições, a implementação desse currículo inovador não ocorreu sem tensões e conflitos. As dificuldades começaram mesmo antes da criação dessa licenciatura, ainda em 2005, por ocasião da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição que daria as diretrizes à elaboração dos vários planos dos cursos que compunham ou viriam a compor a unidade. Mesmo depois da definição e aprovação desse projeto pelas instâncias superiores, não foi trivial constituir os planos de cursos das diversas carreiras em acordo com uma prática pedagógica interdisciplinar e regulado pelo trabalho por projetos.

O interesse pelo caso da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral reside não só na sua singularidade, mas também na possibilidade de investigar a natureza dos elementos que tornaram possível a constituição de um grupo de docentes que vem conseguindo desde 2008 levar adiante o enraizamento de uma proposta curricular bastante inovadora e criativa no âmbito de uma instituição que valoriza suas tradições. Em outras palavras, a **hipótese** é que esta é uma situação emblemática que ao ser investigada pode dar indícios sobre algumas das condições que concorrem para que a inovação curricular e a formação profissional continuada dos docentes envolvidos tenham chances de se sustentar e sobreviver numa instituição de ensino.

Procurou-se, em parte deste estudo, problematizar o processo de implementação do currículo dessa licenciatura, delimitando os momentos que foram fundamentais à construção e sustentação desse currículo – desmontou-se o esquema para analisar as suas partes. Esses momentos foram definidos pelo fato de ressaltarem aspectos, que analisados à luz das elaborações de alguns conceitos sociológicos e grupais, explicitam alguns dos principais elementos que tiveram o papel de sustentar a coesão do grupo para tornar possível a efetivação de uma proposta curricular inovadora na área de ensino de Ciências Naturais.

Importante também destacar que a metodologia empregada contribuiu para que o estudo conseguisse fazer um bom aprofundamento dos dados. Nesse sentido, para complementar a análise do processo de institucionalização dessa licenciatura se levantaram as marcas que ela deixou nos docentes e nos licenciandos ao terminarem o curso. Através dos relatos dos licen-

ciandos recém egressos procurou-se caracterizar suas trajetórias escolares acadêmicas nessa licenciatura salientando as disposições referentes a formação na docência que foram (re)atualizadas ou adquiridas durante o curso. Interessou desta maneira relacionar as disposições levantadas com o currículo, tanto oficial quanto o efetivo do curso. Em particular inspirou-se nas competências assinaladas por Perrenoud (2008) para levantar as disposições, que são hábitos (re)atualizados ou adquiridos durante o curso e que tonaram mais provável uma atuação competente do licenciando na sua prática enquanto docente. Para Perrenoud essas práticas são competências que são adquiridas durante a formação e consistem em como trabalhar em equipe para elaborar um projeto, dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões, formar e renovar uma equipe pedagógica, enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais e administrar crises ou conflitos interpessoais. Acreditou-se que algumas dessas especificidades poderiam ser encontradas nas narrativas dos licenciandos e poderiam denotar hábitos adquiridos ou posturas construídas durante a sua trajetória escolar. Christopher Day (2001) e Maurice Tardif (2002) foram outros autores que trouxeram elementos que auxiliaram a perceber os indícios das marcas deixadas nos estudantes durante a trajetória escolar e no desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Metodologicamente a tese é uma pesquisa de caráter qualitativo que descreve os acontecimentos com ênfase na cronologia histórica do curso. O pesquisador desta tese é docente efetivo da instituição desde fevereiro de 2006 – a instituição iniciou suas atividades um pouco antes disso – e do curso desde a sua criação em 2008. Foi cedido pela UFPR sob licença para estudos e pesquisas para esta tese desde fevereiro de 2011. Esse contexto possibilitou um distanciamento crítico, mas provavelmente não totalmente imparcial – nunca é fácil se afastar totalmente do objeto da pesquisa quando se faz parte dos acontecimentos vividos. Além disso, ter participado da instituição logo desde o seu nascimento em 2006 possibilitou-me uma visão mais orgânica dos acontecimentos, das tensões e foi fundamental para a maior intimidade com os envolvidos, para passar “despercebido” nas reuniões e nas atividades de defesas dos trabalhos de fim de curso dos estudantes, para ter conversas informais, para ter acesso e fazer a coleta das informações etc.

Destarte, a minha **tese** é sobre a novidade que o curso de Licenciatura em Ciências traz à área de Ensino de Ciências: em particular a história do curso e seus processos trazem à comunidade de pesquisadores indícios de que forma a formação inicial de docentes à área está

sendo efetuada nesta instituição e como e que características grupais e profissionais estão sendo estabelecidas para que o grupo de professores, mesmo enfrentando fortes obstáculos institucionais, consigam levar a frente esta proposta educacional diferenciada e inovadora. Mesmo assim, o estudo apresentou muitos outros elementos que ainda não foram suficientemente estudados ou que não possuem conclusões, ou seja, são questões colocadas de maneira convidativa a mais pesquisas, que permanecem em aberto e oferecem aprofundamentos.

1.2.1 A organização curricular interdisciplinar

No que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária. [...] A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre nós, e leva os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 257)

Uma questão teórica relevante que vem sendo debatida nas licenciaturas em Ciências é que princípios orientam a construção de currículos que atendam as demandas da complexidade na formação docente? (GATTI; BARRETO, 2009; SANTOS; QUADROS, 2011) Nesse sentido entra a discussão de como dosar, e em seguida como operacionalizar, nas matrizes curriculares os saberes específicos para o ensino superior, apresentados geralmente em forma de disciplinas⁶, e até onde se deve “curvar a vara” para que se promova o ensino interdiscipli-

6 Entende-se por disciplina: “diferentes domínios do conhecimento, na medida em que são sistematizados de acordo com determinados critérios.” (FAZENDA, 2011, p. 70)

nar:

No nível de interdisciplinaridade o ensino deve ter “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma 'interação', a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar.” (FAZENDA, 2011, p. 70, grifos da autora)

Ou ainda, numa visão mais do alto dessas preocupações: O que pode se definir como conhecimentos válidos? Qual é a pedagogia que conta como a transmissão válida desses conhecimentos? O que conta como realização válida avaliação desses conhecimentos por parte daquilo que é ensinado? Bernstein (apud SILVA, 2013), preocupado em como o currículo está estruturalmente organizado e ligados a princípios diferentes de poder e controle, faz a distinção entre currículos “de coleção” e “de integração”. O currículo de coleção caracteriza-se por classificações fortes do conhecimento com fronteiras bem marcadas, sendo que ao nível da relação pedagógica há uma pedagogia visível, um enquadramento forte, daquilo que pode ou não ser comunicado; no currículo de integração, ao contrário, há uma classificação fraca, com fronteiras não muito definidas, porosas e combináveis, na seleção do conhecimento, o enquadramento é mais fraco, uma pedagogia “invisível”, e a relação pedagógica mais livre. Esses currículos também diferem na avaliação: explícitas e definidas rigidamente nos currículos de coleção *versus* “critérios de avaliação implícitos, difusos e diversos” (Bernstein apud MORROW; TORRES, 1997, p. 185).

Num amplo estudo realizado por Gatti (GATTI; BARRETO, 2009) a maioria dos cursos que enfatiza o currículo disciplinar pouco articula as disciplinas específicas com àquelas de formação pedagógica. Infere-se que se não ocorre essa necessária articulação pouca ênfase também ocorre no sentido de estimular as atividades interdisciplinares, mas, noutro sentido, poder-se-ia pensar que se o currículo der ênfase ao interdisciplinar, pouca atenção seria dada às disciplinas, ou seja, os conteúdos específicos seriam abordados de forma superficial. Os tipos de currículo disciplinar $\times$ interdisciplinar parecem disputar a hegemonia do campo educacional curricular e têm seus pontos a favor ou contra, contudo isso resulta numa briga entre surdos, visto que ambas as partes não procuram estabelecer um meio termo.

Os do campo educacional tradicional no Brasil que defendem as disciplinas, e são a

maioria visto o número de licenciaturas que as utilizam, advogam que para o estudante as disciplinas fornecem uma visão geral do saber específico e que, na maioria das vezes, o ensino interdisciplinar seria superficial demais à formação. Caberia deste modo ao estudante realizar as devidas ligações, ou interações, entre os diferentes saberes. Por outro lado os que defendem não somente as disciplinas, e que não são a maioria, respondem que o ensino predominantemente disciplinar não possibilitaria dar a visão global dos diferentes saberes específicos, impossibilitando uma visão de como esses se articulam. Delegar-se-ia ao estudante se aprofundar em determinados saberes específicos, verticalizando o seu conhecimento. É para cada caso o intensivo de um contra o extensivo do outro.

Contudo a formação de docentes no Brasil é marcada por uma forte fragmentação e, dessa forma defendem Gatti e Barreto, que é necessária na formação de professores

uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação [...]. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. [...] A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre nós, e leva os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de *caráter interdisciplinar para o currículo*, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. [...] Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. Continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos. (2009, p. 257, grifo meu)

A questão mais específica posta é como o currículo da Licenciatura em Ciências aqui sob estudo apresenta as disciplinas ou promove as atividades interdisciplinares? Ou, expressando essa dicotomia à prática da formação docente: estariam os licenciandos recebendo conteúdos específicos à sua finalidade docente que são no mínimo altamente complexas, ou estariam os estudantes aprendendo a realizar, por meio da incorporação de atitudes dialógicas, a necessária interação para realizar atividades interdisciplinares? Será visto nos próximos capítulos como o curso de Licenciatura em Ciências sob estudo responde a essas questões.

2 Objetivos, caminhos epistemológicos e metodológicos

Objetivo:

Descrever e analisar o desenvolvimento profissional dos docentes e discentes egressos do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral no contexto dos processos de fundação, concepção e implantação do curso.

Objetivos específicos:

- a) Descrever os processos de criação, manutenção, rupturas e antagonismos, com suas respectivas tensões, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Ciências, da UFPR Litoral.
- b) Analisar e interpretar o desenvolvimento grupal dos membros dessa Licenciatura em Ciências usando conceitos psicanalíticos como aparelho psíquico grupal e inconsciente grupal.
- c) Analisar o desenvolvimento profissional dos docentes e dos discentes egressos da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral sob as dimensões da proposta educacional, saber específico, saberes experienciais, gestão, atividades grupais e formação contínua.

2.1 Caminhos epistemológicos

“O sentido dos sintomas é inconsciente.”
S. Freud, *Lições introdutórias à psicanálise*. Lição XVIII, 1915.

O que se pretendeu foi estabelecer uma linha de raciocínio na descrição e análise dos acontecimentos que incluísse tanto os aspectos sociológicos identitários profissionais como os

processos grupais psíquicos dos agentes dessa instituição. Não se pode, como pensava Aristóteles, compreender a estrutura da casa inteira pela contemplação isolada de cada uma das pedras que a compõem. Nem tampouco pode se compreender e pensar a casa como uma somatória, por acúmulo, das pedras. O todo não é apenas a soma das partes, mas há algo a mais, como notas musicais que quando juntamente orquestradas resultam numa melodia. As partes consideradas em isolamento não possibilitam a compreensão do todo. Mas que conceitos podem orientar para estabelecer essa linha de raciocínio? É para responder a essa pergunta que a seguir são apresentadas algumas ideias de autores da sociologia e da psicanálise grupal e que serviram de base à análise do material coletado.

Dois caminhos epistemológicos foram considerados à fundamentação teórica: um deles trata do desenvolvimento profissional dos docentes e outro aborda questões relacionadas ao estudo dos grupos e das instituições. Ambos são complementares, pois se alicerçam entre o que se apresenta como um estado da sociedade pela via do consciente – ou ainda entre uma interpretação das relações da sociedade com o indivíduo – *versus* um estado do indivíduo por aquilo que Freud chamou de o “inconsciente”. A escolha pelo uso do referencial psicanalítico auxiliou na interpretação de certos sujeitos no grupo e no seu desenvolvimento enquanto participantes desse grupo, sujeitos esses que possuem comportamentos e desejos descritos de forma incompleta se forem usados apenas os referenciais sociológicos, mas que podem ser melhor descritos no entendimento dos sintomas, sentidos e significados externalizados inconscientemente pelos sujeitos pela via do consciente. Isso porque, acredita-se, como Freud, que o homem consciente não é dono de suas próprias ações, pois existem mecanismos inconscientes que governam e determinam seus atos e decisões. O aparelho psíquico descoberto por Freud era “algo que funcionava sem o consentimento do próprio homem, determinando-o na série de processos mentais” (PEREZ, 2012, p. 33).

Arbitrou-se, para efeitos elucidativos das estruturas, que a instituição UFPR Litoral possui estruturas denominadas de “espaço de decisão primário” e “espaços de decisão secundários”. Por “espaço de decisão primário” entende-se que é o do Conselho⁷: local e momento notadamente constituído por agentes diversos como servidores docentes e técnicos, ou seja, composto por representantes dos saberes acadêmicos, como engenheiros, sociólogos, educa-

7 O nome inicial era Conselho Diretivo, depois da aprovação do Regimento em setembro de 2013 passou a se chamar Conselho Setorial.

dores etc., e representantes das estruturas administrativas; esse espaço também foi de externalização dos comportamentos, da explicitação dos poderes, de criação de figurações objetivas a serem acatadas pelo grupo dos agentes e de tomadas das decisões que influenciam abaixo em toda a hierarquia da instituição. Nos “espaços de decisão secundários” há as câmaras dos cursos, similares aos colegiados nas IFES, que são compostas, predominantemente, por docentes dos vários saberes acadêmicos: são espaços de decisão voltados a interesses dos cursos, mas que coadunam com a estrutura do Conselho. Outro espaço secundário é o composto apenas pelos servidores técnicos onde se decidem funções que atendam a demanda administrativa da instituição. Nos “espaços de decisão secundários” configuram-se espaços menores que são compostos pelos mesmos agentes do espaço comum decisório chamado Conselho, mas divididos em subgrupos de interesses. Não foi somente o livre arbítrio que manteve coeso esses espaços, nem tampouco foi a figura de um diretor “forte” que coordenou a instituição, mas de interesses comuns dos espaços secundários que se fizeram, e fazem, representar no espaço primário; local de efetivas tomadas de decisões. Não obstante, essa estrutura não é inovadora, pois segue as estruturas já estabelecidas historicamente pela matriz.

Do ponto de vista sociológico considera-se o grupo como o conjunto de indivíduos que, para alcançar determinados objetivos, submete-se às normas específicas, de forma que cada um de seus membros paga a satisfação de se sentir pertencente ao grupo através da sujeição a padrões específicos de controle (ELIAS, 2000). Os sujeitos do curso aqui a serem estudados, docentes, discentes e o diretor, nos seus aspectos socioculturais e situados numa estrutura educacional estão submetidos ao sistema de ensino e podem ter adquirido esquemas de ação e hábitos que regulam sua vida escolar e seu aprendizado. Além disso, a forma como os sujeitos se relacionam e se configuram no contexto do curso e da UFPR Litoral precisará ser melhor definida e para tal será usado o conceito de configuração de interdependência. Nessa expressão, usada por Elias (2008), pretende-se dizer que os indivíduos não são autônomos e estão ligados de alguma forma, uns aos outros, por necessidades recíprocas do tipo afetiva, política, econômica etc. A configuração do grupo é tão concreta como são os indivíduos dessa configuração, reifica-se o grupo. Esses vínculos interdependentes no agrupamento, ou as suas valências, podem ser intensas ou fracas e vão depender do quanto há interesse de cada um em participar dessa configuração grupal. A configuração de interdependência nos auxilia a entender como um indivíduo nessa estrutura ligada é afetado pelos demais e, por exemplo,

com que intensidade a perda de um elemento do grupo influencia os demais.

Cabe também distinguir entre diferentes expressões que serão usadas nas descrições: o *pai fundador* deve ser interpretado como o sujeito que foi o criador ou fundador de um sistema de pensamento central e que, narcisicamente, será sucedido por outro, em geral um filho; o *diretor-fundador* é o sujeito fundador da instituição com funções gestoras definidas, ele ajuda a definir a identidade organizacional e faz cumprir os compromissos com ideias e valores da instituição; o *mito fundador* é uma figura de referência e um modelo a ser seguido, ele tem um poder intrínseco e sua história está entrelaçada com a da própria instituição e a de seus sujeitos, por isso, mudar os mitos de uma instituição, mesmo que eles sejam disfuncionais ou obsoletos, exige enfrentar oposições e resistências.

Para efeito no presente texto se denomina de **instituição** a UFPR Litoral e como quaisquer outras instituições:

são sistemas de normas inter-relacionadas que têm raízes em valores compartilhadas e se generalizam por uma sociedade ou grupo social particular com suas formas comuns de agir, pensar e sentir. [...] Como tais, as instituições são fundamentais para a ideia de **estrutura social** e para a organização estrutural das atividades humanas. (SCOTT, 2010, p. 112, grifo do autor)

Logo, a UFPR Litoral é o local onde há interação de agentes que procuram exercer as atividades as quais lhes foram solicitadas ou designadas por meio do ingresso legítimo e comum a toda a universidade, como vestibulares, concursos públicos e processos seletivos. É nesse espaço que se realiza uma disputa: o jogo acadêmico. Além disso, é uma instituição que possui características singulares e que serão evidenciadas através das lutas e nos procedimentos dos seus agentes que retratam modos de se pensar e de se fazer a academia um pouco diferente das outras de ensino superior universitário público no Brasil.

2.1.1 O desenvolvimento grupal

A sabedoria consiste em não se aglomerar, mas na criação e na natureza comuns encontrar nosso número, nossa reciprocidade, nossas diferenças, nossa passagem, nossa verdade e um pouco desse desespero que é seu aguilhão e sua névoa motriz. René Char: *A Palavra em Arquipelago*.

Para as análises grupais usamos os referenciais da psicanálise de grupos⁸ com suas interpretações sobre os pactos denegativos, os momentos diacrônicos e sincrônicos, o envelope grupal, os pressupostos de base de um grupo etc. Com os conceitos psicanalíticos específicos para os processos mentais que se dão coletivamente se procurou fazer referências às representações, fantasias, ansiedades e defesas compartilhadas por um grupo de pessoas vivendo a mesma situação e enfatizando uma produção coletiva; essas pessoas compartilham de mecanismos psicológicos grupais, alicerçados pela, ou mobilizados, na instituição.

Aquilo que em cada indivíduo está ligado à instituição para o benefício ou malefício do sujeito individual, resulta em uma vida psíquica característica do lugar e do vínculo institucional – aquele “clima” típico de cada instituição. Nesse clima acontecem as histórias e atuam-se nas posições das estruturas da instituição, evidenciam-se a natureza e as imposições da instituição à sua tarefa primária, percebe-se nas formas de agir e de pensar dos agentes envolvidos uma “infraestrutura” inconsciente que as relações organizam visando a satisfação dos indivíduos. Frequentemente, os processos e estruturas psíquicas dos agentes das instituições só se fazem perceber mediante o sofrimento que aí se experimenta, da patologia da vida institucional, ou seja, é através dos mal-estares vivenciados e externalizados que se percebem as tensões vivenciadas pelos envolvidos.

Para Wilfred R. Bion (apud KAËS, 1997; ZIMERMAN, 2004) quando os aspectos conscientes de uma tarefa são estabelecidos num acordo de cooperação por todos os membros de um grupo há o “grupo de trabalho” e quando as contribuições individuais de cada um para esse grupo são positivas há um “espírito de grupo”, que tem como características: a existência de um propósito comum; o reconhecimento dos limites de cada membro, sua posição e sua

8 Para um interessante resumo histórico sobre os aspectos psicanalíticos grupais ver o artigo de Silveira e Carvalho (2010).

função em relação às unidades e grupos maiores; a distinção entre os subgrupos internos; valorização dos membros individuais por suas contribuições ao grupo; a liberdade de locomoção dos membros individuais dentro do grupo; e a capacidade do grupo enfrentar descontentamentos dentro de si e de ter meios de lidar com ele. Além disso, Bion, em 1961, propôs modalidades de supostos básicos para os grupos que ignoram “a noção de temporalidade, de relação causa-efeito, ou ainda se opõem a todo o processo de desenvolvimento e mantêm as mesmas características que as reações defensivas mobilizadas pelo ego primitivo contra as ansiedades psicóticas” (2004, p. 109); são necessidades básicas de manutenção da espécie humana que aparecem de forma natural nos agrupamentos humanos primitivos quando são dadas as oportunidades para isso. Os três (pré)supostos básicos são o de dependência, de “luta e fuga” e de “acasalamento”, ou “pareamento”: no de “dependência” o funcionamento do grupo no nível mais primitivo demanda a presença de um líder carismático que protege o grupo, dirige o grupo para a sobrevivência, os vínculos com o líder são de natureza parasitária ou simbiótica, voltados para um mundo da ilusão; o de “luta e fuga” se resume na ideia de que “estamos reunidos para lutar com alguma coisa ou dela fugir”, como animal predador e ao mesmo tempo alvo e presa de outros predadores, o inconsciente grupal está dominado por ansiedades paranoicas e luta contra qualquer situação nova de dificuldade psicológica ou os componentes do grupo “fogem” dela, criando um inimigo externo ao qual atribuem seus males e contra quem ficam unidos; finalmente no de “acasalamento” há a esperança que venha a aparecer para o grupo um redentor, uma pessoa ou uma ideia, que salvará o grupo, pois o grupo gerará um filho “messias” no sentido de salvar o grupo “dos sentimentos de ódio, destrutividade e desespero com relação ao seu próprio grupo ou a outro (daí a referência ao messias)” (SAMPAIO, 2002, p. 285). Esses supostos básicos podem coexistir em um mesmo grupo e se alternarem no surgimento.

Contudo, sem deixar de levar em conta os supostos básicos de Bion, há atualmente outros aspectos que os extrapolam: existem papéis distintos, posições e funções de cada um no grupo; há os problemas dos “mal-entendidos” na comunicação entre os participantes do grupo; existem possibilidades de os integrantes de um grupo se projetarem uns aos outros, similar a uma galeria de espelhos. Todo indivíduo tem dentro de si um “grupo interno” de personagens introjetados que determinam o comportamento grupal e social do sujeito, influenciando nas suas escolhas e papéis.

Para além de Bion, mas também em acordo com ele, René Kaës (2011) sugeriu três níveis distintos de realidade psíquica nos quais se manifestam os efeitos do inconsciente dos sujeitos: no primeiro o grupo pode ser descrito como uma formação intrapsíquica do sujeito, onde os grupos internos aos sujeitos e a grupalidade psíquica são estudados; no segundo nível é considerada a realidade psíquica do grupo, essa precede o sujeito e se constrói pela reunião de psiques de seus membros e, de certa forma, adquire autonomia em relação a essas; no terceiro nível são destacados os processos, formações e pessoas que fazem parte do vínculo entre o grupo e os sujeitos singulares membros desse grupo, em especial há pessoas que realizam as funções fóricas⁹ que as portam bem como são carregadas por elas.

Para lidar com o segundo nível René Kaës (1997) concebeu um dispositivo, um modelo denominado de “aparelho psíquico¹⁰ grupal” aludindo aos espaços psíquicos construídos em comum pelos membros de um grupo para constituir um grupo e que permite ser descrita sincronicamente, i.e., num recorte do tempo ou em simultâneo aos eventos. Para o autor os enunciados básicos desse modelo são: (i) não existe apenas uma coleção de indivíduos, mas grupo, com fenômenos específicos entre os indivíduos que constroem psiquicamente algo em comum, num nível diferenciado de relações; (ii) realiza-se no aparelho psíquico grupal um trabalho específico que liga, reúne, põe em acordo ou em desacordo partes da psique individual que foram usadas para construir o grupo; (iii) o aparelho psíquico grupal não é a extrapolação do psíquico individual, mas é uma estrutura independente dos sujeitos que ele reúne, a lógica que governa os processos em grupo é diferente da lógica do indivíduo; e (iv) o aparelho psíquico individual nesse processo se constrói e se transforma, se diferencia e, sob certas condições, se torna autônomo.

Kaës estabelece que para dar conta dos processos de construção do aparelho psíquico grupal pode-se usar o que ele chamou de organizadores psíquicos grupais, que são produzidos no decorrer da dinâmica grupal diacronicamente, i.e., ao longo do tempo. Esses organizadores se dividem em dois grupos: o psíquico do grupo e o sociocultural. O primeiro se relaciona às formações inconscientes que tornam possível, sustentam e organizam o desenvolvi-

9 São “funções intermediárias que realizam certos sujeitos nas passagens entre os espaços psíquicos de cada sujeito e os espaços psíquicos comuns e partilhados: num casal, num grupo, numa família, numa instituição. Chamei de *fóricas* tais funções, pois elas incluem e superam a ligação entre duas margens separadas, a fronteira entre dois espaços descontínuos.” (KAËS, 2011, p. 157, grifo do autor)

10 A expressão *aparelho psíquico* pode ser pensada como um espaço psíquico comum construído, esse pode ser interno ao indivíduo ou comum aos membros de um grupo (KAËS, 1997, p. 169).

mento dos vínculos de agrupamento. Os pressupostos básicos, a matriz de grupo, a ilusão grupal, o pacto denegativo grupal, o contrato narcísico, as posições ideológicas ou mitopoéticas etc. são organizadores desse tipo. O segundo, os organizadores socioculturais, tratam das significações construídas socialmente através do trabalho da cultura, os mitos são os exemplos mais completos desse tipo de organizador. Os organizadores socioculturais fornecem modelos para os organizadores psíquicos inconscientes grupais e individuais e são “um suporte para a função narrativa e legitimadora que todo grupo utiliza para se autorrepresentar, para se autoidentificar, para se construir uma origem e se diferenciar dos demais grupos” (2011, p. 121).

Para estruturar as relações entre cada sujeito e o conjunto no aparelho psíquico grupal esse autor também propõe dois polos atratores principais, os polos isomórfico e homeomórfico, entre esses polos “oscila um campo instável, caótico, que corresponde à desorganização periódica dos atratores” (2011, p. 129). No polo isomórfico, por analogia à matemática, há um morfismo injetor, isto é, todo elemento de um conjunto se encontra destinado a uma correspondência biunívoca aos elementos de outro conjunto. Dessarte, o aparelho psíquico individual se identifica com o aparelho psíquico grupal, ou seja, há uma fusão imaginária dos espaços psíquicos individuais e do espaço psíquico grupal. Esse polo imaginário, narcísico, indiferenciado da aparelhagem está sempre presente mobilizando processos de união-desunião, identificações em situações de urgência ou a multiplicação de um elemento idêntico. Ele reaparece cada vez que o grupo está em situação de crise ou de risco, funciona como uma metonímia “um por todos, todos por um”. No polo homeomórfico¹¹ acontece o contrário, ele implica num afastamento pela diferença ou conflitos entre os espaços individuais e o do grupo, entre o grupo interno e o grupo externo, incluindo também entre os sujeitos membros do grupo. Para que esse polo aconteça a “lei do grupo” deve ter sido interiorizada pelos sujeitos do grupo e eles serem capazes de “suscitar e de conter conflitos, de acolher sentimentos de ambivalência e de tornar possíveis as separações” (2011, p. 131). A identidade completa, imaginária, entre o aparelho psíquico grupal e o aparelho psíquico individual não é mais prioridade.

Pode se interpretar que um grupo está na polaridade isomórfica do aparelho psíquico grupal quando seus componentes tentam minimizar as diferenças, tensões e distâncias entre o funcionamento do grupo e algumas formações grupais do aparelho psíquico individual; não se

11 Salvo Kaës em alguns dos seus livros usar a palavra homomórfico, adotei o usual na matemática topológica para esse tipo de relação.

identificam individualizações, pois cada indivíduo ocupa o seu lugar no grupo indivisivo. No polo homeomórfico tem-se a diferenciação dos processos, das significações, dos papéis, dos lugares e das tarefas; também se caracteriza pela ocorrência de relações de complementaridade e de antagonismos, novas relações podem ocorrer, podem se estabelecer novas trocas entre os sistemas subjetivos singulares e os sistemas sociais. Esses polos são antagônicos e complementares em oposição dialética, tal que nenhum grupo está em condições de viver se uma tensão entre eles não existir:

É nesse jogo, nessa distância e nessa tensão alternadamente mantidas e reduzidas, entre isomorfismo e homeomorfismo que se estabelece e se transforma o processo grupal. Este é tributário das formas psíquicas da grupalidade que ora procuram coincidir com formas, estruturas e figurações sociais concretas da grupalidade, ora a se diferenciar dela. Nesse jogo podem ainda articular-se muitas outras polaridades: entre a posição ideológica e a posição mitopoética, entre as articulações metonímica e a metafórica do vínculo grupal. (KAËS, 1997, p. 212)

Para explicar o desenvolvimento dos vínculos intersubjetivos que são complexificados nas formações psíquicas o autor propõe os momentos organizadores grupais. Primeiro eles surgem para explicar a ordem dos acontecimentos grupais psíquicos e, segundo, tentam explicar as transformações, desorganizações e reorganizações sucessivas dos grupos.

O organizador grupal do grupo no momento da fundação, ou momento originário, caracteriza-se pelo encontro dos sujeitos dispersos que se identificam com um objeto apresentado na fantasia do iniciador do agrupamento, cada um dos membros do grupo se identifica na realização de seus desejos e satisfações. Nesse momento são mobilizadas em cada um as experiências, as marcas e as diferenças passadas. Todo o processo se engrena sobre uma fantasia inconsciente individual que mobiliza a expectativa do encontro com o objeto. Nessa experiência os diferentes modos de identificação do Eu são acompanhados de angústias e de mecanismos de defesa tendo como consequência fazer aparecer o primeiro organizador grupal.

No primeiro organizador grupal, que tem função redutora e unificadora, o grupo realiza a construção do comum, o objetivo é manter a relação de cada um com o objeto comum do arranjo. Criam-se os mecanismos de defesa e se constroem pactos contra as incertezas e perigos que possam ameaçar o grupo: cada um dos seus membros busca a realização dos seus desejos, o contrato narcísico comum, e a defesa inconsciente contra os perigos que podem ameaçar a

construção ou o vínculo do grupo, surgem desse modo os pactos denegativos grupais que fazem calar as diferenças, pactos cujos enunciados jamais são formulados. Eles produzem uma utopia, uma ilusão, que a todos unifica, construindo percepções, representações e afetos comuns. A mediação dos desejos dos indivíduos, das expectativas criadas e das angústias presentes é realizada por um líder que se projeta e que representa o desejo do grupo. Aqui acontece uma isomorfia entre os componentes do grupo, isto é, não há diferença entre eles, cada um dos participantes não pode existir senão como membro de uma divisão imutável e, se desse modo não o faz, é ameaçado de banimento; as vontades individuais dos sujeitos são, na maioria das vezes, recalcadas pela ilusão de que o grupo satisfará as necessidades dos sujeitos. Em momento de crise ou de perigo, essa ficção isomórfica do grupo indivisivo, a ilusão grupal, religa seus membros num espírito corporativo.

O segundo organizador grupal traz a construção das primeiras regras comuns do grupo. É aqui que os sujeitos repensam ideias e concepções, enfrentam desorganizações, defendem ou abandonam posições. Neste novo momento unificador predomina a elaboração da relação com o semelhante e a exclusão do diferente, os limites entre o “dentro” e o “fora” do grupo são acentuados, para tal contribuem o contrato narcísico grupal, a ilusão grupal, a exclusão do intruso e a designação do inimigo externo. O envelope grupal desse momento prepara um continente¹² limite com o enunciado das primeiras regras e das primeiras leis em comum do grupo. A violência originária e as fantasias de assassinato ressurgem. O grupo tem a ilusão de progredir, de ter sucesso, de desempenhar bem as suas tarefas enquanto que do ponto de vista da instituição, o grupo é eficiente. É também nesse momento que o pressuposto básico de “luta e fuga” pode atuar com maior frequência.

No terceiro organizador grupal o grupo é conduzido a uma nova reorganização. É o momento da maturidade do grupo, que não é mais apenas um aglomerado de indivíduos com uma meta e sonhos em comum, mas o resultado de um processo que admite e absorve as contribuições pessoais de cada membro, pois possuem as experiências das partidas e adesões que reforçam a tomada de consciência histórica do grupo “por intermédio das experiências de de-

12 Para Bion “o grupo é utilizado pelos sujeitos como continente de seus conteúdos psíquicos transformados em representações, fantasias pensadas ou não transformadas e expulsas por eles para o grupo, onde podem ser objeto de transformações nos processos de grupo.” (KAËS, 1997, p. 194) O grupo é desse modo um contêntor (aquele que contém) que funciona como um aparelho de transformação onde perlaboram (executam o trabalho intelectual e principalmente emocional de tentar entender os significados dos) conteúdos e processos que foram abrigados na psique dos outros.

cepção, de luto e de renúncia” (KAËS, 1997, p. 188). Conduz-se também a uma nova organização que define o futuro do grupo e o afastamento entre o momento originário e os diferentes períodos de seu desenvolvimento. As representações recalcadas podem ser admitidas e o grupo adquire certa segurança para reavaliar os momentos precedentes. As falhas no contrato narcísico e debilidades no pacto denegativo permitem nesse momento por em prática outras relações grupais ou singulares com o grupo. O grupo pode estar num momento mitopoético onde ocorre o luto do objeto de grupo porque o grupo não é mais um prolongamento dos sujeitos, nesse novo período o sujeito do grupo pode ser especialmente criativo.

Para que os grupos nas instituições permaneçam unidos por longos períodos, enfrentando as situações cotidianas e problemas, desafios e demandas da sociedade, Kaës estabelece o conceito de intermediário. Esse funciona como o elo da corrente nos momentos de descontinuidades, crises ou rupturas do grupo, que podem ser decisivas nas tarefas e no alcance dos objetivos. Os intermediários resgatam as ideias fundadoras, estimulam os indivíduos a enfrentarem as novas situações, trazem sintonia com a realidade e mantém o grupo ativo e mobilizado, produzindo.

2.1.2 O desenvolvimento profissional

“Quem educará os educadores?” Será uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e de regenerar o ensino. São os educadores que já têm, no íntimo, o sentido de sua missão. (MORIN, 2010, p. 101)

Formosinho *et. al.* (2009) a fim de clarificar conceitualmente o que é o desenvolvimento profissional resumem as pesquisas de vários autores, para eles é

um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento

profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se o contexto profissional. (2009, p. 226)

Dentro dessa perspectiva, esse autor resgata pesquisas de Hargreaves e Fullan, que apresentam três tipos de desenvolvimento profissional do professor:

(a) Desenvolvimento de conhecimentos e competências: baseia-se em competências técnicas e variação nas estratégias de ensino, além de mais conhecimentos sobre os conteúdos a ensinar. Esse tipo de desenvolvimento tem como base a existência de conhecimentos independentes dos contextos, “que deve ser transmitida ao professor para que ele desempenhe melhor a sua tarefa” (FORMOZINHO et al., 2009, p. 228). Esse tipo de desenvolvimento tem uma “visão mecanicista” do mundo que tem por base a obtenção de conhecimentos e competências num processo associativo, linear e unidirecional.

(b) Desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo (*self-understanding*): reconhece que o desenvolvimento profissional é também um processo de desenvolvimento pessoal, onde as crenças, as ideias e as atitudes são fundamentais para que ocorram mudanças. Nesse tipo de desenvolvimento há uma “visão do homem” integrado ao mundo, de um ser pensante que sente e responde às circunstâncias não linearmente;

(c) Como mudança ecológica: para esses autores os professores desenvolverão a reflexão crítica se houver tempo e encorajamento para isso, também aprenderão muito pouco se trabalharem em isolamento, as inovações não devem serem impostas do exterior, o que ocasionaria poucos processos de experimentação criativa, e o desenvolvimento do professor depende muito do contexto de ação sendo que “a natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores” (FORMOZINHO et al., 2009, p. 235).

Em acordo com esses tipos de desenvolvimento profissional e em diálogos com o grupo de pesquisa da USP, sob coordenação do orientador desta tese, utilizaram-se também outros autores – Christopher Day (2001), Philippe Perrenoud (2002, 2008) e Maurice Tardif (2002) – que orientaram à escolha das dimensões de análise dos desafios da aprendizagem permanente no desenvolvimento profissional. Esses autores convergem em relação as características do que seja um desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira.

O primeiro desses autores expressa as seguintes ideias (ou dimensões): (1) os objetivos

educacionais para os quais desejam contribuir somente serão alcançados se os professores tiverem uma formação adequada e se empenharem em aprenderem durante toda a sua carreira; (2) em conformidade com o item anterior os docentes devem ser exemplo para os seus estudantes na disposição pela aprendizagem permanente; (3) o professor deve ser um profissional com desenvolvimento contínuo, ao longo de toda a carreira, capaz de acompanhar as mudanças e renovações de suas destrezas, seus conhecimentos e suas perspectivas sobre o ensino; (4) a aprendizagem baseada apenas na experiência limita o seu desenvolvimento profissional; (5) as histórias de vida, a fase do desenvolvimento profissional, o contexto de ação educacional e outros mais amplos sociais e políticos influenciam no pensamento e na ação dos professores; (6) o ensino eficaz sempre exigirá habilidades interpessoais, intrapessoais, bem como empenho pessoal e profissional; (7) os currículos são interpretados de acordo com as necessidades pessoais e profissionais dos docentes; (8) os professores não se formam passivamente, ao contrário, formam-se participando ativamente das decisões sobre as suas próprias aprendizagens; e (9) a instituição educacional depende do êxito do desenvolvimento do professor.

Por outro lado, de acordo com Perrenoud (2002), o estudante na fase da formação inicial do seu desenvolvimento profissional deve: (i) superar a identidade de estudante para adotar a de profissional responsável; (ii) aprender a diminuir o estresse, a angústia, medos e momentos de pânico com o aumento de suas experiências e da confiança¹³; (iii) se comparado ao profissional experiente, o iniciante precisa dispendar mais energia, tempo e concentração para resolver os problemas; (iv) aprender a administrar o tempo; (v) evitar a angústia da sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas a enfrentar; (vi) procurar se integrar ao seu grupo, mesmo que não seja compreendido pelos seus colegas mais antigos; (vii) superar a oscilação entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e os modos de fazer mais pragmáticos que desenvolve no ambiente educacional; e (viii) aprender a se distanciar do seu papel e das situações vividas na escola. O mesmo autor (2008) elenca grandes famílias de competências no movimento da profissão docente: (a) organizar e dirigir situações de aprendizagem, mas também saber administrar suas progressões; (b) conceber e fazer evoluir esquemas que contribuam para a organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem os estudantes em situação ótima; (c) motivar e envolver os estudantes

13 Acredita-se que esse item não está somente relacionado às questões cognitivas e são difíceis serem somente relacionados as questões profissionais como sugere o autor.

em suas aprendizagens e em seu trabalho; (d) trabalhar em equipe, ou quando não trabalhar em equipe; (e) participar da administração da escola e interessar-se pela comunidade educativa como um todo; (f) informar os pais e envolvê-los na construção dos saberes; (g) utilizar novas tecnologias da informação; (h) enfrentar os dilemas e os deveres éticos da profissão; e (i) administrar sua própria formação contínua.

Além disso, há, de acordo com Tardif (2002), o conjunto dos saberes experienciais, ou práticos, que os docentes adquirem ao longo da prática cotidiana da profissão e são por ela validados. São práticas que não tem origem nas instituições de formação e nem nos currículos, nem tão pouco estão sistematizados em regras ou teorias, são saberes práticos, e não da prática, que orientam a prática cotidiana do docente em todas as suas dimensões, são a cultura docente em ação.

Por último, reunindo as ideias acima, é necessário que certas competências e saberes sejam adquiridos e reatualizados ao longo da vida profissional do professor em formação inicial ou contínua. Para o presente estudo foi elaborado um conjunto de dimensões de análise¹⁴ sobre o desenvolvimento profissional dos docentes e discente do curso.

Para os docentes nesse conjunto de dimensões tem-se: (1) Proposta educacional: nessa dimensão são percebidas as aderências à proposta educacional da instituição ou dos espaços curriculares do curso pelo docente; (2) Saber específico: são os saberes/conhecimentos cientificamente construídos pela ciência que os docentes adquiriram e que são usados à formação específica dos estudantes ao ensino das Ciências Naturais que o curso de LC se propõe no espaço dos FTP; (3) Saberes experienciais: que de acordo com Tardif (2002), são saberes geradores de certezas particulares, acontecem num determinado meio e num contexto específico, muitas vezes com regras específicas, nos quais os docentes os descobrem tentando adaptar-se ou se integrar a eles, numa clara diferença entre os saberes adquiridos na formação específica; (4) Gestão: dimensão que apresenta os aspectos de gestão dos docentes sobre espaços educacionais ou as experiências de gestão/coordenação experimentadas pelos docentes; (5) Atividades grupais: dimensão que destaca quais são as atividades em grupo que o docente participa ou estimula no curso para os estudantes; (6) Formação contínua: dimensão que evidencia como o docente e a instituição têm administrado a formação profissional do

14 Na seção 2.2.2 Entrevistas, dimensões e categorias para as análises do desenvolvimento profissional os procedimentos de construção das categorias e as categorias dessas dimensões serão detalhados.

docente durante sua atuação na instituição.

Para os discentes as dimensões de análise são: (1') Saber específico: dimensão que descreve afinidades ou comportamentos que o estudante tem em relação aos saberes específicos para atuação no ensino das Ciências; (2') Saberes experienciais: dimensão análoga a dos docentes (ver acima), esses saberes são geradores de certezas particulares, acontecem num determinado meio e num contexto específico, muitas vezes com regras específicas, nos quais os estudantes os descobrem tentando adaptar-se ou se integrar a eles, numa clara diferença entre os saberes adquiridos na formação específica; (3') Grupo: dimensão que apresenta as formas de integração que o estudante executa nos diferentes espaços educacionais; (4') Proposta educacional: dimensão que apresenta como o estudante entende o modelo ou a ideia educacional da UFPR Litoral e o aplica à sua formação profissional.

Da prática reflexiva ao ofício de professor

A formação de “profissionais reflexivos” deve se tornar um objetivo explícito e prioritário em um currículo de formação dos professores; em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática, a experiência poderia, desde a formação inicial, assumir a forma simultânea de uma *prática “real” e reflexiva*. (PERRENOUD, 2002, p. 104)

Sabe-se que no Brasil cabem às universidades ou aos institutos federais a formação inicial do profissional licenciado, o professor. Contudo essas mesmas instituições têm como função principal a produção de saberes, seu enriquecimento e sua transmissão. Desse jeito, prioriza-se a transmissão desses saberes na formação dos professores e, depois desse processo, cuidando da transmissão dos saberes pedagógicos e didáticos. Essa perspectiva tem dificuldades em perceber que a prática reflexiva, enquanto exercitada na formação do professor, se obtém por um movimento autônomo de produção no planejamento de uma sequência didática, no trabalho a partir do erro dos estudantes ou na realização de um projeto. Além disso, percebeu-se que os sujeitos da LC trouxeram nas suas falas momentos de reflexão sobre a sua postura docente, não somente os estudantes, mas também os professores formadores. Isso se mostrou um aprendizado importante na LC e se buscaram elementos teóricos para melhor compreendê-la.

Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de ser, um *habitus*¹⁵ reflexivo. Contudo, enquanto na academia essa prática reflexiva regula a produção da teoria, e a teoria pode esperar, na prática reflexiva da ação das profissões humanistas os seres humanos exigem ação imediata, assumem riscos e a reflexão não resolve todas as questões. Alguns formadores universitários desejam preparar bons professores reflexivos para que temas importantes sejam bem dominados, contudo ao se depararem com situações complexas, como por exemplo, nos Estágios, são tomados de tensões entre o que lhes interessa e o que seria útil e importante aos alunos. Uma orientação para a prática reflexiva deve levar em conta os objetivos de formação e a realidade, possibilitando um saber-analisar para que o licenciando construa, concomitantemente, saberes didáticos e transversais que o equipem a olhar e refletir sobre a realidade. O desafio é ensinar, ao mesmo tempo, saberes, atitudes, hábitos, saber-fazer, métodos e posturas reflexivas, ou seja, aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer (PERRENOUD, 2002).

Um professor universitário ou em formação que reflita sobre os seus esquemas de ação pode tomar consciência do caráter repetitivo de suas reações e de algumas sequências, isto é, dos cenários que se repetem. Essa reflexão, geralmente com origem em situações concretas, permite destacar disposições estáveis e, num futuro, fazer com que a ação não aconteça apenas de forma diferente, mas que o transforme em alguém diferente. Essa reflexão sobre a ação e sobre os seus esquemas motiva o professor a se colocar numa posição relacional com os demais colegas, participando desse modo de um sistema de ação coletivo. Dessa forma os esquemas de ação se aproximam, passam a existir junto com outros, nessa interação empobrecem-se ou se diferenciam para que possam existir junto com os demais para uma relação mais estável e harmônica. É de se notar que enquanto os professores experientes não percebem e nem mais consideram seus hábitos cotidianos, os estudantes destacam as serenidades e as competências duramente adquiridas. Dessa maneira, o principiante está num estado de disponibilidade, numa busca de explicações, solicita auxílios, ou seja, está aberto à reflexão.

Perrenoud, com base nas ideias de Schön, diferencia práticas reflexivas *na ação* de práticas reflexivas *sobre a ação*: para o autor a prática reflexiva *na ação* é

a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do

15 Bourdieu (2011) denomina *habitus* o conjunto de esquemas que alguém dispõe em um período de sua vida. Esse conjunto de esquemas, o *habitus*, nos permite gerar múltiplas práticas adaptáveis a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos.

sistema de ação. [...] consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios ou precauções temos de tomar [...]. (2002, p. 30)

No sentido das preocupações para lidar com os problemas profissionais à medida que eles surgem nas suas experiências. E na prática reflexiva *sobre a ação*

tomamos nossa própria ação com *objeto de reflexão*, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la. [...] Depois da realização da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. [...] não se limita a uma evocação, mas passar por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga. (2002, p. 31, grifo do autor)

Onde são refletidas criticamente as próprias ações sobre os outros ou sobre si próprio, com a justificativa das atitudes tomadas.

Perrenoud defende que só se consegue formar profissionais reflexivos através de uma postura reflexiva com o sabor de *procedimento clínico* global, ou seja, em que toda a instituição esteja envolvida nesse tipo de formação e não apenas em “ilhas de prática reflexiva”. O procedimento clínico para a formação profissional não se baseia na aquisição dos conhecimentos teóricos antes da ação, mas a teoria é desenvolvida a partir da ação na forma espiral: uma primeira aproximação teórica sobre o problema fornece uma grade de leitura do fenômeno observado, ao mesmo tempo que a realidade reconstrói e diferencia o modelo; é uma formação em que há apropriação ativa dos saberes confrontados com a realidade:

O estudante descobre, com bastante eficiência, que não há situações complexas sem que haja também uma teoria que oferece algumas pistas de inteligibilidade e que nenhuma teoria erudita permite enfrentar, de forma infalível, uma situação complexa. (PERRENOUD, 2002, p. 111)

Para o autor é importante que nesses procedimentos clínicos os saberes básicos e disciplinares, didáticos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos sejam transmitidos como elementos fundamentais, com suas próprias lógicas, distantes dos contextos de ação e das práticas dos sujeitos. Contudo, ele não defende que todo o conhecimento teórico seja desta forma adquirido e que os Estágios sejam entendidos como momentos de “formação prática”. Num procedimento clínico, a prática não é uma simples aplicação dos conhecimentos

adquiridos, mas (i) um momento que parte das situações singulares para construir conceitos e novos saberes teóricos e (ii) um trabalho para integrar e mobilizar recursos adquiridos com vista a criar competências.

Sabe-se que o professor com o aumento da complexidade das tarefas nos dias atuais tem de, dentre outras tarefas: atualizar-se com programas que se renovam rapidamente; enfrentar tecnologias que se tornam incontornáveis e estar ciente dessa variedade de elementos potencializadores ou destrutores de processos de ensino, além de saber se aliar a eles; acolher alunos cada vez menos dóceis, os problemas em casa ou a desconstrução do modelo de família podem ocasionar comportamentos psíquicos/atitudinais/cognitivos não esperado, ou não instigantes, nos atores do sistema de ensino; administrar pais muito atentos e exigentes, consumidores da escola, ou, ao contrário, desinteressados de tudo o que acontece em sala de aula; planejar avaliações mais formativas e pedagogias mais diferenciadas; e exercitar trabalhos em grupo. Esta é uma lista parcial e curta das tarefas complexas apresentadas aos formadores e aos professores deste século. De forma geral, as condições de exercício do professor estão hoje muito mais complexas ou até mais degradadas que outrora, ao mesmo tempo que a universalização e as ambições do sistema de ensino aumentaram. Ater-se às práticas reflexivas não resolverá os problemas, mas pode permitir transformar o mal-estar, as revoltas e os desânimos em problemas, possíveis de serem resolvidos com método. Ou seja, uma prática reflexiva pode possibilitar uma relação menos queixosa e mais ativa com a complexidade escolar.

Por outro lado se a formação do professor não passar por orientações de profissionais da educação na universidade engajados nessa postura reflexiva pouco vale evidenciar essa complexidade. Dessa forma, um formador reflexivo poderá formar professores reflexivos, porque ele preconiza uma postura espontânea – no sentido de parecer natural sua *episteme* – em torno de perguntas, problemas, debates, tarefas e de saberes.

2.2 Caminhos metodológicos: Estudo de Caso

O objeto aqui estudado, universo da produção humana e entendido como o mundo das

relações, das representações e da intencionalidade, é histórico e se constrói numa sociedade humana num determinado espaço e tempo, com suas formas próprias de organização. Todas as sociedades humanas num dado recorte temporal possuem traços em comum e vivem relações dialéticas marcadas pelo seu passado, vivendo o presente e almejando o futuro. O objeto também tem consciência histórica, pois não é apenas o investigador que dá sentido ao seu trabalho intelectual, mas todos os seres humanos e seus agrupamentos podem dar significado às suas ações e construções e são capazes de explicitar seus atos, ações, projetos e planejamentos. Existe uma relação de identidade entre sujeito e objeto, pois se lida com seres humanos, que por diversas razões culturais, de classe, de idade ou outros motivos, têm elementos em comum de identidade com o investigador, onde se imbricam observador e observado, ambos estão “numa ciência, onde observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação” (Lévy-Strauss apud DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2007, p. 13).

A investigação, feita com base em entrevistas semiestruturadas e análises documentais, buscou compreender os processos dentro do seu contexto, do seu ambiente natural de ocorrência, a maioria das entrevistas aconteceu na instituição, tendo em mente que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). O ambiente em que isso ocorre é entendido dentro do contexto da história a que pertence. A estratégia qualitativa¹⁶ possibilitou, mais que no quantitativo, a entender “o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Tratou-se então de uma investigação com ênfase nas informações qualitativas e nos enfoques interpretativos, mas sem abrir mão das ferramentas estatísticas qualitativas e quantitativas. As ferramentas quantitativas por outro lado tinham por objetivo sistematizar a grande quantidade de informações advindas das entrevistas, questionários ou dos dados coletados informalmente durante os quatro anos de pesquisas.

O caráter essencial do objeto foi o qualitativo, operado na realidade social abundante de dinamismo da vida individual e da coletividade, com todas as suas implicações e significados que delas se originem. Essa realidade, mais rica que qualquer teoria, discurso ou ideias consi-

16 Como realizei mestrado na área da Física Quântica o termo “pesquisa qualitativa” foi uma novidade e, de início, trouxe muitas suspeitas se o método traria uma melhor compreensão dos fenômenos.

gam exprimir, expressou-se por códigos e elementos que, contudo, ainda foram incapazes de conter a sua totalidade; nem sempre foi fácil traduzi-la em números e indicadores quantitativos. Contudo, utilizaram-se de instrumentos e teorias que, a despeito de suas limitações, nos permitiram fazer uma aproximação dessa realidade social e nos possibilitaram expressar as suas estruturas, seus agentes, suas histórias, seus desejos e significados. Buscou-se desse jeito, mais que quantificar e explicar, compreender as relações, os valores, as atitudes, as crenças, hábitos e representações advindos da atividade humana. Com vistas a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa usou-se como uma das técnicas de investigação as entrevistas semiestruturadas que privilegiaram a comunicação a dois e que possibilitou combinar as perguntas do tipo fechadas e abertas, na qual o entrevistado teve a possibilidade de discorrer sobre o tema sem ficar preso a pergunta formulada. Além disso, o sujeito entrevistado, produtor de um discurso, ao discursar “não discorre apenas sobre um objeto que preexiste à produção do discurso, mas esta produção contribui para a produção do próprio objeto do discurso” (Cicourel apud CORREIA, 1998, p. 108), reforçando também suas práticas discursivas e tornando para si socialmente coerente essas práticas.

O objetivo foi analisar em máxima profundidade, dentro dos limites temporais, os acontecimentos que se desenvolveram nas coordenações da Licenciatura em Ciências onde o pano de fundo foram os acontecimentos da UFPR Litoral. A pesquisa se caracterizou como um Estudo de Caso Intrínseco (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2014), ou também citada na literatura de Estudo de Caso Simples, que tem como principal característica o estudo de apenas um caso em profundidade tal que suas particularidades possibilitem iluminar ainda mais o objeto de estudo, a busca pelo entendimento é do todo, holística, mas também das suas partes internas. Sabe-se que a fraqueza desse tipo de abordagem é a dificuldade em generalizá-lo para outros casos ou situações. Nesse sentido não se desejou realizar a pesquisa com foco em outros tipos de Estudo de Caso, instrumental ou coletivo, pois não se está interessado, primeiro, em tomar o presente estudo para generalizá-lo diminuindo o interesse pelos acontecimentos internos do objeto, superficializando o estudo, e, segundo, em realizar comparações entre vários casos remeteria para uma análise comparativa, por exemplo comparar com outras propostas inovadoras no país como a USP Leste, e dificultaria a compreensão do desenvolvimento dos agentes envolvidos no processo, já que o foco estaria no grupo, no curso, e em suas comparações com outros grupos, outros cursos, e como externamente esses se relacionam.

O trabalho se constituiu num Estudo de Caso Intrínseco caracterizado com base em documentos oficiais, como atas das reuniões do curso de 2008 a 2014 e outros eletronicamente disponíveis: PPP da UFPR Litoral, Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Ciências; nos documentos pessoais e das vivências e memórias do pesquisador, que fez parte da UFPR Litoral desde a sua fundação, em março de 2006; e nas entrevistas semiestruturadas com os docentes envolvidos, com alguns servidores da estrutura administrativa da instituição, com estudantes que ingressaram nas turmas de 2008 e 2009 e dos egressos dessas respectivas turmas. O pesquisador foi o principal instrumento de coleta dos dados.

Algumas informações obtidas com essas fontes foram utilizadas para reconstruir aspectos relevantes da história da instituição e deram indicativos mais precisos sobre a história do curso e sobre as trajetórias escolares dos egressos. Esta história serviu, por um lado, para destacar os eventos que foram considerados mais relevantes para caracterizar o processo de implementação do currículo do curso e, por outro, para realizar uma análise das tensões que aconteceram no grupo de docentes e discentes envolvidos. As trajetórias escolares permitiram caracterizar a influência do currículo na formação dos licenciandos egressos que por sua vez nos possibilitaram analisar se são as práticas positivas na formação dos egressos que retroalimentam os docentes do curso a manterem o ideal da inovação curricular. Após a reconstrução dessa história esta análise foi complementada com as interpretações de conceitos-chave da sociologia da educação e da psicanálise sobre os fenômenos grupais e institucionais. Destaca-se ainda que nessa Licenciatura em Ciências há pontos a serem analisados que vão desde o entendimento da própria estrutura pedagógica do curso por parte do corpo docente, passando pelas práticas docentes e seus aspectos grupais, até como os licenciandos veem a sua formação e aplicação dos processos de ensino-aprendizagem a que estão submetidos.

Os dados quantitativos e os aspectos qualitativos, ambos complementares para descrever e interpretar a realidade foram usados para possíveis generalizações e conclusões dentro dos riscos a que esse tipo de metodologia mista está exposta. Procurou-se construir e relacionar indicadores sobre os aspectos sociais e humanos em relação aos processos de constituição dos grupos ou das trajetórias escolares.

No Apêndice D: Características dos docentes, discentes e servidores entrevistados que passaram pelo curso e pelas turmas 2008 e 2009, p.286, na Tabela 1 e no Gráfico 1 são apre-

sentados os dados quantitativos coletados entre agosto de 2011 a dezembro de 2014 dos docentes, discentes turmas 2008 e 2009 e dos servidores técnicos envolvidos nesta licenciatura. A análise do tempo de docência de cada docente foi feita com base no seu currículo Lattes.

2.2.1 Dados qualitativos

Dividiu-se o trabalho da pesquisa qualitativa em três etapas (MINAYO, 2010): (1) fase exploratória, (2) trabalho de campo e (3) análise e tratamento do material empírico e documental.

Fase exploratória

Consistiu na produção do projeto de pesquisa e dos procedimentos necessários para preparar a entrada em campo. Aqui também ocorreram as reuniões com o grupo de pesquisa para a delimitação do objeto de pesquisa e para o seu desenvolvimento teórico e metodológico, a construção de hipóteses, a escolha dos instrumentos de operacionalização, o cronograma, a construção das perguntas às entrevistas semiestruturadas e o recorte das informações e dos sujeitos para a pesquisa qualitativa.

Para realizar o resgate da fundação da instituição e o percurso do grupo da Licenciatura em Ciências foram realizadas entrevistas semiestruturadas – todas realizadas, transcritas e analisadas – com quatro servidores técnicos e os 17 professores e que participaram¹⁷, ou participam, do curso desde a sua fundação como coordenadores ou docentes de 2008 até o fim do primeiro semestre de 2014.

Durante o processo das entrevistas na instituição o governo federal sugeriu mudanças na estrutura administrativa da direção das universidades em expansão e essas poderiam deixar de ter um diretor e um vice-diretor para se comporem de diretor geral, diretor administrativo e

¹⁷ Desses 17, dois já não fazem mais parte da UFPR.

diretor pedagógico. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas sobre essas duas estruturas administrativas, sendo entrevistados na estrutura administrativa antiga o diretor geral e a vice-diretora e na nova o diretor geral, o mesmo da estrutura anterior, diretor administrativo e o diretor pedagógico. Um dos docentes não está diretamente ligado ao curso, mas é um dos coordenadores do programa de extensão Laboratório Móvel de Educação Científica (LabMóvel), e como esse programa contribuiu fortemente nas atividades complementares do curso, 81% dos estudantes entrevistados já realizaram alguma atividade nele, se procurou nas entrevistas investigar se houve influência do programa na formação dos discentes e nas disposições dos docentes. Dos 17 professores do curso, até o primeiro semestre de 2013, sete (41%) participaram desse programa, incluindo o diretor administrativo.

A partir de dezembro de 2011 os novos representantes docentes da UFPR Litoral no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da matriz¹⁸ adotaram a postura de relatar por *e-mail* a todos os docentes da instituição os processos e relatos desse Conselho. Isso contribuiu para as transparências das ações que até então vinham sendo realizadas na matriz em Curitiba e que, com pouca frequência, eram noticiadas pelos meios de comunicação oficial da UFPR. Ressalta-se que essa foi a postura adotada por esses representantes eleitos e que essa não era a postura adotada pelos participantes da UFPR Litoral que participavam de outras instâncias na matriz. A postura assumida por esses representantes possibilitou que parte da documentação em relação à instituição para essa tese fosse acessível, o pesquisador não estava mais em contato local com a instituição desde o início de 2011, servindo também de importante base documental para que as informações sobre a instituição fossem acessadas. Antes disso os dados advinham de documentos que eram enviados por correio eletrônico aos docentes, no formato de informes gerais ou comunicações internas, ou ainda por meio de conversas esparsas que o pesquisador tinha com os envolvidos na instituição. Essa postura também motivou aos representantes seguintes a realizarem os seus comunicados também por *e-mail* mantendo as transparências dos processos.

No caso dos estudantes do curso optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas com todos os egressos das duas primeiras turmas com entradas em 2008 e 2009, com respectivas formaturas em 2012 e 2013. Na turma de 2008 entraram 40 estudantes e 9 (23%) colaram

18 A representação no CEPE da UFPR Litoral acontece desde 2008. São dois representantes docentes (titular e suplente) que pertencem ao respectivo setor da universidade. Esses são eleitos pelos seus pares setoriais em eleições diretas, livres e secretas, por um período de dois anos, permitida uma recondução (UFPR, 2006a).

grau, na turma de 2009 ingressaram 35 estudantes e 14 (40%), colaram grau. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns estudantes que entraram nessas turmas, mas não coloram grau com suas respectivas turmas ou que desistiram por motivos variados. Esses estudantes foram convidados a participar das entrevistas de forma opcional e responderam à mesma entrevista semiestruturada dos egressos, mas com as devidas adaptações nas perguntas que focaram os motivos de sua desistência ou de não colação com sua respectiva turma. Foram entrevistados 13 estudantes que entraram em 2008 e 14 estudantes que entraram na turma em 2009. Desses, quatro estudantes desistiram ou ainda não concluíram o curso. Na turma de formados de 2009 havia dois estudantes que entraram com a turma 2008.

Como saldo final foram realizadas entrevistas com 48 sujeitos, que cobriram as histórias e os bem/mal-estares da instituição e do curso, as possíveis marcas deixadas nos estudantes e de que forma as atividades complementares auxiliaram na formação do futuro professor.

Trabalho de campo

Convidou-se por *e-mail*, pessoalmente ou através das redes sociais 51 pessoas para as entrevistas. No momento da entrevista o sigilo e o anonimato foram garantidos mediante a apresentação de um “Termo de Consentimento” fornecido e assinado pelo entrevistado (Apêndice B: Termo de consentimento). As questões orientadoras das entrevistas para professores, discentes e servidores técnicos está no Apêndice C: Roteiros das entrevistas semiestruturadas e foram construídas com base nos pressupostos teóricos e dimensões que foram apresentados na seção 2.1.2 (O desenvolvimento profissional).

Em todas as entrevistas as questões não foram oferecidas antecipadamente para que os entrevistados não soubessem quais eram as ideias ou desafios, principalmente se pensou nos estudantes que poderiam preconceber respostas em possíveis conversas com os demais colegas, ou seja, evitou-se uma pré-elaboração das respostas por conta de uma possível conversa entre os que haviam sido entrevistados com os que ainda seriam entrevistados.

As questões orientadoras para os docentes visavam clarificar a situação atual do docente na instituição; suas experiências anteriores ou atuais em coordenações ou em atividades de

formação de professores; as disposições, esquemas de ação, e o modo com foi convocado para a participação na instituição ou no grupo; suas concepções sobre a licenciatura e sobre a educação; suas expectativas no grupo; explicitação de falas sobre pactos ou acordos que possam ter sido realizados para que o grupo pudesse cumprir a tarefa à qual foi convocado; resgate sobre os elementos utilizados para construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); levantamento de acordos ou desacordos em relação aos espaços curriculares e as metodologias de ensino usadas no curso; como ele via a situação do Estágio e os retornos pessoais e profissionais advindos por fazer parte desse grupo. Algumas perguntas não foram feitas e outras dependendo do contexto e da direção da conversa foram acrescentadas. Além disso, outras manifestações em *e-mail*, atas e documentos pessoais do pesquisador foram usados.

As questões para os discentes procuraram apresentar de que modo o estudante está inserido nos espaços de educação formal ou informal; motivos da escolha do curso e as suas expectativas de formação; que metodologias de ensino foram usadas no curso; como ele via a organização curricular e a conexão entre os espaços curriculares; as disposições, esquemas de ação, adquiridos durante o curso e sua adesão às atividades; que atividades agradou/desagradou, e motivos; seu parecer e procedimentos sobre e nos Estágios obrigatórios; sobre os construtos aprendidos no curso para serem utilizados nas suas aulas; como aconteciam as situações de práticas de ensino e como elas contribuíram para sua formação; o uso dos laboratórios didáticos; quais as leituras foram realizadas sobre os males escolares como drogadição, *bullying*, preconceito, indisciplina etc.; suas disposições para os trabalhos em grupo; quais procedimentos ou ideias transpôs para os espaços escolares; seus desafios na sala de aula; como se sente em termos de conteúdo específico para ensinar Ciências; suas impressões sobre a UFPR Litoral e os retornos pessoais e profissionais advindos de ter cursado essa licenciatura. Também, como no caso dos docentes, algumas perguntas não foram feitas e outras dependendo do contexto e da direção da conversa foram acrescentadas. Além disso, aconteceram algumas conversas rápidas através das redes sociais e 27 estudantes que passaram pelo curso responderam a um questionário sociocultural *on-line*.

As questões às servidoras técnicas davam ênfase sobre as atividades burocráticas que foram desenvolvidas no curso, como foi a escolha para auxiliar nessa licenciatura, em quais outros espaços atua na estrutura da universidade, se percebe diferenças em relação aos outros cursos, impressões sobre a UFPR Litoral e o curso e se viu algum impacto da universidade

nas comunidades.

Cada entrevista, que durou em média uma hora – a exceção do diretor geral que durou três horas – teve o áudio gravado e transcrito de acordo com os procedimentos sugeridos na literatura sobre pesquisas qualitativas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). No caso do diretor geral foram coletadas também fotos dos desenhos que ele compôs durante a entrevista e que ilustravam a estrutura da instituição. Três docentes foram entrevistados mais de uma vez e, ao optar pela intervenção do mesmo pesquisador, sabe-se que correu o risco do entrevistado forçar à “coerência”, fazendo referência implícita ou explicitamente às entrevistas precedentes. Esses foram entrevistados mais de uma vez devido à falta de tempo numa única entrevista para que todos os temas fossem abordados. Apesar de se saber que com um entrevistador diferente poderíamos ter facilitado manifestações heterogêneas e mesmo contraditórias não havia tempo para que o pesquisador “treinasse” outros para isso. Alguns docentes foram entrevistados com perguntas focando mais a sua coordenação, em outras vezes focando sua atuação mais como docente do curso, ou ainda outros queriam falar mais sobre as angústias ou problemas que estavam vivenciando no curso. Por outro lado não se buscou modificar o entrevistador para que as entrevistas pudessem dar a oportunidade de serem “relembradas” quanto ao comportamento¹⁹ e sua respectiva intencionalidade nos momentos da transcrição, da descrição e da análise, para que os entrevistados pudessem ser “observados” quanto ao seu comportamento e ao contexto, desse modo a maioria das entrevistas foram realizadas na instituição. No sentido de “quebrar o gelo” antecederam-se conversas antes da entrevista propriamente dita e principalmente em relação aos estudantes da turma 2009, pois, diferente da turma 2008 onde eu fora professor, eu não tinha ainda contato com todos os estudantes da turma.

Coube também eu ser um membro “estranho conhecido” na instituição, nada trouxe para alguns tão mal-estar por estar presente um docente que se conhece, mas que se desconhece enquanto àquele que está fazendo perguntas até então muito diferentes daquelas com as quais se estavam acostumadas serem pronunciadas por esse até então definível “colega”, fui um estranho no sentido de provocar com perguntas, por vezes até desconcertantes. Em certos momentos colegas declararam que o comportamento do entrevistador era muito diferente da-

19 Dentre os entrevistados alguns não compareceram no horário marcado, alguns discentes disseram não estar muito confortáveis por falar com um professor e alegavam medo de falar, outros ainda choraram, emocionaram-se, deram risadas e até foram agressivos com o entrevistador, outros quando perguntados sobre seu passado, começavam a falar de maneira bem desconfiada. Tudo de uma estranheza ímpar. Contudo todos responderam às perguntas.

quele comportamento até então rememorado pelas lembranças. Estranhava-se por isso um entrevistador sério e pouco falante. Nesse sentido existem amigos e inimigos, mas também existem estranhos e o entrevistador tornou-se um estranho pouco reconhecido (BAUMAN, 1999).

A pesquisa realizada baseou-se ainda em documentos, oficiais e pessoais – tais como memorandos, atas, *sites*, *e-mails* –, disponíveis através dos meios eletrônicos e outros dados quantitativos socioeconômicos disponíveis através do atendimento acadêmico da instituição.

Análise e tratamento do material empírico e documental

Nessa fase realizaram-se os procedimentos para valorizar, interpretar e compreender os dados empíricos, momento também de articulá-los com as teorias utilizadas para interpretar os elementos envolvidos. Toda análise textual se concretizou a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus*.

O *corpus* possui elementos que são analisados do ponto de vista estrutural, pessoal e contextual, procurando evidenciar os aspectos dos sujeitos enquanto parte das estruturas – suas posições –, enquanto desejantes de fazerem parte do grupo e para o grupo – seus desejos e intenções – e também pensados no recorte temporal dos acontecimentos relativos àquele momento descrito.

Pretendeu-se analisar por um lado como e quais são as ações que se destinam à reflexão por parte do grupo de docentes e discentes envolvidos nessa licenciatura e que corresponderam às práticas reflexivas. Não se teve sob foco uma análise das práticas educativas em sala de aula que foram exercidas por esse grupo, ou seja, não se pretendeu descrever ou observar os docentes formadores em ação durante as suas aulas e nem observar as aulas de regência nos Estágios obrigatórios dos estudantes. O que se realizou com os estudantes foi uma análise, por meio das entrevistas, das manutenções das práticas reflexivas que procuraram evidenciar indícios dos processos de se constituir professor e que mostraram mudanças dos hábitos ou disposições. Sabia-se que esse recorte temporal de apenas quatro anos – tempo de integralização dessa licenciatura – não favoreceria uma análise extensa das trajetórias escolares, mas foram apresentadas algumas evidências sobre o *modus operandi* do trabalho por projetos dessa

licenciatura e de que forma os docentes do curso conseguiram modificar e “formarem” um profissional reflexivo. Por outro lado a análise também se concentrou sobre os aspectos grupais que aconteceram nessa licenciatura. Usando o mesmo material empírico procurou-se evidenciar comportamentos e intenções grupais com base nas ideias de Kaës (1997).

2.2.2 Entrevistas, dimensões e categorias para as análises do desenvolvimento profissional

Para o início dos trabalhos de categorização utilizaram-se alguns procedimentos de análise de conteúdo tal como descrito por vários autores (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2007; MINAYO, 2010; MORAES, 2003) e que resultou nas etapas de: (a) preparação das informações; (b) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; (c) classificação das unidades em categorias; (d) descrição; e (e) interpretação. Na última etapa estão as análises.

Preparação das informações e unitarização ou transformação do conteúdo em unidades

Nessa primeira etapa, a da *preparação das informações*, definiram-se quais entrevistas do *corpus* seriam usadas para o estudo de caso dessa licenciatura, quais codificações gerais seriam utilizadas para diferenciar os professores, servidores técnicos, egressos e não egressos.

Na próxima etapa, de *unitarização ou transformação do conteúdo em unidades*, procedeu-se com a leitura de todas as entrevistas, uma a uma, e delas foram extraídas trechos, as unidades de análise/registro, que foram sendo agrupadas nos “códigos”: unidades de análise/registro → códigos. Algumas unidades de análise pertencem a mais de um código, pois uma mesma unidade pode ser perspectivada de maneiras diferentes, ou seja, pode se dar mais de um sentido a uma unidade de análise dependendo do sentido ou foco de análise; por exemplo, uma unidade de análise de uma certa entrevista foi codificado em “trabalho por projetos” e “tensão no grupo”. Esses códigos foram construídos pela busca de palavras-chave ou ideias dentro das falas dos entrevistados, mas que foram codificados com base em leituras

teóricas e objetivos desta tese.

Como exemplo de tal processo de atribuição de um código a unidades de análise dos textos do *corpus*, ou codificação, apresenta-se a seguir alguns recortes de transcrições para o código “angústia docentes”, um dos 267 códigos criados. Da professora LMS tem-se a unidade de análise:

Isso é uma coisa que **angustia** muito as pessoas aqui, elas não poderem entrar numa questão particular que elas gostariam de investigar e aí elas querem colocar no PPP mas fica um pouco artificial. Ela diz: eu estou fazendo pelo PPP, mas fica artificial. Sair um pouco do individualismo ia ajudar muito nesse projeto [...]. (2012, 39min17s, grifo meu)

Do professor LES a unidade:

É um grupo que se formou há cinco anos, por pessoas jovens, faz o quê? Faz com que a gente saia fazendo, é uma tendência natural nossa a gente querer fazer, eu tenho uma **angústia** de querer sair fazendo, mas a reflexão é importante, a gente fazer esta reflexão, isso se dá se a gente consegue construir minimamente um grupo de estudo, um grupo de realmente [...]. (2011b, 11min33s, grifo meu)

E do professor MAZ:

E aí as **angústias** deles são as mesmas que as minhas. Porque assim... inclusive a minha proposta, bom ... as angústias partem pra esse viés assim, como a gente faz pra que esse estudante entre nesse modelo, que eu disse que está falido, e consiga trabalhar da forma como deveria trabalhar. (2013a, 40min3s, grifo meu)

Nesses exemplos se utilizou uma referência explícita à palavra “angústia” e que pelo contexto poderia se tratar de um tema sobre o Estágio ou sobre os desejos dos envolvidos individualmente ou numa situação de grupo. Todavia esse exemplo artificial pela busca de uma codificação, visto que apenas o aspecto léxico foi usado, isso forneceu subsídios para o próximo passo de agrupamento das ideias e de construção das categorias. Nem todos os códigos foram preenchidos da forma anterior, muitos foram construídos com a interpretação e uma certa intuição tácita do pesquisador.

Surgiu com tal característica uma nova ordem dentro do *corpus*, ou seja, o que antes era um conjunto de textos organizados contendo todas as entrevistas agora se tornou um outro

conjunto de textos “desorganizados” do *corpus* anterior. Como bem escreve Moraes “essa desordem é condição para a formação de novas ordens” (MORAES, 2003, p. 196). Nesse processo de codificação emergiram das entrevistas 267 códigos que auxiliaram no processo de construção das dimensões e das categorias.

Classificação das unidades em dimensões e categorias

Na *classificação das unidades em subdimensões e categorias* foram agrupados os conjuntos dos elementos com significados próximos, pelo método indutivo chegou-se as subdimensões/categorias emergentes, ou empíricas, pelo método dedutivo chegou-se as subdimensões/categorias *a priori*. No método indutivo, e também com teor intuitivo, as subdimensões e categorias foram construídas após a comparação e contrastação entre as unidades de análise, os códigos, tal processo organizou o conjunto dos elementos semelhantes com base no conhecimento tácito ou teorias implícitas do pesquisador. Por conseguinte, do particular ao geral se chegou às categorias emergentes. No método dedutivo houve o movimento do geral ao particular, onde as subdimensões e categorias foram construídas antes mesmo do exame ao *corpus* e as unidades de análise foram depositadas ou organizadas dentro dessas subdimensões/categorias *a priori*.

É importante ressaltar que as subdimensões a seguir apresentadas não apresentam a característica de “exclusão mútua” e servem como guias às análises, isso posto elas são subdimensões de análises de caráter aditivo (conetivo “e”), em contraste as categorias usadas são pensadas no critério de exclusão entre elas (“ou exclusivo”, excludentes). Será mais fácil ao leitor pensar nas possíveis categorias excludentes tradicionais através dos exemplos apresentados após a descrição de cada dimensão/subdimensão. Além disso, há categorias que não foram identificadas, categoria de conteúdo nulo, e que por esse motivo não foram contempladas nas análises.

As subdimensões e categorias *a priori* foram construídas com base em pressupostos teóricos sobre a formação inicial de professores, a construção da identidade social de docente, os aspectos de formação continuada, as competências para ensinar, os recalques do grupo, situações em grupo, as satisfações e insatisfações, as transposições de saberes, o desenvolvimento

2.2.2 Entrevistas, dimensões e categorias para as análises do desenvolvimento profissional

profissional, sobre a socialização na instituição. As subdimensões/categorias emergentes (e também as intuitivas) que surgiram foram: desconhecimento do docente da realidade, afinidade com a proposta curricular, iniciação ao mundo universitário, origem (formação contínua), conflitos na instituição, docência colaborativa, conteúdos específicos, situações inovadoras, Estágio (local), ICH (oficinas), PA, PPP, PPC, demandas, burocracia, angústia, afinidade com a proposta curricular, atividades complementares, afinidades específicas e universidade. As subdimensões/categorias *a priori* foram: auxílio à sala de aula (formação contínua), administração (formação contínua), atualização do conteúdo científico, gestão da instituição universitária, projeto (formação contínua), identidade do estudante, ensino superior (gestão), outras participações, trabalho em equipe, desistência/evasão, Estágio (prática), escola (gestão), coordenação, metodologia, sala de aula, relacional, extensão, pesquisa, ensino, problemas e enfrentamentos (escola), iniciação ao mundo universitário, escola (proposta educacional), na sua sala de aula, escola (grupo), universidade, expectativas, relacional e angústia.

Dimensões e categorias

Unindo as dimensões (seção 2.1.2), subdimensões e as categorias elencadas tem-se para os docentes (o esquema da Ilustração 1 facilita a leitura das dimensões e categorias a seguir):

- 1 Proposta educacional: são percebidas as aderências à proposta educacional da instituição ou nos espaços curriculares do curso. Na subdimensão (1.1) *local de Estágio* evidencia-se onde o docente tem trabalhado esse espaço curricular (categorias: Estágio somente na universidade, Estágio somente na escola, Estágio universidade e escola, Estágio em outros locais); na subdimensão (1.2) *Estágio na prática* evidencia-se como o docente tem trabalhado esse espaço curricular (categorias: Estágio isolado na escola, Estágio isolado na universidade, Estágio com vínculo entre universidade e a escola, Estágio de outra forma); na subdimensão (1.3) *ICH* destaca-se que tipo de oficinas o docente tem participado (categorias: oficinas de seu conhecimento específico, oficinas de outro conhecimento específico que não o seu conhecimento específico, outras oficinas); na subdimensão (1.4) *PA* se destaca o acordo ou o desacordo do docente em relação a forma como esse espaço curricular é trabalhado; nas subdimensões (1.5) *PPP* e (1.6) *PPC* se evidenciam o acordo ou não ao projeto

2.2.2 Entrevistas, dimensões e categorias para as análises do desenvolvimento profissional

educativo da instituição ou do curso; na subdimensão (1.7) *situações de aprendizagem* destaca-se como o docente tem propiciado situações de aprendizagem ótimas e inovadoras, que coadunam ou não com a proposta do curso, aos estudantes (categorias: situações inovadoras – dentro da proposta do PPC, situações inovadoras – fora da proposta do PPC, ambas as situações anteriores, outras situações de aprendizagem); na subdimensão (1.8) *afinidade com a proposta curricular* destaca-se como o docente percebe a proposta curricular da instituição ou do curso (categorias: em acordo com a proposta curricular, em desacordo com a proposta curricular, parcial acordo ou desacordo com a proposta curricular);

Ilustração 1: Esquema para os docentes das dimensões de análise do desenvolvimento profissional com suas respectivas categorias.

- 2 Saber específico: são os saberes/conhecimentos cientificamente construídos pela ciência que os docentes adquiriram e que são usados para a formação específica dos estudantes que

o curso de LC se propõe no espaço dos FTP. Na subdimensão (2.1) *atualização do conteúdo científico* são evidenciados os movimentos que o docente realizou, ou realiza, para se atualizar nos seus saberes específicos e no seu desenvolvimento intelectual (categorias: sempre atualizando – sem especificidade de saber, atualização somente em formação numa pós-graduação – com especificidade do saber, sem atualização); na subdimensão (2.2) *demandas* apresentam-se de que forma os saberes específicos são solicitados pelos estudantes ou pelas funções desempenhadas pelo docente na instituição (categorias: demanda devido a proposta educacional da instituição, demanda dos estudantes, demanda da comunidade ou de ações externas, demandas anteriores combinadas); na subdimensão (2.3) *ensino* elencam-se de que forma o docente tem ensinado o seu conhecimento específico nos FTP do curso (categorias: ensino apenas teórico, ensino apenas prático, ensino de ambos, nenhum ensino específico); na subdimensão (2.4) *metodologia no FTP* se destacam os métodos ou técnicas que os docentes usam na docência dos FTP (categorias: uso apenas do saber específico anterior sem coadunar com a proposta do trabalho por projetos do curso; uso dos saberes anteriores para aplicar no trabalho por projetos interdisciplinar/trans/multi/pluri disciplinar do curso);

- 3 Saberes experienciais: esses saberes são geradores de certezas particulares, acontecem num determinado meio e num contexto específico, muitas vezes com regras específicas, nos quais os docentes os descobrem tentando adaptar-se ou se integrar a eles, numa clara diferença entre os saberes adquiridos na formação específica: na subdimensão (3.1) *coordenação* são destacadas as subdimensões sobre as experiências anteriores em gestão de equipes grupos, pessoas ou de empresas (categorias: sem experiência de coordenação, experiência em ensino ou educação, experiência em empresas ou ONGs, outras experiências de gestão ou coordenação, combinações das anteriores); na subdimensão (3.2) *sala de aula* destacam-se as experiências adquiridas na prática docente e que permitiram, ou permitem, ao professor enfrentar os condicionantes e os imponderáveis da atuação de sua profissão em sala de aula e que, eventualmente, se transformaram em estilos de ensino, “macetes” da profissão ou traços da personalidade profissional validados pelo trabalho cotidiano (categorias: sem experiência em sala de aula antes de entrar no curso; experiência em sala de aulas apenas ensino básico; experiências em sala de aula apenas ensino médio; experiências em sala de aula apenas no ensino superior; experiências em sala de aula apenas na pós-gradua-

ção; experiências combinadas das anteriores); na subdimensão (3.3) *experiências metodológicas* destaca os conhecimentos de métodos ou técnicas que os docentes adquiriram durante suas experiências de docência e que aprenderam antes de entrar na instituição, ou aprenderam durante sua permanência na instituição (categorias: nenhum conhecimento anterior; conhecimentos anteriores em projetos interdisciplinar/trans/multi/pluri disciplinar; conhecimentos apenas no disciplinar ou tradicional; combinação dos conhecimentos anteriores; outros conhecimentos); na subdimensão (3.4) *pesquisa* se destacam quais eram os tipos de pesquisas que os docentes realizavam, ou realizam, ou tinham estabelecido, ou estabelecem, contato antes de entrar, ou atualmente, na instituição (categorias: nenhuma pesquisa ou contato, pesquisa na área da educação, pesquisa dentro dos conhecimentos específicos, pesquisa com combinação das anteriores, outras pesquisas); na subdimensão (3.5) *extensão* são evidenciadas atividades para “além dos muros” da academia que os docentes realizaram, ou realizam, antes de entrar, ou atualmente, na instituição (categorias: nenhuma extensão, extensão na área da educação, extensão nas comunidades sem uma área específica, extensão combinação das anteriores, outras atividades de extensão); na subdimensão (3.6) *relacional*, conforme Day (2001, p. 214), destacam-se os procedimentos que os docentes tinham, ou tem, nas relações pessoais individuais com os seus pares ou com os discentes das turmas no sentido de se sentir valorizado pelo trabalho que executa, receber retornos positivos para a motivação e satisfação profissional e pessoal, obter satisfação e entusiasmo pelo seu envolvimento no processo de mudança e ter disponibilidade e, finalmente, se sentir competente para contribuir construtivamente no desenvolvimento da instituição e do curso;

- 4 Gestão: apresenta os aspectos de gestão dos docentes sobre espaços educacionais ou as experiências de gestão/coordenação experimentadas pelos docentes. Na subdimensão (4.1) *escola* relata sobre a atuação política ou práticas do docente em escolas do ensino básico (categorias: ações pontuais com o seu saber específico, ações políticas ou partidárias sem vínculo a uma escola específica, ações para mudanças/melhorias no projeto educacional das escolas, ações anteriores combinadas, nenhuma ação nas escolas), na subdimensão (4.2) *ensino superior* é apresentada a função que o professor desempenhou nesse nível de ensino (categorias: diretor, coordenador de curso, docente, outra função); a subdimensão (4.3) *gestão da instituição universitária* apresenta de que forma o docente participa das de-

ções administrativas e políticas na universidade (categorias: não participa da gestão, participa apenas com contribuições nos debates, atua como representante nas hierarquias da universidade); na subdimensão (4.4) *problemas e enfrentamentos* aparecem as dificuldades de implementação da proposta curricular percebida pelos docentes e com possíveis efeitos nos estudantes (categorias: angústias dos discentes pela falta de saber específico na formação, burocracia, conteúdos específicos, desistência/evasão, Estágio, identidade do estudante, desconhecimento do docente da realidade, conflitos na instituição);

- 5 Atividades grupais: destaca quais são as atividades em grupo que o docente participou ou estimulou no curso para os estudantes. Na subdimensão (5.1) *docência colaborativa* destaca-se qual o tipo de docência em colaboração (conforme seção 6.1) que o docente já executou em sala de aula (categorias: apenas co-docência, apenas com-docência, apenas cooperativa, combinações anteriores, nenhuma docência colaborativa); na subdimensão (5.2) *trabalho em equipe* apresenta-se que tipo de atividade em equipe o docente estimulava aos estudantes (categorias: trabalho em equipe sobre a educação, trabalho em equipe sobre saberes específicos, trabalho em equipe sobre outros temas, nenhum trabalho em equipe); a subdimensão (5.3) *outras participações* apresenta que outras atividades em grupo o docente participou, além daquela da reunião de câmara do curso ou das ICH (categorias: na universidade, fora da universidade, ambas as anteriores, não participa de outras atividades em grupo).
- 6 Formação contínua: evidencia como o docente e a instituição têm administrado a formação profissional do docente durante sua atuação na instituição. A subdimensão (6.1) *administração* destaca quem é o principal responsável pela sua formação docente (categorias: delegada à instituição, ao grupo ou câmara do curso de LC, apenas individual, entre alguns pares); na subdimensão (6.2) *origem* tem-se a principal fonte de demanda da sua formação contínua (categorias: a instituição para o entendimento do PPP ou PPC, demanda externa a instituição para trabalho com as comunidades, demanda devido aos espaços curriculares do curso, origens anteriores combinadas); a subdimensão (6.3) *projeto* apresenta se o docente percebe um projeto institucional para a formação contínua (categorias: há projeto de formação continuada para os docentes, não há projeto de formação continuada para os docentes); na subdimensão (6.4) *auxílio à sala de aula* percebe-se o professor enquanto ser humano e suas satisfações ou não em relação aquilo que esperava para sua formação contínua

e que podem provocar mudanças na sua gestão da sala de aula, mas advindas do que a instituição providencia (categorias: a formação dada pela instituição auxilia no processo de mudanças da sua sala de aula, a formação dada pela instituição não auxilia no processo de mudanças da sua sala de aula).

Ilustração 2: Esquema para os discentes das dimensões de análise do desenvolvimento profissional com suas respectivas categorias.

Para os discentes as dimensões de análise são (o esquema da Ilustração 2 facilita a leitura das dimensões e subdimensões a seguir):

- 1' Saber específico: descreve afinidades ou comportamentos que o estudante tem em relação aos saberes específicos para atuação no ensino das Ciências. A subdimensão (1'.1) *angústia* apresenta se o estudante sabia lidar com o fato de ter ou não ter o conhecimento específico para ser ensinado na sala de aula; a subdimensão (1'.2) *afinidades específicas* apresenta qual é o interesse do estudante (categorias: ciências naturais, educação, ambas anteriores, outras); a subdimensão (1'.3) *origem* apresenta qual a principal fonte para o aprendizado do

saber específico das Ciências Naturais ou da área da Educação (categorias: livros didáticos, livros do ensino superior, outros livros, outras fontes);

- 2' Saberes experienciais: análoga a dimensão para os docentes esses saberes são geradores de certezas particulares, acontecem num determinado meio e num contexto específico, muitas vezes com regras específicas, nos quais os estudantes os descobrem tentando adaptar-se ou se integrar a eles, numa clara diferença entre os saberes adquiridos na formação específica: na subdimensão (2'.1) *atividades complementares* aparecem atividades desse tipo que complementaram a formação do estudante; na subdimensão (2'.2) *relacional* destacam-se os procedimentos que os discentes tinham, ou tem, nas relações pessoais individuais com os seus pares ou com os docentes das turmas no sentido de se sentir valorizado pelo trabalho que executava, receber retornos positivos para a motivação e satisfação profissional e pessoal, obter satisfação e entusiasmo pelo seu envolvimento no processo de mudança e ter disponibilidade e, finalmente, se sentir competente para contribuir construtivamente no seu desenvolvimento profissional;
- 3' Grupo: apresenta as formas de integração que o estudante executa nos diferentes espaços educacionais. A subdimensão (3'.1) *integração na escola* apresenta a integração do estudante nas escolas (categorias: integração com outros docentes da escola, sem integração com outros docentes da escola); a subdimensão (3'.2) *universidade e a integração* apresenta a sua integração predominante com a sua turma na universidade (categorias: integração fácil com sua turma, integração difícil com sua turma, não se integrava com sua turma); a dimensão (3'.3) *na sua sala de aula* apresenta como o discente que lecionava promovia atividades em grupo ou em equipe no seu espaço de sala de aula na escola; na subdimensão (3'.4) *problemas e enfrentamentos* aparecem as dificuldades relacionadas aos problemas (sociais) com os estudantes das escolas onde os estudantes das turmas de LC atuaram e que vão além do saber específico (categorias: manifestação de hostilidade – *bullying*, indisciplina, drogas, baixo rendimento escolar, marginalização, exclusão social etc.);
- 4' Proposta educacional: apresenta como o estudante entende o modelo ou a ideia educacional da UFPR Litoral e o aplica à sua formação profissional. A subdimensão (4'.1) *escola de atuação* evidencia como o estudante aplicou, ou não, a ideia educacional da instituição na escola onde atuou, ou atua (categorias: aplicação trabalho por projetos, aplicação de outra

2.2.2 Entrevistas, dimensões e categorias para as análises do desenvolvimento profissional

ideia educacional advindo da instituição, não aplicação de qualquer ideia educacional da instituição); na subdimensão (4'.2) *universidade e os espaços curriculares* apresentam-se as aderências ou não aos espaços curriculares do curso (FTP, ICH, PA e Estágio); a subdimensão (4'.3) *expectativa discente* apresenta quais são as expectativas do estudante egresso (categorias: atuar como professor por missão; atuar como professor por falta de outra opção; atuar como professor como profissional apenas; não atuar como professor; outras opções); na subdimensão (4'.4) *afinidade com a proposta curricular* destaca-se como o discente percebe e concorda com a proposta curricular da instituição ou do curso (categorias: em acordo com a proposta curricular; em desacordo com a proposta curricular; parcial acordo ou desacordo com a proposta curricular).

Quase todas essas dimensões e categorias foram usadas para a análise do desenvolvimento profissional dos sujeitos entrevistados; as utilizadas foram complementadas, quando possível, com as ideias sobre o desenvolvimento grupal (seção 2.1.1). As dimensões e categorias sobre o desenvolvimento profissional foram usadas nas interpretações dos períodos de coordenação do curso de Licenciatura em Ciências (nas seções 5.1 a 5.6 descrevem-se as coordenações da primeira a sexta). Nos capítulos 6 (O desenvolvimento profissional proporcionado aos sujeitos da Licenciatura em Ciências: quais foram e como aconteceram?) e 7 (Considerações finais) as dimensões e categorias utilizadas foram destacadas em ***negrito com itálico***.

3 O litoral do estado do Paraná, o momento de transformação da educação superior no Brasil e os condicionantes para o nascimento da UFPR Litoral

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas. A tradição de todas as gerações mortas pesa sobre o cérebro dos vivos como um pesadelo. E mesmo quando estes parecem ocupados a revolucionar-se, a si e às coisas, mesmo a criar algo de ainda não existente, é precisamente nestas épocas de crise revolucionária que esconjuram temerosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem de combate, a sua roupagem, para, com este disfarce de velhice venerável e esta linguagem emprestada, representar a nova cena da história universal. (MARX, 2011)

A região litorânea do estado do Paraná, que compreende sete municípios, é considerada estratégica para os ambientalistas em função da urgência de ações de conservação dos ecossistemas únicos que ali se encontram e da importância de seus recursos hídricos. Essa região abrange os municípios que apresentam baixos indicadores de desenvolvimento no estado do Paraná – especial atenção aos baixos índices de desenvolvimento humano, alfabetização e saúde (HOROCHOVSKI et al., 2012). Foi nessa região que em 2004 a UFPR Litoral se estabeleceu através de um pacto entre instâncias governamentais e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Até 2003 havia, nessa região, a presença da UFPR com as pesquisas e ensino do Centro de Estudos do Mar (CEM) no município de Pontal do Paraná, criado em 1982 (CAMARGO, 2010); o Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE), primeiro museu universitário do estado, inaugurado em 1963 (UFPR; PROEC, 2013), que até hoje desenvolve atividades culturais de preservação da cultura caiçara da região litorânea; atividades de extensão com o Festival de Inverno em Antonina, criado em 1991 (BUENO; MION; CHIESA, 2002); e nas inúmeras pesquisas na região, que era vista predominantemente como um local para as pesquisas ambientais. Havia também uma faculdade pública, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR, e faculdades de ensino superior particulares menores – muitas com o perfil neoprofissional ou neonapoleônico²⁰ (MOROSINI, 2011, cap. 19) –, mas

20 Perfil com predomínio para a formação técnico-profissional e pouca importância atribuída à pesquisa e pro-

nenhuma presença *permanente* de Centros Universitários ou Universidades. A FAFIPAR (2012), criada em 1956 e situada no município de Paranaguá²¹, ofertava os cursos de licenciaturas em História, Letras Português-Inglês, Pedagogia, Biologia e Matemática e bacharelados em Ciências Biológicas, Administração e Ciências Contábeis.

Contudo a UFPR estava para se tornar mais presente com a posse do presidente Luis Inácio Lula da Silva que estimulou uma política de expansão das universidades públicas federais num momento em que a educação superior apresentava problemas estruturais e conjunturais advindos do modelo federalista de 1930 e parcialmente resolvidos pela Constituição de 1998 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (COSTA; CUNHA; ARAÚJO, 2010). Dentre esses problemas estava a educação do ensino superior público da rede federal que limitava a oferta de vagas e reduzia as oportunidades de acesso da população (BRASIL, 2010). Fez-se a escolha de expandir o seu acesso e tentar reestruturar fisicamente, academicamente e pedagogicamente as universidades federais, respondendo às demandas sociais de uma nova sociedade da informação e do conhecimento e procurando favorecer a inclusão de uma parcela da população que ainda não cursava o ensino superior principalmente devido às razões socioeconômicas. Isso sem dizer da necessidade de modificar a relação das instituições federais e sua comunidade acadêmica com a sociedade em geral.

Dentre os diversos compromissos educacionais assumidos por esse governo, destacaram-se a ampliação de cursos e vagas nas universidades federais e a interiorização dos campus universitários (LULA, 2002). Em 2003 as políticas educacionais foram reorientadas para que acontecessem avanços nos marcos regulatórios em todos os níveis de ensino, visando a expansão e a defesa da educação pública gratuita e de qualidade para que se ampliasse o acesso ao ensino superior e se reduzissem as desigualdades regionais. Nesse mesmo ano o governo criou o Programa de Expansão das Instituições Federais de Educação Superior, ampliado em 2007, pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (MOROSINI, 2011). Essas mudanças davam condições para que a Universidade Federal do Paraná (UFPR) aderisse ao programa e, em 1º de junho de 2004, criasse o *campus* UFPR Litoral (Unilitoral) como parte das políticas públicas do programa de 2003 (BRASIL; COUN, 2004). Contudo, o *campus* ainda estava vinculado ao gabinete do reitor.

dução de conhecimentos.

21 Cidade que possui o maior porto graneleiro da América Latina.

Em março de 2005 o reitor assina o pacto denominado de “Termo de Cooperação Técnica” (BRASIL, 2005) entre a UFPR, o governo do estado (SETI), o CEFET (atual UTFPR), a FAFIPAR e a Prefeitura Municipal de Matinhos, onde se estabeleciam as ações para a ampliação do acesso à educação e ao funcionamento da Unilitoral, nome então dado a UFPR Litoral, com o objetivo de ofertar cursos de graduação, cursos técnicos e desenvolver atividades universitárias de pesquisa e extensão, na esperança de formar agentes sociais que contribuíssem para o desenvolvimento humano, cultural e econômico principalmente da região. Oficializou-se a cessão de uso do terreno no antigo prédio da sede da Associação dos Funcionários do Baneestado em Matinhos e se acordou que a Unilitoral funcionaria com a previsão de que o governo do Estado investisse em equipamentos e infraestrutura, reformando as áreas desapropriadas, ampliasse a área física incorporada, além de recursos para laboratórios, biblioteca e estruturas de apoio. Em parceria a prefeitura municipal da cidade contribuiria com a segurança e limpeza dos espaços da universidade, o governo federal autorizaria as vagas de servidores e se comprometeria a incorporar na planilha orçamentária recursos, à UFPR caberia a implantação, manutenção e certificação dos cursos.

Ainda que as instituições de ensino envolvidas tivessem os seus próprios cursos, a Unilitoral não nasceu do desmembramento dos cursos já existentes dessas instituições. O parceiro institucional CEFET abriu mão da parceria porque seus interesses eram outros, pois estava centrado no “esforço institucional para virar universidade” (PROFESSOR VJC, 2012, 47min14s), sendo o único CEFET do país a se transformar em universidade. A FAFIPAR aparentemente não se sentiu a vontade com as fortes designações dadas à UFPR e, também, pela falta de espaço físico para desenvolver suas atividades, desistiu da parceria. O professor VJC, o diretor e pai fundador e um dos responsáveis pelos mitos fundantes da proposta da Unilitoral, alega que a matriz não respeitou os seus parceiros pela sua força e “foi eliminando os outros, porque ela era um gigante diante dos outros” (PROFESSOR VJC, 2012, 48min19s).

A princípio a UFPR Litoral, nova designação da Unilitoral, desenvolveria as pesquisas nos mesmos moldes dos programas feitos em Curitiba; tudo se arquitetava com mais um *campus* que seguiria os moldes da matriz, o que para alguns se traduzia num modelo tradicional, conservador, regulatório, técnico e uniformizado. Mas, embora essas intenções da matriz, quem tomou à frente da implantação do projeto da UFPR Litoral foram alguns docentes e ser-

vidores que atuavam na Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) comandados pelo professor VJC, gestão reitor Moreira de 2002-2006, e sua equipe de servidores mais o importante apoio do diretor da escola técnica da UFPR, professor Alípio Santos Leal Neto²². O forte apoio educacional veio das professoras Lea Anastasiou, aposentada da UFPR e consultora da UFSC, e Maria Isabel da Cunha (UNISINOS), ambas extremamente atuantes nas áreas de montagem de matrizes integrativas e profissionalização continuada de docência na educação superior. A equipe começou em junho a trabalhar na montagem do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da UFPR Litoral com a definição dos temas e áreas de estudo que deveriam ser desenvolvidas de forma direcionada à realidade local e para os perfis pretendidos de alunos e egressos. A professora Lea Anastasiou desta maneira defendeu a ideia da nova instituição de

trabalhar o regional não como um limitador, mas como uma referência de estudo e de novas possibilidades [...] trabalhar com características regionais que possam tranquilamente ser extrapoladas para qualquer outra região onde o futuro profissional venha a trabalhar. (UFPR, 2005a)

A UFPR Litoral começava a intencional diferenciais com a matriz e nascia, segundo o diretor-fundador,

sob *grande pressão* contra, [pois] construímos um projeto pedagógico diferenciado no qual os alunos vão com os professores desenvolver projetos junto à comunidade, com cursos de graduação que a UFPR não oferece em Curitiba, além de cursos profissionalizantes e, metade dos cursos, no período da noite. (UFPR, 2006b, grifo meu)

Ficou claro que os idealizadores da recém-nascida instituição não intencionavam ofertar os mesmos cursos da matriz para que essa não se “contaminasse” com a estrutura departamental e de colegiados de curso²³, tão desgastados do modelo da Reforma Universitária de 1968 (lei nº 5.540/68) e que organizava o departamento como unidade mínima de ensino e pesqui-

22 Graduado em Direito e especialista em Educação, foi professor da UFPR e da PUC-PR. Dentre outras atribuições também foi diretor da Escola Técnica da UFPR, reitor do Instituto Federal do Paraná (2008-2011) e secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior no governo Beto Richa (2011-2013). Foi um dos responsáveis para que os IF se instalassem no Paraná (a primeira sede dos IF no Paraná foi na Escola Técnica da UFPR).

23 Na dissertação de Hamermüller (2011) apareceram outros dois motivos: (i) não duplicar cursos de graduação existentes na matriz para evitar processos de transferência motivados pela concorrência menor no vestibular do novo *campus* e (ii) criar cursos técnicos que já contavam com a experiência institucional oferecido pelo extinto Setor Escola Técnica da matriz. Mesmo que se concorde parcialmente com esses motivos, aqui se adota a postura mais realista e que se coaduna com os discursos adotados pelo grupo fundador à época.

sa, modelo organizacional norte-americano; além disso, a equipe de implantação da UFPR Litoral considerava que a instituição não deveria ter na sua estrutura os “problemas” conhecidos das estruturas universitárias: os colegiados, o excesso de hierarquia e a falta das relações com as cidades onde as universidades estão instaladas. A “grande pressão” mencionada refere-se às dificuldades de quebrar o paradigma existente na matriz, ou seja, na implementação de uma proposta que optava pela mudança do modelo universitário tradicional, através da intenção de ofertar cursos profissionalizantes noturnos “mais humanizados” e de antecipar a proposta de aumento das oportunidades de acesso da população propostas no REUNI. Além disso, o desafio era fazer acontecer na UFPR Litoral a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade voltada aos desafios atuais da educação: o desafio interdisciplinar fazia referência aos docentes para que trabalhassem integrados e o interprofissional relativo à integração entre os servidores docentes e técnicos para que atuassem juntos nas discussões nos espaços de decisão; um importante espaço para isso foi o Conselho Diretivo que garantiu por um tempo, até a aprovação do Regimento em setembro de 2013, um espaço público deliberativo, participativo e aparentemente mais democrático, mesmo que para alguns docentes esse fosse uma configuração de “colegiabilidade artificial” que não necessariamente indicava ser um espaço democrático, pois trabalhar em conjunto era nesse sentido uma questão de obrigatoriedade.

É interessante observar como o Conselho Universitário (COUN) e a reitoria da UFPR deram suporte fornecendo as condições para a gestação e o nascimento de uma proposta radicalmente diferente daquelas as quais vinha fazendo manutenção; afinal essa proposta estava sendo gerenciada dentro da própria pró-reitora de graduação e parecia contrária às políticas em curso de algumas outras pró-reitorias²⁴. Dessarte, além dos idealizadores com a nova proposta provocarem um mal-estar na tradição da matriz com a negação das estruturas tradicionais, intencionavam também ser possível implementar a expansão do acesso à universidade de maneira diferenciada, similar ao ENEM, mas com acompanhamento no ensino médio da população da região por meio de avaliações contínuas; transformar as estruturas físicas, configuração das salas de aula e uso dos espaços físicos; acadêmicas e pedagógicas em algo novo, ou pelo menos diferenciado, respondendo ao que eles acreditavam ser as demandas da sociedade; e favorecendo, principalmente com a criação de cursos

24 Para detalhes sobre as políticas das demais pró-reitorias ver o documento Plano de Desenvolvimento Institucional de 2002-2006 (BRASIL; UFPR, 2002).

noturnos, à inclusão de uma parcela da população que ainda não cursava o ensino superior devido em boa parte às razões socioeconômicas excludentes.

Ao contrário de vários setores da UFPR que consideravam a pesquisa como a principal vocação da universidade, nesse *campus* os seus idealizadores desejavam contribuir para o desenvolvimento sustentável de uma região que possuía baixos investimentos das políticas públicas e promover mudanças nos processos sociais, políticos e educacionais. Também sugeriam modificações na relação dessa instituição federal de ensino com a comunidade em seu entorno, em particular fortalecendo as atividades de extensão. Desta maneira, foi sonhado que o projeto educacional se hospedasse no litoral, mas com a intenção de que o objeto para o qual fora direcionado deveria acabar se tornando o sujeito. Esse sujeito, a comunidade, convidada a participar, deveria reagir ao hospedeiro, ao explorador – suposto detentor do conhecimento – que se tornaria o explorado pelos desafios da sua realidade, a realidade deveria ser o problematizador para que as ações da universidade propiciassem a superação das dificuldades locais (CUNHA; HAMERMULLER; ALANO, 2007). Claramente se pretendia um pacote de mudanças ousado, utópico e de difícil implementação para somente uma instituição nova, um braço da matriz, abraçar. Além disso, parece que a opção do grupo idealizador era contrária a uma tendência mundial das universidades, e também à maioria das universidades brasileiras, incluindo a sua matriz, que se revelam cada dia mais heterônomas e competitivas²⁵. Isso sem falar na grande oposição de muitos agentes da matriz em relação a um projeto que não era consenso na comunidade universitária da universidade e que trouxe várias inquietações devido a forte independência em relação a matriz; como exemplo: a maioria dos docentes do setor de Educação da UFPR, que aparentemente deveriam apoiar uma proposta tão inovadora, foram, e ainda são, fortemente contrários a proposta pedagógica da UFPR Litoral.

O que se verificou é que o grupo da pró-reitoria de graduação já havia proposto muitas reformas internas nas graduações da matriz e, por algumas vezes, muitas dessas tentativas não tenham conseguido sair do papel devido aos obstáculos impostos pelas tradições universitárias. Contudo o grupo as desejava colocar em prática na então idealizada UFPR Litoral, concretizando uma mudança sem as amarras das tradições universitárias. As ambições não eram pe-

25 Uma consequência imediata disso seria o fortalecimento da competitividade econômica, que implicaria 'inovação de produtos e processos, ênfase em currículos ligados às necessidades do mercado, melhor preparação dos estudantes para o mundo do trabalho a um custo *per capita* menor e efetiva e eficiente gerência do trabalho institucional e docente' (Schugurensky, 2002, p. 109)" (Sguissardi apud MOROSINI, 2011, p. 285).

quenas e havia uma crença de que os alinhamentos políticos do governo Lula, das prefeituras locais, do governo do estado e da parceria com a UFPR tornaria possível executar as propostas inovadoras. Conforme se evidenciou por Couto (2013), nas suas pesquisas sobre as inovações nas universidades brasileiras, a inovação desejada por esse grupo não refletia apenas um momento histórico de expansão das universidades federais em todo o país, mas tratava de

um projeto que foi planejado mesmo antes desse movimento de ampliação do ensino superior público e que buscou articular uma série de questões, entre elas, as principais são: desenvolvimento regional, inovação na metodologia de ensino e resgate da função social da universidade. (2013, p. 157)

O que parecia que o grupo buscava não era apenas uma melhoria no sistema tradicional de ensino universitário com novidades, mas uma revolução educacional, algo que mudasse não apenas as aparências, mas a essência do sistema de ensino. Nesse sentido, o grupo fundador não queria introduzir uma inovação regulatória ou técnica com suas bases na regulação e nas normas conservadoras, com características de mudança fragmentada, limitada e, quem sabe, até autoritária, e nem visava o “não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir” (LEITE apud VEIGA, 2003, p. 269). O que se desejou foi uma inovação que não apenas absorvesse do sistema as energias inovadoras para transformá-la em uma energia regulatória, dessa forma algo diferente foi pensado para evitar os obstáculos já encontrados em outras tentativas no país.

Além disso, estava claro que o grupo fundador não intencionava uma ação racional com um objetivo específico onde se equacionavam um conjunto de escolhas e meios com as suas respectivas consequências implicadas, mas antes disso suas ações racionais se guiavam mais por referência a valores, na qual se persegue um fim orientando a sua ação por um conjunto de valores, evidentemente aceitando os riscos nela envolvidos²⁶.

A partir de agosto de 2005 se iniciaram os concursos públicos para a contratação dos primeiros 36 docentes (14 doutores, 14 mestres e oito graduados) e 12 servidores técnico-administrativos (assistente em administração, técnico em laboratório, administrador,

26 Escreve Giddens (1998, p. 40) “Weber defendia que, em política, o indivíduo que aderisse a uma ética guiada pelos fins últimos não acederia, pela demonstração racional, a deixar-se convencer de que estava no caminho errado; essa pessoa seria incapaz de 'fazer frente à irracionalidade ética do mundo' e não tinha consciência do caráter 'demoníaco' do poder político”. Para alguns agentes da universidade o grupo que instaurava a UFPR Litoral tinha esse poder político demoníaco.

bibliotecário e pedagogo). Em novembro mais 15 vagas foram obtidas. Totalizando 51 vagas para a UFPR Litoral (UFPR, 2005b). Aqui aparece pela primeira vez, de forma mais explícita, uma das estratégias do grupo idealizador da UFPR Litoral para enfrentar os obstáculos da escolha de docentes que a matriz impunha com as suas resoluções. O perfil dos novos docentes foi pensado da seguinte forma²⁷: primeiro dava-se preferência às pessoas que não pertencessem ao quadro da matriz para evitar a “contaminação” do *homo academicus*, a não ser que estivessem engajadas no projeto da instituição, um “engajado militante” como dizia o professor diretor-fundador; segundo, que essas pessoas não estivessem buscando apenas uma carreira pública, mas que estivessem procurando uma “compreensão educacional” do mundo; terceiro, não dar apenas à tônica da titulação e da produção acadêmica o maior mérito na escolha dos candidatos, mas levar em conta sua trajetória de vida e dar mais ênfase às questões pedagógicas; explorando brechas e dentro de uma possível interpretação das resoluções da universidade, pontuar aqueles candidatos com experiências educacionais plurais e com vivências em outras culturas que não apenas a acadêmica. Para aquela pessoa que tivesse formação inferior a do doutorado pensou-se que ela poderia terminar a sua formação docente *strictu sensu* estudando as ações da UFPR Litoral²⁸. O diretor-fundador acompanhou pessoalmente todas as bancas dos concursos públicos, identificando os sujeitos que, opinião dele, possuíam essa “compreensão educacional”, para tal, auxiliou na escolha de sujeitos que procurariam mostrar comprometimento com a educação, que gostassem de desafios educacionais, que morassem no litoral²⁹, que fizessem uma opção de vida pela instituição – tornando-se um “militante engajado” – e, o que possivelmente mais auxiliasse nessa escolha, que tivessem experimentado uma trajetória de vida e educacional marcada por opções diferenciadas, ou seja, que apresentassem em seu currículo e na entrevista de seleção um perfil com opções plurais na busca do conhecimento e que refletissem o seu interesse pelo

27 Couto (2013) na sua tese também as destaca de forma similar, porém mais reduzidas.

28 Esta tese, além de sua importância para a área da Educação, também está pensada no mesmo sentido dos estudos sobre as ações para a formação docente feitas pela UFPR Litoral.

29 É comum ver docentes que trabalham num *campus* próximo a uma cidade grande fazer daquele apenas o local de suas atividades acadêmicas, um “lá-e-cá”. Pode se pensar que dessa forma eles não convivem na cidade, não conhecem a cultura local e os problemas que afligem aos cidadãos: o professor é como um turista que admira as belezas do local, sem contudo participar das mudanças reais do local, sem viver os problemas da região. Era esse tipo de docente não comprometido que o diretor-fundador e os componentes das bancas dos concursos evitaram ser aprovado para o corpo docente da UFPR Litoral. Esse pensamento nunca foi unânime mesmo entre os professores bastante comprometidos com as propostas da instituição, contudo essa postura “lá-e-cá” exige uma boa disposição para trabalhar numa cidade e morar em outra.

social, pelo acadêmico, pelas culturas locais e globais; enfim um profissional que se mostrasse disposto a romper os seus próprios limites e se dispusesse a aprender na ação educativa.

A “demonstração das capacidades docentes” nas aulas “simuladas”, aquelas sorteadas durante o concurso, eram organizadas de tal forma que os estudantes que já estavam na instituição pudessem participar e interrogar o candidato. Essas medidas procuravam desse modo não repetirem o chamado rito de passagem dos concursos públicos da maioria das universidades do país onde qualquer profissional se torna professor sem que o mesmo tenha méritos educacionais para tal empreitada; também visavam evitar aqueles ingressantes “recém-doutores que realizaram uma formação acadêmica com sucesso e imediatamente ingressaram na carreira docente” (ZANCHET; FAGUNDES, 2012, p. 6).

Foi também a chancela das ações do professor diretor-fundador pelo reitor da UFPR (gestões 2002-2005 e 2005-2008) que permitiu que a matriz aceitasse essas novas ideias, equipasse o grupo com as ferramentas necessárias à sua execução e possibilitasse que a UFPR Litoral tivesse avanços nas suas lutas acadêmicas e interinstitucionais. Em muito se contribuiu para isso o fato de a UFPR Litoral, até a sua emancipação como Setor dentro da universidade, ficar sob tutela do gabinete do reitor, subordinada financeiramente e administrativamente. O diretor-fundador relatou que o reitor, com longa tradição familiar na universidade – o seu bisavô foi um dos fundadores da universidade – desejava deixar a sua marca no centenário da universidade em dezembro de 2012 e acreditou na proposta diferenciada e inovadora da UFPR Litoral, mas o que o reitor não poderia imaginar era que estava dando a um grupo de pessoas a possibilidade de transformar as crenças em algo concreto e que criaria forte embate intra institucional.

Para Cunha e Fagundes (2008), analisando essa instituição e como a conjuntura histórica governamental acenava com mudanças à comunidade universitária, a UFPR pareceu acolher a proposta inovadora porque apresentou uma reação às práticas conservadoras acadêmicas consideradas obsoletas, pois acenavam novidades em momentos favoráveis às mudanças. Os discursos que se apresentavam nesse momento agradavam porque sinalizavam movimentos e mudanças, que suportados por estímulos externos das políticas públicas e dos contextos sociais mais amplos, potencializavam as políticas educacionais que “ se colocava como comprometido com a democratização do acesso à educação superior pública e que, ao mesmo

tempo, apostava em políticas solidárias de desenvolvimento” (2008, p. 39). As mudanças propostas, carregadas com suas rupturas dos hábitos e das rotinas, se moviam também ao encontro do vento das inovações universitárias desejadas pelo MEC, com suas políticas solidárias de desenvolvimento e expansão, e coadunavam com o desejo da reitoria em deixar sua marca, apoiada pelos governos locais. Estavam então em marcha o desejo do grupo fundador da concretização das mudanças sem as amarras das tradições universitárias. Estabeleciam-se dessa maneira as bases ideológicas e estruturais, bem como os agentes com predisposição para que a UFPR Litoral começasse o seu trabalho pedagógico inovador. Contudo, mesmo com os cuidados nas escolhas internas e das articulações políticas externas, muitas tensões dentro do campo acadêmico e do quadro universitário ainda estavam latentes, pois criar uma instituição que desejava modificar o *modus operandi* de uma universidade centenária e tradicional precisaria de correlegionários com muita vontade e de várias articulações dentro da instituição para que as ideias se tornassem estáveis e aceitas pela maioria.

4 A UFPR Litoral

É preciso saber começar, e o começo só pode ser desviante e marginal.
(MORIN, 2010, p. 101)

4.1 De 2002 até 2007

As instituições têm sempre uma história, da qual são produtos. É impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida. As instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis. (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 77)

A UFPR Litoral nasceu com a concepção de uma universidade que articularia todos os níveis educacionais dessa região, da educação infantil à pós-graduação. O principal agente da instituição foi o pai e diretor fundador professor VJC, pois de 2002 até o fim da escrita desta tese foi ele quem esteve a frente na UFPR Litoral para implementar a proposta administrativa e educacional, e era ele quem comandava a orquestra: esse professor foi o porta-voz da instituição à comunidade, era sobre ele que estavam os focos e os olhares da mídia e sobre o qual os opositores internos e aqueles da matriz faziam referência quando queriam “dialogar” sobre o projeto, ele personificava a UFPR Litoral. Contudo com isso não se deseja, em momento algum, desvalorizar outros integrantes do grupo fundador que também foram muito atuantes.

O diretor-fundador, com sua rede de relações políticas e suas experiências, conseguia algumas informações sobre as futuras ações governamentais, o que tinha possibilitado à instituição frequentemente se mostrar atenta nas propostas de inclusão social e desenvolvimento regional propostas pelo poder executivo, em particular o MEC. Pode se inferir isso pelas ações de antecipação em relação ao REUNI, na relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, na criação de cursos noturnos, na

criação das primeiras licenciaturas da instituição em 2008 – antecipando-se ao pacote do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL; CAPES, 2009) etc., e como efeito a instituição e certos grupos de docentes da situação obtinham aprovação de vários editais para os seus projetos.

Esse professor acreditava com grande convicção de que as suas experiências o permitiriam dialogar com várias lideranças políticas para apoiar as atividades propostas pelos agentes na UFPR Litoral, mas não só isso, pois é importante se levar em conta o seu carisma como uma força irracional forte, alheia a quaisquer regras, e conseqüentemente o tornava o principal elemento, a liderança genuína, daquela revolução³⁰ que o grupo fundador pretendia. É esse poder carismático, aliado a sua força do discurso, o principal elemento revolucionário da história da instituição e que possibilitaria gerar as novas formas de racionalização institucional que ele apregoava. Contudo não bastaria esse carisma, pois caberia ao grupo de apoio ao diretor-fundador manter o interesse dos novos integrantes às novas ideias. Se essas ideias não convergissem aos vários interesses dos novos elas poderiam ser historicamente desacreditadas sendo descartadas, abandonadas, por outras, contudo também haveria a possibilidade das ideias serem selecionadas, reinterpretadas da concepção original e ganharem as afinidades de alguns.

Pelo currículo desejado pelo diretor-fundador e em conversas informais percebeu-se que ele realizou fortes embates com entidades corporativas e educacionais, frequentemente dizia que certas corporações ou entidades profissionais estragavam a educação de qualidade e que eram preconceituosas. Ele conquistou muitos amigos e inimigos em sua história de vida política dentro da universidade, constatou-se que os servidores técnicos com menos escolaridade, ou seja, pessoas mais simples do ponto de vista educacional ou hierárquico tinham grande apreço por ele; era o seu carisma³¹ que fascinava. Há docentes que o tinham como um referencial na educação, ou um *deus ex-machina*³², muitos percebendo sua ousadia

30 Revolução, refundação ou reforma? Para o objetivo poder-se-ia usar como sinônimos essas três palavras: Revolução (*revolutio, -onis*): mudança brusca e violenta na estrutura econômica, social ou política de um Estado. Reforma, transformação, mudança completa; Refundação (re- + fundar): Tornar mais fundo. Tornar a criar, a estabelecer algo. Fundar novamente; Reformar (re- + *formare*): Fazer reforma ou reformas em. Melhorar. Retificar. Corrigir. (PRIBERAM, 2014) Escolheu-se a primeira, pois historicamente parece mais ligada a utopia da revolução marxista da extinção da estrutura de classes, a UFPR Litoral por sua vez pretendeu se estruturar em estruturas horizontais, menos hierárquicas, não compartimentadas/classificadoras (sem departamentos, disciplinas ou hierarquia de títulos etc.) quando comparadas as da matriz.

31 Carisma, pois o diretor-fundador diz a todos: “Puxa o banco e senta, que tá na hora do chimarrão!”.

32 Por alguns o diretor-fundador é visto como um *deus ex-machina*, isto é, como uma pessoa que inesperadamente propicia uma solução para uma situação difícil.

em querer sempre inovar e provocar as estruturas, mas havia aqueles que simplesmente o detestavam por justamente proceder dessa forma, o achavam arrogante, unilateral, arbitrário e que esses maus exemplos eram também adotados pelos seus correlegionários.

Uma das características defendidas pelo diretor-fundador para os docentes era que eles deveriam ter uma postura mediadora caracterizada por uma relação dialógica que horizontalizasse as relações, respeitasse a cultura do estudante, reconhecesse as diferenças culturais e valorizasse os conhecimentos trazidos à sala de aula da cultura local. Buscava-se modificar a relação educador-educando. A postura do educador seria agora de escutar e estar disposto a escutar a fala do outro, a respeitar as diferenças. Notadamente era também um exercício de auto formação do professor da universidade, pois requeria que se tivesse uma postura menos autoritária em relação ao conhecimento em sala de aula, mais mediadora e mais relacional. Muitos docentes, e a maioria dos atuantes na licenciatura sob estudo, apresentaram em suas entrevistas satisfações em proceder dessa forma nos espaços curriculares da instituição. Ainda no relato de um estudante:

O professor RAR deixou bem claro que ele era mediador mesmo, a posição dele é de mediador e disse desde o começo pra deixar bem claro que “conforme for o seu interesse e sua produção eu vou trabalhar com você, eu não vou ficar te cobrando” [...]. (ESTUDANTE FRANCISCO, 2013, 12min4s)

Houve desde o início da instituição um processo de intervenção diferente nos espaços pedagógicos a que estavam submetidos os estudantes e no qual o diretor-fundador tinha fortes influências pedagógicas e estruturais com poder para a manutenção desses espaços. Para ele, esses procedimentos estavam fortemente baseados na pedagogia freireana da educação problematizadora onde os atores são colocados na “situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 27). O diretor-fundador, com base nas ideias de Paulo Freire, também defendeu que a formação inicial do grupo dos docentes da instituição se fizesse por essa pedagogia. Essas mediações aconteciam principalmente nos espaços curriculares dos Projetos de Aprendizagem (PA) e das Interações Culturais e Humanísticas (ICH), que serão detalhados mais à frente (seção 4.2.1). Na falta desse entendimento, ou ainda, no engrandecimento do processo de individualização de alguns docentes onde cada um resolveu atuar por sua conta e usando seus referenciais, alguns até contraditórios aos

construídos no PPP da instituição, surgiram crises pessoais ou crises nos agrupamentos internos da instituição, socializadas geralmente nas reuniões dos cursos, chamados de câmaras pedagógicas³³, ou nas do Conselho Diretivo.

Na prática o campus criado em 2004, ainda sem *status* de setor – o qual aconteceria em 2007, pela resolução nº 121 de 2007 (BRASIL, 2004) – iniciou suas atividades com alunos no meio do ano de 2005. O vestibular aconteceu neste ano e os estudantes ingressaram no segundo semestre de 2005, como ainda não havia professores contratados e concursados para as atividades de ensino à época se improvisou contando com a boa política do diretor-fundador e com suas boas relações para que professores de Curitiba, da escola técnica da UFPR ou outros setores da UFPR viessem até o litoral atuar. Os estudantes foram conhecendo os contrastes da região, as áreas de preservação ambiental e as estruturas urbanas com grande debilidade econômica, dentro de uma região desacreditada historicamente. Além destas visitas, outras atividades como palestras e dinâmicas de grupos aconteceram; esse procedimento do “reconhecimento do litoral” se mantém até hoje no primeiro semestre dos cursos; ver, por exemplo, o Quadro 1 que apresenta a grade curricular da Licenciatura em Ciências: primeiro ano, primeiro semestre, Unidade Temática “Integração e reconhecimento”.

Os novos professores, recém-aprovados nos concursos de 2005, mas nem todos ainda contratados, foram convidados em fevereiro de 2006 a participarem de uma semana de ambientação para conhecerem um pouco da proposta pedagógica, os trâmites da vida pública e para que se realizasse a semana de planejamento. Nesse encontro não ficou claro para os novos docentes qual era a proposta pedagógica, o que se subentendeu é que seria um rompimento com a tradicional autoridade pedagógica das escolas, no sentido de possibilitar a construção da autonomia dos estudantes através de processos de autogoverno, ou seja, buscar a autonomia por processos em que os estudantes se orientariam por regras próprias. Reuniões coletivas similares a essa se transformaram nas reuniões da “Semana de Planejamento” e que aconteceram na instituição antecedendo o início das aulas: a despeito de existir no calendário da universidade uma semana definida para tal atividade elas aconteciam na instituição de

33 A Câmara Pedagógica do curso é um órgão interdisciplinar e deliberativo com função administrativa e de colegiado: “órgão de deliberação e consultivo no âmbito do Curso, e a quem compete, entre outras, a tarefa de elaboração da proposta pedagógica de cada curso, têm assento todos os professores dessa Câmara, representante dos servidores técnico-administrativos, representantes discentes e direção” (PPP, 2008, p. 34). Com a aprovação do regimento em setembro de 2013 foram acrescidos mais algumas atribuições, mas que em nada alteraram o seus objetivos.

forma muito diferente quando comparadas as realizadas na matriz: na UFPR Litoral tratavam principalmente da compreensão da proposta pedagógica para os docentes e que era feita por pesquisadores da área educacional convidados para palestrar e realizar dinâmicas.

Além disso, instituíram-se semanalmente as reuniões do Conselho Diretivo composta por todos os servidores técnico-administrativos, direção, docentes e discentes da UFPR Litoral e que garantia um espaço público participativo, deliberativo e aparentemente, com possibilidade de ser mais democrático do que nas outras universidades. Nessas reuniões eram apresentadas muitas das propostas pedagógicas e administrativas que foram pensadas à UFPR Litoral, era nelas que também os novos servidores eram acolhidos e que o diretor-fundador repetia quais seriam os passos para conhecer e compreender a instituição. Um dos aspectos interessantes do Conselho Diretivo era que os envolvidos não desejavam se fazer de “massa”, isto é, a maioria desejava expressar as suas opiniões, as pessoas expressavam opiniões tanto quanto as recebiam e as suas individualidades eram respeitadas; as comunicações eram organizadas de tal modo que na sua maioria eram imediatamente e efetivamente respondidas com ações efetivas quando fossem necessárias; quando uma problemática era pautada a solução era encontrada, na maioria das vezes, após longas e intensas discussões, mesmo que não se chegasse a um consenso, pois eram raras as ocasiões em que as decisões aconteciam no voto; ainda nessa época as imposições da autoridade institucional, a matriz, não eram sentidas e havia certa autonomia e transparência nas decisões e ações, principalmente por parte da direção. Contudo muitos docentes não se sentiam a vontade porque achavam que o Conselho era um espaço muito manipulado pelo diretor-fundador, sendo frequentes as longas pautas e itens delas inalcançáveis devido as muitas discussões, e que não poderia ser pensado com um espaço democrático, mas sim um espaço de efetiva e única autoridade do diretor-fundador.

As atividades de ensino se iniciaram em março de 2006 e o trabalho de inculcamento da proposta pedagógica provocou seus primeiros embates nos estudantes que aguardavam de maneira ansiosa a vinda dos professores e de toda aquela estrutura educacional a que estavam acostumados durante todos os seus anos de escola. Bourdieu e Passeron, em sua obra “A reprodução” (2011), auxiliam a compreender as dificuldades pelas quais esse grupo de docentes vivenciou devido à falta de clareza da proposta:

Desde que toda Ação Pedagógica em exercício dispõe por definição de uma Autoridade Pedagógica, os emissores pedagógicos são logo de imediato

designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte *autorizados e impor a recepção e a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas*. (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 42, grifo meu)

Desse ponto de vista, propor a nova ideia pedagógica aos estudantes e professores requeria que a proposta fosse socialmente aprovada ou garantida, o que não poderia ser mais difícil neste momento, visto que a proposta apresentada não fora “testada” no sentido de estar pedagogicamente chancelada pela comunidade educacional. Também poucos docentes até aquele momento haviam compreendido a proposta pedagógica ou recebido uma fundamentação teórica para dar subsídios às novas ações pedagógicas em sala de aula. Essa chancela da ação pedagógica nos remete à legitimidade da proposta frente a outros sistemas pedagógicos, a outras ações pedagógicas dominantes que tem assegurado o domínio de um grupo ou classe sobre as outras.

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força. (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 36)

Nada era da mesma forma mais difícil naquele momento que o reconhecimento, por parte dos alunos, da legitimidade da dominação, pois muitos docentes não possuíam noção de sua Autoridade Pedagógica e não compreendiam as relações de força no espaço educacional que se pretendia estabelecer. Logo pode se dizer que poucos docentes compreendiam as regras do jogo e os seus desafios específicos. Também não sabiam quais eram as posições assumidas pelos que participavam nesse jogo, quais eram as lutas educacionais desses agentes atuantes no jogo, quais agentes e instituições estavam historicamente medindo forças nesse jogo e que estratégias os dominantes e dominados usavam. Compreender esse jogo seria um processo ainda longo e que demandaria, por parte daqueles novos agentes que estavam jogando, um longo trabalho de elucidação.

Um dos principais trabalhos da direção estava em elencar atividades de formação para a docência universitária dos docentes recém-ingressos na instituição, pois sabia-se que as políticas de formação da pós-graduação no país historicamente sempre buscaram a formação espe-

cífica e não a formação para o ensinar no ensino superior. A formação para a docência no ensino superior evidentemente foi um ponto frágil da instituição e que, conforme já analisado por Couto (2013), teve dificuldades em se superar, trazendo momentos de tensão na comunidade UFPR Litoral, em particular, como veremos à frente, no curso sob estudo.

A nova proposta pedagógica ficou pouco clara aos professores novos, ainda que tivesse acontecido ações por parte da direção de trazer ao *campus* palestrantes influentes na área da educação para clarificarem que a construção da proposta seria fruto do protagonismo dos professores ali estabelecidos, ou seja, que a inovação pedagógica emancipatória buscada só teria sucesso se os agentes chamados a aceitá-la se envolvessem na sua própria construção – que os agentes desenvolvessem um sentimento de pertença. Procurava-se inovar incluindo os inovadores, conectando os fins com os meios, sem escamotear os conflitos e as definições alternativas ao modelo proposto, sem esconder os acertos e os erros dos envolvidos, sem pressupor definidos os fins e sem deixar incidir a inovação apenas sobre os meios (VEIGA, 2003).

Isto trouxe duas consequências importantes para a postura do grupo de docentes envolvidos: primeiro o fato da proposta pedagógica não estar toda definida fez com que muitas falas em sala de aula tentando explicar os processos de como se dariam as atividades fossem contrariadas, ou seja, dois professores que tivessem escutado a mesma fala nas reuniões pedagógicas poderiam ter interpretações distintas de como encaminhar as atividades e apresentar ideias diferentes na sala de aula. Essa falta de clareza desnorteava os estudantes e trazia inseguranças para todos os envolvidos. A segunda consequência é que com a proposta pedagógica não delineada isto se traduziu no fundamental protagonismo que os novos docentes tinham no papel de construir esta nova instituição alicerçada numa ideia emancipatória. Este segundo fato é muito relevante para os processos que aconteceram na UFPR Litoral, pois legitimou o processo de estruturação das novas atividades e fez com que muitos docentes buscassem o seu desenvolvimento profissional de diversas maneiras, isso aparentemente não onerou os gestores da proposta em defender constantemente este tipo de ideologia educacional. Dessa forma, o grupo fundador após um certo tempo não se sentiu mais encarregado na formação dos docentes, não obstante ainda existissem atuações no sentido de inculcar a proposta aos novatos: ainda existiu um trabalho de legitimação das ideias, como pode ser visto em várias atividades que procuravam atuar na formação dos professores da UFPR Litoral, nas propostas temáticas sobre educação nas reuniões do Conselho Diretivo e nas discussões pedagógicas nas câmaras

dos cursos e nas semanas iniciais das aulas, coordenadas principalmente pelos docentes a favor da proposta, para que os estudantes calouros e os novos docentes compreendessem a proposta educacional. Os agentes dessas legitimações são àqueles que entraram sem conhecer a proposta, mas que a assimilaram e a reproduziram aos recém-chegados, ou seja, daqueles que tinham afinidades com as ideias fundadoras.

A direção não desejava que a matriz influenciasse na construção dos processos pedagógicos inovadores a que estavam lançados os novos docentes, desse modo não havia uma preocupação pela padronização, pela uniformidade, pelo controle burocrático, principalmente na execução dos Estágios probatórios dos docentes, e pelo planejamento centralizado. A forma como o diretor exercia sua autoridade também corroborava para que não houvesse um planejamento mais distribuído. Evitava-se no geral que a inovação fosse analisada a partir das lógicas preexistentes e avaliada pelos quadros de referências reguladoras da matriz. Mesmo com tais características, a proposta encontrou embates fortes naqueles que acreditavam que a educação no ensino superior tal como já acontecia no nosso país estava caminhando na direção certa, ou seja, havia aqueles que não desejam as mudanças apregoadas pelo grupo fundador. Contudo, havia docentes “meio-termo”, ou “em cima do muro”, que até aceitavam “jogar fora a água, mas não a criança” e os mais radicais “jogariam tudo fora” para recomencem o ensino com uma proposta diferente das que já haviam experimentado. Isso se deu principalmente porque o diretor-fundador idealizou um tipo de comportamento dos novos docentes e os pressionou para que isso fosse realizado na prática docente, sendo que nem todos corresponderam às suas expectativas. Muito provavelmente as intenções do projeto pudessem ser entendidas após um período mais longo de convívio e mediante um diálogo no qual houvesse menos controle do diretor-fundador. Em entrevista, e revendo suas práticas do tipo de poder que exercia à época, ele de alguma forma reconheceu que cometeu erros e equívocos, subestimando as dificuldades pois

você só começa um projeto novo de ruptura ou com uma equipe nova ou com pessoas militantes que desacreditaram no velho e estão, conscientemente, engajadamente buscando construir o novo, que é o caso da escola da Ponte em Portugal, que é o caso da escola MacMaster no Canadá, que é uma universidade [...]. Aqui foi optado por uma equipe nova, não podia vir gente da UFPR de Curitiba a não ser que fosse um engajado militante, mas o que a teoria não diz é que as pessoas chegam aqui e mesmo que sejam novas no projeto e mesmo que elas sejam novas até na concepção pedagógica elas trazem uma cultura porque muitos delas são docentes em outros lugares e elas

optam pelo concurso público sem olhar o pedagógico, então a pessoa não vem pra cá para um projeto emancipatório, ela vem pra cá para uma carreira pública. (2012, 11min10s)

Tal como ele estava encantado com o projeto da instituição, também achou que as pessoas se encantariam, que elas buscariam uma compreensão educacional do projeto e que, como efeito, eles se assumiriam como os principais protagonistas. Apesar do “antídoto” usado no ingresso dos primeiros docentes (25% de graduados, 50% mestres e 25% doutores) que poderia evitar problemas ele negligenciou que os sujeitos tinham uma história, traziam consigo uma carga cultural muito grande, uma concepção de mundo ou ainda buscavam um padrão convencional e tradicional da academia, principalmente os doutores, todos fatores na maioria das vezes difíceis de serem modificados.

Contudo os que não se adaptaram a proposta ou que queriam se transferir para outro local sentiram que a legislação não estava ao seu favor³⁴ e que o diretor não deixaria que seus descontentamentos minassem os objetivos visados para a instituição. Ele não permitiu que ações de sabotagem fossem realizadas ou que ideias contrárias àquelas do grupo fundador fossem legitimadas ou debatidas – usava para tal as sanções de quem está no poder. De 2006 até 2010 o diretor enfrentou uma resistência crescente desses descontentes e aconteceram fortes embates nas câmaras e no Conselho Diretivo, isso ocasionou em ações que descambaram para fora do nível acadêmico acarretando processos jurídicos difamatórios e caluniários.

As críticas, mesmo após a saída dos descontentes, ainda existem, mas agora elas são mais bem arquitetadas em termos estruturais hierárquicos estabelecidos dentro desta universidade – em particular os opositores têm utilizado o Regimento, que será melhor compreendido como instrumento dos insatisfeitos à frente na descrição dos períodos de coordenação da LC, a associação dos docentes da universidade, os grêmios estudantis ou as resoluções da universidade por meio da representação dos servidores docentes e técnicos, nos conselhos de ensino, pesquisa, extensão e outras instâncias.

Em 2006 os defensores da proposta inovadora – os fundadores e os recém cooptados docentes que os apoiavam – declaravam, partindo da ideia que as suas bases epistemológicas eram alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente, que o *campus*

34 A legislação à época somente permitia a transferência de um servidor público após dois anos de exercício num local, salvo as exceções previstas em lei.

vinha para modificar a realidade do seu entorno e promover o desenvolvimento da região, por meio da “maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores” (VEIGA, 2003, p. 274), realizada num contexto que é histórico e social, através da prática da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e da construção de saberes orientado por práticas junto com as comunidades da região litorânea. Embora esse grupo tivesse uma forte influência nos demais, muitos embates aconteceram por conta da interpretação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da UFPR Litoral. Além disso, ainda são alvo dos ataques dos docentes contrários ao projeto ou dos docentes das estruturas da matriz da universidade em Curitiba.

Em março de 2006, através da portaria nº 1185, o professor VJC, o diretor-fundador, é designado diretor interino da UFPR Litoral; atribuindo-lhe o reitor dessa forma o uso do “poder”³⁵ para levar à frente a proposta. Em junho desse mesmo ano o então ministro da Educação, Fernando Haddad, cria cargos e funções para a instituição. Em dezembro de 2006 o governador Roberto Requião compareceu à formatura do curso Técnico em Gestão Imobiliária – primeira turma de formados da UFPR Litoral – para discursar sobre os ideais da instituição, designada por ele como Universidade do Litoral, além de entregar a primeira etapa das obras e assinar os editais para início da segunda e última etapa da implantação da instituição. Num discurso comparativo descrevia as classes sociais dos trabalhadores, comparava as famílias ricas e pobres, destacava a gratuidade e a qualidade da escola pública do Paraná, permitindo “que os filhos do povo possam competir com igualdade com os filhos de famílias mais ricas”, resgatava ideais de uma educação libertadora e libertária e criticava a formação apenas para uma mão de obra para o mercado. O governador discursava com natureza igual aos ideais da UFPR Litoral. Ele foi reeleito no ano seguinte e continuou a apoiar a instituição e a defendê-la. Além do governador, o reitor e outras autoridades externas visitaram a instituição reforçando a crença de que o projeto pedagógico diferenciado estava no caminho certo em relação à educação contemporânea, aos desejos da sociedade e aos interesses do MEC. Até esse período as forças políticas estavam alinhadas com a perspectiva dominante na instituição e mascaravam a efetiva resistência a ela.

Em abril de 2007 o reitor da universidade solicita à comissão de implantação da UFPR

35 Precisamente o poder aqui obtido pelo diretor está bem expresso na definição de Weber em que o poder é “a probabilidade de um indivíduo, ou conjunto de indivíduos, tem em impor a sua própria vontade numa ação comum, mesmo enfrentando a resistência de outros que estejam a participar nessa ação” (Weber apud GIDDENS, 1998, p. 178).

Litoral que seja feita a proposta de institucionalização do Setor Litoral (UFPR LITORAL, 2008, anexo 14). Em junho de 2007 os conselheiros do COUN visitaram as instalações da instituição e nela realizaram duas sessões deliberativas. Na primeira fez-se o parecer e a sua aprovação sobre a implantação da instituição e na segunda se apresentaram os processos das propostas para as modificações de alguns pontos no regimento da UFPR, dentre eles: (i) para que a UFPR Litoral fosse transformada em setor; (ii) que as unidades setoriais deveriam se organizar de forma a atender seus respectivos projetos político-pedagógicos (PPPs); e (iii) os setores se organizariam com o objetivo de estabelecer o regime de cooperação entre os docentes de modo a favorecer a interdisciplinaridade e a integração entre ensino, pesquisa e extensão³⁶.

Nessa visita a Comissão de Acompanhamento da Implantação apresentou o seu Relatório de Implantação e, a pedido de um conselheiro, criou-se uma Comissão de Avaliação da Implantação do projeto UFPR Litoral para avaliá-lo. Em novembro, no relatório dessa Comissão apareceram críticas ao “suposto modismo” que a instituição procurava adotar ao escolher o multiculturalismo como base educacional; além disso, afirmava-se que o trabalho por projetos não contemplaria o conhecimento teórico, pendendo às ações locais para um ativismo pedagógico, “no qual são propostas inúmeras atividades, sem o aluno aprender conteúdos consistentemente científicos” (CARVALHO, 2010, p. 86). E ainda nesse mesmo relatório:

Não há conteúdos definidores das especificidades que os cursos criados requerem. Novamente reaparece a figura “estratégia de ensino por projetos” (p.17) onde fica bem clara a preocupação com a forma de ensinar, mas não com o conteúdo. O conteúdo é tratado de forma tangencial e nada esclarecedora conforme se verifica na seguinte expressão “saberes necessários aos projetos” (p.17). Parecem esquecer, os idealizadores desta proposta, que uma instituição escolar assume compromissos, define intencionalidades. O ato educativo tem que ser diretivo no sentido de sua não neutralidade. (Miranda apud CARVALHO, 2010, p. 88)

As análises dessa Comissão foram interpretadas como explicitando o desacordo do que se objetivava em termos educacionais pela instituição e ainda fazendo oposição política às ações inovadoras da instituição – em particular a gestão do reitor a época e ao diretor-

36 Aludindo aos ideais defendidos por Humboldt, Fichte e Schleiermacher, experimentados em especial na Universidade de Berlim, na primeira metade do século XIX. “Neste modelo, o professor não é o único detentor do conhecimento. Ele constrói o conhecimento juntamente com os alunos, portanto, espera-se que os alunos interajam com este conhecimento, que é entendido como em constante movimento e transformação” (COUTO, 2013, p. 23). Contudo, sabe-se que esses não são mais os traços que caracterizam a maioria das universidades latino-americanas (BRUNNER, 2014).

fundador. Parece que também se estava exigindo num Relatório de Implantação que as grades curriculares estivessem previamente definidas, que os cursos estivessem “formatados”. Percebe-se desse modo, a tentativa de pressão dos opositores da matriz em tentar desconfigurador as reais intenções educacionais que almejava a instituição. Pareceu que não possuir as definições apontadas fora interpretado como necessitando dizer à instituição que lhe faltavam as ferramentas estruturais para uma educação que exige definições mais específicas. Pareceu também que o que incomodava não era a falta da mesma estrutura da matriz, mas a falta de uma perspectiva de que a instituição que estava sendo criada nunca se tornaria igual à matriz. Então não poderiam ser dadas “asas” à instituição UFPR Litoral e nem apoiá-la nesse tipo de emancipação subversiva.

Em dezembro de 2007 o COUN votou³⁷ e aprovou as modificações sugeridas no Regimento da universidade (BRASIL; COUN, 2007). A instituição, agora como 12º Setor dentro da universidade (atualmente são 14 setores), ganha o *status* administrativo que dá direito, aos seus representantes, a votos e voz nos conselhos universitários (pró-reitorias e conselhos de Pesquisa, de Ensino e de “Extensão e Cultura”), bem como uma fatia da divisão do fomento destinado aos setores da UFPR. Além disso, oficializou-se que todos os setores da universidade deveriam ter seu próprio PPP; projeto que somente a UFPR Litoral possui até o momento (novembro/2014). A UFPR Litoral não adotou a divisão departamental adotada pelos demais setores, ou seja, sua estrutura não previa departamentos, de modo que o setor funcionaria como uma grande unidade, isso possibilitaria a superação da lógica de poder que se instalou na academia, onde muitas vezes o conhecimento tem dono, o professor, e lugar, departamento ou curso. A integração preconizada no PPP entre ensino, pesquisa e extensão de forma interdisciplinar deveria se traduzir, na licenciatura sob estudo, num currículo que procuraria romper com a visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

Trazer o COUN para as instalações da instituição também se constituiu numa estratégia para pressionar os conselheiros em favor da mudança em relação às dimensões totais da matriz, obrigando os atores a concordarem muito mais depressa com as mudanças propostas, do que quando em condições normais de funcionamento³⁸. É importante se notar que a estratégia

37 Foram 35 votos a favor e nove contras, sendo que esses foram votos da representação discente, do Setor de Educação, do Setor de Humanas/Letras/Artes e do Setor de Exatas: interessante notar o voto do Setor de Educação, embora, a princípio, poderia se acreditar que esse seria o que mais respaldaria a proposta educacional inovadora.

38 Essa sessão do COUN na UFPR Litoral se deu num grande salão onde todos os envolvidos (servidores téc-

não foi se submeter às estruturas da matriz e dos demais setores, mas alterar o Regimento da universidade para que a proposta sem os departamentos e com um projeto educativo próprio fossem adotados. Além disso, procurou-se legitimar regimentalmente o caráter interdisciplinar setorial; o que possibilitaria que os seus cursos propusessem PPC com características transdisciplinares. Foi interessante notar que a tática adotada pelo diretor-fundador e seus correlegionários já estava sendo articulada há tempos dentro e fora das reuniões do COUN com estratégias de pedidos de vistas aos processos quando a batalha estava em desvantagem. Isso daria tempo para que os conselheiros em dúvida fossem convencidos a aderirem à proposta em troca de apoios em outras frentes de batalha ou com possíveis trocas de favores para com as entidades estudantis, dos servidores técnicos e dos docentes³⁹. Foi um trabalho de articulação nos bastidores de forma longa, cansativa para os correlegionários, corpo a corpo – como a formação lenta de uma estalactite – e a decisão de ir à plenária do COUN e se realizar a votação somente aconteceu porque existia massa crítica suficiente para as propostas serem aceitas⁴⁰.

Contudo, o diretor queria ainda mais autonomia para o Setor e claramente lutava contra o que ele considerava a racionalidade científica e técnica da matriz, contra o enquadramento do PPP aos moldes institucionais, contra as formas instituídas e procurava subverter os mecanismos de poder instaurados; inovação e transgressão andam juntas. A inovação desejada pelo diretor deslegitimava as formas institucionais tradicionais com o objetivo de fomentar a argumentação, a comunicação e a solidariedade dos professores da instituição. Desejava-se uma inovação parida pelo grupo da instituição ali estabelecido e não de pseudo inovações da matriz, para evitar a trajetória que algumas instituições novas que usam a força da inovação dos atores como alavanca para produzir as estruturas iniciais, mas que com o tempo assimilam

nico-administrativos, docentes, estudantes e pessoas da comunidade) puderam escutar as falas e ver os comportamentos dos conselheiros – claramente um ambiente de pressão e inibidor. Sob condições normais de funcionamento essas plenárias aconteciam, até 2013, em salas fechadas, com acessos restritos.

39 Poder-se-ia questionar se não estaria por trás de todo esse movimento de aprovações, daqueles que aprovaram os pedidos e mudanças desejadas pela instituição, se elas não seriam redutoras das tensões, ou seja, que elas apaziguariam os ânimos e que em breve os atores não mais incomodariam a matriz, acomodando-se em seus pedidos estruturais? Não se enveredará na confirmação dessa hipótese porque ela desviaria do real objetivo desta tese.

40 Preciso aqui expressar como me foi impactante ver aquele aquela sessão do COUN na UFPR Litoral e todas as atividades que foram realizadas para a recepção dos representantes conselheiros da matriz. Devo admitir que fui profundamente tocado pela forma democrática de condução dos trabalhos pelo presidente da sessão – o reitor – e me impressionei na forma como se exerce o poder e o jogo de influências das estruturas e das representações (setoriais, estudantis etc.). O jogo de falas (a orquestração das falas), a visível articulação prévia das anuências etc. Foi uma sessão única e da qual eu jamais havia participado: tensa, mas ao mesmo tempo excitante.

as normas das suas matrizes, “o sistema de ensino frequentemente é tentado a mudar as aparências para não alterar a essência” (HUBERMAN, 1973, p. 17).

Nas próximas seções se continuará a descrição da instituição, mas em paralelo estarão os acontecimentos da Licenciatura em Ciências. Tratar-se-á das ideias que encaminham a criação da licenciatura, das suas coordenações e se tentará, sempre que possível, evidenciar como os agentes envolvidos alimentam-se dos antecedentes históricos a fim de manter a proposta curricular inovadora coadunando com o PPP.

4.2 Em 2008: o Projeto Político-Pedagógico (PPP)

A construção do Projeto Político-Pedagógico, assim como outros processos educativos, vai exigir dos participantes, e em especial da equipe de coordenação, os três níveis de competências envolvidos na formação humana em geral: *conceitual, procedimental e atitudinal*. (VASCONCELLOS, 2007, p. 36, grifos do autor)

O ano de 2008 começa na UFPR Litoral com a realização da semana pedagógica das escolas públicas de Matinhos onde diversos docentes da universidade desenvolveram oficinas e palestras em parceria com a secretaria de Educação da cidade. Em 11 de março 2008 ocorrem as primeiras eleições para diretor para o mandato 2008-2012 com a vitória do, até então administrador interino nomeado pelo reitor, professor VJC, o diretor-fundador, e da vice-diretora, docente do curso de Fisioterapia⁴¹. Nesse sufrágio direto todos os participantes da instituição puderam votar, servidores e discentes, com pesos iguais, embora as categorias fossem numericamente diferentes. Passa-se por conseguinte de uma forma de administração da força política para a dada pelo sufrágio, que se acreditava mais legítima. Nitidamente isto deu força ao pai fundador, o professor VJC, para que as políticas e ações preconizadas no ainda incipiente PPP ganhassem força e fossem efetivadas nos municípios litorâneos, através das parcerias municipais e estaduais buscando o desenvolvimento da região e das escolas públicas. Legitimada

41 Eleitos com 76% dos votos dos docentes e servidores técnico-administrativos e 54% dos discentes. O cargo de pró-reitor de graduação, até então ocupado pelo diretor-fundador, foi assumido pela professora Rosana Albuquerque Sá Brito, também do mesmo grupo que concebeu a UFPR Litoral.

eletivamente a crença que esta era a melhor escolha, assegurou-se a continuidade da proposta e partiu-se à escrita definitiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Em março o responsável pelas ICH enfrentava problemas de participação dos docentes para ofertarem oficinas para esse espaço curricular e algumas câmaras dos cursos estavam com baixa presença dos docentes, já dando indícios que não era unânime a participação dos docentes nas atividades coletivas e que algumas insatisfações começavam a surgir. Para contornar os problemas de ausências nas câmaras alguns cursos começaram a realizá-las quinzenalmente. Em abril de 2008 foi aprovado por unanimidade na matriz o primeiro curso *latu sensu* de Especialização da UFPR Litoral⁴² “A questão social na perspectiva interdisciplinar” com início das aulas em agosto de 2008.

O Conselho Diretivo adotou reuniões temáticas afim de resolver a questão da formação docente e esclarecimentos sobre temas que eram comuns aos cursos; a primeira reunião foi realizada em 11 abril de 2008⁴³ sobre o Estágio Obrigatório dada a demanda dos cursos de Fisioterapia e Serviço Social para estruturá-lo. Com as alterações no Regimento da universidade que a instituição havia conseguido se fazia imprescindível a escrita do PPP; havia pressões para que esse documento fosse redigido sobretudo por coações das instâncias políticas opositoras da matriz e dos insatisfeitos internamente na instituição. Em abril de 2008 a direção, os docentes e os servidores técnicos⁴⁴ que mais se aproximavam da proposta idealizada pelos fundadores, terminaram de elaborar uma proposta definitiva do Projeto Político-Pedagógico do setor (PPP, 2008); acreditou-se que esse documento vinha sendo gerenciado e debatido desde a fundação da UFPR Litoral e foi apresentado à plenária da instituição em menos de quatro meses após a instituição se tornar Setor.

O PPP foi aprovado pela matriz em junho de 2008 e se tornou um importante marco na história da instituição, pois funcionou, dentre outras coisas, como referencial para os PPC. O

42 A UFPR Litoral oferta ainda os cursos *latu sensu* gratuitos de “Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educacionais Sustentáveis”, “Gestão e Processo em Educação, Diversidade e Inclusão”, “Educação para a diversidade, com ênfase em direitos humanos” e “Educação do campo”. Em 2014 foi criado o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável com seu respectivo mestrado acadêmico.

43 Mesmo dia da posse da “nova” direção da UFPR Litoral para o mandato 2008 a 2012.

44 Para estudar a proposta institucional o grupo de servidores técnico-administrativos realizou reuniões periódicas no GTEST (Grupo de Trabalho e Estudos dos Servidores Técnico Administrativos do Setor Litoral da UFPR) com o objetivo de “estudar a educação, a educação superior, os modelos de gestão, e a formação de equipes, para propor alternativas inovadoras de gestão da educação superior no Projeto UFPR Litoral, o desenvolvimento da carreira técnico-administrativa e a divulgação da produção de conhecimento dos servidores técnicos” (HAMERMÜLLER, 2011, p. 16).

PPP possui a estrutura básica de um projeto desse tipo: marco referencial, diagnóstico e programação (VASCONCELLOS, 2007). No geral conta com um breve histórico da instituição desde a sua implantação, os seus aspectos legais, os objetivos, princípios, o perfil dos cursos que existiam a época com suas respectivas matrizes curriculares, a metodologia da proposta pedagógica e a descrição do perfil dos servidores. Do segundo capítulo em diante se descrevem o Projeto Político-Pedagógico, o funcionamento e as propostas dos cursos existentes à época⁴⁵. Após a escrita desse documento surgiram no meio acadêmico muitas análises, algumas focando a UFPR Litoral como um todo, outras analisando somente o PPP e outras analisando as formações dos docentes. Dentre elas três foram pertinentes à pesquisa:

- A tese e um artigo de Couto (2011, 2013) que analisam duas instituições, a UFPR Litoral e a USP Leste⁴⁶, como estudos de caso para identificar se *as universidades brasileiras com propostas inovadoras ou diferenciadas, advindas da expansão do ensino superior, possuem alguma política de formação pedagógica para os professores dessas universidades?*⁴⁷ Couto também analisa as necessidades dos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e os possíveis alicerces para a inovação curricular no ensino superior, chegando a conclusão que tendo

abordado a importância do currículo para a nova universidade e estabelecido as diferenças entre os eixos multi, pluri, inter e transdisciplinar, conclui que currículos inovadores, a princípio, precisariam se desvincular dos parâmetros da modernidade e estabelecer uma relação homem-conhecimento de modo a não separar o sujeito do objeto. O processo de ensino-aprendizagem se basearia em uma relação com a vida para além dos muros da universidade e seria desenvolvido em uma abordagem investigativa, questionadora, crítica de toda e qualquer teoria estudada e realidade observada. Além disso, haveria uma valorização do cotidiano numa perspectiva do complexo. (2013, p. 69)

- A dissertação de Carvalho (2010), realizando uma análise em *como a UFPR Litoral tem se articulado nos municípios para realizar as atividades de formação continuadas com os professores das escolas da região*, faz duras críticas a toda a concepção da instituição, mas

45 Os de ensino médio técnico são Enfermagem, Gestão imobiliária, Turismo e Hospitalidade, Orientação comunitária; os de graduação são Gestão Ambiental, Licenciatura em Ciências, Fisioterapia, Gestão e Empreendedorismo, Serviço Social, Licenciatura em Artes, Gestão Pública, Tecnólogo em Agroecologia.

46 Algumas descrições nestes documentos evidenciam as similaridades da USP Leste com a UFPR Litoral: (i) ambas forçaram alterações nos regimentos extinguindo os departamentos, (ii) procuraram desenvolver propostas interdisciplinares e (iii) possuíam câmaras (ou coordenações) de curso que tratavam tanto das questões pedagógicas como administrativas.

47 Esse é um tema caro aos docentes da UFPR Litoral e alguns, nas entrevistas, se manifestaram como sendo esse um dos motivos das suas insatisfações.

também realiza uma análise dos objetivos do PPP e neles encontra algumas contradições lógicas⁴⁸, tais como os que defendem a lógica de formação do acadêmico para o mercado de trabalho e, por outro lado, defendem para os professores uma base de desenvolvimento sociocultural que procurará transformar a sociedade, contudo

esta mesma formação não almejará a transformação da sociedade, ao contrário, a sociedade capitalista é a ideal para tal modelo de profissional. Isso nada tem com a formação de intelectuais orgânicos, a não ser que sejam orgânicos à classe dos donos dos meios de produção e não à classe trabalhadora. (p.81)

- A tese de Fagundes (2009) procurou responder *se a formação e/ou ação profissional dos acadêmicos é impactada por um PPP de intencionalidade emancipatória*. Usando como Estudo de Caso a UFPR Litoral, esse documento possibilitou uma leitura com viés marxista sobre as reais intenções do PPP emancipatório a que a instituição estava preocupada em estabelecer. Ainda, em relação ao PPP entende que

como filhos da modernidade, corremos um sério risco de eleger a intencionalidade emancipatória para construção do PPP e cair na tentação de impô-lo verticalmente. Agindo assim, faríamos o mesmo que condenamos no paradigma dominante, apenas carregado de boas intenções e talvez com um acabamento muito bem envernizado. Estaríamos realizando, possivelmente, uma bela construção epistemológica idealizada, porém sem qualquer sustentação ontológica. Percebo que aí reside a maior contradição de algumas tentativas emancipatórias. (p.47)

Nas páginas anteriores procuramos explicitar os elementos epistemológicos estruturantes do PPP que propiciam interpretar a atuação do grupo docente na licenciatura sob estudo. Ou seja, não foi nosso objetivo realizar uma descrição aprofundada do PPP, mas apenas destacar alguns pontos que aparentemente não foram abordados pelas análises anteriores. Lembrando que não há aqui qualquer critério de relevância que possa determinar se o ponto de vista a seguir adotado na interpretação desta tese seja relativamente mais válido do que outro. Do mesmo modo, apoiando-se em Gadotti (2006):

o que leva a discutir o ponto de vista do caráter da ciência que produzimos é a *opção de classe*. Mesmo assim, essa opção não oferece nenhuma garantia de que estamos no caminho certo: o pesquisador deverá manter, por isso, uma crítica e uma autocrítica constante, uma dúvida levada à suspeita, e a

48 Algumas dessas aparentes contradições lógicas são postas à prova e esclarecidas na dissertação de Hamermüller (2011).

humildade, de que tanto nos fala Paulo Freire, para reconhecer cotidianamente as limitações do pensamento e da teoria. (p.38, *grifo do autor*)

Em vista da *opção de classe docente* destaco que na busca pela explicação dos fenômenos vivenciados, o autor desta tese tem experiências de leituras e trajetórias distintas dos autores daquelas análises. Isso posto, faz-se a seguir, e para também se complementar as interpretações dos autores acima, uma nova interpretação, mas não exaustiva, do PPP – indo de um ponto de vista para outra vista do ponto – para que possivelmente os indícios que respondam aos objetivos procurados sejam revelados. Novamente, não foi o objetivo realizar uma descrição aprofundada do PPP, mas apenas destacar alguns pontos que aparentemente que não foram abordados pelas análises anteriores.

A intencionalidade permeou a construção do PPP e o seu resultado foi, para àqueles que acompanharam a sua elaboração nas reuniões periódicas, a eliminação das posturas determinísticas e finalistas. O PPP através dessa intencionalidade e dos seus autores pareceu se colocar como um esforço coletivo construído para responder aos desafios que o mundo propunha à universidade, em particular no tempo e no espaço que essa instituição está inserida. Dessa maneira, apenas o fato de já se ter pensado num PPP e tê-lo feito existir no papel nessa instituição se colocava como um projeto diferente do resto de toda a universidade, mas para além disso, o PPP foi reconhecido pela universidade como diferente e legitimado pelas instâncias superiores. Portanto, superado o ideal e com a sua existência real tem-se a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida, da afirmação oficial da diferença. Qualquer unificação ulterior, que viesse a assimilar aquilo que é diferente, encerraria o princípio da dominação de um ideal sobre o outro, “da negação de uma identidade por outra” (BOURDIEU, 1989, p. 129).

A interpretação mais aceita pelos envolvidos nesse processo de construção e redação do documento PPP pode se traduzir em linhas gerais como: (i) uma ruptura epistemológica em relação à forma com os saberes acadêmicos são tradicionalmente pensados, enfatizando os processos dialéticos, a educação como totalidade através da indissociabilidade do (tripé) ensino-pesquisa-extensão⁴⁹; (ii) a busca pela inovação emancipatória conscientizando educadores e educandos, usando como lema que “ninguém educa ninguém, os homens aprendem co-

49 Ideia já presente na Constituição do Brasil de 1988, artigo 207.

munitariamente” (FREIRE, 2011b, p. 68); (iii) a aproximação dos servidores técnico-administrativos, docentes e alunos de acordo com as necessidades dos contextos de ação; (iv) o repensar as estruturas de poder, as relações sociais e os seus valores; (v) a busca pela superação da fragmentação das Ciências, pensado num currículo flexível e articulado; (vi) a definição de três espaços curriculares obrigatórios: Fundamentos Teórico-práticos (FTP), os Projetos de Aprendizagem (PA) e as Interações Culturais e Humanísticas (ICH); (vii) a ruptura com o ensino fragmentado, excludente e elitizado; e finalmente (viii) a educação do educando passando por três Estágios para a construção do conhecimento⁵⁰: conhecer e compreender, compreender e propor, propor e agir. A seguir serão descritos algumas dessas ideias e possíveis interpretações que os sujeitos envolvidos dão-lhes, desses o item (vi) mereceu uma sessão própria e será descrito numa seção a parte (seção 4.2.1).

Em relação ao item (i) *indissociabilidade do (tripé) ensino-pesquisa-extensão*: sugeriu-se a alteração da lógica tradicional acadêmica para que os saberes tradicionais trabalhassem dialeticamente. Contudo isso não era trivial, porque as posições em campo eram opostas. Em primeiro lugar foi percebido que para àqueles docentes que foram aculturados num processo tradicional desagradava muito realizar atividades de ensino onde não havia provas, onde o centro do processo não estava no professor, mas que sobretudo não dava valor em atividades onde a avaliação fosse unidirecional e meritocrática do professor sobre o aluno; contudo, ao contrário, o que se foi proposto era uma educação onde o centro do processo fosse o aluno e não o professor, que nesse processo se valorizasse sobretudo a aprendizagem e não somente o ensino, que a avaliação fosse formativa e resultado de um percurso, onde professor e aluno fossem aprendizes e onde os professores também fossem coaprendizes, ou seja, colaborassem, e compartilhassem entre si as suas experiências. O ponto fundamental foi a ausência de qualquer tentativa de diálogo entre os que sustentavam os dois paradigmas, para delinear em que condições seria mais frutífera uma abordagem ou a outra, mesmo mantendo o novo paradigma como apontador da meta ideal. Provavelmente, o histórico da implantação da UFPR Litoral cristalizou um contexto de luta que tornava extremamente improvável um acordo, mesmo que parcial. Ver-se-á que a perda do apoio da maioria dos docentes por parte do diretor fundador nas eleições de 2012 modificou este contexto.

50 Similar aos pilares que estão propostos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS et al., 1998) e bem descrito no documento “Evolução transdisciplinar da Universidade” (CIRET, 1997).

De fato, no início, não foi fácil encontrar sujeitos para esse rompimento de paradigma centrado no ensino, a começar pelos estudantes que chegavam todos os anos à universidade e não encontravam àquelas estruturas a que foram, pelo menos durante uma década, “participantes” como elementos de uma socialização passiva, onde se aprendeu durante anos de escola a escutar, mais do que falar. No corpo docente isso também se constituiu num problema, pois para aqueles que não abriram mão do ensino tradicional a fala e a interpretação foi sempre unânime: o ensino tradicional funcionava muito bem, pois de fato favorecia a seleção dos que tinham mais possibilidade de sucesso. Pode ser que pensassem dessa forma reproduzindo as condições as quais foram estruturadas para que assim pensassem, ou seja, pode ser que pensassem desse modo porque para eles a exclusão social era natural e a nova metodologia inicialmente não conseguia enfrentar o problema da evasão dos licenciandos. Nesse sentido o sujeito convidado a participar da proposta como colocada no PPP desta instituição teve como exigência a disposição para o novo e para o imprevisto, entendendo que como consequência há mais processos incertos do que seguros; necessitava ter o perfil para tal empreitada, e novamente deve ser lembrado o perfil plural que o diretor da instituição exigiu à entrada dos docentes; precisava que as “guardas fossem baixadas”, ou seja, saber escutar e aprender com o outro. Sobretudo, precisava acreditar que a nova proposta tinha um valor muito maior do que a tradicional. Na maioria das vezes os opositores às práticas inovadoras foram àqueles docentes que não quiseram ousar o novo ou não foram convencidos quanto a superioridade da proposta.

No item (iii) *aproximação dos servidores técnico-administrativos, docentes e alunos*: os servidores da instituição sempre foram estimulados a promover a horizontalidade das relações, evitando uma assimetria entre as classes dos servidores e docentes, mas também intra-classes. Os servidores técnicos foram também estimulados a participar dos espaços de aprendizagem, contando inclusive essas atividades (de ICH) nas suas cargas horárias.

No item (viii) *conhecer e compreender, compreender e propor, propor e agir*: pode-se interpretar isso com referência as ideias freirianas sobre o homem no mundo e a sua realidade, usando os conceitos de imersão, emersão e inserção (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007). Num primeiro momento, a imersão ou “conhecer e compreender”, há o educando inserido no mundo, ainda sem compreendê-lo bem, mas buscando observá-lo, conhecê-lo, tateando a compreensão. No segundo momento, a emersão ou “compreender e propor”, o educando procura

se distanciar da realidade, admirá-la, objetivá-la, elaborando propostas para a mudança da realidade. No terceiro momento, inserção ou “propor e agir”, implica em o educando retornar à realidade para transformá-la através da sua *práxis*. Dessarte, a proposta do PPP pretende estabelecer as diretrizes a serem seguidas pelos cursos para retirarem o educando de sua condição de consciência transitiva ingênua, ou seja, retirá-lo da sua limitação da sua esfera de apreensão, do seu descompromisso com a existência, para uma consciência transitiva crítica, resultado da provocação às questões que lhe são propostas, que tem como característica perceber a causalidade dos fatos e se aprofundar na interpretação dos problemas, desvelando e transformando a realidade. Isso que se pretende oferecer na proposta ao educando para o desenvolvimento da tomada de consciência é chamado por Paulo Freire de conscientização.

4.2.1 Os três espaços curriculares do PPP

É nas intersecções de campos que se situa a interdisciplinaridade, trata-se de uma fragmentação de forma positiva, considerando cada fragmento em relações com outros fragmentos para pode vir a formar uma paisagem de modo singular. Sob um tear folhado e esburacado um anti-quadrado-estrutural uma ação educativa quer interagir como meio do meio. Nisso suplanta a linha molar e dura da formação que apenas reproduz no seu ciclo escolhas binárias. Não entende a formação como algo que se produz e se reproduz numa única direção. Estando aberto esse projeto pede uma intersecção que legitime a interposição de desejos e poderes, dissolve-se ou se envolve com outros meios em seu meio. Nessa sua demanda gera outros subprojetos e subprocessos como parte do método de aprendizado. Capacitando-se em meio a esse panorama os alunos são chamados a afundarem, a se diluírem na superfície em que se instalam. Processo que os antropólogos chamaram de imersão. (CUNHA; HAMERMULLER; ALANO, 2007, p. 9)

Os espaços curriculares, ou espaços de aprendizagem, Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) com 40% da carga horária (CH), as Interações Culturais e Humanísticas (ICH) com 20% da CH, e os Projetos de Aprendizagem (PA) com 20% da CH, são elementos estruturantes do PPP da UFPR Litoral e fazem parte de todos os PPC dos cursos da instituição. Pela novidade curricular foi necessária a obrigatoriedade para as ICH e os PA, pois sem isso muitos cursos simplesmente nem os ofertariam em sua grade horária; alguns docentes no iní-

cio da instituição não acreditavam, como alguns ainda não acreditam, que esses espaços eram importantes. A obrigatoriedade de participação nas ICH e nos PA, defendida pelo diretor-fundador, se estendia a todos os docentes, essa imposição causava mais mal estar do que aceitação, como efeito alguns docentes, principalmente os da oposição, afastaram-se desses espaços e procuraram se inserir mais no campo acadêmico da UFPR, procurando desse jeito se inserir mais nas lutas e buscas pelos capitais específicos desse campo⁵¹.

Os espaços curriculares ICH e PA salvo terem sido questionados fortemente nos momentos iniciais de fundação da UFPR Litoral por alguns docentes, estudantes e pela oposição na matriz; oposição essa liderada localmente principalmente pelos docentes de alguns cursos com ideais mais conservadores, ou menos abertos às novidades, conseguiram permanecer graças aos embates do pai fundador e dos seus correlegionários e foram finalmente *tolerados*, mas se percebeu que sempre houve um recalque, um assunto mal discutido e pouca participação dos docentes. Era muito provável que a tolerância estivesse migrando para a aceitação com as mudanças devido ao Regimento em setembro de 2013 que trouxe como uma das consequências o gerenciamento das ICH e dos PA pelos cursos, fazendo com que alguns docentes voltassem a aceitar esse espaço e trouxessem ideias para maior integração com os projetos dos cursos onde atuam; contudo, há aqueles que mesmo com essa abertura continuam não os aceitando. Por isso, continuam as dificuldades no início de cada semestre para se conseguir professores responsáveis para as atividades das ICH. O professor RRM da LC acha que

é um espaço que causa muito mal estar e tem muitas pessoas que não aderem muito ao espaço, acho que é... é perceptível, acho que a maioria dos professores percebem isso, então é um espaço onde ocorre todo o retorno do recalque, todo o recalque que tem aqui dentro ele retorna nesse espaço das ICH. (2013, 3min31s)

Há também estudantes que não o aceitavam:

No lugar de eu estar fazendo ICH eu poderia estar em cima dos livros, poderia ter um professor me dando aula. Acho que professor tem de dar aula e estar em cima dos livros. (ESTUDANTE MARCOS, 2013, 21min45s)

Independente das dificuldades de aceitação, principalmente por parte dos mais novos na instituição, as ICH e os PA são percebidos pelos envolvidos, principalmente por aqueles com

51 No “Apêndice L: O homo academicus não aconteceu”, fez-se um levantamento da participação dos docentes da LC no campo acadêmico enfatizando as publicações em periódicos de cada docente do curso.

mais tempo de instituição, como espaços com ricas contribuições para as formações dos professores e dos estudantes. Desse modo eles acabam sendo pouco questionados nas suas intenções e nos seus fundamentos e são poucas as críticas contra eles; são identificados como elementos do contrato narcísico por Kaës (2011); contudo há divergências na forma como estes espaços são operacionalizados. Há uma crença entre os professores que participar desses espaços faça parte do aprendizado institucional (ainda mais porque estão no PPP), ou seja, faz parte do currículo da UFPR Litoral participar desses espaços para que exista mais interação ainda entre os docentes e discentes. A integração entre esses três espaços curriculares (FTP, ICH e PA) é ainda um desafio tanto para os docentes como para os discentes, pois é

muito difícil o professor dar conta de articular isso, o aluno dá conta, ele dá conta cada um no seu tempo. Eu percebi isso já que com o tempo, também depende do sujeito é obvio, tem uns que de entrada já entram percebendo o quanto eles estão articulados dentro do setor e quanto isso possibilita que eles articulem os conhecimentos dos três eixos, mas há outros que “não”, que vão entender a importância das interações e as relações disso com o que ele trabalhou nos fundamentos, ou com que ele trabalha, *a posteriori*, bem *a posteriori*. Eu vi espetáculos de articulações de gurias de 17 anos no técnico, me fazendo chorar com depoimento, e vi pessoas mais velhas falando “não sei pra que diabo eu faço isso!”. A gente de alguma forma pode desestimular com um discurso, mas com um discurso que às vezes pode parecer vazio para o sujeito, a gente coloca “puxa, há uma necessidade que o aluno articule, tem de sempre relacionar os teus espaços de aprendizagem, não só aqui dentro da escola, mas fora da escola onde faz um trabalho, que você pode trazer para a sala de aula a partir do seu conhecimento geral do processo informal”. Essas articulações elas vão aumentando a partir que o sujeito se emancipe culturalmente, acho que esse processo de emancipação, de percepção, que o diretor-fundador fala muito de se perceber no mundo, esse processo de se perceber no mundo ele já prevê uma articulação de tudo o que você faz na sua vida, é a percepção da totalidade, se perceber na totalidade e isso exige... é um exercício de articulação e a medida que o sujeito vai se emancipando culturalmente ele tem mais facilidade com as articulações. (PROFESSOR RRM, 2013, 28min36s)

Fundamentos Teórico-Práticos (FTP)

Para que a aula se processe a partir do diálogo, é necessário que o aluno tenha o que debater (isto é, dialogar) com o professor; este é o ponto nevrálgico de uma metodologia de ensino dialógica ou problematizante. (Benincá apud VASCONCELLOS, 2007, p. 165)

O FTP é semelhante ao espaço dados às disciplinas que existem nos cursos de graduação com grades curriculares tradicionais, mas ao contrário do ensino disciplinar, aqui se tenta priorizar que os sujeitos envolvidos nesse espaço curricular, desde o início de sua experiência formadora, assumam-se como sujeitos produtores do saber. Em particular nas licenciaturas da instituição, e em acordo com as ideias do PPP e de Paulo Freire (2011a) que compreendam que ensinar não é transferir conhecimento, mas antes e sobretudo que estabeleçam as possibilidades para sua produção ou a sua construção. O FTP está organizado de acordo com o PPC e é gerenciado pelo curso.

Na instituição os momentos de FTP são chamados de módulos, na LC eles também recebem o nome de Unidades Temáticas. Contudo cada curso possui sua própria forma de os nominar e os gerenciar, alguns os tratam como disciplinas, outros como momentos formativos articulados com outros módulos dentro do semestre ou do curso e alguns, a exemplo da LC, os constroem no início do semestre, mas articulados com as experiências dos módulos anteriores ou com a demanda dos Estágios. Na LC esses módulos semestrais têm geralmente como base uma problemática do litoral onde os estudantes identificam temas e, com o auxílio dos docentes, elencam conteúdos a serem estudados para que a problemática seja melhor compreendida e, possivelmente, solucionada. Algumas dessas problemáticas advêm das experiências vividas nos momentos dos Estágios obrigatórios e outras de temas específicos que os estudantes elencam, procurando encurtar a distância entre a Universidade e o meio no qual elas se inserem. As vivências dos Estágios obrigatórios que são trazidas para serem problematizadas podem demandar conteúdos a serem aprofundados e geralmente há um professor articulador por turma responsável por realizar essa atividade.

No curso da LC é nesse espaço que a estratégia do trabalho por projetos e a docência colaborativa (seção 6.1) ganham sua maior evidência e força. No PPC da LC deseja-se que os FTP possibilitem a conexão dos saberes da Educação e das Ciências Naturais (Física, Química, Biologia e Geografia) num espaço de aprendizado comum, sem o ensino de conteúdos compartimentalizados, ou seja, evita-se um currículo

sem conexão com outras áreas de conhecimentos e com cada realidade, [o que] se configura como um grande problema na formação de futuros cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres, e que possam atuar de forma crítica na sociedade, uma vez que o mesmo reduz/limita a visão de homens e

mulheres, tornando-os mais fáceis de serem dominados pelos grupos que detêm o poder econômico e político no país. (SILVA apud PPC, 2011, p. 14)

Foram também nos FTP que os docentes tinham a prática de solicitar aos estudantes, geralmente aos calouros, que elaborassem um texto sobre suas histórias de vida e que eram disponibilizadas para serem lidas por todos os outros docentes do curso. Essa prática se mostrou importante para humanizar as relações e para que os docentes entendessem com quem eles estavam dialogando nas salas de aula.

Projetos de Aprendizagem (PA)

O educador, na nova postura, compreende que não é ele que “deposita” o conhecimento na cabeça do educando. Por outro lado, sabe também que não é deixando o educando sozinho que o conhecimento “brotará” de forma espontânea. Quem constrói é o sujeito, mas a partir da relação social, mediada pela realidade. (VASCONCELLOS, 2007, p. 160)

O Projeto de Aprendizagem é um espaço de protagonismo estudantil, supervisionado até meados de 2014 pelo Grupo Especial de Projetos de Aprendizagem (GEPA), após essa data os PA passaram a serem gerenciados por cada curso. Nele os envolvidos se deparam com ou trazem uma realidade aos mediadores, os docentes da universidade, onde procuram desenvolver situações de aprendizagem sobre essa realidade; geralmente essa realidade contém um problema e os processos para solucioná-lo são semelhantes aos passos de uma pesquisa empírica. Docente e discente desenvolvem uma pesquisa sobre essa realidade, ainda que muito frágil do ponto de vista do rigor metodológico científico, respeitando a ingenuidade epistemológica do discente: o primeiro já é conhecedor de algum saber elaborado, o conhecimento acadêmico, existente e procura estimular o segundo a se abrir à produção de um conhecimento que ainda não existe para si. Como diria Paulo Freire, nessa do-discência (docência-discência) o docente também é sujeito que aprende com a realidade do discente. Esse processo de mediação não possui um roteiro prévio preestabelecido e geralmente o discente descreve a realidade que o apreende e que contém um problema que é apresentado ao mediador, ou seja, o mediador primeiro percebe a “leitura do mundo” do contexto imediato do mediado para que depois proponha a “leitura da palavra” ao mediado para que se superem certos saberes que, quando desnu-

dados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos (FREIRE, 2011a, p. 81). Ambos buscam leituras e ferramentas que possibilitem compreender ou alterar a realidade tal como ela se apresenta. O objetivo do PA tem base na proposta freireana de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (2011a, seção 1.3), nela o mediador procura estabelecer um entrosamento, uma “intimidade”, entre aqueles saberes curriculares fundamentais aos discentes e a experiência social que eles têm como indivíduos. Além disso, o mediado tem a esperança que o mediador lhe auxilie com a sua problemática, se possível que ambos a solucionem ou que se apresente um horizonte de esperança ao problema; em anuência com Paulo Freire “Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscassem sem esperança” (2011a, p. 72).

Dos PA podem surgir ações práticas, muitas delas antigos sonhos ou ideias, como exemplo pode se ter a transformação de um determinado espaço em campo de futebol gratuito para comunidades carentes; para diagnosticar o mercado imobiliário do litoral procura-se uma ferramenta estatística para o entendimento em como fazer esse diagnóstico melhorado; diagnóstico e proposição de um projeto popular para a melhoria de esgotos a céu aberto na região central da cidade; criação e manutenção de um clube de Astronomia; revitalização do laboratório de Ciências de uma escola etc. Até meados de 2014, data a partir da qual o PA não ficou mais sob a coordenação do GEPA, não havia necessidade que um PA estivesse vinculado aos FTP e nem que um determinado tema do estudante estivesse vinculado a um docente com conhecimento sobre esse tema. O diretor-fundador com a mesma ideia defendia que esse era o principal item de evolução da instituição:

O PA é o espelho do nosso resultado, [...] se eu fosse avaliador externo do pedagógico [da UFPR Litoral], eu pegaria quantos PA de estudante se constituíram, empoderados na comunidade litorânea, não é o produto, se ele mexeu com a árvore, se mexeu com a saúde, se ele mexeu... é ele sendo um sujeito que se emancipou e atua como um cidadão, como um professor, então vamos dizer, um agroecólogo [que] está atuando em várias coisas, ele não é um vendedor de serviço, ele tem um modo de vida, ele tem aquilo como meio de vida, ele está atuando numa nova concepção de sociedade. Na licenciatura o produto não é “nós formamos tantos licenciados”, o produto é um licenciado que tem uma concepção de cooperação, de emancipação, de superação do impedimento histórico cultural do litoral e ele empodera os estudantes, ele vai dizer “Vocês podem! Vocês não são nada menos que os outros! Vocês são sujeitos humanos! Vocês desenvolvem!” (PROFESSOR VJC, 2012, 1h5min24s)

Percebeu-se que a falta de um caminho a ser seguido para os PA foi apontado como um ponto fraco por aqueles docentes que se opunham a esse espaço curricular e que até meados de 2014 esse era um espaço cobiçado pelos cursos com vieses menos inovadores, pareceu que os docentes desses cursos desejavam tomá-lo para si e moldá-lo à formação específica do curso. Por outro lado todas as coordenações da LC estimularam que todos os estudantes do curso realizassem seminários para a apresentação dos seus PA e o GEPA organizava anualmente a Mostra de Projetos de Aprendizagem onde os estudantes apresentavam aos demais colegas, à comunidade e aos docentes seus PA.

Ficaram evidentes as dificuldades pedagógicas nos processos de mediação e dos papéis assumidos entre professor e aluno: notadamente não é um processo pedagógico trivial de ser compreendido para os que chegam à instituição e que exige a parceria dos envolvidos que já convivem nela. Nesse sentido o diretor pedagógico relata que o PA

deve ser entendido como um instrumento educacional que modifica a relação de hierarquia entre docente e discente. Ele mostra a necessidade de haver um planejamento das ações, o qual irá orientar a busca pela construção do conhecimento necessário para sua realização. O PA deve permitir que o estudante conheça sua maneira de aprender e possa avaliar seu processo de ensino-aprendizagem em conjunto com o professor para corrigir rumos e fixar conhecimentos. (HAMERMÜLLER, 2011, p. 93)

Interações Culturais e Humanísticas (ICH)

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 2011a, p. 26)

As ICH, supervisionado pelo Grupo de Interações Culturais e Humanísticas (GICH) até meados de 2014 e cujo último coordenador foi o professor RRM do curso de LC, é o espaço curricular de maior protagonismo dos estudantes, pois envolve, em sua maioria, atividades raras na formação acadêmica. Esse espaço após meados de 2014 passou a ser gerenciado por

cada curso como determinou o Regimento. Segundo um estudante, esse espaço era para a

integração de todos os alunos, de todos os cursos, de todos os anos e até pessoas que não fazem parte aqui da universidade. São atividades que os estudantes podem propor e organizar, um espaço de autogestão que propicia isso e pode ser que aconteça. (ESTUDANTE LUIZ, 2013, 8min16s)

Esse espaço foi ao encontro do que se sugeriu no Congresso Internacional de Locarno (CIRET, 1997) e no livro “A cabeça bem-feita” de Morin (2010), ambos defendendo uma proposta transdisciplinar para as universidades no mundo, ele é como

um dízimo epistemológico ou transdisciplinar, que retiraria 10% da duração dos cursos para um ensino comum, orientado para os pressupostos dos diferentes saberes e para as possibilidades de torná-los comunicantes. [...] Ele elaboraria os dispositivos que iriam permitir as comunicações entre as ciências antropossociais e as ciências da natureza. (2010, p. 84, grifos do autor).

O espaço operacionalmente funcionava de tal forma: no início do semestre os estudantes procuravam colegas ou docentes que desejavam trabalhar determinado tema ou atividade, após essa busca e o encontro dos demais interessados pelo mesmo tema, solicitava-se que um professor funcionasse como o mediador do agregado. Geralmente os mais novos na instituição procuravam atividades que estivessem mais voltadas ao curso, mas com o tempo muitos migravam para atividades mais integrativas, não necessariamente vinculadas ao curso. As ICH preconizavam promover profundas autonomias individuais e coletivas pela interação vertical para estudantes em fases diferentes dos cursos, horizontal para estudantes de cursos diferentes no mesmo espaço e a inclusão da cultural local dentro da formação universitária. Dessa forma se agregava à educação superior atividades e manifestações artísticas e culturais locais e globais; promovendo a aproximação entre a política educacional e a política cultural da instituição, que normalmente não estão acopladas nas propostas inovadoras e de expansão das IFES no Brasil. O GICH organizava anualmente o Festival das ICH (FICH) para que todos os estudantes socializassem as ICH que participaram. O ICH para aqueles estudantes que concordavam com o espaço:

tem essa participação de fazer algo diferente, reinventar e que vai ao extremo mesmo. As ICH por exemplo, que é uma atividade que é outro lado na nossa formação, isso eu acho que é o maior diferencial no nosso currículo e no curso [de LC] são as atividades das ICH e dos PA, porque é você reinventar, você mudando coisas que... teria conhecimentos ali específicos certos, bem focados, já pré-determinados, específicos e você solta um ICH pra abalar

todo mundo, abalar a gente assim como gastronomia o que tem a ver com a minha profissão? (ESTUDANTE LUIZ, 2013, 52min42s)

ou

o que eu acho justamente bom no ICH é a troca que você tem com alunos de outros cursos, de outras faixas etárias, alunos que estão no ensino médio ali, essa troca de experiências e de formações é muito rica, pra nós era excelente. (ESTUDANTE FRANCISCO, 2013, 11min42s)

Além disso, por ser um espaço pensado em oferecer o maior contato possível entre as comunidades e as culturas locais e acadêmicas, abre as portas da universidade para que diferentes atividades sejam executadas e que diferentes estruturas e modos de operação sejam “experimentados”, quebrando a lógica “sala de aula × professor, “quem aprende × quem ensina”. É também um momento onde os estudantes podem alterar o seu espaço de discussão, fora do espaço sala de aula, com a possibilidade de acontecer dentro e fora da universidade em espaços tais como nos muros da instituição, nos espaços entre andares dos prédios, na biblioteca, no mar, nos rios da região, nas montanhas, nas bibliotecas, nos museus etc; sem dizer que também repercute fortemente nas redes sociais, nas comunidades menores ou nos grupos excluídos da região litorânea que encontram aqui o apoio de um forte parceiro, a universidade, para se fazerem ouvir. No ICH são ofertadas atividades eletivas e desejadas pelos estudantes, tais como dança de salão, *rappel*, xadrez, pinturas, coral, teatro, fotografia, montanhismo, declamação de poesias, escaladas aos morros da região, visitas a hospitais etc.

De acordo com o PPP as ICH possibilitam⁵²

a articulação de diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais) e busca[m] um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea. 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. (PPP, 2008, p. 31, grifos do documento)

52 Essas mesmas ideias estão contidas no documento “Evolução transdisciplinar da Universidade” do Congresso Internacional de Locarno (CIRET, 1997).

Essas ideias são similares àquelas que Edgar Morin (2010) propõe para lidar com a complexidade nos diferentes tipos de conhecimento e para a reforma na Universidade e que Humberto Maturana propõe na sua Biologia do Conhecer, ou teoria da autopoiese. Essa Biologia do Conhecer é um modo de ver a fenomenologia dos seres vivos e seu modo de viver, mas que quando pensada sobre a experiência humana auxilia a refletir sobre as relações humanas em geral, e sobre a linguagem e a cognição em particular. De Maturana vem as explicações do porque das interações e a proposta para provocar mudanças no sujeito:

A história de um ser vivo é uma história de interações que desencadeiam nele mudanças estruturais: se não há encontro, não há interação, e se há encontro, sempre há um desencadear, uma mudança estrutural no sistema. A mudança pode ser grande ou pequena, não importa, mas desencadeia-se nele uma mudança estrutural. (2001, p. 76)

Parte-se já de início no próprio nome do espaço curricular que as interações são fundamentais para que ocorram mudanças, não importa a intensidade dessa interação. O que importa é que o sujeito ao participar dessas interações percebe algo que somente ele mesmo pode experienciar, não pertence ao outro. Daí o caráter único de viver a experiência, vivenciá-la por si e não pelo relato do outro.

Aí teve as atividades da ICH e tal, que hoje eu vejo como super importantes, a questão humana, a interação cultural e humanística, a questão humana por mais que você não queira ver, admitir ou deixar de lado, mas no profissional é profissional e a parte humana é humana, mas elas vão estar sempre ligadas. Digamos, reconhecer ou saber conhecer, ou conhecer habilidades de outra pessoa, você pode ajudar ou aquilo pode te ajudar no conhecimento, conhecer pessoas em diversos grupos talvez na área da sociologia ou da filosofia. E por que não também aprender com isso? (ESTUDANTE ANTÔNIO, 2013, 24min15s)

e

A gente notava as diferenças, aquele embate assim “ah! Eu sou da universidade e não vou conversar com aquele cara” ou então “Eu sou da comunidade e não vou conversar com o cara da universidade”. Por rixas internas, por diferença de classe ou até por ignorância tanto do cara que está dentro da universidade ou de fora, muitas vezes o cara de fora ele fala assim “ele é muito inteligente, ele está na universidade” ou então fala “aquele cara assim é um *playboy*, porque ele está dentro da universidade”, porque ele acha que a universidade é paga. Tem tudo isso aqui, quando a gente está aqui dentro a gente acha que não, quando a gente vai pro mundo ali fora é diferente. [...] As minhas oportunidades podem ser diferentes, podem, mas

eu também vim lá da comunidade, meu pai nunca foi rico e nada, eu sempre tentei passar essa visão pra eles. A partir do momento que eu comecei a falar e a passar, que a universidade não era paga, era pública, que eles poderiam vir aqui ler e pesquisar nos livros da biblioteca, eles poderiam ler os livros e sentar e usar os computadores da universidade, na sala de informática, se eles precisassem, eles começaram a ter outras ideias, e querendo ou não, começou o meu processo de docência, porque você está lidando com a comunidade e o lado social e o professor lida com o lado social todos os dias. Não importa que matéria, que conteúdo ele vai dar em sala de aula, ele lida com o lado social todo dia, está inserido dentro da sala de aula. E esse embate social é muito grande na sala de aula, é muito forte esse embate social e se você chegar cru e não tiver jogo de cintura pra lidar com isso, você não dá conta. (ESTUDANTE PAULO, 2013, 54min28s)

O espaço na grade horária é o mote inicial para que *os estudantes* ofereçam atividades que satisfaçam os seus desejos ou lhe tragam emoções que por sua vez podem frutificar em novas atividades, um processo recursivo; uma atividade de velejar pode se transformar numa outra de canoagem e dessa maneira adiante. O estudante José deste modo relatou:

Um emendava no outro, daí o de rapel ele viu a parte profissional, a parte urbana e a parte montanhosa, fomos até a montanha fazer rapel. Começamos aqui, fizemos aqui, conhecemos as técnicas de segurança, daí depois por estar no rapel e ser uma atividade divertida, e como pra tudo é necessário conhecimento, então daí uma coisa liga a outra [...]. (2013, 33min36s)

Contudo, caso não lhes sejam ofertadas atividades apetecedoras *os próprios estudantes* podem elencar outras atividades. Isso vai ao encontro das ideias de Maturana onde a primeira interação pode desencadear outras interações recorrentes, mas os seres vivos interagem de forma recorrente entre si desde que exista a disposição para a aceitação do outro, é a biologia da emoção da aceitação do outro, do amor. Ainda do mesmo autor e no mesmo sentido vem a defesa que no ensino não se deve

entrar na cegueira de pretender ter acesso a uma realidade independente de mim. Essa pretensão abre espaço ao fanatismo através da negação do outro, ou à tolerância do outro, que é o mesmo. No ensino, o que tenho de fazer é aceitar que cada domínio de realidade fica definido por um conjunto de coerências operacionais que eu tenho de dominar – se é que quero dominar esse domínio de realidade. [...] O xadrez é um domínio de realidade, outro conjunto de operações. Então, meu problema consistiria em mostrar aos jovens em crescimento que existem tantos domínios de realidade quantos domínios de coerências operacionais eu possa trazer à mão e usar no explicar; em mostrar que todos eles são legítimos, mas não iguais; em mostrar que, se alguém quer saber bem um deles, a única forma de fazê-lo é ter conhecimento completo de suas coerências operacionais. E que, no

momento em que há um domínio do qual eu não gosto, não gosto porque não gosto – não porque seja mau, não porque seja inferior; o gostar ou não gostar é um ato responsável meu. Desse modo, o que tenho de ensinar é: compreender estas duas situações. (2001, p. 102)

Ao interagir com outras culturas e outros aspectos humanos, mas sem negar o outro na sua realidade ou sem ter a pretensão de acesso privilegiado a uma realidade, a aprendizagem “é transformar-se em um meio particular de interações recorrentes” (MATURANA, 2001, p. 103). As ICH é um espaço da negação da negação do outro, onde se configuram espaços e momentos que todos participam, estudantes, comunidades e docentes; onde as ações reflitam a aceitação do outro, onde as emoções e os desejos dos participantes sejam tão fundamentais quanto a racionalidade. Para o estudante José da turma 2008:

O ICH foi um prazer participar, na medida que a gente entendeu a proposta do ICH e aquela possibilidade de interação. Nós assumimos aquilo não como tarefa, mas como oportunidade de interagir. E tinha esse caminho e essa condição de nós não transferirmos, mas de compartilharmos conhecimentos diários de áreas profissionais diversas. Nesse ponto a gente viu bastante crescimento no sentido regional mesmo de pessoas que exploravam e que aprenderam a explorar melhor o local onde vivem, pra viver melhor, pra se divertir, pra aprender, sempre vivendo aqui mas não tinham um potencial de exploração que elas traziam e pegavam lá no ICH. Então conseguíamos viver na prática a interação cultural e humanística, foi bom. (2013, 31min10s)

Nas ICH sempre há um docente responsável por uma atividade que se disponibiliza na orientação educacional, sendo que em algumas atividades há participação ativa do professor. A sua necessidade é educacional, porque é ele que mantém vigia para que as atividades propostas não sejam pedagogicamente improdutivas, pois há uma intencionalidade pedagógica para a construção da autonomia e o respeito à diferença; mas também é burocrática porque é uma atividade curricular onde deve haver um docente responsável para fazer avaliação, lançar faltas e conceitos. Esse é um espaço em que o estudante fará suas escolhas individuais e negociações com os demais membros da comunidade acadêmica para se inserir e negociar em determinada atividade, o docente da instituição atua logo também como um facilitador dos processos. É perceptível que ambos, professor e estudante, aprendem muito com as atividades, sobretudo porque algumas são fora dos seus domínios ou habilidades acadêmicas, propiciando formações culturais, humanas e contatos com a realidade que geralmente são forjadas artificialmente no ensino superior, desse modo, há nessas

experiências um desenvolvimento profissional de todos os envolvidos: promove-se a autonomia do estudante na experiência das várias escolhas que vão sendo feitas e essa

autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2011a, p. 107)

Ainda que o Regimento em meados de 2014 tenha alterado a forma como eram administrados as ICH e os PA, o diretor pedagógico acreditava que eles ainda eram espaços revolucionários na instituição, pois se

eles fossem somente disciplinas, do mesmo modo que é nas universidades tradicionais, eles já seriam uma revolução, do modo que já fazemos aqui eles ainda são uma revolução maior, eles só não são uma revolução maior ainda, no terceiro grau de revolução, como foi no começo, porque nós tivemos esse enquadramento. Acho que estamos chegando num ponto médio. (DIRETOR PEDAGÓGICO DOH, 2013, 34min40s)

5 A história da Licenciatura em Ciências

*Ex nihilo nihil fit*⁵³ (Parmênides)

Em 2008, ainda que a instituição vivesse um momento de revigorar suas expectativas quanto a sua atuação no litoral, também viveu momento de crises internas principalmente devido ao aumento da insatisfação do corpo docente pelo excesso de carga horária. Além disso, a falta de provimento de docentes para a instituição devido ao foco do governo federal agora se voltar à criação dos Institutos Federais (IF). Isso implicava uma redefinição das instituições pleiteadas para receberem as novas vagas de servidores e a criação do REUNI, de forma que os empenhos governamentais se voltaram para esse tipo de programa de expansão e não incluíram o primeiro programa de expansão do governo Lula, um pré REUNI, do qual a UFPR Litoral fazia parte. Foi também em 2008 que o governo federal abriu os primeiros IF no Paraná e que em agosto inaugurou o *campus* Paranaguá, situado a cerca de 35 km da UFPR Litoral. O diretor-fundador que presidia em junho de 2008 uma das reuniões do Conselho Diretivo da instituição descreveu sobre o tema, alegando que

o governo estaria “canalizando” as vagas de magistério de 1º e 2º graus para os IF e que as universidades receberiam vagas para atender especificamente os cursos novos do REUNI. O Presidente [diretor-fundador] falou que havia uma tendência de separação da educação tecnológica da técnica e que, com a abertura do IF no litoral, talvez os servidores que são do magistério de 1º e 2º graus da UFPR Litoral deveriam decidir se ficariam no IF ou iriam para a Escola Técnica da UFPR. (BRASIL; MEC; LITORAL, 2008, item 4 da pauta)

Pareceu ter havido um “esquecimento” das primeiras expansões, frustrando as promessas na contratação dos docentes e servidores técnicos. As contratações para o setor Litoral nesse período entraram no “bolo” das novas contratações a que estavam submetidas as universidades federais por conta de liberação de vagas pelo Ministério do Planejamento e das políticas de distribuição de vagas dentro da universidade. Desse modo, as contratações de novos docentes para a instituição não se faziam e as cargas horárias de ensino continuavam aumentando por conta da criação de novos cursos⁵⁴, pela inserção dos docentes em outras

53 Nada surge do nada.

54 Em 2005 eram seis cursos (2 graduações, 4 técnicos); em 2006 e 2007 nove cursos (4 graduações, 5

atividades de extensão, pesquisa, ensino de pós-graduação e por novas demandas sociais da comunidade para com a instituição – o número de parcerias sempre aumentou, pois a universidade tem forte credibilidade e possui representação na maioria dos conselhos regionais e estaduais das áreas do ambiente, saúde, educação etc.

Também nesse trecho da ata de reunião pode se ver que havia um desejo do governo federal na separação entre as modalidades de ensino técnico e tecnológico, o que poderia ocasionar na instituição o fechamento de alguns cursos técnicos com suas respectivas transferências para o IF campus Paranaguá⁵⁵, mas sem ter certeza se os docentes também deveriam entrar nesse processo de transferência. Nesse mesmo período, e descrito nessa mesma ata, havia pelo menos 13 docentes que estavam solicitando afastamento da instituição. Tudo isso gerava muitas incertezas nos docentes que permaneciam, pois se questionavam se a instituição não estaria se desmontando por conta dessas dificuldades operacionais.

A crise também era resultado das dificuldades, conceituais e logísticas, de trabalhar sob um currículo que demandava que os docentes atuassem em três espaços curriculares (FTP, ICH e PA), o que os obrigava a realizar a carga horária de no mínimo 12h por semana em ensino – quatro horas por semana por espaço curricular. A vice-diretora dessa gestão, professora VLI, descreve mais algumas dessas dificuldades:

No setor litoral a gente tem o PA, as ICH e o FTP. Então, em função, disso o docente se insere nestes três eixos, necessariamente, e com isso na nossa conta de 40 h DE com no mínimo inserção de 12 h em atividade formativa, a gente já tem isso de início. Então esse fica sendo o mínimo e alguns professores nos relatam “ah, mas a gente tem feito 60 h a 80 h às vezes por semana, inclusive sábados que são dias letivos”. Daí a gente fala “pois é, mas 12 h é o mínimo e você sabe que você tem 40 DE, então se a instituição precisa de você num sábado ou domingo em algum evento institucional, você tem de se organizar na sua carga horária semanal, anteriormente aquele evento ou posteriormente pra tentar fazer sua média de 40 DE”. (2011, 12min52s)

Muitas dessas dificuldades ainda existem na instituição e têm ocasionalmente trazido à tona momentos de tensão nos agentes. Outras dificuldades encontradas foram relativas a

técnicos); em 2008 doze cursos (7 graduações, um tecnólogo e 4 técnicos); em 2009 quatorze cursos (11 graduações, 3 tecnólogos e um técnico); em 2010, 2011 e 2012 são quinze cursos (11 graduações e 4 tecnólogos) (UFPR; CONCURSOS, 2013). Crescimentos de 50%, 33%, 17% e 7% respectivamente em relação ao número de cursos.

55 Desse modo aconteceu alguns meses depois com o curso Técnico em Enfermagem, mas não com os seus docentes.

aculturação ao processo pedagógico da instituição; a adaptação dos docentes que estavam longe de suas famílias; ao crescimento da individualização dos docentes nas atividades e a não prática da docência colaborativa; a baixa participação nos espaços comuns da câmara do curso do e Conselho Diretivo, com a redução do número de docentes que participavam nos espaços de discussões coletivas; e o declínio das atividades de formação para a docência universitária, que estavam mais presentes nos momentos iniciais de criação da instituição. Em contrapartida, havia poucas estruturas hierárquicas entre os docentes e o diretor-fundador; esse procurava assumir para si, até o início do seu segundo mandato em 2012, a tarefa de avisar aos novatos que as distinções internas da classe docente, tais como mestre ou doutor, tinham pouca importância para os papéis efetivos que eles viriam a desempenhar na instituição (no Apêndice E: A conversa com um novo servidor, transcreveu-se um trecho da entrevista com o diretor onde se relatou esse tipo de acolhimento).

Foi em meio a essas dificuldades que nasceram as licenciaturas da instituição. O texto do PPP explicita que uma das formas de auxiliar na educação básica seria através da criação dos cursos de licenciatura, ministrando “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” (PPP, 2008, p. 13). A UFPR Litoral criou em 2008 as licenciaturas em Ciências (LC) e em Artes (LA) e, em 2009, licenciatura em Linguagem e Comunicação (LinCom); todas seguem o currículo preconizado no PPP que define três eixos/espacos pedagógicos: FTP, ICH e PA, acrescido do Estágio Obrigatório. Delas a LC é a que segue mais fielmente a proposta do PPP e tem sido um dos exemplos, de acordo com entrevistas levantadas na instituição, de como implementá-lo.

Em particular, e também explicitado pelo diretor-fundador no seu discurso quando da criação das licenciaturas, a criação da Licenciatura em Ciências tinha um alto interesse governamental, porque havia um grande *deficit* de professores nas escolas para essa área. Acrescentava-se a isso as 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. Caberia então ao Estado a criação das condições para que este tipo de curso se viabilize⁵⁶.

56 Além do mais, poderiam ser investigados esses reais interesses para a tese, pois o diretor-fundador tinha seus contatos (com o poder) em Brasília na macroescala das políticas educacionais e também exercia suas influências locais nas microescalas das políticas educacionais (estaduais e municipais). Contudo, não se

Antes mesmo da criação das licenciaturas da instituição, o diretor-fundador declarou que já vinha debatendo e pensando na formação inicial de professores durante o período em que esteve a frente da pró-reitoria de graduação. Ele afirmava discutir nos fóruns nacionais de licenciaturas⁵⁷ que

“pelo caminho que as licenciaturas estão indo eu acho que não vamos a lugar algum, não tem jeito”, eles [nos fóruns] estão discutindo, tem referências de 20, 30 anos, tranquilamente, de 40 anos, de 10 anos e atuais, discutindo as licenciaturas, é um nó, [há] alguns *insights* de ali dentro de rompimento com isso, o governo propicia essa reflexão sobre a formação inicial dos professores quando ele resolve discutir as diretrizes da escola básica, da educação básica, mesmo com todas as sub-divisões, fundamental, médio, particular, ele faz diretrizes. Mas quando ele vai para os professores começa a ter os atritos nas corporações, as zonas sagradas, biólogo é isso, matemático é aquilo, o sindical determina o pedagógico, porque todas as leituras vindas desses campos elas estão muito contaminadas pelo direito sagrado do diploma já constituído e pelo sindicato. (PROFESSOR VJC, 2012, 1h22min28s)

A justificativa para a criação das licenciaturas também vem do diretor-fundador. Segundo ele, baseando-se em Paulo Freire, José Pacheco da Ponte, Pedro Griza, Rubem Alves dentre outros, deveria promover os saberes elaborados das expressões humanas – saberes científicos, das linguagens e das artes.

Aqui é que está a concepção das licenciaturas [da UFPR Litoral], que para mim elas iam entrar muito em choque porque o MEC não avançava nas diretrizes da educação básica, [...] a pré-escola do Positivo, do Dom Bosco, de São Paulo dos grandes lá, de todos do Brasil é engenheirar a pessoa para chegar no vestibular, não é viver. Ele então não ensina comunicação, ele ensina inglês, se o índio não sabe falar inglês ele não sabe se comunicar, ele não ensina expressão humana dele, ele ensina balé, ele ensina coisas de faz, de saber expressão intelectualizada, mas não ensina atravessar a rua, ele não ensina a viver no meio dos filhos da puta, ele não ensina a viver com o pedófilo, com o mínimo de proteção longe dos pais, ele não ensina nada disso. Porque o mundo real é violento e contraditório, desde que mundo é mundo, e ele não dá o conhecimento elaborado para o humano, ele dá um conhecimento elaborado para o mercado que dá dinheiro, a maioria vai fazer o que dá dinheiro, não o que diferenciaria a nossa situação, tanto é que todo o conhecimento elaborado estressa, isso aqui estressa [apontando ao computador], isso aqui estressa [apontando para o celular], porque a gente não sabe usar, mas é um baita de um conhecimento, a gente não sabe usar [...] Daí pra diminuir a

entrará nessa seara de discussão sobre a combinação de lógicas globais e locais e sobre as políticas de macroescala para a criação do curso, mas fica em suspenso para estudos posteriores os “verdadeiros” interesses da implantação dessa licenciatura na instituição.

57 Não se encontraram referências a esses fóruns, mas pelo cargo ocupado pelo diretor-fundador acredita que se trate dos encontros do Colégio de Pró-Reitores de Graduação (COGRAD, 2013) das IFES e do Fórum dos Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD, 2013) que organizam os Encontros Nacionais das Licenciaturas.

rejeição, porque isso aqui é uma rejeição violenta, contra tudo que é capitalismo instalado aí dos ricos, eu peguei cursos tradicionais, *isso aqui fui eu que fiz*. Quais são os cursos mais tradicionais que expressam isso? Artes, Ciências não fragmentado e Comunicação e Linguagem. (PROFESSOR VJC, 2012, 1h27min32s)

Essas ideias foram explicitadas pelo diretor-fundador nas reuniões da instituição quando do anúncio das licenciaturas e visavam promover o rompimento com a “racionalidade técnica e idealista” do discurso administrativo da matriz. O diretor-fundador procurava estimular a liberdade para a inovação nos cursos que seriam criados: seus currículos não deveriam promover prescrições e fragmentações entre os saberes científicos e pedagógicos, deveriam evitar horários rígidos e rotinas controladas, mas ainda assim deveriam se utilizar da sistemática de avaliação da instituição através dos conceitos APL, APS, AS e AI⁵⁸ e dos processos de avaliações coletivas, como o CAEA⁵⁹.

As câmaras deveriam promover espaços para as críticas, incluindo a participação discente, para a inovação, para discussões pedagógicas e na intenção de romperem com a clássica divisão entre teoria e prática: a forma como elas foram pensadas também estimularia a experimentação de novos modelos e formas de atuação colaborativa/cooperativa, trazendo também no processo “o risco, a aventura e a incerteza que implicam os processos naturais de colaboração espontânea” (MORGADO, 2005, p. 87), e que poderiam atender também as expectativas profissionais docentes. Promover essas rupturas trouxe aos docentes das licenciaturas da instituição, em particular na LC sob estudo, momentos tensos e marcados por duros embates, mas, todavia, foi a LC um dos poucos cursos que conseguiu estabelecer nas câmaras os espaços mais formativos de que se tem informação na instituição.

No entanto, houve licenciaturas que fizeram diferentes interpretações das diretrizes curriculares para a formação docente e alguns cursos defenderam a racionalidade técnica prescritiva das diretrizes, mas outros procuraram promover a ressignificação dessas diretrizes, como no caso da licenciatura sob estudo com a sua inovação curricular.

58 APL: Aprendizagem Plena; AS: Aprendizagem Suficiente; APS: Aprendizagem Parcialmente Suficiente e AI: Aprendizagem Insuficiente.

59 Os conceitos atribuídos aos estudantes pelos professores responsáveis nos FTP, PA e nas ICH são analisados pelas câmaras dos cursos para definição dos conceitos gerais do semestre. O resultado dessa avaliação é apresentado ao Comitê de Avaliação de Ensino-Aprendizagem (CAEA) para análise e deliberação de casos específicos. Esse comitê é composto de todos os docentes da instituição. Os discentes que não atingirem os objetivos obtendo conceito final APS ou AI são remetidos para a Semana de Estudos Intensivos (SEI), na qual desenvolverão diversas atividades, constituindo uma alternativa para atingir os objetivos propostos.

Como a instituição não possui a estrutura departamental, tradicional na universidade brasileira, o que implica não existir um Departamento ou Faculdade de Educação que providenciaria os conhecimentos pedagógicos necessários à formação dos licenciandos, o que por um lado poderia facilitar a construção de currículos diferenciados e o descarte de cursos do tipo “3+1”⁶⁰, mas que por outro lado traz dificuldades operacionais à direção e aos docentes pela demanda da área educacional e da carga didática dos docentes da Educação que têm de atender aos vários cursos de forma muito mais particular. A instituição também não possui cursos de bacharelado “concorrentes” às licenciaturas, o que contribuiu para que não existam tensões tão comuns quando da existência da “concorrência” com os conhecimentos específicos dos bacharelados, mas isso também pode fragilizar a formação específica das áreas e impactar no momento de atuação profissional. O mérito na proposta do curso é poder formar um profissional com identidade própria, evitando-se, como descrevem Ayres (2005) e Franco (2014) em suas teses, a formação/identidade disciplinar comum nas licenciaturas do país.

O processo de elaboração do currículo da Licenciatura em Ciências inicia-se em 2008 até a sua aprovação pelo Conselho Universitário da UFPR, em 2011. O turno atual é noturno, com integralização em oito semestres, jubilação em dez semestres, e com a entrada de 35 estudantes. As entradas até 2013 aconteceram no meio do ano, segundo semestre, mas a partir de 2014 as entradas se deram no início do ano, primeiro semestre.

Para melhorar a compreensão dos acontecimentos dessa licenciatura será feita a descrição dividindo-a por períodos de coordenações, cerca de um ano cada, desde a construção do PPC em 2008, passando pelas transformações, vieses e as tensões do grupo envolvido até as mudanças regimentais que modificaram a estrutura da câmara do curso, no fim do sexto mandato da coordenação em meados de 2014. A arbitrariedade da divisão por períodos se faz para que fiquem mais claras as posturas assumidas pelo grupo em diferentes momentos e que se possam relacioná-las em paralelo com a trajetória da instituição que também estava passando por mudanças. Ver-se-á que existem fortes influências das coordenações e que são elas, sob a coordenação de um docente, que efetivamente provocam as transformações curriculares, pois os coordenadores provocam e estabilizam, ou desestabilizam, o grupo docente para determinado movimento e isso se reflete nas discussões

60 Três anos de disciplinas com conteúdo específico do bacharelado e um último ano de disciplinas com conteúdo pedagógico voltadas à área da educação.

da câmara. Pretendeu-se desse modo também desvelar as atuações dos coordenadores mostrando as fortes influências que eles têm no grupo, retirando um pouco da falsa impressão de que o coordenador comanda a câmara, no sentido administrativo do termo, e não a história ou as ações dos agentes do curso. Além disso, o diretor-fundador atuou pouco no curso pois acreditava que o grupo “daria conta” de desenvolver ações concordantes com o PPP, mas atuava quando percebia a instabilidade do grupo, caso contrário estava sempre nos bastidores apenas acompanhando o desenrolar da atuação do grupo.

De 2008 a 2014 essa Licenciatura passou por seis coordenações. Algumas foram nitidamente marcadas por atuarem de forma pouco orientadas, faltavam objetivos claros diziam os estudantes; outras atuaram de forma arbitrária e o que estava no PPP não era executado em sala de aula; e ainda outras foram pragmáticas para dar conta das dificuldades e das tensões, mais técnicas e acadêmicas nas relações e com pouca visão pedagógica. Em paralelo os estudantes ingressantes no curso nesses seis períodos também vivenciaram diferentes currículos e *modi operandi*. Numa análise ainda preliminar dessas atuações se percebeu que as relações de força que se estabeleceram entre o diretor da instituição, os coordenadores do curso, os docentes e os discentes dessa licenciatura, apresenta algumas características marcantes.

A primeira delas aconteceu na fundação do curso quando há uma intencionalidade do diretor e do coordenador do curso para que a proposta interdisciplinar seja efetivada, contudo os docentes da câmara não estavam a favor de abrir mão de seus conteúdos específicos. Além disso, aqueles que estavam dispostos a implementar a interdisciplinaridade não sabiam como fazê-la: a ideia era boa, mas o grupo não conseguiu se estruturar em torno dela e não havia consenso do grupo para efetivá-la.

Em seguida aconteceu uma tentativa de reestruturação do PPC do curso para que se adaptasse ao PPP, nela os docentes foram capturados pelo diretor-fundador na perspectiva de desenvolver uma proposta interdisciplinar, porém a proposta elaborada foi rejeitada pelas instâncias superiores da UFPR. O coordenador desse período não conseguiu organizar uma agenda que priorizasse a discussão e redação do novo PPC, sendo que a coesão do grupo foi garantida pela intervenção do diretor. Esse coordenador se mostrou mais pragmático, resolvendo as questões mais emergenciais e práticas, e não realizou profundas modificações organizacionais no espaço da câmara. Foi nesse período que a falta de equilíbrio entre as

ideias e as práticas gerou fortes tensões na turma recém ingressa, a turma 2009. Nitidamente essa turma era vista pelos docentes como resistente às mudanças propostas pela instituição: por conta disso, necessitou de um trabalho pedagógico quase corpo a corpo pelos docentes para que a turma aceitasse e colaborasse com as atividades à sua formação docente.

Num terceiro momento, notadamente houve uma mudança de rumo, todos estavam alinhados, o que efetivamente deu força para que um PPC efetivamente novo e mais articulado, na perspectiva interdisciplinar, fosse discutido e redigido e, simultaneamente, houvesse um esforço para sua aprovação. Para isso a coordenação promoveu discussões sobre o trabalho por projetos e buscou realizar atividades de formação docente para o grupo, o que trouxe um maior desenvolvimento ao grupo. Houve um equilíbrio entre o idealismo e o pragmatismo e se trataram as evasões de turma de forma a equilibrar entre a nova metodologia de trabalho por projetos e àquela a que os novos estudantes da instituição estavam acostumados nos seus anos de ensino básico. Porém, as mudanças não agradaram a todos e alguns do grupo anterior a essa coordenação que havia formulado outra proposta não ficaram satisfeitos com a nova proposta que tinha, segundo eles, um viés mais pedagógico e que esquecia a especificidade dos saberes necessários ao ensino das Ciências.

No quarto momento, o da efetivação da proposta da coordenação anterior, todos estavam alinhados e buscavam implementar o PPC aprovado na gestão anterior, ainda mais por necessidade da coesão do grupo devido à avaliação do MEC que se realizaria. Novamente, para apresentar o curso ao MEC, o pragmatismo retornou, mas agora com muito mais força nos trâmites burocráticos privilegiando o aspecto administrativo, a despeito de terem acontecido tentativas do grupo para o equilíbrio entre as ideologias e as práticas.

No quinto período, buscou-se resolver impasses sobre as Atividades Complementares legítimas e a criação de procedimentos para que o Estágio fosse realmente diferenciado. Nesse sentido a coordenação procurou criar mais ligações com os professores das escolas e organizar o Estágio obrigatório buscando maior empenho dos docentes da universidade. Houve uma mescla de defesa dos ideais fundadores e de contribuições pessoais de cada membro do grupo, num momento mitopoético. Contudo a reprovação no concurso público dos egressos das turmas 2008 e 2009 trouxe preocupações ao grupo e para discuti-las foram propostos seminários de trocas de experiências para que os docentes relatassem o que estavam

desenvolvendo em sala de aula.

Na sexta coordenação o número de componentes na câmara é modificado por conta da aprovação do Regimento da instituição trazendo novamente tensões para a estrutura de trabalho do curso. As exigências que a direção da UFPR Litoral e pró-reitoria de graduação fizeram ao curso mobilizou os docentes a sugerirem a opção da formação de professores também para ensino médio, resgatando os desejos mais individuais de alguns docentes para a formação específica que foram recalcados no momento da fundação. A coordenação desse período continuou estimulando as inovações e diferentes esquemas de docência colaborativa foram experimentados, mantendo desse jeito as discussões pedagógicas nas reuniões de câmara.

Em paralelo a esses períodos é interessante saber que desde a fundação a instituição estabeleceu um espaço de discussão coletivo e periódico, as reuniões do Conselho Diretivo, que reunia todos os servidores da instituição e foi aberto às comunidades acadêmicas e da região litorânea. Essa estrutura se modificou com a aprovação do novo Regimento no fim de 2013 e, devido a isso, também se modificaram as estruturas das câmaras dos cursos, trazendo algumas insatisfações aos docentes da LC.

A LC da UFPR Litoral vai ao encontro das “novas” políticas das Diretrizes Curriculares para a formação de professores do MEC (BRASIL; MEC, 2002) conferindo aos cursos de licenciatura a sua terminalidade e integralidade quando comparado aos cursos de bacharelado. Como assinala Ayres (2005), independente das discordâncias quanto aos reais interesses dessas diretrizes que não estão necessariamente vinculadas aos interesses acadêmicos ou da categoria docente, mas antes são fruto de uma lógica internacional dos grupos político-econômico hegemônicos internacionais, o grupo de docentes do curso dessa instituição a tem (re)interpretado com base na cultura da instituição, à luz das ideais de Paulo Freire e da complexidade da pós-modernidade para a formação docente para o ensino das Ciências para o Ensino Fundamental II. A autora destaca que a nova lógica das reformas que deram origem a essas diretrizes secundarizam o conhecimento teórico e a sua mediação pedagógica, relevando mais o conhecimento sobre a prática “em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores” (Dias e Lopes apud AYRES, 2005, p. 173). Ayres ainda destacou que o novo modelo de formação das licenciaturas proposto nas novas diretrizes do MEC

investe na separação da licenciatura do bacharelado, na construção de uma identidade profissional ao longo do curso e não em uma identidade disciplinar, na aproximação dos conteúdos disciplinares trabalhados nos cursos de formação daqueles que são objetos de ensino na escola básica, na antecipação da experiência profissional levando-a para o interior dos cursos de formação inicial, através da ênfase colocada na prática, além de introduzir o conceito de “simetria invertida”, em referência ao fato dos estudantes de Licenciatura terem passado longos anos no interior da mesma instituição em que passarão a atuar profissionalmente. (AYRES, 2005, p. 228)

5.1 Primeiro período: a fundação do curso (2008-2009)

No fim de fevereiro de 2008 o diretor da instituição comunica a criação de três licenciaturas e sugere o professor JGS para coordenar o “grupo da Licenciatura em Ciências”, pois via nesse docente um grande engajamento nos espaços de aprendizagem. Esse professor entrou na instituição no fim de 2007 e recém começava o doutorado em Educação na USP. Além de assumir a sua falta de experiência em qualquer tipo de organização curricular ou coordenação de grupos, acreditava-se competente de assumir a tarefa para a qual fora designado.

Em relação a câmara do curso ela se formou da *vontade* de participação de cada membro, mas o coordenador também realizou conversas com os professores que já estavam inseridos no ensino médio da instituição e que foram concursados para atuarem tanto no ensino médio como no ensino superior⁶¹. Esse corpo docente voluntário iniciou com seis professores das áreas das Ciências (2), da Física (2), da Educação (1) e da Ecologia (1); em particular o docente da Ecologia (um biólogo) tinha larga experiência na área da Educação. Infelizmente ainda a época não havia docentes em número suficiente com formação em “Ensino de Ciências” ou da Educação na instituição para participar de todos os cursos.

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. Além disso, os docentes estavam agrupados na câmara de tal forma

61 Lembrando que a instituição nasceu com cursos dois cursos de graduação, cursos de ensino pós-médio (agroecologia, enfermagem, transações imobiliárias etc.) e ensino médio (TOC).

que cada um lançava nas discussões os seus interesses privados e suas histórias de docência com base na sua formação específica.

Quadro 2: Primeira grade curricular para o primeiro semestre do curso. O módulo de “O papel da fala na construção do conhecimento” do eixo Seminários não foi aplicado, pois não havia docente para lecioná-la.

Ano I: Conhecer e compreender	
Primeiro semestre: (Re)Conhecer e compreender o litoral	
Eixo	Módulos (carga horária)
(Re)Conhecer e compreender o litoral	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e funcionamento celular (32h) - Cálculo diferencial e integral (32h)
Seminários	<ul style="list-style-type: none"> - 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)

Fonte: dados pessoais do pesquisador de setembro de 2008.

Cada um apresentava e interagía ainda buscando satisfazer aos seus interesses pessoais, ou seja, os papéis que cada docente desempenhava ainda estava centrado na individualidade de cada um, nas vontades particulares de cada um ou na busca da satisfação dos seus interesses privados. Caberia ao coordenador transformar essa *vontade de todos*, soma das vontades particulares, em *vontade geral*. Poder-se-ia pensar que a sua tarefa seria modificar a relação da busca do grupo da convergência dos interesses privados, onde eventualmente pode-se encontrar pontos em comum de interesse para a maioria, mas sem deixar de serem privados, para a busca ao interesse comum do grupo para um ponto, ou pontos, em que todos os interesses concordem. O grupo precisava passar de um estado do comum para todos e liberal, para de todos em comum e democrático e “não pode haver um consenso desse tipo se não houver interesse *comum* capaz de se sobrepor aos vários interesses individuais conflitantes, interesse

que se expressa ativamente através da 'vontade geral'" (COUTINHO, 2011, p. 36).

O coordenador acreditava-se capaz de realizar essa transformação e de transpor a proposta pedagógica da instituição para o curso. Contudo, por isso o fazia com base em discussões sobre o currículo, em particular em como introduzir as ciências humanas nesse esquema. Tentava estabelecer as “regras do jogo” definindo os procedimentos formais, enquanto que a definição dos conteúdos e dos valores era deixada ao arbítrio individual. Como a vontade de todos ainda era dominante no grupo, ele não conseguiu efetivar essas discussões, pois elas giravam em torno das disciplinas de matemática, biologia, química ou física e de suas cargas horárias.

Foi também esse coordenador quem primeiro levou a turma 2008 ao laboratório e desenvolveu várias atividades nesse espaço, o que agradou muito aos estudantes com as atividades práticas em Química possibilitando que alguns comesçassem a apreciar a docência justamente porque havia experimentos até então não visto por muitos deles em seus estudos anteriores. Além disso, muitos achavam que aquilo era ser docente pois

quando ele [o professor JGS] entrou ele tinha aquilo tudo de docência, mas ele queria levar a gente pro laboratório, ele queria botar a gente pra fazer as reações químicas de PH e disso, daquilo, fazer aquela coisa de cientista maluco. Ele queria e gostava daquilo e achava que a docência também fazia parte disso, isso eu também acho. (ESTUDANTE PAULO, 2013, 45min)

A fim de operacionalizar a sala de aula – pois o grupo se constituiu no primeiro trimestre de 2008 e as aulas começariam no meio desse ano para os 30 alunos recém-ingressos – os docentes elaboraram para o primeiro ano do curso (turma 2008) atividades no formato de disciplinas (Quadro 2): no eixo “Bases Estruturais das Ciências” elas visavam suprir deficiências de conhecimentos dos alunos, advindas do ensino médio; outras no eixo “(Re)Conhecer e compreender o litoral” davam uma visão geral do litoral – aspectos socioeconômicos, turismo, política etc. e no eixo “Seminários” havia a parte mais humanística da proposta, idealizada mais pelo coordenador do que pelos outros docentes. Nos módulos havia apenas um docente responsável e se pode ver que a ideia era disciplinar, ou seja, que ainda um único docente entraria no módulo (um docente = um conhecimento específico) e cada um funcionava como uma disciplina tradicional. Resultava, portanto, uma composição da proposta da instituição com a visão disciplinar acadêmica, típica da maioria das licenciaturas atuais no Brasil.

5.1 Primeiro período: a fundação do curso (2008-2009)

Em paralelo a isso, na instituição, em novembro de 2008 na “Semana de Formação Continuada Docente da UFPR Litoral”, a direção estimulou a participação dos docentes para o curso com o professor Marcos Tarciso Masetto⁶² sobre a docência universitária.

Quadro 3: Segunda grade curricular para o segundo semestre do curso.

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

Fonte: dados pessoais do pesquisador de julho de 2009.

No fim de 2008 ainda não estava acertado quais seriam os próximos módulos a serem lecionados à turma 2008 e isso causava angústia em alguns docentes do grupo da LC. Para apaziguar a tensão um dos docentes sugeriu que fossem utilizados como guia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais. Com a concordância alterou-se a divisão dos módulos para o segundo semestre do curso sob a orientação dos quatro eixos temáticos presentes nos PCN de Ciências Naturais e um pouco no que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Ciências do Estado do Paraná apresentavam como Conteúdos Estruturantes a serem ensinados no EFII: “Terra e Universo”, “Vida e Ambiente”, “Ser Humano e Saúde” e “Tecnologia e Sociedade” (BRASIL, 1998). Os docentes então se organizaram em quatro módulos para trabalhar ao longo do curso: para cada ano um tema, sendo que o primeiro a ser escolhido foi “Ser Humano e Saúde”; nessa segunda grade curricular (Quadro 3) percebeu-se o aumento dos conhecimentos específicos. O procedimento para conduzir o ensino por projetos acontecia nas atividades dentro dos módulos e cada docente o interpretava ao seu modo. Parece que o grupo havia encontrado um elemento comum que permitiria estabelecer os objetivos para uma configuração de interdependência fraca. Isso também tranquilizou a coordenação e

62 Esse professor foi o orientador da tese de doutorado do diretor-fundador e é orientador de doutorado do professor RRM que atua no curso.

os docentes que conseguiram se ver na proposta em construção do curso.

No início de 2009, advindos do concurso público e de transferências de outras instituições, sete novos professores se juntaram à câmara do curso⁶³: da área das Ciências quatro biólogos, um da área da Química, uma da área da Ecologia (também bióloga) e uma da área da Educação (Pedagoga), contudo esses novos docentes ainda não tinham clareza em como se inserir no curso, porque não havia um “espaço de saber específico seu” e nem estava clara a proposta pedagógica do curso. Estava completo o quadro de docentes da câmara do curso, 13 professores, que permaneceria o mesmo até o início da terceira coordenação na metade de 2010. Os novos docentes foram estimulados pelo diretor-fundador, no momento da conversa de acolhimento, a “percorrer” as câmaras dos cursos para que entendessem o funcionamento da UFPR Litoral e os diferentes espaços curriculares (FTP, ICH e PA), por isso não havia uma preocupação de ainda atuarem efetivamente nas salas de aula, sendo mais convidados por um ou outro docente a participar dos processos como aprendizes.

Alguns declararam que nesse período gostaram mais do curso TOC, pois esse curso parecia mais inovador e mais avançado na aplicação da proposta do PPP, ou seja, o processo de legitimação e vínculo do curso ainda não havia acontecido e o curso e os seus procedimentos como produto humano ainda não haviam se objetivado para se tornarem um produto social a ser interiorizado por aqueles novos docentes, pois a história do curso ainda estava em processo de construção e os envolvidos ainda não haviam estabelecido um ambiente estável de conduta, “batiam cabeça”, na construção dos *modus operandi* que poderiam servir de padrão para operacionalizar o PPP no curso; ademais não havia ainda se estabelecido no curso a tipificação das ações tornadas hábitos, a institucionalização. Por isso, toda nova situação para realizar os princípios do PPP no curso trazia uma multiplicidade de possibilidades e permitia que surdissem tensões entre os sujeitos envolvidos; possivelmente no TOC a institucionalização pretendida pela UFPR Litoral estivesse mais clara e os novos atores recém ingressantes viam nesse curso processos mais claros na forma como o PPP era aplicado ao curso.

A elaboração desses módulos tinha agora um fio condutor, os PCN, ainda que os *modi operandi* de cada módulo ser definido pelo seu docente condutor. Havia também a tensão dos

63 Desses, quatro entraram por concurso público especificamente para a LC após a abertura do curso (três biólogos e um químico), um biólogo aderiu ao grupo (mas havia entrado para Gestão Ambiental) e a pedagoga veio transferida da UnB, com larga experiência em formação de professores.

componentes do grupo pela disputa da primazia do seu saber específico e cada um puxava para si a relevância do conteúdo, mas elas eram solapadas pelo discurso da interdisciplinaridade, ou seja, havia uma ideia do interdisciplinar, mas como o grupo não sabia como praticá-lo o que restou foi defender o saber específico e tentar um discurso em sala de aula que se aproximasse dos outros conteúdos. O coordenador afirmou que havia uma tensão na disputa por mais espaço de conteúdos, mas não havia uma tensão para se discutir o currículo, até porque a configuração de interdependência ainda era fraca, ou seja, os vínculos entre os docentes não estavam claros e, como consequência, as discussões desses vínculos careciam de sentido. Contudo foi na aplicação desses módulos que começaram a aparecer insatisfações por parte daqueles docentes que desejam inovar e trabalhar de forma diferente na formação inicial dos estudantes.

Em fevereiro de 2009, na Semana de Planejamento da UFPR Litoral, aconteceu um dia inteiro de atividades de formação aos docentes sobre o trabalho por projetos e, a convite da direção, a autora da dissertação “Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior”, Elize Keller Franco (2008), esteve conversando com os docentes sobre os seus estudos que tiveram como cenário a pesquisa de campo na UFPR Litoral. A gestão da instituição estimulou desse modo um movimento forte para discutir o trabalho por projetos e a sua implementação. Conclui de tal forma a pesquisadora no seu trabalho que

do estudo realizado depreende-se que o currículo por projetos descortina-se como um arranjo superador da lógica disciplinar-fragmentária e abstracionista, ao se orientar na lógica da integração dos conhecimentos a partir de situações concretas extraídas da realidade em toda a sua complexidade. (FRANCO, 2008, p. 186)

Novamente o diretor-fundador estava direcionando todos os docentes a aceitarem a proposta curricular para o trabalho por projetos e encontrou nesse estudo um texto alinhado com o PPP. Essa ideia da não fragmentação serviria como premissa para todas as atividades curriculares desenvolvidas e que permearia o PPC da LC; no entanto ainda parecia estar pouco compreendida pelos docentes de todos os cursos da instituição nesse período e foi por consequência disso que a direção estimulou enfaticamente diversos debates e atividades sobre o trabalho por projetos.

A direção continuou a estimular, durante as reuniões do Conselho Diretor, que os cursos

adotassem de maneira mais decisiva o trabalho por projetos, reforçando a orientação do PPP da instituição. A maneira como foi proposto o ensino por projetos pela instituição não agradou ao primeiro coordenador do curso, pois, para ele, ainda que metodologia de projetos fosse boa sua exclusividade não agradava, pois não daria conta de formar um estudante em vários espaços de atuação. Conquanto essas críticas, esse coordenador não chegou a elaborar ações e parcerias com outros docentes do curso com base nessa modalidade de trabalho. Suas críticas também se estendiam as ICH e aos PA, nos quais para ele os estudantes sempre assumiam o mesmo papel de protagonistas, repetindo a estrutura dos FTP.

Percebeu-se aqui que a sua anuência com o ideal e com a estrutura preconizada pela instituição não acontecia. Finalmente, o coordenador considerava os colegas responsáveis pelo curso pouco competentes para a tarefa, pois para ele não bastava os professores entrarem em sala de aula e sim fazerem a opção por trilharem o caminho da educação:

Eu penso que para ser um profissional da educação é necessário mais que ter esbarrado na sala de aula, ter tropeçado nela, é necessário ele ter escolhido educação, é necessário ter se aprofundado na educação e assim por diante. Eu penso que um dos problemas foi esse, havia profissionais que haviam estado na sala de aula, mas não profissionais que haviam escolhido a educação. Por exemplo, quantas pessoas tinham mestrado na área de ensino daquele grupo? (PROFESSOR JGS, 2012, 23min21s)

Pareceu que o coordenador estava sentindo um mal estar com o grupo e não conseguia se adaptar as inovações ou assimilar as diferenças, inclusive provocando momentos de fortes embates na câmara do curso. Um dos professores que vivenciaram essas inquietações relata desse jeito a postura do coordenador:

Tem pessoas que ficam mal porque não conseguem se colocar, eu me lembro muito no começo o quão mal o professor JGS ficava por não conseguir se colocar, não conseguir sustentar o discurso, porque como eu falei pra você aqui é um espaço de desconstrução e construção constante, se você não tem estrutura pra se desconstruir aqui você entra em crise, tem um monte de professor em crise, tem um monte de professor com licença saúde, porque aqui você tem de se desconstruir, acho que é por isso que eles pegam professor novinho aqui, professor mais velho é ao contrario do que a gente pensa, o cara deveria ser mais experiente e ter mais jogo de cintura, mas os caras são mais quadrados, tem mais dificuldade de se desconstruir e até porque é um historia muito maior de vida então muito mais coisa que você tem de refletir na hora da desconstrução, pra gente que é mais novo é tudo mais simples, as desconstruções e reconstruções, acho que quanto mais velho mais difícil é se desconstruir e se reconstruir, e aqui na câmara

5.1 Primeiro período: a fundação do curso (2008-2009)

houveram embates, é impossível que não haja e até ótimo que haja pois é isso que constrói uma coisa mais né. (PROFESSOR RRM, 2013, 21min18s)

Outros docentes da mesma época viam nesse coordenador uma ansiedade em resolver todas as demandas e em buscar respostas prontas aos diversos problemas que estavam surgindo, aos diversos questionamentos e dúvidas que estavam se colocando para o grupo. Era um momento de muitas mudanças para todos os envolvidos, de mudanças e construções contínuas, muitas delas nem sequer foram à frente ou não foram devidamente aproveitadas, o que se fazia era resolver o problema aqui e agora, isto é, apagar o incêndio do momento, e isso trazia ao coordenador muita ansiedade por soluções de mais longo prazo.

Mas, se não havia unanimidade entre os docentes do curso, muito pouco também havia entre os estudantes, que oriundos do ensino tradicional disciplinar, estruturado com sinal de intervalos, horários etc., eram apresentados à nova prática de trabalho por projetos, além das habituais no ensino superior como a menor rigidez nos horários e a esperança da desejada autonomia.

A liberdade de expressão dos estudantes sempre foi uma premissa do grupo fundador e os estudantes eram estimulados a opinar sobre as propostas dos módulos, a participar das reuniões de câmara e a debaterem abertamente em sala de aula suas angústias e decisões, a se posicionarem e a escutarem opiniões até discordantes das suas por parte de outros colegas. Percebeu-se, e isso foi uma prática valiosa para os que participavam do curso, que havia sempre um docente mediando essas falas para que esses processos não fossem momentos de constrangimento pessoal e se tornassem momentos de crescimento para a formação profissional e pessoal dos estudantes iniciantes. Um estudante egresso da turma 2008 lembrou positivamente essas posturas quando entrou do curso:

Quando a gente entra no primeiro ano a gente fica muito assustado porque são desafios, depende de cada pessoa, a participação por exemplo, no ensino médio eu era um bom aluno mas eu não participava, não tinha isso de participar coletivamente e isso eu desenvolvi mais aqui, medo de falar em público e essas coisas. Aqui propicia muito isso a participação da pessoa. Pela forma de entender a educação e a sociedade e... tentar reinventar os modelos, reinventar nossa forma de estar no mundo, de pensar a escola e a educação, tentar fazer algo diferente. (ESTUDANTE LUIZ, 2013, 52min42s)

Ainda nesse sentido, os estudantes da primeira turma também entravam em discussões

entre si sobre se o ensino no trabalho por projetos seria o melhor caminho para as suas formações. O trecho a seguir é de um estudante da turma 2008 que antes de entrar nessa licenciatura já havia passado por experiências similares quando concluiu em 2007 um outro curso técnico na UFPR Litoral, a Agroecologia, que seguia esse *modus operandi* no trabalho por projetos:

Eu lembro que quando a gente chegou tivemos bastante problemas e discussões nas turmas com os professores ou entre a turma mesmo sobre essas questões da disciplina e do conteúdo. A gente discutia muito isso porque tinham pessoas e estudantes numa concepção de conteúdo como principal, eu como já tinha uma passagem aqui pela universidade já tinha uma visão diferente. (ESTUDANTE CARLOS, 2013, 16min04s)

Justamente por sua experiência anterior lhe ter sido satisfatória ele foi um dos discentes que de certa forma auxiliou a socialização e a busca pela anuência de todos à proposta.

Percebeu-se que ainda haveria um longo caminho até que o grupo docente conseguisse passar aos discentes a ideia de que a segurança pretendida não poderia repousar na falsa suposição de que se sabe tudo ou se conhece tudo, mas que a segurança deve se fundar na suposição de que se sabe algo e que é certo de que se pode saber melhor o que já se sabe, para também conhecer o que ainda não se sabe, conhecer o desconhecido. É a experiência que cada um trás que é a sua segurança, mas também com a consciência de que o sujeito não está concluído, de que se é consciente da sua ignorância e que isso abre o caminho para conhecer mais (FREIRE, 2011a).

O Quadro 4 apresenta o resultado do trabalho do grupo para a organização curricular da LC idealizada para a primeira turma em 2008. Percebeu-se que a questão do Estágio Supervisionado não estava clara e que ele não estava contemplado. Contudo, e sentindo a necessidade de logo se começarem os Estágios, no segundo semestre do curso (primeiro semestre de 2009) ofertou-se o módulo “Estágio e docência I” (Quadro 3); em particular destaca-se que essa foi a primeira experiência onde dois professores, uma pedagoga e um físico, trabalharam na forma da docência colaborativa no curso (“A docência colaborativa”, p. 211). Nesse quadro também aparecem as etapas formativas, ou fases, que, seguindo o PPP, focam na percepção crítica da realidade (1ª fase: Conhecer e Compreender), no aprofundamento metodológico e científico (2ª fase: Compreender e Propor) e na transição para o exercício profissional (3ª fase: Propor e Agir)⁶⁴.

64 Ver nota 50, p.81 , sobre essas fases.

5.1 Primeiro período: a fundação do curso (2008-2009)

O que ficou claro nessa primeira coordenação foi a ideia de que o “fazer algo diferente” nessa licenciatura recaía sobre os espaços curriculares de ICH e PA e que esses poderiam dar conta da interdisciplinaridade e da formação mais social ou “humana” para o licenciando, fazendo com que os FTP estivessem circunscritos apenas aos conteúdos. Os espaços curriculares de ICH e PA não estavam sob a coordenação dos cursos, a despeito de haver a participação dos docentes: até a aprovação do Regimento em setembro de 2013 foram espaços independentes na autonomia pedagógica e com pouca intervenção dos cursos, mas coordenados voluntariamente pelos docentes dos cursos.

Quadro 4: Organização curricular da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral idealizada para a primeira turma em 2008.

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).

Fonte: arquivos pessoais do pesquisador de outubro de 2008.

Havia, através do PPP, um “currículo institucional” que daria conta da integração dos espaços, não obrigando os cursos a adotar e nem a estimular a discussão de um currículo diferenciado. Delegava-se à instituição e à estrutura descrita no PPP um “currículo institucional” responsável por fazer com que o estudante aprendesse as atitudes, incorporasse comportamentos, internalizasse valores e orientações e permitissem que ele se ajustasse à forma curricular

da instituição. A mesma época outros cursos se adequaram ao “currículo institucional” e “sofreram”⁶⁵, como esta licenciatura, da dificuldade de integração dos espaços curriculares e sentiram a luta dos docentes pela legitimação em relação aos seus saberes específicos⁶⁶.

Havia diferença e nesse quesito estrutural do setor, isso acabou levando a crença, a ideia que isso era suficiente, bastaria dar aulas diferenciadas que o ICH e FTP resolveria. Não havia uma discussão curricular mesmo pra além do currículo oficial ali do litoral. Então daí se fechou... neste sentido a preocupação acabou se fechando nos conteúdos justamente por causa disso, pois já tem ICH e PA, então vamos nos preocupar nos conteúdos. (PROFESSOR JGS, 2012, 28min35s)

O movimento que se instaurava era tipicamente disciplinar, com forte separação entre os conteúdos científicos da física, química, biologia, e os saberes educacionais, sendo esses um complemento para formação do professor.

Esse coordenador não conseguiu que seus pares incorporassem a proposta do PPP e que superaram as defasagens entre crenças e as possibilidades reais de ação, isso pode ter conduzido o coordenador a sentimentos de frustração, de culpabilidade, de ilegitimidade ou de má consciência, fazendo com que ele desistisse da discussão. Percebeu-se aqui que o coordenador desistiu da discussão mais pela falta de habilidade em gestionar o grupo, em não saber como dirigir as suas forças do discurso de acordo com a finalidade da instituição, do que pelo seu conhecimento teórico sobre o currículo. Para alguns estudantes o coordenador estava fazendo o que era possível no momento, pois não havia o PPC e nem estruturas que dessem o apoio pedagógico para a proposta. Um egresso da turma 2008 acreditou que o

primeiro semestre foi o mais tradicional possível, na minha visão de fim de curso, mas era o que na época [o coordenador] estava tentando algo diferente e estruturando, como não tínhamos PPC e nada, estava naquela loucura de partir para algum lado, ele foi a parte mais difícil da coordenação de engrenar alguma coisa. (ESTUDANTE JOÃO, 2013, 14min06s)

Era mais provável que ao coordenador faltasse deixar claro o elemento desafiador comum que conseguiria estabelecer as condições objetivas para uma configuração de interdependência entre os indivíduos, mas estava claro que o professor JGS, e o demais

65 Ainda que um curso não “sofra”, o que se procura aqui subliminarmente deixar é a ideia do mal-estar sentido no grupo de docentes do curso.

66 Como por exemplo o de Fisioterapia, do qual o autor desta tese fazia parte da câmara do curso, onde se constatava a segregação dos ICH e PA por parte dos docentes fisioterapeutas mais corporativos e com mais influência no grupo.

docentes, não haviam encontrado ainda algo que despertasse esse tipo de configuração.

No segundo semestre do curso o coordenador ainda tentou estimular o debate, mas foi vencido pelas preocupações disciplinares individuais. Elaborou ainda a proposta de um laboratório didático para o curso e, após isso, não procurou exercer mais influências pedagógicas entre seus pares. Pareceu que havia desistido do desafio desse curso e agora apenas cumpria um fim de mandato de coordenador de curso para depois, tentar coordenar um outro curso, contudo nesse também não permaneceu muito à frente e se afastou cada vez mais, afastou-se também do grupo de docentes devido os seus pedidos de licença para estudos, depois afastou-se ainda mais da instituição indo lecionar na matriz e finalmente desta universidade. A instituição perdia mais um dos seus primeiros integrantes e o curso um dos primeiros docentes contratados especificamente a essa licenciatura. Para os que ficaram a dúvida era como ele, um professor da área da Educação, desistia desse projeto educacional inovador? Certamente não se tem a resposta aqui a essa questão, mas se pode apenas especular no sentido de perceber pelas entrevistas que o professor JGS não tinha nessa instituição seus objetivos maiores, mas como será visto a frente também outros docentes do curso não estavam com objetivo apenas voltado ao curso. Sem ter dados concretos para tal afirmação sobre o primeiro coordenador, apenas se pode especular que possivelmente o centro de sua atenção não fosse mesmo formar professores como a UFPR Litoral preconizava: pareceu haver um desejo maior que o movia num outro caminho, uma postura que talvez fosse mais forte do que aquela para a qual a UFPR Litoral o havia convocado.

Em junho de 2009 a pró-reitoria de graduação (PROGRAD) começou a exigir o PPC do curso e coube ao segundo coordenador encaminhar a sua escrita.

Análise do primeiro período

Do ponto de vista do desenvolvimento profissional os docentes do curso, estimulados pela direção, nesse período participaram das atividades e discussões sobre o trabalho por projetos o que fez com que o grupo tivesse uma atualização educacional e começasse a pensar seriamente num currículo diferente do disciplinar, mas esse contato não foi suficiente para que as práticas de sala de aula se modificassem; mesmo o Estágio obrigatório, que começou sem

muito planejamento, não fez mais que seguir o tradicional e aconteceu somente com a etapa de observação na escola e com a entrega de relatórios aos professores da universidade. Foi apenas no espaço da câmara do curso que as reflexões sobre as mudanças curriculares ganharam espaço, mas sempre confrontadas com os saberes disciplinares: essas reflexões não aconteciam sobre as ações práticas que foram trabalhadas em sala de aula da turma 2008, percebeu-se que muitos docentes tinham o pressuposto que as práticas disciplinares tradicionais não deveriam ser questionadas, mas sobre de que forma seriam orquestradas as disciplinas com a proposta do PPP. As demandas dos estudantes pelos saberes específicos agradavam a alguns docentes, mas frequentemente eram demandas básicas e o nível dos estudantes preocupava muito os docentes do curso: uma das reflexões era sobre os conhecimentos básicos que necessitavam ser trabalhados com a turma para que os estudantes conseguissem atingir o nível que, pensavam alguns docentes, deveriam ter sido apreendidos no ensino médio.

No segundo semestre do curso (primeiro de 2009) se tentou um trabalho diferenciado com a turma 2008 através da montagem de um contrato didático para que os estudantes estabelecessem o que gostariam de estudar, ideia advinda do trabalho por projetos, mas isso causou mais confusão do que acordo entre os envolvidos; em paralelo a esse trabalho também se continuou o trabalho baseado em disciplinas acadêmicas, principalmente por aqueles docentes que não estavam em acordo com o PPP ou não queriam tentar o “novo”. Acreditou-se que certas dificuldades apresentadas ocorreram porque muitos docentes eram novos na docência e seria mais confiável para eles ligarem-se aos saberes específicos e aprenderem o *modus operandi* tradicional do que se tornar professor, ou seja, buscavam mais os saberes experienciais do que os saberes formativos. Afinal as atividades formativas que foram trazidas pelo diretor-fundador pouco contribuíram para a formação tradicional docente e poucos tinham essa formação, o foco era a mudança da postura do tipo ideal de docente universitário acadêmico para mediador e o foco não era sobre a iniciação à docência no ensino superior. Foi também nesse semestre que se iniciou a docência colaborativa em que mais de um docente esteve simultaneamente em sala de aula e que, de certa forma, auxiliou à formação daqueles docentes pouco experientes a adquirirem os saberes de sala de aula – geralmente o docente com mais tempo de sala de aula compartilhava sua sala de aula com um docente com pouca experiência. Percebeu-se quais eram as dificuldades que tinha o diretor-fundador e sua equipe de palestrantes convidados entre mudar aqueles saberes adquiridos na prática cotidiana pelos docentes com

mais experiência em sala de aula, para esses as atividades de formação com os palestrantes convidados foram relevantes, e àqueles que recém ingressavam no mundo da docência e para os quais as atividades de formação não causavam tanto impacto.

Nesse período o PPP da instituição começou a ser reinterpretado para ser explicitado nos projetos do diferentes cursos e isso fez com que alguns docentes se sentissem incomodados. Os docentes que esperavam entrar no campo acadêmico de produção de artigos e elaboração de teorias não foram contemplados e começou a ficar claro que a forma como o curso trabalharia seria focada na formação centrada nos estudantes e não na instrução disciplinar tradicional focada no professor. Foi o “currículo institucional” orientado pelo PPP que estava guiando os docentes para a construção do PPC, mas não havia consenso sobre como fazê-lo. Em particular nos primeiros meses do curso de LC os docentes ainda buscavam as diretrizes educacionais nos documentos oficiais do Estado (LDB, MEC etc.) a orientação à montagem do currículo e do curso: os docentes também não haviam ainda compreendido que seriam eles os responsáveis pela seleção dos saberes específicos a serem ensinados aos discentes, nem tão pouco tinham consciência de que o currículo e a formação profissional seriam de suas próprias alçadas e que não tinham uma competência profissional para isso, ou seja, precisariam “fazer o caminho ao andar”.

Não houve qualquer estímulo da UFPR Litoral para que os docentes se organizassem para formar grupos de estudos ou de pesquisa, mas a direção estimulou iniciativas para que os docentes atuassem com projetos de extensão nas comunidades. O ativismo apresentado nesse período se traduzia em conseguir trabalhar com as comunidades e esquecer a produção reflexiva acadêmica tradicional da academia ou a produção de artigos⁶⁷ com o correspondente contexto de competição.

■

Do ponto de vista da análise do desenvolvimento grupal, o momento fundador, ou originário, fez com que sujeitos ainda dispersos fossem convocados e havia uma identificação difusa e intensa com um objeto que foi apresentado pelo pai fundador, provavelmente o PPP ou a própria LC tenham sido objetos de desejo dos que se apresentaram à tarefa. Esse foi um momento em que os envolvidos mobilizaram experiências, desejos e frustrações das suas

67 No Apêndice 9.12 fez-se uma pequena descrição dessa improdução acadêmica.

trajetórias educacionais passadas, mas que nem por isto posto deixaram de antecipar expectativas de prazer sobre o novo a ser construído. O que moveu os sujeitos para esse primeiro encontro foram a suas fantasias inconscientes individuais que os mobilizaram na expectativa do encontro com um objeto, da atividade de se associarem a ele. Essa fantasia foi construída historicamente por cada sujeito ao longo de suas trajetórias de vida e faz referência ao desejo do sujeito encontrar no grupo o acolhimento às suas ideias e identidades pessoais e profissionais, isso notadamente mobiliza ansiedades e desejos na relação com o novo objeto.

Em seguida a essa convocação para fazer parte do grupo, o grupo se estruturou num primeiro organizador grupal que horizontalizou as relações e pretendeu unificar os pensamentos. O conjunto que se formou buscou um objeto comum num arranjo das várias psiques dos sujeitos, cada psique estava em busca do encontro com esse objeto. O coordenador do grupo inicialmente tentou construir o objeto “grade curricular” que poderia fornecer uma primeira integração grupal dos sujeitos ao grupo e também uma primeira identificação imaginária nos lugares subjetivos do aparelho psíquico grupal em construção, além de dotar o grupo de um “continente” para onde os investimentos pulsionais poderiam convergir. Contudo esse coordenador não conseguiu estabelecer um vínculo (ligar, por em acordo, reunir) do grupo em torno desse objeto e o aparelho psíquico grupal se desorganizou. O foco de cada docente do conjunto ainda era a sua ligação com o saber específico, não havia ligação com um objeto do grupo e pareceu que esse objeto continente nem fora construído, por isso o coordenador não conseguiu por em acordo o grupo e as ações foram mais fragmentadas que unificadas.

Durante esse primeiro mandato também ficou evidente a distância entre o contrato narcísico, essa utopia educacional que animava o diretor e capturava, ao menos em parte, seus seguidores, e a prática docente que era proposta e realizada no dia a dia. Quando os novos docentes chegaram advindos do concurso público ou de transferências não foi possível mantê-los unidos ao grupo como era esperado e não se conseguiu manter os seus vínculos pois o grupo não conseguiu investir narcisicamente sobre cada novo sujeito que comparecia ao grupo. A falta de um pensamento uniforme no grupo, que ainda batia cabeça em como trabalhar por projetos ou na busca do “comum” ao grupo, pode ter dificultado o trabalho de vínculo sobre cada novo membro; como o foco não era a integração dos novatos, mas a estruturação de um item em comum aos sujeitos do grupo percebida aqui neste momento como a busca por uma ideia ou uma identificação; era a busca por uma aliança inconsciente para estruturar a psique

intersubjetiva do grupo, sendo que pouca atenção fora dada aos recém-chegados e o contrato narcísico de agregar mais docentes e lhes passar os sonhos do grupo não se realizou.

O coordenador, que não conseguiu enfrentar a dicotomia entre as suas ideias e as práticas dos outros colegas em curso, abandonou antes do esperado a tarefa de participar da proposta. Ao mesmo tempo, os outros docentes, protegidos pelo pacto denegativo de não questionar a possibilidade de realizar a utopia do PPP, aceitavam avançar na proposta, independentemente de serem capazes de dominá-la completamente. Há que se destacar que neste período os PCN cumpriram o papel de intermediário, na medida em que os docentes do grupo se identificaram com o curso através da leitura e análise desse documento; foi esse intermediário que possibilitou que os sujeitos do grupo mudassem seu pensamento consciente do ensino disciplinar experienciado por cada um durante seu trajeto educacional para um ensino com base nos ideais dos PCN; esse intermediário foi o vínculo entre duas ordens descontínuas da realidade e, salvo ter de dar conta de forma ambivalente de duas ilhas educacionais – a disciplinar tradicional bem definida e a difusa do ensino das Ciências –, conseguiu sustentar o grupo para a próxima etapa na construção do PPC. Pareceu que cada professor encontrou o seu objeto de investimento pulsional após a identificação com um elemento dos eixos temáticos dos PCN, podendo imaginar-se em função útil ao grupo: cada sujeito identificou-se com os eixos temáticos e sentiu-se confortável dentro deles, pois encontrou conteúdos que lhe eram familiares e se associavam aos saberes advindos de sua formação específica. Por outro lado, os membros do grupo começaram a perceber que suas formações específicas teriam de trabalhar em conjunto com outros saberes para darem conta do currículo por projetos. Desse modo os docentes puderam vislumbrar a possibilidade de continuar juntos compactuando com a fantasia fundadora.

Mesmo com a saída da cena do primeiro coordenador que não conseguia atingir o grupo nas discussões sobre o currículo, o grupo não se desmontou ou sentiu a sua falta, principalmente porque interpretou que esse coordenador não parecia compartilhar dos mesmos ideais aos quais o grupo estava começando a se identificar.

5.2 Segundo período: o PPP em ação e a reestruturação do curso (2009-2010)

O próximo coordenador do curso para o mandato de um ano, de junho 2009 a 2010, foi o professor RV, licenciado e bacharel em Biologia, mestre em química e doutor em Bioquímica. Ele tinha claro que sua principal função seria escrever o PPC, mas também tentaria organizar os Estágios e funções burocráticas do curso:

Acabei entrando na coordenação do curso [...] porque precisava alguém a frente inclusive para escrever os projetos, definir como funcionariam os Estágios e outras burocracias. Quando entrei a expectativa era de deixar o curso pronto pra receber as novas turmas [...] O meu objetivo enquanto coordenador na época foi colocar estas questões em ordem, foi mexido bastante no PPC e ele ainda não havia sido aprovado pelas instâncias superiores da universidade, não tinha sido apresentado ainda e também foi bastante cobrado sobre a questão do Estágio. (PROFESSOR RVS, 2012, 15min18s)

Esse coordenador pareceu não ter uma vontade de transformar os membros do grupo de forma que suas respectivas vontades individuais referentes à atuação docente se tornassem disposições de ação de tipo interdisciplinar. A fala “porque precisava alguém a frente” e outras ideias na entrevista deram evidências de que ele parecia não ter a combinação individual de disposições para agir e disposições de crenças que promoveriam mudanças nos docentes⁶⁸. Foi uma coordenação exercida por um pesquisador e, sob um olhar de um estudante,

a gente teve uma coordenação sem muitas mudanças, [pois] ele é um cara que veio da pesquisa e deu aula aqui somente e não teve muitas mudanças e a gente notou que o curso ficou praticamente a mesma coisa e técnico. [Ele] não tinha tanto apego com o ser docente, com a docência. (ESTUDANTE PAULO, 2013, 40min28s)

Além disso, os estudantes perceberam que faltava uma coordenação mais articuladora e os docentes não estavam sintonizados nas atividades da turma, “minha impressão foi essa e era um professor fazendo uma coisa e outro fazendo outra. Não tinha uma certa integração entre professores, e isso se refletia diretamente na turma” (ESTUDANTE JOÃO, 2013, 14min06s), em particular os discentes da turma 2009 que ingressaram no segundo semestre de

68 “Neste tipo de casos, a crença é impotente, pois ela não encontra as condições disposicionais favoráveis à sua concretização. Estes desfasamentos entre crenças e condições objectivas de existência, ou entre crenças e disposições para agir, conduzem muitas vezes a sentimentos de frustração, de culpabilidade, de ilegitimidade ou de má consciência.” (LAHIRE, 2005, p. 19)

5.2 Segundo período: o PPP em ação e a reestruturação do curso (2009-2010)

2009 sentiram mais essa desorganização e entraram em vários momentos em conflito com os docentes. A mesma época o PPC de vários outros cursos estavam sendo escritos, a missão da escrita do PPC não era um privilégio apenas desse coordenador e, como todos os docentes a época ainda participavam de duas câmaras, todos estavam a participar de pelo menos a criação de dois PPC.

Quadro 5: Módulos nas turmas 2008 e 2009 durante a segunda coordenação (segundo semestre de 2009).

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<i>Segundo semestre de 2009</i>					
Turma 2009	Turmas mistas (3 primeiras semanas) / Ensino por projetos I	Turmas mistas (3 primeiras semanas) / Ensino por projetos I	ICH	Turmas mistas (3 primeiras semanas) / Ensino por projetos I	PA
Turma 2008	Ensino por projetos II	Ensino por projetos II	ICH	Ensino por projetos II	PA
<i>Primeiro semestre de 2010</i>					
Turma 2009	Intercursos (primeira semana) / Ensino por projetos II	Intercursos (primeira semana) / Ensino por projetos II	ICH	Intercursos (primeira semana) / Ensino por projetos II	PA
Turma 2008	Ensino por projetos III	Ensino por projetos III	ICH	Ensino por projetos III	PA

Fonte: arquivos pessoais do pesquisador de julho de 2009 e março de 2010.

Foi também nesse período que a primeira turma de 2008 sinalizava já haver assimilado as ideias do trabalho por projetos; fora a desistência de alguns estudantes os que ficaram acabaram se entendendo que

até tinha uma relutância da nossa parte, relutância natural, no primeiro período [segundo semestre de 2008] quase que a gente só se digladiava e teve até alguns que desistiram porque achavam que não iam conceber aquilo. No segundo momento de coordenação nós já estávamos resolvidos naquela fase e estávamos prontos para trabalhar efetivamente naquela proposta inovadora. (ESTUDANTE JOSÉ, 2013, 8min02s).

5.2 Segundo período: o PPP em ação e a reestruturação do curso (2009-2010)

A liberdade do coordenador por “encaminhar tudo com muita facilidade e já resolve, é outra dinâmica, é diferenciado” (PROFESSOR VS, 2013, 27min27s) e por não influenciar fortemente os procedimentos de sala de aula propiciou que alguns docentes, que já estavam no período da primeira coordenação desgostosos com os procedimentos e que defendiam a instauração do trabalho por projetos, tivessem a oportunidade de realizar um diálogo aberto com os estudantes. Para o professor RAR isso foi um grande desafio, pois

você entrava na sala meio incerto no início sobre o que iria ser construído, era um processo construído com os estudantes, a gente abriu a possibilidade de construir questões e problemas com os estudantes e foi a partir dessas questões e pontos que eles começaram a entender a proposta. Então daí a gente tentou trabalhar assim: discutimos um pouco a metodologia de ensino por projetos, trabalhar o processo de hipóteses, a partir de levantamento de problemas, de problemas criar as hipóteses, e aí tentar desenvolver essas hipóteses, você [autor dessa tese] participou muito disso, estávamos eu e você no módulo. (2012, 20min16s)

Foi um período de experimentação⁶⁹, sem cobranças da coordenação e com a inclusão aos poucos dos novos docentes do curso, aqueles que de início haviam não se vinculado ao grupo; foram também tentativas feitas mais na intuição dos docentes de se desvincular da grade disciplinar impregnada dos saberes específicos.

E aí a gente trabalhou nesse processo e começou a trabalhar com os professores novos e ele entravam nessa dinâmica dos projetos também de integrar bastante, daí a gente começou a trabalhar... a câmara que ficou nesse período trabalhou no ensino por projetos 1, 2, 3, por temas livres, sem estar muito preocupado com os conhecimentos da área de ciências, tentando dar conta disso por projetos mas isso não estava estruturado no que a gente estava construindo de currículo, não tinha algo como vai ter de dar isso de física, isso de química, isso não tinha naquele momento, então a gente foi construindo. (PROFESSOR RAR, 2012, 21min43s)

Apesar dessas dificuldades e incertezas internas no curso, no primeiro semestre do curso (segundo semestre de 2009) a instituição resolveu inovar mais uma vez e organizou para todos os cursos turmas que mesclavam estudantes de diferentes cursos e de diferentes níveis no espaço dos FTP de agosto a dezembro, durante 12 semanas de aula, os chamados “Intercursos” (BRIZOLLA; SILVA; FAGUNDES, 2010). Os módulos desenvolvidos no curso durante essa coordenação estão no Quadro 7. Dado que todos os calouros estavam na mesma

69 No Apêndice A: Recorte “Um semestre de construção coletiva” há a descrição de uma das formas de trabalho nesse período.

5.2 Segundo período: o PPP em ação e a reestruturação do curso (2009-2010)

fase Conhecer e Compreender, foram organizadas turmas mistas com os objetivos de integrar os acadêmicos, apresentar aos estudantes as possibilidades de interfaces com os demais cursos e auxiliar no planejamento dos cursos – pelo contato com a realidade e mediados pelos docentes acreditava-se que surgiriam projetos temáticos interdisciplinares. Desse modo, tentava-se plantar a semente do ensino por projetos e a interdisciplinaridade em todos os cursos. Essa continua sendo uma busca em todo início de semestre na instituição, mas com outros esquemas. Após essas três primeiras semanas aos estudantes foi lecionado o módulo Ensino por Projetos I, com a participação de pelo menos sete docentes, com temas da Educação, Reconhecimento do Litoral e Geografia.

À turma 2008 o módulo Ensino por Projetos II abordou temas como filosofia das Ciências, Currículo, Física, Educação e Biologia e teve a participação de cinco docentes, na maioria dos dias da semana havia pelo menos dois docentes ao mesmo tempo em sala de aula.

No semestre seguinte (primeiro semestre de 2010) foi dada continuidade às turmas mistas Intercursos – mas agora somente por uma semana – onde a turma 2009 se mesclou com a turma da Licenciatura em Linguagem e Comunicação (Grupo 1). Sob a temática “O que é ser professor no litoral do Paraná e Vale do Ribeira” e usando a metodologia de trabalho por projetos o objetivo nesse grupo era realizar o levantamento e análise de dados do sistema educacional no litoral nessas regiões. Os demais cursos da instituição também foram agrupados por similaridade de atuação⁷⁰ e com seus próprios objetivos. Destaca-se que o principal professor organizador dessa atividade, um pedagogo, seria em breve mais um indicado pela direção a compor o grupo docente do curso da Licenciatura em Ciências, dando mais legitimidade às práticas interdisciplinares como essas. Após essa primeira semana a turma 2009 deu continuidade ao módulo Ensino por Projetos II. A turma 2008 estava em outro momento e aos estudantes era ofertado o módulo Ensino por Projetos III. As tentativas do ensino do tipo Intercursos nesse modelo não mais se repetiram na instituição.

Em abril de 2010 a instituição procurando se organizar no espaço da pesquisa e sob o guarda-chuva da interdisciplinaridade enviou à CAPES a primeira proposta para um Mestrado Profissional “Ecodesenvolvimento (Meio ambiente e Desenvolvimento)”. Em 28 de maio se

⁷⁰ Manhã: Grupo único (Gestão Ambiental, Agroecologia, Licenciatura em Artes e Fisioterapia). Noturno: Grupo 2 (Gestão e Empreendedorismo, Gestão Imobiliária, Gestão Pública e Gestão de Turismo); Grupo 3 (Gestão Desportiva e Lazer e Serviço Social); Grupo 4 (Saúde Coletiva, Técnico em Orientação Comunitária e Informática e Cidadania).

5.2 Segundo período: o PPP em ação e a reestruturação do curso (2009-2010)

realizou um Conselho Diretivo Temático (UFPR, 2010) com a professora Maria Isabel da Cunha (CUNHA, 2014), uma das idealizadoras da instituição, que veio com o objetivo de dar continuidade ao processo de formação continuada iniciado em 2006. Esse foi um momento positivo para todos. Para dar continuidade à formação docente foi abordado o tema “A pesquisa/investigação da realidade como princípio educativo na interface com a realidade e com as múltiplas áreas do conhecimento”.

Quadro 6: Organização curricular da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral idealizada na segunda coordenação.

Ano	1º			2º		3º		4º	
Período	1º		2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Fase	Conhecer e compreender			Compreender e propor				Propor e agir	
FTP	Reco- nheci- mento do Lito- ral Para- naense (152h)	Introdu- ção ao Ensino por Pro- jetos (72h)	Ensino por Pro- jetos I (216h)	Ensino por Pro- jetos II (216h)	Ensino por Pro- jetos III (216h)	Ensino por Pro- jetos IV (216h)	Ensino por Pro- jetos V (216h)	Prática de Ensi- no por Projetos I (216h)	Prática de Ensi- no por Projetos II (216h)
PA e ICH									

Fonte: arquivos pessoais do pesquisador de dezembro de 2009.

No curso os ingressantes de 2008 não estavam desenvolvendo as atividades de Estágio de forma orientada por um módulo; o vice-coordenador do curso a época, o pesquisador desta tese, construiu com os estudantes, em setembro de 2009, uma proposta para que dessem continuidade dele, desse modo ficou acordado que (i) o estudante encaminharia à câmara do curso o pedido de validação e contagem do Estágio; (ii) deveriam ser cumpridos no Estágio: construção e participação junto com o docente da escola nas atividades de Estágio, mas coerentes com a segunda fase Compreender e Propor; e (iii) elaboração de relatório do Estágio. Contudo, como ficou a cargo dos estudantes o compromisso de realizar o Estágio esse acordo ficou apenas no papel, pois poucos estudantes realizaram autonomamente o Estágio da forma acordada, o que ocasionou problemas de carga horária períodos depois a ponto de alguns estudantes não conseguirem colar grau pela falta das horas no Estágio obrigatório.

5.2 Segundo período: o PPP em ação e a reestruturação do curso (2009-2010)

A grade curricular deixada por esse coordenador, totalizando 3.416 h, tinha três espaços curriculares definidos (Quadro 6): FTP (1.736 h), ICH (640 h) e o PA (640 h). O Estágio curricular obrigatório (400 h), ainda sem regulamento, não era considerado nessa grade curricular e deveria ser realizado a parte. No documento que apresenta essa grade curricular os Estágios não são descritos como funcionariam nos seus detalhes, apenas indicando que haveria “possibilidade de Estágio dentro das áreas administrativas do Setor Litoral” (PPC, 2010, p. 16). O documento ainda não estava de acordo com as regras do Conselho Nacional de Educação (CNE) que define a carga horária mínima das licenciaturas com 1800 horas de conteúdos curriculares; 400 horas de Estágio supervisionado; 400 horas de prática como componente curricular e 240 horas de atividades científico-culturais (BRASIL; MEC; CNE, 2001).

Esse PPC era o resultado ainda da “vontade de todos”, mas colocava a ousadia em apresentar a falta de estrutura curricular tradicional. O grupo estava se constituindo e procurava o seu elemento comum, caminhava-se e procurava-se calcar algumas bases dentro das gradações ou mediações entre os interesses singulares e os interesses do grupo. Muitos debates aconteciam e ainda viriam a acontecer para que o grupo estabelecesse uma vontade geral. A configuração de interdependência ainda era fraca. Alguns docentes, inclusive aqueles concursados para o curso, ainda não se encontravam nas próprias discussões do grupo, que ainda se atinha às discussões mais estruturais do curso do que pedagógicas. Pelos menos três docentes recém-ingressantes migraram para o TOC, o trecho a seguir representa um dos motivos dessa migração, pois

era um grupo de professores que tentava se aproximar pedagogicamente mais do que propõe o setor, o PPP do setor, então acho que esse ânimo de discussão do grupo da câmara de orientação comunitária [TOC] me chamou muita a atenção e acabei me envolvendo mais, enquanto nas ciências a preocupação era mais de estruturar o curso, mas que depois virou uma discussão pedagógica bem interessante também. (PROFESSOR RRM, 2013, 10min43s)

Via-se portanto que a segunda coordenação não estava conseguindo capturar o interesse dos novos docentes que entraram na instituição já conhecendo a proposta e que não viam no curso a tentativa de efetivação do PPP do setor, migrando temporariamente para outro curso.

Para apoiar a construção do currículo e do PPC a assessoria da pró-reitoria de graduação (PROGRAD) enviou toda a documentação (leis, resoluções, modelos de ementas etc.) e se

5.2 Segundo período: o PPP em ação e a reestruturação do curso (2009-2010)

colocou a disposição para o auxílio mais técnico, contudo o primeiro documento enviado à pró-reitora de graduação, foi rechaçado e várias partes do PPC tiveram de ser rediscutidas; o coordenador RV relatou numa reunião de câmara a conversa que teve com a pró-reitora de graduação sobre o PPC: “A pró-reitora de graduação reivindica que as ementas sejam explicitadas no PPC para que aos estudantes seja garantido os mesmos conteúdos a cada período” (UFPR LITORAL; CÂMARA DO CURSO, 2010).

O problema, dentro da padronização curricular visualizada pela pró-reitoria, é que a grade estruturada em dois módulos – os “Ensino por Projetos”, do primeiro ao terceiro ano, e “Práticas de Ensino por Projetos”, no último ano – não especificava os conteúdos para cada semestre. Na proposta enviada argumentava-se que os conteúdos viriam *a posteriori* como consequência das situações problematizadas junto aos estudantes. A pró-reitoria, no entanto, não aceitava a argumentação e solicitava que conteúdos mínimos fossem estabelecidos, sem os quais não se poderiam comparar grades e ementas para a entrada ou saída de estudantes. O coordenador também relatou que a principal crítica da PROGRAD foi referente à descrição dos Estágios.

Na interpretação do grupo que cuidava da LC, o currículo proposto não era considerado legítimo pela pró-reitoria, porque o PPC do curso não estava jogando segundo as regras corretas. Para eles, a proposta do curso propunha redefinições no modo de pensar o currículo da matriz, a “filial” estava subvertendo a “matriz”, destarte os agentes da matriz não estariam aceitando a modernidade/diferença da proposta dos docentes. O espaço de lutas do campo era visto como de um lado a matriz procurando manter o *status quo* e, do outro lado, a instituição, através dessa licenciatura – e de outros cursos contemporâneos a esse – colocando em ação a sua estratégia de subversão (BOURDIEU, 2002). Claramente, nesse contexto de luta, ninguém queria analisar se havia razões legítimas sustentando a ação da matriz.

O grupo desejava quebrar o paradigma curricular da matriz, mas ainda não sabia como fazê-lo. Havia um desejo do grupo convocado à tarefa em acertar, mas não se tinham e nem se buscavam as bases teóricas educacionais para isso e nem se sabia como traduzir o PPP numa escrita condizente com as práticas. O PPP para o grupo envolvido parecia estar mais claro, mas a transposição das suas ideias para o currículo ainda não se fazia, o grupo “batia a cabeça”. O interesse comum capaz de se sobrepor aos vários interesses individuais

5.2 Segundo período: o PPP em ação e a reestruturação do curso (2009-2010)

conflitantes parecia estar nascendo, mas com isso outro conflito se estabelecia: o que se defendia com essa proposta? Em outras palavras, qual era a vontade coletiva (o motor) que movia essa proposta? Os PCN, fio condutor da gestão anterior, ainda era o que dava suporte ao grupo em termos da união.

Dada a negação da pró-reitoria e o movimento do grupo em se fazer presente na matriz para uma discussão, o diretor da instituição nessa ocasião interveio para que os professores não fossem até a matriz entrar em embates. Por certo ele sabia que duas coisas precisavam ser feitas antes do forte embate político pedagógico com as estruturas matriciais: primeira, que o grupo que lá fosse tivesse maturidade para defender a proposta, pois percebia a falta de discussões educacionais do grupo; e, segunda, que a instituição deveria formar um elenco de propostas curriculares similares de todos os cursos para que a pró-reitoria percebesse a força político-pedagógica a que a instituição se dava ao trabalho de propor, legitimando ainda mais o seu PPP.

Aqui a vontade geral tem como base objetiva a vontade do diretor em colocar como pedra fundamental o PPP. É importante se perceber que as determinações do diretor transcendem a ação dos indivíduos e dos próprios volitivos singulares. O diretor intervém e contém o grupo na discussão sabidamente desgastante com a matriz. A vontade geral aqui estabelecida não provém da ação virtuosa de cada indivíduo ouvindo a voz da própria consciência, mas do movimento da realidade institucional produzida e imposta aos indivíduos – realidade essa de querer inovar e de defender a inovação do PPP na matriz, ou seja,

o “interesse comum” não deve ser concebido de modo maniqueísta como o oposto do “interesse privado”, mas é preciso supor um campo de mediações que articule dialeticamente o singular e o universal através do movimento do particular. Portanto, o processo de universalização que leva à vontade geral não pode ser apresentado como fruto do apelo ético à “virtude” dos indivíduos, mas deve ser concebido como tomada de consciência de interesses que se tornam comuns – ou que tendem a se universalizar – já a partir da própria realidade objetiva. (COUTINHO, 2011, p. 55)

O coordenador acreditava que essa pró-reitora estava mais centrada em combater a política educacional do setor do que em aprovar os cursos. Afirmava que todos os cursos enviados à pró-reitora nesse período passaram pelo mesmo tipo de escrutínio, com várias reivindicações da pró-reitoria que não se coadunavam com o PPP. Por outro lado internamente

5.2 Segundo período: o PPP em ação e a reestruturação do curso (2009-2010)

no curso alguns de seus pares não viam nesse coordenador como um daqueles que concordava muito “com o processo interno aqui de trabalho” (PROFESSOR MAZ, 2013a, 51min13s). O diretor-fundador também corrobora de que a pró-reitoria, principalmente sob o comando da sua pró-reitora de graduação, tinha ideias de ensino ultrapassadas, alegando que

[a UFPR] de 2009 a 2012 tem um arcaísmo pedagógico funcionando [...]. Tanto é que volta pra dentro dos cursos a necessidade de adaptar o litoral [a UFPR Litoral] a um calçado antigo, que é ementa, é isso [...] que pega [a licenciatura em] Ciências [...]. Mas eles [os docentes do curso] dão conta e a linguagem [da UFPR Litoral] já está tão consolidada que se você pegar o PPC [da licenciatura em] Ciências ele é uma linguagem formal no projeto pedagógico apresentado na pró-reitora para conseguir ser aprovado, passar pelo *paredão do atraso e do arcaísmo* e no real ele é outro, muito mais avançado. (PROFESSOR VJC, 2012, 1h45min35s)

Portanto, em 22 de junho de 2010 na reunião de câmara do curso, o diretor solicitou que se fizesse um esforço coletivo para que o projeto fosse reescrito consoantes ao PPP da instituição e aos pedidos da pró-reitoria.

o diretor-fundador fez uma revisão do nosso PPP, demonstrando que um currículo hermético não tem congruência com este e, portanto, o PPC pode ter apenas linhas gerais dos conhecimentos a serem estudados. De todo modo ficou decidido que precisamos nos reunir mais vezes com o propósito de reavaliar nosso PPC e pensar estratégias de readequação, mas evidentemente, em consonância com o PPP da UFPR Litoral. Além disso, um ofício será enviado à PROGRAD convidando a pró-reitora a se fazer presente em nossa reunião de curso a fim de dialogarmos. Caso isso não seja possível, todos os professores da Câmara irão à Curitiba para reunirem-se com ela. (UFPR LITORAL; CÂMARA DO CURSO, 2010)

Dessa forma parece que o diretor-fundador conseguiu direcionar as paixões singulares dos próprios indivíduos, de forma astuta, para que o movimento se desse na construção de uma proposta articulada, apoiada nos interesses da comunidade UFPR Litoral e da realidade a que estava submetida a gestão da pró-reitora e que impunha à instituição confrontos pedagógicos no “paredão do atraso e do arcaísmo”. Percebe-se aqui a bela construção dialética dos projetos de curso da instituição com a matriz, mas não sem evidenciar que essa construção está circunstanciada pelas histórias dos indivíduos. O diretor-fundador já conhecia a pró-reitora e sabia como operar dentro do esquema que ela impunha para ele manter a revolução pretendida – não saberei dizer se esse embate estava se repetindo. Estavam os docentes mais uma vez (re)descobrendo àquelas estruturas da matriz centenária e procurando modificá-las, mas en-

5.2 Segundo período: o PPP em ação e a reestruturação do curso (2009-2010)

contravam as limitações dos agentes da matriz.

Para fechar o segundo semestre de 2009 o curso realizou uma atividade de avaliação unindo as turmas 2008 e 2009, que contou como uma reunião extraordinária da câmara. Foram apresentados a intenção dos PA da turma 2009 e houve uma discussão coletiva sobre o curso.

Como informação adicional referente ao segundo coordenador, em 2013, após voltar de sua licença de pós-doutorado que durou dois anos, ele mudou de curso de atuação indo para o curso de Gestão Ambiental da instituição. Isso desagradou a alguns colegas do curso, pois quem havia liberado esse professor para realizar essa licença foi a câmara, e pensavam os docentes que, no mínimo, o docente deveria retornar para essa câmara e trabalhar nas atividades do curso para compensar a sua ausência. Essas compensações são um fator condicionante importante para que os docentes do curso sejam liberados das atividades por um período. Por fim, o docente no fim de 2014 solicitou a saída da UFPR Litoral e lotação em Curitiba, frustrando ainda mais as expectativas dos colegas. Afastava-se em definitivo mais um docente que havia entrado para lecionar no curso, esse segundo coordenador entrou um pouco após a entrada do primeiro coordenador.

Análise do segundo período

Do ponto de vista do desenvolvimento profissional alguns docentes do curso, tomados pela liberdade em tentar executar o PPP, realizaram atividades de trabalho por projetos nos módulos: em particular nesses módulos a docência colaborativa foi explorada pelos docentes, o que possibilitou que aqueles que ainda não tinham contato com essa metodologia e esse tipo de docência pudessem se atualizar com a nova teoria educacional. A liberdade em experimentar propostas educacionais dada pelo coordenador também motivou que alguns dos novos docentes concursados para o curso retornassem e comesçassem a atuar nele e a participar das reuniões de câmara, o que fortaleceu o grupo na ousadia da proposta, mas também deu liberdade para que os contrários a ela se manifestassem e mantivessem sua postura de ensino disciplinar. Essa liberdade também permitiu que os docentes trouxessem importantes contribuições para a formação contínua dos seus pares com as ideias advindas do

TOC ou de suas experiências anteriores com o trabalho por projetos ou por situações problema (PBL) de suas vivências anteriores antes de entrar na UFPR Litoral.

Percebeu-se ainda que a instituição não estava mais conseguindo manter a intensidade das atividades temáticas educacionais ou não trazendo às discussões temas relevantes para o grupo da LC nas reuniões do Conselho Diretivo e o grupo estava pronto para que alguma proposta de estudos educacionais sobre o PPP fosse apresentada, contudo o coordenador não estimulou, e nem queria, o debate teórico sobre o tema e o documento PPC endereçado à pró-reitoria de graduação refletiu a baixa qualidade da proposta educacional do curso. Afora o grupo se sentir confiante na aprovação da proposta pela matriz, o que não ocorreu, estava claro que o principal motivo da recusa foi a escrita pouco condizente com os moldes da matriz, em destaque o Estágio Obrigatório, e a falta de fundamentos teóricos que justificassem a proposta inter/transdisciplinar; o grupo ainda claramente pensava que o currículo institucional do PPP os daria suporte e legitimação e acreditavam que estar atuando pelo trabalho por projetos seria suficiente para dar legitimidade ao projeto educativo inovador. Além disso, os espaços curriculares das ICH e dos PA continuavam fora da coordenação do curso e eram fortemente questionados pelos cursos mais tradicionais, aqueles com fortes corporações/conselhos profissionais com pano de fundo, que alegavam perdas de cargas horárias em atividades que em nada lhes pareciam contribuir para a formação profissional dos estudantes.

Nesse período a docente responsável pelo Estágio na coordenação anterior migrou para a Licenciatura em Artes e deixou o grupo acéfalo e sem direção: o Estágio nessa coordenação na prática hibernou e o Estágio obrigatório sequer foi ofertado, o que fez com que não houvessem discussões sobre como melhor encaminhá-lo para as turmas. O grupo também não estava centrando suas ações nos estudantes e nas suas interações com a escola, notadamente a não oferta dos Estágios obrigatórios durante essa coordenação evidenciou o quanto distante estavam os ideais dos docentes e as reais necessidades discentes quanto a construção dos saberes docentes e de suas formações profissionais. Convém destacar que cada docente do grupo nesse período estava mais focado em resolver o problema acadêmico da articulação dos saberes e o grupo se articulou para que módulos com a docência colaborativa fossem ofertados, mais do que a percepção dos docentes da importância da construção por parte dos estudantes daqueles saberes experienciais que são apreendidos nos Estágios obrigatórios.

5.2 Segundo período: o PPP em ação e a reestruturação do curso (2009-2010)

Os discentes da segunda turma (turma 2009) não conseguiram compreender a falta de clareza nos objetivos do curso, contudo foram apresentados aos novos conteúdos científicos nos módulos, o que resultou, num primeiro momento, num esforço individual de cada um para dar conta de conhecimentos bastante elaborados. A falta de clareza da proposta do curso nesse período desagradou de maneira geral os discentes das duas turmas (2008 e 2009), contudo não havia reclamações sobre o ensino dos saberes específicos das Ciências. A instituição ou o curso não haviam elaborado um processo de transição entre os métodos tradicionais disciplinares para os que estavam sendo sugeridos na instituição, se isso fosse realizado a proposta poderia ser mais bem aceita e provavelmente faria com que muitos estudantes não desistissem do curso.

A segunda turma não recebeu um acolhimento que fornecesse a explicação da proposta educacional, algo com que a primeira turma soube lidar melhor, e, dessarte para se ancorar em algo mais sólido, desejou que os conhecimentos específicos fossem ministrados. Isso gerou conflito com a turma porque a maioria dos docentes estavam dispostos a trabalharem com a metodologia por projetos, fora não a entenderem bem, e os estudantes desejavam garantias de formação até então não claras no PPC e nas cabeças dos docentes do curso. Em ambas as turmas (2008 e 2009) também não estava claro para muitos estudantes se a carreira docente seria seguida: muitos alegavam que estavam ali somente para obter um diploma de ensino superior ou que não haviam entendido bem a proposta do curso no vestibular, pois queriam ser “cientistas”. Foi comum muitos estudantes demorarem um bom tempo até abdicarem do sonho de entrada do vestibular de virarem cientistas para mudarem para o desejo de se tornarem docentes:

Na verdade só foi cair a ficha assim da licenciatura, quando a gente estava no segundo para o terceiro ano da turma 2009, na verdade é assim quando eu fiz vestibular eu pensei nas Ciências, não parei pra pensar na licenciatura, no conjunto, licenciatura em Ciências, eu gosto da Biologia. Na verdade agora da licenciatura, mas porque eu comecei a ver com outros olhos assim, mas eu acho assim que teve muitas falhas no início do curso. (ESTUDANTE VERA, 2013, 3min32s)

■

Do ponto de vista grupal, o início da segunda coordenação foi marcado pela não consciência do grupo em resolver os problemas da coordenação anterior tais como a falta de atenção

aos Estágios ou a grade curricular disciplinar que discordava com a proposta do PPP. O grupo pareceu ainda estar estacionado no momento do primeiro organizador grupal. Em particular o objeto de interesse do grupo foi do disciplinar saber específico para o estilhaçado⁷¹ interdisciplinar dos PCN (ver Quadro 6 e os módulos elencados): mesmo que os PCN fizessem menção ao ensino por disciplinas, a ideia geral era a integração entre as diferentes disciplinas, mas na prática não estava clara o que era essa integração, nisso o movimento foi do saber específico para um saber aparentemente não disciplinar, as Ciências. O segundo coordenador claramente não estava preocupado em construir apenas a “grade curricular”, mas em redigir um documento completo para o PPC. Contudo, ele pouco estimulou, do ponto de vista educacional e de formação, que os sujeitos do grupo investissem no novo objeto PPC e o vínculo do grupo em torno de sua escrita foi frágil. Independente dos PCN, o foco de cada docente do conjunto ainda era a sua ligação com o saber específico, conquanto alguns docentes estavam tentando quebrar as “caixinhas” disciplinares e propondo inovações metodológicas em sala de aula.

A escolha do professor RVS para novo coordenador pareceu resultado de um pacto denegativo visando que fosse possibilitado o trabalho daqueles do grupo que queriam inovar no curso acontecesse. Para que o vínculo dos professores com o novo PPP acontecesse foi necessário que o grupo escolhesse um coordenador que não aceitasse a proposta curricular, ou não a compreendesse, mas que pudesse dar ao grupo a liberdade para testá-la. O preço para alcançar esse vínculo com o PPP foi precisamente o grupo conceber o que aparentemente parecia inconcebível, dar a coordenação do grupo da LC a um aparente “docente neutro” das ideias desejadas; foi escolher o extremo: ou se elegia um docente com muita afinidade com a proposta e que pudesse guiar o grupo – o que parecia não existir a época – ou outro que estava muito distante dela, e dessa forma, pouco lutaria contra ela. A falta de apoio ao PPP e as zonas de silêncio sobre as discussões educacionais desse novo coordenador constituíram a atualização do pacto denegativo do grupo, que não foi questionado por aqueles docentes preocupados em fazer acontecer a proposta curricular. Foi visível uma coordenação dos esforços dos docentes para avançar na meta de introduzir uma efetiva inovação curricular nas atividades práticas de acordo com a utopia veiculada pelo diretor-fundador, contudo o documento enviado à pró-reitoria de graduação não refletiu essas práticas.

71 O estilhaçado aqui faz referência ao reflexo impossível de um sujeito frente a um espelho despedaçado onde a sua imagem não pode ser composta, é a falta de integração entre os pedaços do espelho que causam a dificuldade do sujeito se observar nele.

5.2 Segundo período: o PPP em ação e a reestruturação do curso (2009-2010)

O novo coordenador também não procurou trabalhar o grupo no que o dividia, preferindo silenciar os desacordos e salientar os acordos. Além disso, as situações inconscientes angustiantes devidas à falta de conhecimento sobre o trabalho por projetos ou sobre os Estágios obrigatórios foram recalcados, embora cada indivíduo procurasse fazer a sua própria interpretação sobre como gerenciar essas faltas. O grupo pareceu concordar com os seus conflitos inconscientes e o pacto denegativo os manteve recalcados ou negados.

Como o grupo da LC não tornava explícito o novo objeto de investimentos foi deixada à instituição a tarefa de apresentar propostas de trabalhos interdisciplinares nos espaços curriculares FTP, ICH e PA. Em destaque os FTP intercursos para os recém-ingressos causaram em alguns estudantes insatisfações, o que fez com que o grupo de discentes demorasse para estabelecer um contrato narcísico que os ligassem.

No fim do mandato do segundo coordenador a resposta coerente e coesa do grupo a resposta da pró-reitoria de graduação quanto à proposta enviada uniu os docentes numa aliança ofensiva que então desejam subir até a matriz em Curitiba para, unidos, discutirem o objeto narcísico do grupo, esquecendo suas diferenças internas. Foi nesse momento que o diretor-fundador exerceu o papel de intermediário, que além de defender a proposta e se manter atuante estimulando seus adeptos, também costurou uma atuação que superava os momentos de tensão quando o PPC retornou da pró-reitoria de graduação.

Salienta-se que foi o fundador, e não o coordenador, que se colocou no papel de atenuar o impacto deste problema, solicitando que o grupo da câmara atendesse às propostas, mas sem perder de vista o PPP. Pareceu que somente ele tinha a autoridade para deslocar a perspectiva do grupo, sem criar divergências desgastantes. Além disso, provavelmente ele orientou na escolha da próxima coordenação, para que conduzisse o grupo e resolvesse esse impasse.

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

O grupo de professores da câmara se alterou nessa terceira coordenação e contava com

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

18 docentes: seis da área das Ciências, três da Educação, dois da Física, uma da Ecologia (bióloga), dois da Química, um da Geografia, um da Oceanografia, um da Engenharia e uma da Administração. A professora LMS⁷² assumiu a coordenação em meado de 2010, por unanimidade na escolha entre os docentes, com a função de redigir o PPC para aprovação na pró-reitoria de graduação e inserir os dados do curso no sistema e-MEC. Com experiência no ensino superior ela trouxe ao curso uma dinâmica mais institucional aos processos e outra visão de gestão. Além disso, ela tem coordenado na instituição o Grupo de Estudos e Articulação da Educação Pública do Litoral Paranaense (REMO - Redes Educação em Movimento) e a pós-graduação *latu senso* em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educacionais. A nova coordenadora havia entrado na instituição em 2009, por transferência da UTFPR de Pato Branco – PR, e logo migrou dos cursos da área ambiental para a LC.

Seu primeiro cronograma semestral de atividades deixava claro que as reuniões da câmara oscilariam entre atividades de estudos sobre a educação e discussões para reelaborar o PPC. Nessa gestão discutiram-se principalmente a composição da comissão de Estágios, das Atividades Formativas Complementares e a metodologia de ensino por projetos; além disso, a Secretaria de Educação do Estado (SEED) veio à instituição expor a proposta das Diretrizes Curriculares para o do EF II. Havia também na sua agenda a discussão sobre a habilitação do curso para formar docentes para lecionarem no ensino médio. Sobretudo, ajustaram-se as ementas e os objetivos gerais e específicos de cada semestre do curso, baseados nos quatro eixos temáticos dos PCN, mas com a inclusão de um eixo chamado “Prática pedagógica”.

Sua estratégia, legítima para os fins a que se destinava, foi a de lançar a discussão sobre a inovação curricular que se pretendia, trabalhando para que o grupo a compreendesse, aceitasse e a implementasse. É claro que um dos resultados que se pretendia era transformar essas inovações em normas e prescrições de acordo com a visão curricular sustentada pela pró-reitoria de graduação.

Para os estudantes ela era uma coordenadora “pulso firme” e que conseguia dominar a todos pela argumentação, trouxe mais organização ao curso e aos Estágios, que estavam “esquecidos” nas organizações anteriores, além disso, segundo o estudante João,

uma qualidade dela é a organização. Naquele momento já tinha se passado o momento de organizar a coisa. Organizar as papeladas de Estágio era uma

72 Essa docente foi orientada pelo diretor-fundador no doutorado.

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

zona, apresentação de PA também foi nesse momento que se começou a organizar, era uma catástrofe total, não se sabiam salas antes, não se sabia nada, foi no finalzinho, a coordenação não tinha nada a ver com o PA, mas foi onde começou tudo a se engrenar na organização. Foi ali que começou a ser organizar, então não temos nada então vamos ter alguma coisa e ter regras. Foi ali que começou a se organizar e ter regras, e dizer “opa! Estamos aqui!”, a se localizar, antes era tudo muito perdido, até pelo fato de não ter nada escrito, era esse momento de dificuldade. (2013, 14min06s)

Ela também deu um “ar” mais de formação docente ao curso, o estudante Paulo assim relata que

como ela era professora do ensino fundamental, depois do ensino médio e depois passou pro CEFET e depois veio pra cá, ela teve uma caminhada docente muito grande antes de ingressar no curso. Ela começou a dar uma cara mais de espírito de professor no curso, o [primeiro coordenador] deu uma pincelada e estava no início do curso e todo o processo de mudança, mudança de módulos para projetos. Com ela a gente já teve mais a fundo, até porque o curso já estava bem mais estruturado e ela teve mais aquela coisa de... porque o PPC já estava pronto, ela já seguiu mais aquele PPC [...]. Teve aquele caminho pra seguir e já estava um pouco mais trilhado e teve um pouco mais de docência, foi mais presente no curso. (2013, 40min28s)

Como os grupos de docentes e discentes logo perceberam essa coordenadora deu ênfase na formação pedagógica e se pôs a organizar nas reuniões da câmara um tempo para isso, principalmente porque a instituição não apresentava no horizonte do seu período de coordenação essa formação; isso pareceu apaziguar angústias dos professores sob as coordenações anteriores. Por isso, coube a essa coordenadora alertar o grupo sobre a necessidade de realizar essa formação usando o tempo das próprias reuniões de câmara, que agora adquiriu um papel de aprendizado e de administração. As bases para tal empreitada já estavam postas, pois mesmo antes da aprovação do PPP – que sugeriu a superação da forma tradicional dos conteúdos fragmentados, a não adoção dos departamentos, o caráter interdisciplinar etc. – a instituição já procurava horizontalizar as relações de poder do currículo, possibilitando uma nova relação entre sujeito-conhecimento-sociedade e preconizando novas relações entre docente-aluno, docente-docente e aluno-aluno. Estava premente a necessidade de se realizar estudos para compreender melhor o currículo interdisciplinar, se aprofundar na metodologia de ensino por projetos e de transformar a câmara naquilo que estava escrito no projeto do curso, a saber, um espaço pedagógico. Cabe aqui também evidenciar que implicitamente o grupo procurou alcançar uma melhor compreensão do currículo em movimento. Foi a busca pela transdisciplinari-

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

dade, esta centrada numa aprendizagem dos problemas relacionados à cultura e à realidade dos alunos, acompanhada da flexibilização dos espaços e dos tempos pedagógicos que possibilitaram desenvolver atitudes cooperativas entre os envolvidos.

Todavia para alguns docentes a forma como a coordenadora centralizava os processos não agradava, pois para eles ela era muito pragmática, pegava logo o problema e o resolvia ou queira resolver logo, ela

tentou, em seguida, trabalhar a questão de formação de professores, tentou modificar, mas a vejo como centralizadora, ela quer o processo na mão dela. Ela de coordenação e o vice, inclusive não combinavam muito, eles batiam de frente dentro de algumas reuniões, mas como vice aqui dentro tem um papel muito apagado é só pra assumir de vez em quando... eu a considero bastante centralizadora, por mais que ela queira ter um ar democrático, ela centraliza muito. (PROFESSOR MAZ, 2013a, 51min13s)

Independente da postura decidida da coordenadora em fazer acontecer mudanças substanciais no grupo, havia uma tensão velada e isso trouxe sempre discussões acaloradas na construção do PPC. Essa construção parecia ignorar a caminhada anterior da segunda coordenação e isso também trazia mais tensão ao grupo: foram frequentes os embates fortes na câmara, muitos advindos daqueles fundadores do curso que haviam construído um outro PPC na segunda coordenação e que se sentiam incomodados. O professor RAR foi um deles e descreveu que

foi o período que eu tive mais embates na câmara. Um período sem dúvida alguma que eu me senti mais incomodado. A [coordenadora] entrou para estruturar a parte pedagógica do curso para ser aprovado no CEPE, aprovado e toda a formalidade burocrática necessária, então a gente estava trabalhando com um esqueleto do PPC [na coordenação anterior] e não estava estruturado como um documento e daí a gente tocou esse processo e essa construção não foi, na minha opinião, não foi a mais interessante assim. (2012, 23min26s)

Uma das fortes tensões se dava entre a escolha de um currículo mais voltado à formação às Ciências contra outra com viés mais pedagógico. Havia notadamente um grupo que defendia uma formação mais pedagógica sustentando que os conteúdos específicos viriam a reboque dos temas e problemas que eram construídos com os estudantes no início do semestre, na fala do professor MCVF está o principal fundamento dessa ideia:

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

o conteúdo não é *a priori*, que conteúdo não está construído *a priori*, mas o conteúdo sistematizado é importante sim, mas como resposta e não como elemento que vem antes desta leitura de realidade, ele tem de ser suporte e não parte principal do processo na formação do professor de Ciências [...]. E aí faz toda diferença do tradicional e do real. (2012, 38min5s)

Outro grupo contudo acreditava que seria importante não apenas estruturar as atividades dessa forma, mas que isso deveria equilibrar com a apresentação de conteúdos elaborados historicamente. O professor RVS expressa bem essa ideia:

Quando um estudante fala que quer estudar tal coisa porque aquilo faz parte da vida dele, talvez ele fale isso por desconhecer outras coisas que ainda não foram apresentadas pra ele. Então eu acho que tem coisas que o professor tem obrigação de mostrar em algum sentido, independente se o aluno vai querer estudar aquilo ou aprender, ele pode até querer esquecer depois, isso é decisão dele. Mas como professor de Ciências tem que apresentar coisas pro aluno que ele ainda não conhece, até porque muitas áreas das ciências são abstratas no dia a dia das pessoas e nem tem ideia que existe. Este tipo de conhecimento tem de ser passado para que ele saiba que existe. (2012, 46min4s)

Mesmo com essa tensão, a coordenadora conseguiu muitos resultados com o grupo. O primeiro deles foi no Estágio obrigatório: desde o módulo “Docência e Estágio I” do primeiro semestre de 2009 ofertado para a turma 2008 nenhum outro módulo similar aconteceu, o que fez com que os estudantes ficassem defasados de um ano nas atividades do Estágio. A segunda coordenação não deu continuidade aos Estágios através de módulos na grade curricular⁷³ e um dos motivos dessa falha foi a migração da professora da área da Educação, a que foi transferida da UnB, para o curso de Licenciatura em Artes no segundo semestre de 2009 o que deixou acéfalo o curso nesse espaço curricular. Logo fazia-se premente também ajustar os Estágios às turmas, a de 2008 pela defasagem e a de 2009 que no primeiro semestre de 2010 realizaria os Estágios supervisionados. Após cinco meses de gestão sob a terceira coordenação o grupo redigiu uma primeira versão do regulamento dos “Estágios Curriculares”.

Outra importante resultado foi no trabalho por projetos: após um semestre de gestão e com base nos estudos realizados sobre a metodologia por projetos, alterou-se, em dezembro de 2010, o nome dos Módulos para “Unidades Temáticas”. Essas Unidades Temáticas tinham, e ainda tem, o objetivo de orientar o trabalho por projetos nos FTP, reforçando a ideia de que

73 Alguns estudantes por conta própria continuaram a desenvolver os Estágios Obrigatórios.

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

o currículo está aberto, isto é, que os conhecimentos necessários para dar conta da realidade não estão definidos previamente. Desse modo as Unidades Temáticas foram descritas no PPC:

[Os FTP] não possuem uma sequência linear, pré-definida, ou seja, não há pré requisitos no currículo. A cada semestre letivo a turma pode fazer uma opção por uma temática prevista no currículo baseada no momento histórico-social da realidade e as características da turma. A intenção do processo educativo é a educação como totalidade e o desenvolvimento integral, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos afetivos e sociais, em uma perspectiva emancipatória e de protagonismo de seus sujeitos e de suas coletividades. No entanto, findo os quatro anos de curso, todas as temáticas e os objetivos do currículo deverão ter sido atendidos rigorosamente. (PPC, 2011, p. 45)

Quadro 7: Primeira versão da organização curricular da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral na terceira coordenação.

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 (640 h) e ICH (640 h)							
		Estágio supervisionado (400 h)						

Fonte: arquivos pessoais do pesquisador de dezembro de 2010.

Essas opções de temáticas, nomeadas nos FTP do Quadro 1, são aquelas que atendam a realidade da turma e deem conta de um conjunto mínimo de conteúdos das Ciências. Todas as Unidades Temáticas podem, a princípio, serem lecionadas em períodos diferentes às turmas, mas qual será cursada dependerá das necessidades e do contexto das turmas. Geralmente as duas primeiras Unidades Temáticas “Integração e reconhecimento” e “Concepções de Ciência e Educação” são ofertadas à turma de ingressantes, para, depois que os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o PPP, o PPC e um pouco do trabalho por projetos, possam em con-

junto decidir qual será a próxima temática a ser abordada.

Por conseguinte ao término do primeiro semestre dessa gestão surgiu um novo PPC. Nesse documento o grupo abandona em definitivo a estrutura dos quatro eixos dos PCN e os substituiu pelas Unidades Temáticas, traduzidas por meio de objetivos, ementas e bibliografias (dentro da visão curricular desejada pela pró-reitoria de graduação – ver exemplo de uma ementa no Anexo A: Plano de Ensino de uma Unidade Temática), para darem conta dos saberes necessários à formação dos professores de Ciências (Quadro 7).

A primeira grade curricular reformulada tinha 3.516 h: 1.736 h de FTP onde estavam mescladas as 400 h de Práticas de Ensino; Estágio Supervisionado com 400 h, desenvolvido obrigatoriamente a partir do segundo semestre do curso e cumprido no contra turno; 640 h de PA e 640 h de ICH. Contudo, esses não foram os únicos resultados desse processo.

Primeiro, surgiu a insatisfação da coordenação anterior que não estava em acordo com a nova estrutura, pois achou que todo o trabalho de dois anos de coordenações anteriores foi “jogado no lixo”, chamando o processo de mudanças dessa nova coordenação de “reforma do PPC” e que o perfil do curso foi completamente modificado, não agradando aos docentes com viés de pesquisa. Segundo, a redação do PPC não agradou a todos os docentes, pois aqueles das áreas específicas das Ciências (Química, Física, Biologia etc.) alegavam que faltavam mais conteúdos específicos – “conhecimento científico duro da física, química, geografia e biologia mais forte não entram” (PROFESSOR RAR, 2012, 23min02s) – e que alguns conhecimentos básicos e fundamentais estavam escapando aos estudantes; acusavam que o documento tinha um forte viés pedagógico que colocava em detrimento o conhecimento específico das Ciências. O professor RAR relata que na construção do PPC

o lado pedagógico veio de maneira muito forte. A área pedagógica foi colocada de maneira muito forte, os conhecimentos da área de educação, são importantes mas são uma parte. Se fossem 50% seria bom. E a área científica, mais dura assim, foi deixada em segundo plano e isso deixou as pessoas... o processo de construção foi muito difícil eu acho, foi deixando as pessoas da área científica cada vez menos participativa no processo e hoje eu acho que o PPC está estruturado fortemente na formação de um licenciando e não tão forte no que esse professor, no que esse licenciado, tem de dar conta na área da ciência. (2012, 25min15s)

Parece que parte dessa responsabilidade foi a fraca aliança dos interessados em reforçar

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

o papel da formação mais específica, pois

a construção foi tumultuada e as pessoas se desinteressaram pela qualificação mais forte disso, tinha muita gente que não participava na minha opinião, ou pelo menos pouco participava e era principalmente da área da ciência, que vem originalmente não da área da educação, mas que vem da área da ciência. Isso fez com que o curso tivesse um viés educacional muito mais presente do que a questão... não há equilíbrio entre a ciência e a área pedagógica, na minha leitura, durante o processo de construção do PPC não houve isso. E ele não se reflete o equilíbrio, ele está desequilibrado. (PROFESSOR RAR, 2012, 27min)

Foi quase unânime entre os docentes das áreas específicas das Ciências que o PPC não se constituiu no ideal, ainda hoje há para esses um desequilíbrio e os atores envolvidos sinalizaram a possibilidade “de que o curso esteja pendendo mais para a formação do professor e colocam a necessidade de promover um maior equilíbrio entre a formação didático-pedagógica e a formação específica” (FRANCO, 2014, p. 237). Havia, na perspectiva desses insatisfeitos, a necessidade de se aprofundar em vários temas das Ciências, dar a visão geral das áreas específicas, como elas se estruturam, como se organizam, suas ideias e concepções epistemológicas, suas relações, saber como pesquisar conteúdos específicos e levar aos estudantes mais práticas laboratoriais. Essas faltas também trouxeram algumas insatisfações e a falta de um desejo no trabalho docente, pois é natural que se queira desenvolver atividades nas áreas de sua formação específica, elas também tiveram como efeito a falta de aprofundamento dos estudantes em certos temas mais específicos, um dos estudantes relatou a deficiência no saber específico:

Ficou faltando isso de não deixar tanto pelo gosto do aluno, porque na minha formação ninguém gostava de física, ninguém estudou física, se você pegar uma turma que não goste de biologia, ninguém vai estudar biologia? Como vai ficar esse professor em sala de aula? Eu sei assim que não precisa estudar todos os conteúdos, mas se o professor não conhece ele não vai buscar a curiosidade, ele não sabe como abordar aquele conhecimento, quando você não conhece. Como vai trabalhar uma coisa que você nunca viu? Aí o que vai acontecer, vai pegar no livro, como eu fiz, quando eu peguei no nono ano questão de física, você pega no livro e você lê no livro e dá conforme está no livro, daí eu dou conta. (ESTUDANTE ANA, 2012, 1h03min52s)

O aprofundamento e o estudo dos conhecimentos específicos dos estudantes ficavam a cargo dos seus desejos e facilidades pessoais – “Eu me dediquei naquilo que eu gostava, no que eu não gostava eu não me dediquei. Eu posso falar isso com toda a tranquilidade”

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

(ESTUDANTE MARCOS, 2013, 57min17s). Porém, os estudantes nos Estágios ou quando em situação de contrato temporário⁷⁴ eram exigidos para darem conta dos conhecimentos específicos, nesse sentido alguns estudantes apresentaram dificuldades em desenvolver as atividades relativas aos conteúdos específicos:

o que eu tinha de noção era o cotidiano da escola, a legislação e o PPP do colégio, a parte da didática, avaliação e da relação com os alunos, isso tudo eu sabia, mas o conteúdo eu não sabia. Aí assim, eu tive que estudar por conta própria, pegar livro didático, pesquisar na Internet, pegar livros aqui e aí eu começava a estudar antes de começar a trabalhar o conteúdo e, às vezes, eu misturava mesmo um pouco do senso comum do que eu lembrava na minha época na escola com o que dava tempo de estudar pra levar para os alunos. (ESTUDANTE PATRÍCIA, 2013, 19min17s)

Mas outros estudantes defendiam que era uma questão de saber trabalhar com a autonomia, aprender a fazer a busca pelo específico e pelas informações, a estudante Juliana retrata esse espírito:

muita gente chega aqui e quer conteúdo, quer física, química, biologia, mas não é isso que a gente vai quebrar a cabeça lá fora, é o como a gente vai lidar com a situação, então acho que isso que a gente tem de aprender na universidade e isso que vocês ensinam, o como lidar, não se bate tanto no conteúdo, vai dar aula de química “tudo bem!”. O conteúdo é importante, mas é o menos importante, porque você procura, quem sabe correr atrás das informações. (2013, 26min20s)

Terceiro resultado: o curso assume como metodologia padrão o trabalho por projetos, mas sem um acordo sobre como operacionalizá-lo e fugindo aos padrões de formação num saber específico para a docência. Desse modo o perfil do egresso acabava variando de turma para turma, criando um currículo em constante movimento e que

exige muito exercício do professor de leitura da trajetória, trabalhar por projetos já pressupõe que nunca uma formação vai ser igual a outra, talvez essa seja a dificuldade das pessoas que lecionam no modo tradicional sintam de trabalhar com o trabalho por projetos, porque ele te tira um pouco a segurança que os professores acham que tem de que você está ensinando aquilo e aquilo o sujeito vai aprender. O que é uma ilusão, pois ele pode aprender num dia e vai esquecer no outro. [...] é uma falsa ilusão que você com uma grande curricular fixa [e] tem controle sobre o que o aluno vai aprender, no trabalho por projetos a gente percebe que há uma aprendizagem quantitativa muito maior, não digo... qualitativa muito maior, talvez não tão quantitativa feito aquele massacre que ocorre, um conglomerado de disciplinas muito ve-

74 Esses são chamados de “professores PSS”, isto é, que passaram por um Processo Seletivo Simplificado.

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

zes repetitivas, e tem essa questão do sujeito que se formou numa turma não ter tido exatamente a mesma formação do sujeito que se formou na turma anterior. [O curso] forma profissionais que são diferenciados aqui, também é interessante, porque você não massifica a educação. Ela volta a ser um processo individual, personalizado. (PROFESSOR RRM, 2013, 33min58s)

Nessa coordenação também foi criado o grupo Comissão das Licenciaturas do Litoral (COLLI) com o objetivo de integrar e discutir o PPC das três licenciaturas da instituição. Nas reuniões ficaram evidentes as diferenças entre os currículos dessas licenciaturas e o pensamento não em comum sobre como o currículo deveria ser estruturado. Por exemplo, um coordenador de outra licenciatura não aceitava que o currículo da LC não propunha uma disciplina de “História e Filosofia da Educação”, ou seja, aparentemente a dificuldade do docente estava em compreender que o currículo da LC não foi pensado na forma disciplinar tradicional.

A primeira sugestão dessa Comissão foi que o PPC do curso de LC ofertasse as atividades de Estágio obrigatório à noite e dentro da grade curricular, facilitando esse Estágio àqueles estudantes trabalhadores que não poderiam cursar o Estágio durante o dia, contudo isso teria o efeito de diminuir 400 h da carga horária dos FTP. Essa também foi a postura adotada pelas outras licenciaturas da instituição para auxiliar os estudantes. Mas, por mais operacional e justa que fosse a sugestão adotada pelas outras licenciaturas, isso desagradou a muitos docentes da câmara, pois a sugestão parecia estar se adequando a outras licenciaturas que não trabalhavam integralmente por projetos e que possuíam uma grade curricular menos flexível e estática; os módulos estavam fixos a cada semestre, diferente dos PPC da LC que poderiam se modificar dadas as demandas da turma.

O tema do Estágio à noite motivou uma longa discussão por *e-mail* entre os docentes do curso e que começou com o seguinte comentário:

o mais importante e que comentei na Semana de Planejamento: fico preocupado quando as adequações que propomos não se tratam apenas de adequações entre as licenciaturas, mas adequações das licenciaturas (e tantos outros cursos do setor) ao que a “Casa Grande” impõe à “senzala”. Continuo entendendo que a divisão por módulos (como está no anexo que [a coordenadora] enviou), apesar de facilitar tudo em relação [a matriz], não se refere ao ensino por projetos. Mas esse é o MEU olhar sobre o tema... a questão é que, desde que cheguei aqui, não vi nenhuma discussão sobre isso. Parece que fugimos dela como o diabo foge da cruz... e aí, cada um trabalha da forma como entende o que seja ensino por projetos. De qualquer forma, acredito que essa adequação à “Casa Grande” é um tiro no pé... daqueles que

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

acreditam no projeto aqui do litoral, naturalmente. (PROFESSOR MAZ, 2011a, caixa alta do autor)

Por divisão por módulo o professor faz referência a inserção modular das Unidades Temáticas no PPC, ou seja, faz críticas à tendência de se estar convergindo para um ensino próximo ao disciplinar. Também era claro que as outras licenciaturas não se adequavam à metodologia por projetos e evitavam a discussão do tema; até onde se pesquisou as outras câmaras não realizaram a formação docente para estudar o trabalho por projetos e são espaços menos pedagógicos e mais administrativos. Outros docentes do curso defendiam mais flexibilidade aos campos dos Estágios e, se a proposta fosse de incluí-los na grade curricular, que fossem articulados aos FTP, não os separando. A coordenadora replicou o *e-mail* escrevendo que na COLLI se chegou a definição que o campo de Estágio é

todo o processo em si, ou seja, o tempo do estudante na universidade refletindo sobre suas vivências nas escolas também é Estágio, tanto que nas [outras] duas licenciaturas o tempo de vivência nas escolas da educação básica é de 40 h aproximadamente e o restante é na universidade. (PROFESSOR LES, 2011a)

Isso acalorou a discussão, pois o segundo coordenador havia justamente descrito na primeira proposta de regulamentos dos Estágios, na sua gestão e que foi descartada, que o campo de Estágio deveria ser um espaço que abrigasse além escola, atividades tais como projetos de ensino, pesquisa e extensão. Num dos *e-mails* dessa discussão o professor RVS relatou que

alguns professores da câmara ainda não entenderam que tipo de atividades são realizadas pelos bolsistas do Licenciar, PIBID, entre outros. O papel destes estudantes não é o de monitorar visitas em museus e nem cuidar dos acervos e exposições dos laboratórios. Eles também fazem isso, mas a atividade principal deles é dentro das escolas, atuando diretamente com os estudantes e professores da educação básica na criação de Clubes de Ciências, fóruns de discussões, planejamento de atividades etc. Esses “estagiários” têm, inclusive, acompanhamento pedagógico de supervisores nas escolas em que atuam e orientação de vários professores [da instituição]. Não entendo por que uma atividade teórica, de reflexão e troca de experiências, pode ser considerada Estágio, enquanto aquele tipo de atividade “mão-na-massa” não pode! (PROFESSOR RVS, 2011b)

Um dos docentes descrevendo que não aguentava mais essa discussão reclamava para que fossem dadas prioridades aos interesses dos estudantes. O docente MAZ o responde:

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

Também concordo contigo que os interesses dos estudantes devem ser prioritários. Contudo isso não pode significar que, em nome desses interesses, podemos fazer qualquer coisa. Tenho sempre em mente (e por isso constantemente repito) que estamos tratando de uma licenciatura, ou seja, estamos formando profissionais para a docência (se irão ou não atuar nessa área é outra história, mas penso que esse é o objetivo de uma licenciatura). E isso, para mim, tem um peso muito grande, na medida que sei (acho que todos aqui sabemos) o estrago que um professor mal formado pode fazer. Acredito que se não tivermos isso em mente estamos brincando de fazer educação. (PROFESSOR MAZ, 2011b)

Como provocação num dos *e-mails* de réplica um dos docentes destaca que a discussão é para um curso de “licenciatura em CIÊNCIAS” (caixa alta do docente), o que imediatamente conduz à uma resposta de outro docente de que o curso é de “LICENCIATURA em Ciências” (caixa alta do docente), advogando que a maior preocupação é formar docentes. Por fim, a discussão chega a um ponto comum quando um dos docentes escreve:

O ideal é que não existam nem maiúsculas nem minúsculas... Devemos chegar ao consenso da Licenciatura em Ciências, sem que se dê importância maior a uma área em detrimento a outra! Talvez o grande desafio seja o que o [professor LFCL] colocou, ou seja, a coexistência e o respeito à rica diversidade presente no curso! Não que isso esteja acontecendo no momento! (PROFESSOR RVS, 2011c)

E a troca de *e-mails* continuou, cada docente opinando a favor ou contra um tema colocado pelo outro. Isso representa o tipo de “trabalho do grupo” das discussões que acontecem na câmara do curso, a despeito da discussão acima ter acontecido numa troca de *e-mails* o espírito crítico da forma aqui exposta também se repete na câmara. Em particular, a discussão acima resultou na alteração no PPC do capítulo do Estágio, flexibilizando sua organização e o funcionamento retirando algumas diretivas do que se deveria estudar no Estágio.

Em julho de 2010 aconteceu a Semana de Avaliação onde foram levantados as principais fragilidades e potencialidades que o grupo de servidores da UFPR Litoral têm encontrado. O grupo elaborou um documento abrangente que destaca negativamente a (i) sobrecarga e falta de participação nas atividades coletivas, (ii) a gestão, preconizada como participativa e democrática, tem poucos presentes em suas reuniões deliberativas, (iii) pouca continuidade nos projetos desenvolvidos e (iv) a gestão atual não possui planejamento estratégico; por outro lado positivamente há (v) um PPP ousado e com impacto social relevante, (vi) uma equipe composta pela diversidade de saberes e culturas e (vii) a existência de espaços coletivos.

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

Em fevereiro de 2011 a coordenadora lança a proposta no curso para participar do edital do PIBID, aparentemente ignorando a existência de um PIBID vinculado ao curso, mas sob responsabilidade do programa de extensão LabMóvel⁷⁵. Novamente isso trouxe ao segundo coordenador, que agora era o coordenador do PIBID no LabMóvel, insatisfação na forma como a proposta estava tramitando e esquecendo, segundo ele, que o curso já possuía um PIBID, dizia ele “[...] todos são bem-vindos para participar, mas espero que a Câmara não passe por cima de mim novamente!!!” (PROFESSOR RVS, 2011a) e trazendo a impressão que as coordenações de curso e do PIBID não dialogavam. A coordenadora se defendeu alegando que em momento algum havia passado pela suas mãos uma pauta específica do PIBID vinculado ao LabMóvel e que o PIBID que ora existia era exclusivo e fechado do LabMóvel.

Parecia que a discussão estava dividindo os docentes, pois alguns desejavam agir nas escolas e o PIBID apresentava-se como um importante facilitador para isso e outros queriam agir, ou filiarem-se, com mais autonomia no LabMóvel. Ainda que alguns docentes não vissem mal algum em se criar um novo PIBID vinculado ao curso, o que traria mais dez bolsas de estudo aos estudantes do curso, o segundo coordenador provocou ainda mais a discussão externando por *e-mail* que não entendia porque os docentes desejavam tanto “por a mão” no PIBID do LabMóvel, mas claramente no segundo coordenador ainda estavam latentes insatisfações relativas as mudanças sobre o PPC da sua coordenação.

Após reuniões tensas na câmara do curso, em 16 de fevereiro de 2011 foi aprovada a nova proposta do PIBID, posteriormente sendo aprovada pela matriz e pela CAPES. Passaram desse modo a existir dois projetos de PIBID no curso, um do LabMóvel e outro do curso da LC, coordenado pelo docente LES (graduado em Química) e que viria a ser o quarto coordenador do curso. Destacam-se na nova proposta a (i) integração das ações de Estágio Supervisionado do Curso ao projeto e (ii) a Educação Ambiental como mote para as atividades por meio dos estudos dos saberes da Química e da Biologia. Percebeu-se no projeto que havia um forte viés para as atividades em Química, dado que o coordenador desse projeto era dessa área. Como o LabMóvel nasceu de desejo e empreitadas dos docentes envolvidos, o novo PIBID também foi fruto do desejo dos novos agentes do curso em encontrarem o seu espaço/posição na configuração desta licenciatura, fazendo com que os docentes envolvidos conseguissem o reconhecimento legítimo entre os pares, ou seja, foi necessário que os docentes se en-

75 O LabMóvel vem atuando com a proposta dos Clubes de Ciências nas escolas.

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

volvessem em atividades orientadas para os espaços escolares para que pudessem desenvolver um capital que lhes desse a necessária validação entre os seus pares.

Em 25 de fevereiro foram aprovados por unanimidade nas instâncias superiores da matriz os PPC de Tecnologia em Agroecologia e Tecnologia em Gestão Imobiliária (TGI). Ambos apresentavam grades curriculares com módulos (disciplinas) pré-definidos para serem lecionados durante os semestres. Ou seja, não eram os estudantes que deveriam optar pela escolha dos temas ou módulos, muito menos suas construções, a serem ofertados ao longo do curso, mas esses apresentam-se fixos de antemão. Ainda que no PPC da TGI não estar claro que esse seria o seu *modus operandi*, sabe-se que na prática a grade curricular estava pré-fixada quanto aos módulos a serem ofertados. Notadamente diferente da dinâmica dos módulos da Licenciatura em Ciências que acontecia desde o segundo semestre da primeira coordenação.

Após uma gestação de dez meses, com várias discussões na câmara e por *e-mails* sobre como as atividades deveriam ser computadas para o Estágio obrigatório, aprova-se, em 15 de abril de 2011 (BRASIL; CEPE, 2011a), o PPC⁷⁶ da LC nas instâncias superiores dentro da universidade – tem-se a organização curricular vista no Quadro 1, similar ao Quadro 7, a menos da Unidade Temática de Libras e da inclusão do Estágio Supervisionado na grade curricular. O Estágio obrigatório acontece a partir do segundo semestre do curso e em paralelo com os FTP e caberia à próxima coordenação trabalhar dentro dessa nova perspectiva.

Outro problema enfrentado pelo grupo nessa fase foi em relação à evasão ou a pouca adesão dos estudantes ao curso. Para tratar disso os docentes que entraram na turma 2010 introduziram o estudo por projetos de forma gradual tal que não assustasse aos ingressantes e que procurasse ensinar pouco a pouco os procedimentos dessa metodologia:

Durante um semestre todo os estudantes fazem estas atividades, então eles conhecem um pouco sobre filosofia da ciência, história da ciência e aí eles [os professores] vêm introduzindo aos poucos como é o ensino por projetos. A atividade final do semestre é já um preparo para que no semestre seguinte, que seria o segundo semestre do curso, eles já tenham todo esse entendimento e a capacidade de poder escolher um projeto pra turma desenvolver. (PROFESSORA AMF, 2012a, 28min40s)

Asseguraram-se então os interesses dos alunos e dos docentes do curso, evitando-se que um tema não degustável num primeiro momento fosse introduzido e que poderia afugentar

76 No “Apêndice H: Projeto Pedagógico do Curso (PPC)” apresenta-se uma breve descrição desse documento.

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

aos recém-ingressos. Esta forma de preparar as turmas para enfrentarem o ensino por projetos desde o primeiro semestre do curso tem se mostrado promissora até o momento. Claro está que mesmo que um tema não seja visto ele terá de ser em algum momento “encarado” pela turma, por mais indigesto que pareça, pois afirmam os docentes que nenhum estudante ficará sem ver o mínimo necessário à sua formação como futuro professor de Ciências para o EFII.

Nos Estágios os estudantes seriam liberados todas as terceiras semanas do mês nos dias de FTP, cada docente do curso orientaria pelo menos cinco estudantes e, como sugestão, que o estudante procurasse ter o mesmo mediador de PA e do Estágio. A turma 2008 por estar no último ano desenvolveu mais horas de Estágio, pois estava atrasada em relação à carga horária – lembrando que essa turma não desenvolveu atividades de Estágio no segundo ano. Foi também nessa terceira coordenação que o primeiro artigo descrevendo os processos de construção do PPC do curso foi publicado numa revista periódica (SILVA; BRIZOLLA; SILVA, 2013).

Análise do terceiro período

A terceira coordenadora deu ênfase às legitimações das bases educacionais sobre o trabalho por projetos, isso possibilitou aos docentes compreenderem melhor o PPP e a melhorar a escrita do PPC. Essa legitimação, que explicou a ordem institucional atribuindo validade cognitiva aos seus significados objetivados (BERGER; LUCKMANN, 2012), se fez pela inteligibilidade do PPP da instituição aos envolvidos com explicações e justificações dos elementos relevantes; para tal diversos textos e estudos foram discutidos durante a sua gestão, foi somente nessa gestão que esse tipo de procedimento aconteceu, o que causou um grande desenvolvimento teórico sobre os fundamentos do PPP e a possibilidade da escrita de um novo PPC; sem falar que agora os docentes se sentiram com competência para trabalhar com a metodologia de projetos e tentarem “praticá-la”. Os docentes puderam reconhecerem-se em definitivo como os principais atores que deveriam dar conta da construção da proposta curricular, não buscando em documentos oficiais do Estado, em outros grupos ou em mecanismos sociais suas legitimações. Contudo, no momento da construção do PPC os docentes claramente se dividiram em dois grupos: um que desejava um currículo mais voltado à transmissão dos conhecimentos específicos, com saberes produzidos pelas disciplinas

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

científicas e transpostos para as disciplinas ou módulos, e outro que propunha um viés mais pedagógico, com saberes dos didatas e dos teóricos da pedagogia, que desejava não dar ênfase aos saberes específicos, alegando que o conhecimento específico viria a reboque das necessidades para analisarem ou resolverem os problemas da realidade. Isso fez com que alguns docentes insatisfeitos com o viés mais pedagógico, que se estava configurando com resultado final na escrita do PPC, se ausentassem das discussões. O que também pareceu é que o grupo do viés do conhecimento específico não foi devidamente creditado pelo outro grupo como também produtor de saberes autônomos e específicos advindos das suas práticas com os saberes específicos, ou seja, foram percebidos como sujeitos sem saberes educacionais e que pouco poderiam vir a contribuir à proposta mais pedagógica do curso.

Como um dos resultados, além da escrita coerente entre PPC e PPP, e ancorada pela nova compreensão que os docentes obtiveram dos estudos do trabalho por projetos, os docentes começaram a elaborar estratégias para evitar o grave processo de evasão das turmas, desse modo o choque entre a educação pregressa dos sujeitos e a “nova” educação a que estavam submetidos foi equacionado para que a transição fosse suave. O grupo percebeu que era necessário acolher os recém-ingressos de uma forma diferente, primeiro não introduzindo abruptamente o trabalho por projetos sem uma transição entre as disciplinas e as Unidades Temáticas e, segundo, ofertar duas Unidades Temáticas “prontas” no currículo do primeiro semestre para as novas turmas (“Integração e reconhecimento” e “Concepções de Ciência e Educação”). Isso teve como consequência a considerável queda da evasão nas turmas seguintes. Percebeu-se que mesmo com a desejada forma de trabalho por projetos, ela somente se realizou através de um aprendizado do grupo sobre formas de transição de um tipo de ensino para outro.

Mesmo com a proposta inovadora e com as dificuldades de execução curricular os docentes do curso não estavam se articulando com parceiros de outras instituições ou mesmo da própria instituição para legitimar sua proposta, o que pareceu isolar o grupo gestor dessa licenciatura e a sua proposta pedagógica ficou pouco conhecida entre os outros cursos. Afinal, ter apoio e legitimação de outros que não estavam convivendo na instituição ou que estavam vivendo na mesma instituição, mas que entendiam que a proposta era pertinente, poderiam auxiliar a manutenção das ações e poderia dar mais força ao grupo quando fosse necessário defender a proposta na instituição e na matriz. Nesse sentido os Estágios Obrigatórios poderiam terem sido combinados entre as licenciaturas da instituição e a docente que migrou

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

à Licenciatura em Artes na segunda coordenação poderia articular ações também na LC para que as orientações nos Estágios fossem otimizadas.

■

À coordenadora desse período foi delegada a tarefa de construir um PPC em acordo com o PPP, sendo que o diretor-fundador, também sabia de sua experiência administrativa em outra instituição para redigir esse documento. A construção do PPC em acordo com o PPP funcionou portanto como um elemento intermediário que vinculou duas ordens descontínuas da realidade: os desejos internos dos sujeitos singulares aos desejos da instituição, simbolizados pelos mitos fundantes. Foi o estudo para redigir o PPC que ligou, mediou e transformou os sujeitos no grupo.

Nesse período o que mais preocupou a coordenadora foi manter a destinação e o sentido do grupo, a tarefa era redigir o PPC a qualquer custo, nesse sentido diminuíram-se as diferenciações psíquicas entre os lugares destinados a cada um no aparelho psíquico grupal, o grupo era atraído para o isomorfismo e os assuntos das reuniões temáticas funcionavam como atratores: foi através das reuniões temáticas e dos estudos sobre o trabalho por projetos que os sujeitos do grupo sentiram confiança em se vincular a tarefa de construção do PPC, em estabelecer o comum entre os membros do grupo e de partilhar aquilo que corresponde somente ao próprio sujeito, em contribuir com a parte do seu singular ao grupo. Com o grupo abandonando os “tradicionais” módulos e migrando às Unidades Temáticas no PPC percebeu-se que os pensamentos foram sistematizados e se racionalizaram as contradições e vacilações anteriores. O grupo foi usado pelos docentes como um continente onde as ideias, as representações educacionais e as fantasias fundadoras pensadas ou não suficientemente elaboradas foram “expulsas”, lançadas ao continente, pelos docentes e colocadas ao grupo continente, onde puderam ser objetos de transformações nos processos do grupo. O grupo foi desse modo um contentor, ou seja, um aparelho de transformação. Como nesse período os PPC anteriores foram quase denegados percebeu-se que o grupo entrou num novo procedimento de unificação e de integração, o coordenador colocou ao grupo um novo contrato narcísico, estabeleceu uma nova ilusão grupal e designou inconscientemente a pró-reitoria de graduação como o inimigo externo que deveria ser controlado.

O grupo durante a terceira coordenação estava no segundo momento organizador e se

5.3 Terceiro período: adaptando-se às regras do jogo e a busca do grupo pela formação docente (2010-2011)

colocou num envelope grupal de limite: prepararam-se as primeiras regras e as primeiras leis comuns do grupo; foi um estabelecimento do grupo que, desse momento em diante, seria analisado e controlado por essas novas leis e regras. A violência originária da fundação ressurgiu de forma mais suave e as alianças ofensivas e defensivas foram instauradas. O poder do pai fundador foi incorporado na coordenadora e ela exigiu de todos os sujeitos do grupo que aqueles mesmos investimentos narcísicos, de quando cada sujeito entrou na instituição, fossem resgatados e religados no grupo. O grupo estabeleceu alianças ofensivas não somente contra a pró-reitoria de graduação, mas também contra os integrantes do grupo que não estavam apoiando a organização do aparelho psíquico grupal que ela propunha. Esses opositores, geralmente os docentes das Ciências “duras”, entraram frequentemente em desacordo sobre a escrita do PPC. Uma das alianças defensivas foi instaurada mediante o contrato narcísico que cada docente, retomando por conta própria o discurso do grupo, investiu na sua turma, para o seu grupo em sala de aula para implementar a proposta, os docentes asseguraram a continuidade das discussões em sala de aula e nas reuniões de câmara sobre as práticas docentes inovadoras e transmitiram aos estudantes os ideais e valores fundadores do novo PPC e do trabalho por projetos. Além disso, outra aliança defensiva deveria se configurar na defesa da proposta perante os outros cursos da instituição: as reuniões da Comissão das Licenciaturas do Litoral (COLLI) mostravam no horizonte as problemáticas que estavam se formando com os desacordos que essa comissão manifestou em relação aos procedimentos do curso de LC, em particular os do Estágio Obrigatório.

Pareceu que a ilusão grupal de ser um grupo atuante e inovador, reforçada por uma meta a ser alcançada proximamente e por uma atuação coerente tanto do diretor quanto dos membros, monitorou o processo de maximizar o acordo e minimizar as eventuais dúvidas. As articulações do diretor-fundador foram as responsáveis pelas mudanças que aconteceram nas instâncias superiores da universidade que aceitaram e ratificaram um PPC totalmente distante da tradição universitária da UFPR. Embora não terem sido coletadas informações detalhadas sobre os bastidores políticos que propiciaram esta decisão, pode se perceber a grande influência do diretor nas instâncias políticas no Estado e em Brasília, os reflexos da coerência do grupo da Licenciatura em Ciências e a própria condução dos diálogos entre a matriz e a UFPR Litoral. A vitória com a ratificação do PPC na matriz representou o seu momento de maior prestígio, mas também o início de sua fase descendente.

5.4 Quarto período: novas eleições e o reconhecimento do curso (2011-2012)

O coordenador desse período, licenciado em química, e a vice-coordenadora, licenciada em Biologia, assumem em agosto de 2011 com a tarefa de fazer acontecer os Estágios obrigatórios e organizar a burocracia do curso para o reconhecimento do MEC, que aconteceria em maio de 2012. Para que o curso fosse melhor avaliado a coordenação anterior sugeriu que essa nova coordenação fosse composta por docentes licenciados das áreas das Ciências. Foi a partir desse período que se começou a estabelecer critérios para a escolha da coordenação.

As dificuldades enfrentadas para a aprovação do PPC nas gestões anteriores aparentemente estavam superadas, mas caberia agora mostrar à pró-reitoria de graduação que o MEC reconheceria um curso com essa grade curricular inovadora. Além disso, esse seria, na visão dos docentes do curso, o primeiro curso da instituição a ter uma proposta de trabalho por projetos a ser avaliada pelo MEC. A vice-coordenadora a época evidenciou que

esse é o primeiro curso que vai ser avaliado pelo MEC que trabalha por projetos, porque nenhum dos outros cursos avaliados da UFPR Litoral trabalham por projetos, então temos uma batatinha quente na mão. Essa semana é de frio na barriga porque todos os outros cursos trabalham muito próximos com disciplinas, por mais que os módulos sejam integrados você se aproxima muito da questão disciplinar, do tradicional, e a gente está fugindo disso. (PROFESSORA AMF, 2012a, 41min17s)

Aqui se pode ver que o curso também tinha de se comparar perante outros cursos da mesma instituição, pois estava fazendo um trabalho diferenciado. A visão da vice-coordenadora neste trecho mostra que o curso também buscava a legitimação entre os outros cursos e não apenas em relação a pró-reitoria de graduação. Mas para o quarto coordenador faltava também a integração total do grupo para fazer acontecer a proposta: para ele o grupo ainda era frágil, faltava ao grupo a clareza de certas regras e ele solicitava dedicação maior dos docentes nos processos:

Enquanto grupo a gente é muito frágil, a licenciatura em ciências, por conta disso de alguns acordos não estarem ainda muito claros e também as pessoas, por exemplo, neste semestre temos colegas que estão trabalhando um dia com uma turma e nós tínhamos pensado que minimamente se trabalhasse dois dias, pra tentar realmente ligar. E quando a gente tem três colegas trabalhando três dias diferentes eu fico me perguntando em que

5.4 Quarto período: novas eleições e o reconhecimento do curso (2011-2012)

momento eles vão se reunir e vão conseguir fazer a ponte? (PROFESSOR LES, 2011b, 31min06s)

Isso evidenciou que nem todos trabalhavam com a docência colaborativa ou ainda que nem todos estavam em acordo com a metodologia do curso. Além disso, para a formatura da turma 2008 muitos documentos dos FTP e dos Estágios estavam faltando e muitos estudantes não tinham conseguido cumprir as cargas horárias ou serem aprovados nas ICH ou nos PA. Os estudantes que possuíam pendências nas unidades temáticas, ou módulos, tinham de providenciar as tarefas de recuperação em tempo hábil para se formarem, mas alguns não conseguiram. Felizmente para auxiliar nesses processos a instituição nesse período começou a contratar novos servidores técnico-administrativos e o curso recebeu um assessor, um secretário de curso, que veio para facilitar e organizar o trabalho burocrático, antes realizado somente pelos coordenadores.

Outro ponto nessa coordenação foi a organização formal do Estágio supervisionado obrigatório para que estivesse de acordo com a legislação e que fosse orientado, acompanhado e analisado de acordo com o PPC. Também se montou a Comissão Orientadora de Estágio (COE) formada por quatro docentes do curso e dirigida pela coordenadora do terceiro período. Pelas regras o Estágio se inicia no primeiro ano, segundo semestre, sendo que 50% de sua carga horária acontece na universidade trabalhando em conjunto com as Práticas de Ensino e a restante acontecendo nas escolas. Os professores da instituição responsáveis pelos estagiários são chamados de professores orientadores e os das escolas de professores supervisores.

Havia, entretanto, dificuldades de operacionalizar o Estágio devido à falta de informação dos envolvidos: os docentes não estavam cientes da sua forma de realização e ainda pensavam nas cargas horárias acontecendo apenas nas escolas. Também aconteceu que alguns professores supervisores estavam sobrecarregados de estudantes para orientar e começavam a recusar a demanda do curso. Os professores supervisores também não estavam conseguindo acompanhar os estudantes nas escolas, pois nem todos estavam no mesmo período (etapas) do Estágio e isso trazia confusão em como orientar cada um deles. Essas situações também deveriam ser resolvidas pela coordenação antes da visita do MEC.

Existia uma crença do grupo docente que o contato dos estudantes logo no primeiro ano do curso potencializaria a formação docente dos estudantes em contraste com as licenciaturas

5.4 Quarto período: novas eleições e o reconhecimento do curso (2011-2012)

da universidade que adotavam, e ainda adotam, os procedimentos dos Estágios obrigatórios apenas nos últimos anos. Para a vice-coordenadora, professora AMF, que esteve na época numa reunião sobre os Estágios na matriz ela relata que

eles [os cursos da matriz] mantêm aquele Estágio no último ano do curso, isso acredito pra mim gera aquela dificuldade do aluno que faz o curso durante 3,5 anos ou 3 anos e só no último vai conhecer a escola. Os nossos alunos têm relação com a escola desde o início, isso é importantíssimo, isso enriquece, por já conhecerem não só por já saber onde vai ser o ambiente de trabalho futuramente, mas enriquece muito as aulas. (2012a, 20min50s)

Aqui “enriquecer as aulas” remete à ligação que podia acontecer entre o Estágio e as aulas de FTP do curso, pois desejava-se que houvesse um embricamento das atividades do Estágio com àquelas desenvolvidas nos FTP. Além disso, esse relato remete à proposta do Estágio desde o segundo semestre do curso.

Outros pontos em consideração nessa gestão foram a evasão e o entendimento no ensino por projetos. Houve um esforço dos docentes do curso em introduzir no primeiro semestre da turma 2010 atividades que mesclassem o tradicional e a metodologia por projetos, isso diminui em muito a evasão dessa turma e das seguintes. A vice-coordenadora descreveu que

durante um semestre todo os estudantes fazem estas atividades [do primeiro semestre do curso], então eles conhecem um pouco sobre filosofia da ciência, história da ciência e aí eles vêm introduzindo aos poucos como é o ensino por projetos. A atividade final do semestre é já um preparo para que no semestre seguinte, que seria o segundo semestre do curso, eles já tenham todo esse entendimento e a capacidade de poder escolher um projeto pra turma desenvolver. (PROFESSORA AMF, 2012a, 28min40s)

Não há uma sequência definida dos temas que são tratados ao longo do curso, além disso, algumas turmas podem estudar temas de maior afinidade da maioria sendo que outros temas são postergados até que a turma tenha interesse nele. O coordenador desse período também relatou que os estudantes se viam acoados quando chegavam numa escola, pois eram indagados sobre os conteúdos ou temas específicos:

No semestre passado tive algumas discussões com esta turma 2009, eles disseram “professor muito bonito este negócio de aprendizagem por projetos e tal, mas o negócio é o seguinte eu chego na escola e o diretor me pergunta: tu sabes biologia? Tu tem domínio de física? Tu tem domínio de química? Porque se tu não tiver eu não vou te contratar”. Então ele se vê desamparado aqui na universidade, porque daí a gente começa a falar pra que ele vai

5.4 Quarto período: novas eleições e o reconhecimento do curso (2011-2012)

estudar a questão da baía de Guaratuba... e ele tem dificuldade de conectar com a baía de Guaratuba por até da nossa conduta às vezes muito distante de um colega pro outro... os conceitos de física, de química, algumas pessoas que não se sentem confortáveis em trabalhar alguma questão de embasamento mais sólido e aí a gente esbarra no avançar desse negócio. (PROFESSOR LES, 2011b, 18min40s)

Salvo essas cobranças alguns docentes têm a convicção de que dar conta de todos os conteúdos não é fundamental para a formação do futuro professor:

Existe a exigência que você tem de trabalhar determinado conteúdo, dentro de um determinado tempo, que pra mim é um absurdo porque o estudante pode não estar no tempo de compreensão daquele, não é nem aquela maturidade biológica, é o momento social, cultural dele que pode não estar entendendo, vai entender depois. Então tá, já que existe essa exigência, e existe esse conteúdo, por que não a partir desse conteúdo trabalhar com projetos em sala de aula? (PROFESSOR MAZ, 2013a, 46min30s)

Os alunos e docentes acreditam que todos os conteúdos mínimos acabam sendo vistos, mas alguns em maior profundidade pela aderência da turma o que compromete outros temas que não são suficientemente aprofundados. Nesse sentido alguns estudantes também criticaram o processo emancipatório que se desejava ao aluno, a estudante Ana também fez críticas nesse sentido, pois ela achava

que o professor que não tem conhecimento da disciplina dele não vai conseguir fazer uma aula emancipatória, uma aula que você pode potencializar a autonomia do seu aluno se ele não conhece o que ele vai ensinar. (2012, 8min48s)

Essas são críticas feitas por uma das alunas mais dedicadas da turma 2008, mas que tem um histórico de formação bem tradicional e técnico numa escola técnica, o que pareceu fazer ela dar mais ênfase no conteúdo do que na metodologia. Alguns outros, contudo, acreditam que fora a falta de conteúdo isso não compromete a sua formação:

Acho que faltou conteúdo, mas não vejo que seja um problema tao grande, pode ser um problema se eu não correr atrás para estudar. Se eu esperar só o que eu recebi daqui, aí pode ser um problema, mas não vejo que é um problema porque eu posso aprender e estudar por conta. (ESTUDANTE LUIZ, 2013, 48min48s)

Nesse sentido a professora LMS do curso defende que o protagonismo que o curso

oferece ao estudante é importante à sua formação, pois

essa coisa maçante que existe na maioria das licenciaturas de querer que o sujeito aprenda na lista de conteúdos apenas, não necessariamente leva o sujeito a ser protagonista autônomo e emancipado, porque pode ser só reprodução de conhecimento. Pra nós o que privilegiamos é a emancipação, é saber como lidar com aquele conhecimento produzido que se tem acesso por aí. (2012, 8min22s)

Mesmo que não exista o aprofundamento de alguns conteúdos, muitos estudantes afirmaram se sentirem capazes de lecionar nas turmas do EFII, pois acreditam que o trabalho por projetos lhes deu competência para trabalharem com quaisquer assuntos e habilidades para buscar os conhecimentos e os elaborarem para lecionar às suas turmas. Essa habilidade de fazer pontes com o tema escolhido e a escola é, segundo a vice-coordenadora AMF, importante, pois

os grandes temas eles têm de ser lincados na escola, é o grande mote no nosso curso de licenciatura. Então qual foi a... o método que eles escolheram, não só aprender Física, eles escolheram pegar o livro didático da escola e ver como esta Física é abordada na escola, a partir de como essa Física é abordada na escola eles começam a fazer uma discussão em cima dos conhecimentos abordado lá no livro didático e aí eles pegam o plano de aula da professora da escola que é o plano que eles recebem da SEED⁷⁷, que a gente já conhece que é tudo quadradinho encaixadinho e em cima disso eles implantam uma proposta de ensino de Física diferenciado. (2012b, 32min47s)

Nessa gestão a câmara continuou sendo um espaço de decisão coletiva com suas burocracias institucionais onde os coordenadores não consideravam ter a decisão final, a vice-coordenadora AMF afirmou que “trabalhamos muito no coletivo, nossas decisões são muito no coletivo. Então parece que é mais um cargo de gerenciamento e principalmente na execução das burocracias, chegou tal edital, aluno com problema no histórico” (2012a, 37min04s).

Enquanto isso na instituição, em setembro de 2011, o diretor aparentemente respondendo às demandas de formação continuada do corpo docente e buscando a consolidação do projeto político-pedagógico convidou por *e-mail* alguns docentes para que participassem de um Grupo de Estudos em Formação Continuada (GEFOCO):

Caras professoras e caros professores da UFPR Litoral. Depois de mais de seis anos atuando na implantação da UFPR Litoral, estou investindo um

⁷⁷ Secretaria de Estado da Educação: responsável pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Ciências do Estado do Paraná que apresenta os Conteúdos Estruturantes a serem ensinados no EFII.

5.4 Quarto período: novas eleições e o reconhecimento do curso (2011-2012)

tempo extra da minha agenda para uma ação que considero da máxima importância para consolidação do Projeto e para a qual me sinto motivado: a formação continuada da equipe docente. Tenho atuado nessa área desde 1994. Priorizo às **Histórias de Vida** como *opção metodológica* e a **Construção do Grupo** como *espaço para reflexões, convivências e interações educacionais*. [...] Com a esperança sempre maior na Educação Emancipatória idealizada no Projeto da UFPR Litoral, aguardo manifestação. (PROFESSOR VJC, 2011, grifos do autor)

Dos escolhidos pelo diretor para compor o grupo, cerca de trinta docentes da instituição responderam. As reuniões aconteceram de setembro até dezembro em cinco encontros aos sábados. Trabalharam-se temas sobre a docência no ensino superior através de leituras e reflexões que deixassem mais claros os fundamentos teóricos educacionais que suporte ao trabalho por projetos e ao PPP.

Ainda em setembro foram retomadas as reuniões na instituição para a construção do Regimento do Setor Litoral; essas reuniões foram marcadas por momentos de tensão e de não concordância em vários pontos, mas que finalmente tornaram-se acordo dirimidos. Em novembro de 2011 a UFPR Litoral recebeu a visita do professor José Pacheco (da Escola da Ponte de Portugal) que veio falar sobre a proposta ousada e inovadora da sua instituição. Em paralelo um dos docentes do curso, doutor em Educação, lançou o seu livro “Mudar a universidade é possível? Desafios e as tensões de um projeto pedagógico emancipatório” baseado na sua tese de doutorado que analisou o PPP da instituição (FAGUNDES, 2009).

O semestre na UFPR Litoral se iniciou no fim de fevereiro de 2012 com a Semana de Planejamento e Avaliação, também chamada de Semana Pedagógica em períodos anteriores. Os servidores da instituição retomaram as análises feitas na Semana Pedagógica de julho de 2010 e acrescentaram às discussões os dados do último ano da instituição, e “durante esse período [da Semana de Planejamento e Avaliação], curto mas intenso, os docentes se separaram por grupos e foram elencando o que estava bom e o que estava ruim [na UFPR Litoral]” (PROFESSOR JL, 2014), condensando-os num documento que constatou que àquelas fragilidades em relação à gestão participativa e ao planejamento haviam aumentado. Essa discussão apontava à eleição da direção, mas ainda não havia um rompimento explícito entre os docentes. Logo após, iniciaram-se também as discussões e reuniões⁷⁸, presenciais e por correio ele-

⁷⁸ Foram os servidores da UFPR Litoral que promoveram esses debates e não houve influência direta da direção.

trônico, sobre a próxima Consulta Pública, as eleições, de 29 de março para a escolha da direção da UFPR Litoral, mandato 2012-2016. As discussões dividiram os servidores e um grupo se colocou explicitamente contrário a apoiar a atual direção, pois, como descreve um dos docentes da instituição, o material produzido na semana pedagógica

serviu para balizar os programas das duas chapas que saíram, concorrendo pela direção. Os alunos, inclusive, fizeram sua própria lista de questões, com a qual os candidatos foram sabatinados. Lembro-me que a comparação entre a avaliação de 2010 e a de 2012 mostrava um aumento dos problemas ligados à gestão, que foi a base da crítica à chapa “situacionista” pela chapa “oposicionista”. (PROFESSOR JL, 2014)

O grupo “oposicionista”, que constituiu uma chapa para concorrer às próximas eleições, acreditava que o modelo de gestão que vinha sendo realizado se esgotara, mas não havia críticas fortes ao PPP. Devido a não aprovação ainda do Regimento do Setor Litoral, o documento que estabeleceu as regras dessas eleições possibilitou a peculiaridade da composição de dois tipos de chapas, uma delas previa um diretor e um vice, composição segundo as normas dos demais setores da universidade, em outra um diretor geral, um administrativo e outro pedagógico, de acordo com as sugestões do MEC (BRASIL; UFPR LITORAL, 2012). Como o Regimento não foi aprovado em tempo hábil as eleições aconteceram nos moldes da segunda. Desse modo, duas chapas concorreram à eleição, a da direção atual, diretor-fundador VJC, um outro docente e um servidor técnico pedagogo, e a de oposição composta apenas por servidores docentes. Em seguida, diversas manifestações surgiram para apoiar uma ou outra chapa, um dos docentes do curso externou suas preocupações que

a criação de duas chapas que construíram suas plataformas apenas entre seus partidários pode se constituir em um problema futuro. [...] a ânsia de alguns colegas por “mudanças profundas” e pela “revisão do PPP” em um projeto de alta complexidade que ainda não completou sequer uma década, e que, se realizadas (as mudanças e a revisão), poderiam jogar fora a criança junto com a água do banho. [...] explícito que minha expectativa era pela criação de uma única chapa constituída em torno de um programa que, ainda que incompleto, fosse construído coletivamente. Essa chapa representaria uma transição consensual de gestão, ou seja, não acredito que, no momento, uma ruptura total de gestão seja desejável e produtiva. (PROFESSOR MAZ, 2012)

Estava claro que a constituição das duas chapas trazia problemas, pois instaurava-se uma dicotomia entre os servidores da instituição, além de reavivar os ânimos da oposição que

5.4 Quarto período: novas eleições e o reconhecimento do curso (2011-2012)

existia na matriz, nunca morta, mas sempre em latência. A chapa de oposição trazia algumas propostas à solução das fragilidades anteriormente apontadas nas discussões das “Semana de Planejamento e Avaliação” e a outra procurava apontar que não era o momento de mudanças, mas de amadurecimento do projeto atual, o PPP. Essa dicotomia e as ansiedades do grupo de oposição expuseram fragilidades que continuam latentes até o momento de fechamento dessa tese. Foi possível notar que as ansiedades trouxeram problemas, contudo nunca se percebeu que os grupos que se constituíram desejassem romper com as ideias do mito fundador e era consenso que um projeto da complexidade como o que estava em andamento não seria finalizado em menos que 12 anos ou 16 anos, da educação básica até o ensino superior, pois pareceu ser comum a todos a ideia de que uma proposta educacional leva tempo para ser “testada”, ajustada e novamente (re)proposta ou mesmo substituída. Pelas intenções veiculadas pela chapa de oposição, o PPP não seria radicalmente modificado, pois os novos guias desse processo tinham clareza da grandeza da proposta original e de sua dimensão educacional. O que pareceu foi que essa dicotomia procurava desvelar à direção, em especial ao diretor, para que desse mais vozes às reclamações daqueles que se percebiam perseguidos ideologicamente, não devidamente atendidos ou excluídos.

Após as eleições e a apuração dos votos em 18 de abril a chapa da situação venceu e o diretor-fundador e sua equipe, um docente e um técnico administrativo, deram continuidade às ideias fundadoras, a posse foi em 25 de maio de 2012 coincidindo com a entrega de título de cidadão honorário do Município de Matinhos ao diretor-fundador. Ele se reelegeu na direção para mais quatro anos, contudo agora sob uma nova estrutura administrativa sugerida pelo governo federal: havia um diretor geral, professor VJC, um diretor administrativo, professor RR, e um diretor pedagógico, servidor técnico DOH. Na prática as tarefas administrativas ficaram para o diretor administrativo, a gestão pedagógica para do diretor pedagógico e o professor VJC, diretor geral, começou a atuar mais na parte relacional da instituição com os parceiros regionais, delegando grande parte das tarefas burocráticas para os outros dois diretores. A novidade dessa eleição foi a perda de liderança do diretor -fundador, pois a vitória da chapa da situação só se deu porque os servidores técnicos a apoiaram e deram a maioria dos seus votos pra ela, sendo que a maioria dos docentes votou na chapa de oposição. Foi também a partir dessa eleição que esses outros dois diretores solicitaram ao diretor-fundador que a sua influência sobre os processos administrativos diminuísse consideravelmente para que os docentes in-

satisfeitos pudessem ter mais liberdade de atuação.

Retomando o mês de março e os acontecimentos no curso de LC: contratou-se na instituição um docente temporário para o ensino de Libras o que possibilitou que as turmas 2008 e 2009 da Licenciatura em Ciências pudessem ter aulas desse módulo. As reuniões de câmara retornaram e uma das primeiras decisões, em março de 2012, foi a licença de um ano do professor RVS, segundo coordenador, para realizar seus estudos de pós-doutorado; convém lembrar que esse docente estava bastante descontente com os procedimentos em relação ao PPP que a terceira coordenação trilhou e, estrategicamente ou inconscientemente, os docentes estavam afastando um crítico ao PPC. Também definiram-se os docentes por turma e os responsáveis pelo Estágio, agendaram-se cinco semanas para o Estágio onde os estudantes seriam dispensados das aulas para cumprirem as cargas horárias e marcou-se para 21 de junho a realização do “Seminário de Avaliação de Estágios” do curso. A turma 2008 teria Libras às segundas-feiras e, descolado desse dia, a continuidade do trabalho por projetos nas terças e quintas-feiras envolvendo quatro professores; as turmas 2009, 2010 e 2011 envolveram três docentes.

Em abril de 2012 o curso perdeu a docente FB que estava contribuindo muito com as discussões e práticas ancoradas nas propostas das licenciaturas da instituição, ela se afastou por problemas pessoais. Em seguida, de 9 a 12 de maio de 2012, o curso foi avaliado pelo MEC com nota quatro, perfil considerado “bom”. Dentre os vários itens da avaliação destacam-se:

(i) Ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) foi dado o conceito três: o NDE é concebido como um grupo de docentes “com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso” (BRASIL; MEC, 2010, artigo 1º). Porém, nesta licenciatura os docentes chegaram a um acordo que todos os docentes do curso faziam parte do NDE; os avaliadores do MEC

queriam saber do NDE e nós enfrentamos eles no bom sentido de que não tem com fazer um núcleo em separado da câmara [...]. Eles ficaram “meio assim”, mas tentamos convencer a todo momento que em função dessas atividades coletivas que ocorrem, não há como criar um outro grupo dentro desse pra pensar o curso, então... teve um embate, eles ficaram perguntando sempre “mas como? não tem? por quê?”, “eu tenho que ... o MEC me pede pra fazer uma avaliação, tem que ter o núcleo e você vem me dizer que não tem? Como é?” (PROFESSOR LFCL, 2012, 14min12s)

e ainda

o que acontece dentro do curso é coletivizado pra todos ali na câmara, inclusive ali com os estudantes, as atividades realizadas a cada dia da semana, e... a câmara de ciências tem esse assim... esse lado bem coletivo, bem democrático, dentre todas as câmaras que eu conheço é uma das turmas mais democráticas, aqui as decisões são bem democráticas, as decisões não são centralizadas por um ou dois professores, são sempre bem abertas e todos podem opinar [...]. Justamente por isso esse teor coletivo pra tomar decisões, imagine você separar um grupo menor pra tomar decisões e esse coletivo como fica? Sem sentido. (PROFESSOR LFCL, 2012, 16min47s)

Dentro dos processos de ajustes para alinhar o curso ao processo de reconhecimento alguns professores até tentaram montar um grupo a parte para formar o NDE, mas outros se sentiram excluídos e isso trouxe momentos de tensão. Por fim se decidiu que todos os docentes (efetivos), técnicos (secretária) e discentes representantes do curso fariam parte dele para o reconhecimento. Não foi consenso separar pessoas do grupo da câmara para formarem o núcleo devido ao desejo das atuações interdisciplinares do curso. Dessa forma os avaliadores do MEC, a despeito de entenderem as dificuldades, não consideraram que o curso possuía um NDE; alguns meses após a visita de reconhecimento a UFPR Litoral publicou uma portaria que definia que todos os docentes da câmara faziam parte do NDE.

(ii) A nota dois para o espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos: ainda não estavam bem estruturados os espaços para o trabalho dos servidores técnicos que assessoravam o curso e nem havia, como não há até hoje por falta de espaço físico, um local à coordenação do curso;

(iii) Ainda que a biblioteca da instituição seja a mais completa do litoral, desenvolva atividades de extensão fortemente vinculadas as escolas da região com projetos como o “Munda da Leitura”, há uma forte sinergia entre esse espaço e a comunidade, e seja considerada um patrimônio cultural da região dado o seu acervo de documentos históricos, esse item recebeu do MEC nota três às bibliografias básicas e nota um às complementares. Isso porque a maioria dos livros que faziam parte das ementas não estavam ainda disponíveis na biblioteca e vários planos de ensino não possuíam bibliografias básicas ou complementares suficientemente completas.

Logo após a visita do MEC outra greve das universidades federais foi deflagrada

5.4 Quarto período: novas eleições e o reconhecimento do curso (2011-2012)

em 17 de maio e se estendeu até 19 de setembro, durando cerca de quatro meses, o que atrasou consideravelmente o calendário das graduações, arrastou as aulas para até o mês de abril de 2013⁷⁹ e atrasou as formaturas dos estudantes, incluindo os da turma 2008.

Após essa avaliação a pró-reitoria de graduação exigiu que todas as turmas fossem formadas com base no currículo aprovado pelo MEC, o que fez com que vários módulos extintos tivessem de ser reencaixados dentro da grade curricular. O professor LFCL alegou que

no PPC não surgiu mudança alguma. O ajuste é que as turmas que tiveram módulos com nomes diferenciados, por exemplo “Ciências dos Solos”, e agora tinham de [se] adaptar aos nomes atuais, projeto 1, projeto 2, “Ciência da Educação”, “Ciência da Natureza”, tinha de adaptar os que eles tiveram com a nova grade, que é a o que o MEC aprovou. (2012, 12min49s)

Após esses ajustes surge, em setembro de 2012, o currículo apresentado no Quadro 1. Em relação àquele encaminhado ao MEC e à pró-reitora de graduação para aprovação ocorreram pequenas modificações nos FTP, que passaram de 1.560 h para 1.420 h, e nas Atividades Formativas Complementares, de 100 h para 260 h, alterando a carga horária total do curso de 3.340 h para 3.360 h.

Findava-se dessa forma a principal missão do coordenador desse período, a saber, aprovar o PPC do curso junto ao MEC. Em julho de 2012 a presidenta Dilma Rousseff aprovou a lei nº 12.677 que criou as “Funções Comissionadas de Coordenação de Curso” (FCC) (BRASIL, 2012, p. 677, art. 8º) para os docentes das carreiras do Magistério Superior e do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) que faziam parte dos campos em expensão, REUNI e Institutos Federais (IF). Portanto o desejo dos docentes de serem remunerados pelo seu trabalho de coordenação nos cursos foi sanado. Efetivamente a UFPR Litoral adota essas funções somente em fevereiro de 2013, através de portaria do reitor, mas os pagamentos aos coordenadores de curso somente aconteceriam somente após a aprovação do Regimento em setembro de 2013.

79 Para a matriz, que não possui problemas com os efeitos da sazonalidade do litoral do Paraná, as aulas foram até março. O período de verão do litoral do Paraná impossibilita que os estudantes consigam moradia, pois as locações se dão predominantemente para os turistas. O recesso na UFPR Litoral aconteceu de 18/12/2012 até 17/02/2013.

Análise do quarto período

O diretor-fundador convidou os docentes de todos os cursos da instituição para nesse período compartilharem e conhecerem melhor a proposta pedagógica da instituição, foi um momento que ele denominou de Grupo de Estudos em Formação Continuada (GEFOCO). Esse espaço, que foi pensado para atender a demanda formativa educacional de muitos docentes e que como uma primeira tentativa apenas do diretor, mas não mais com os seus convidados externos a instituição, de instaurar um trabalho formativo desse tipo, foi pensado para ser um espaço de formação continuada onde os docentes pudessem aprender um pouco mais sobre os fundamentos teóricos da proposta do PPC e sobre os autores que embasavam a pedagogia da proposta institucional, foram trabalhados textos de Edgard Morin e Paulo Freire.

No curso foi um período de fazer acontecer os Estágios obrigatórios como estava idealizado no PPC e de organizar a burocracia do curso para o reconhecimento do MEC em maio de 2012. Contudo, nos Estágios obrigatórios, os professores supervisores (os professores das escolas) não foram devidamente considerados, de fato e de direito, como formadores de futuros professores e houve poucas interações entre os professores supervisores e os professores orientadores da universidade. Isso porque havia faltas de diálogo e de trocas de experiências entre os formadores de professores e, concordando com Tardif, faltou a abertura da universidade para o conhecimento dos práticos dentro do próprio currículo:

é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. (2002, p. 241)

Foi também, através dos Estágios, o momento de trazer à universidade as demandas dos saberes específicos que estão fortemente enraizadas em torno das lógicas disciplinares. Os docentes da universidade perceberam as dificuldades em estabelecer duas lógicas e de convencer os estudantes que a lógica do trabalho por projetos daria conta dos conteúdos específicos requisitados nas salas de aula das escolas tanto quanto os conteúdos específicos aprendidos atendem as demandas sob a lógica disciplinar: o problema enfrentado pelos estudantes não era

5.4 Quarto período: novas eleições e o reconhecimento do curso (2011-2012)

o questionamento da lógica do trabalho por projetos, mas o desafio de que na sala de aula das escolas essa lógica do trabalho por projetos, na maioria das vezes, não tinha voz nem vez frente a demanda dos professores supervisores que trabalhavam com a lógica disciplinar. Poucos foram os estudantes que relataram conseguir trabalhar por projetos e mesmo quando o faziam, não eram muitas vezes bem aceitos pelos professores supervisores:

não dá pra você querer passar por cima do método que tem na escola, você pode tentar usar um método por projetos mas você é obrigado a dar notas aos alunos e ter prova, é exigido. O que tentamos fazer é uma aula diferenciada e acaba deixando para o professor responsável da sala por fazer essa parte final da avaliação e como ele vai ver a nota. (ESTUDANTE MANOEL, 2013, 19min37s)

Mas havia docentes das escolas que também estavam preocupados em tornar o Estágio obrigatório dos estudantes um momento à sua formação continuada:

E a [professora supervisora] é super preocupada, às vezes ela manda *e-mail* pra nós pedindo pra gente sugerir algum método ou metodologia nova, algo novo pra ela, algo diferente pra fazer com algum conteúdo, todo ano ela está mudando, está fazendo e algumas coisas que dão certo ela continua naquilo. Então quando a gente montava as aulas sabíamos que tinha de ser alguma coisa... que como falamos “nós tínhamos de nos superar”, não que a gente quisesse superar a professora, mas para chegar assim, porque ela já tem esse pensamento assim, ela já faz coisas diferentes, ela já traz pra realidade dos alunos, ela já leva muita coisa, ela trabalha assim dessa forma, então a gente tinha sempre de se esforçar bastante pra manter o nível da aula. (ESTUDANTE VERA, 2013, 1h53s)

Mas, novamente não dando o devido reconhecimento aos professores supervisores, esses docentes nesse período de coordenação pouco foram ouvidos pelos relatos produzidos pelos estudantes nos procedimentos dos Estágios, mas se sobre esses relatos fossem dadas as devidas atenções eles poderiam provocar mudanças no currículo da LC na universidade, local de efetiva formação inicial dos professores.

Na visita do MEC os docentes defenderam a unidade do Núcleo Docente Estruturante (NDE) composto por todos os professores do curso resgatando um sentimento de grupo coeso e defendendo os ideais interdisciplinares do PPC, mas também mostrando aos avaliadores que o grupo estava mais consciente do objetivo plural do projeto pedagógico para a formação inicial do futuro professor para o Ensino de Ciências para o EFII. Nos Estágios obrigatórios o grupo viveu a dificuldade em definir melhor que atividades de ensino poderiam ser considera-

das. A professora FB dessa maneira clareou a problemática a época:

Qual era a diferença de aceitar a prática de ensino dos alunos das ciências num museu e dele fazer isso na escola? Esse tom pedagógico, se pode chamar assim, tem a ver exatamente com a formação? Não era por nada, não era uma descrença nisso, acho que era a introdução disso que se dava de uma forma diferente, o conceito de educação pra algumas pessoas do curso ainda era por exemplo um conceito mais alinhado ao formalismo, a gente estava trabalhando com conceito freiriano, conceito mais dialético, então isso tudo não é que o fim educacional não fosse pensado, é que tinham duas matrizes de pensamento sobre o que era educação. [...] O campo de Estágio era problemático na época, a inserção das práticas pedagógicas 1, 2, 3 e 4 lá, que eram práticas pedagógicas compondo o currículo, [deixavam] horas mais estanques [para os Estágios] só no fim do curso, isso deu pano pra manga também. Mas eu acho que era a caminhada da formação que cada um tinha ali como docente, o que trouxe da sua formação inicial e como interpretava basicamente o que um professor de Ciências deveria saber, que conteúdos eram essenciais e a gente tinha ponto de vistas divergentes. (2014, 47min15s)

Alguns docentes defendiam que a proposta curricular deveria validar como atividades de Estágio também àquelas relacionadas ao PIBID, Licenciatura e outras experiências de extensão onde houvessem orientações dos professores das escolas e que não aconteciam na escola, mas havia um outro grupo de ideia contrária que acreditava que o único espaço legítimo era o Estágio na escola mediado apenas pelo professor da escola. Notadamente as discussões trouxeram a todos os docentes e também aos discentes maior conhecimento sobre o que são os Estágios obrigatórios e de que forma tentar torná-los diferentes dos Estágios tradicionais, contudo efetivamente a única novidade dos Estágios obrigatórios foi a entrada no primeiro ano, segundo semestre, do curso dos estudantes nas escolas, no restante as fases e a maioria das atividades do Estágio na escola continuou tradicional: observação, monitoria e regência; pouca voz aos professores supervisores; falta de apoio as demandas de formação contínua por parte da universidade etc. Poucos foram os estudantes que conseguiram propor algo diferenciado, mas os que conseguiram fizeram, dentre outras coisas, atividades de forma colaborativa, entrando dois estudantes em sala de aula; exploração de temas delicados, como a educação sexual dos estudantes; fizeram com que os estudantes argumentassem e dialogassem bastante sobre os temas; ou executaram atividades que se diferenciavam bastante daquelas que os professores supervisores das escolas vinham executando. Alguns estudantes também foram literalmente deixados em sala de aula pelo professor supervisor e o estudante estagiário tomou conta de todo o processo, lecionando, aplicando e corrigindo as avaliações.

No quarto período, o da efetivação da proposta da coordenação anterior, todos estavam alinhados e buscavam implementar o PPC aprovado na gestão anterior, ainda mais porque se realizaria a avaliação do MEC. Esse novo coordenador estava vinculado a coordenação anterior e ao PPC redigido, todos do grupo eram membros herdeiros da gestão anterior. Os procedimentos operacionais da câmara também eram herança daqueles que foram instaurados desde a primeira coordenação e que também muito se assimilavam aos do Conselho Diretivo. A coordenação anterior, do pai fundador, deixou como herança, um filho, o PPC que foi o objeto dos sonhos do grupo e dos desejos não realizados de cada um em experiências anteriores a desse grupo. Portanto, coube ao quarto coordenador ser o portador da missão geracional de expor ao mundo, no caso ao MEC e aos demais cursos da instituição, o PPC para dar continuidade a utopia do grupo e legitimar o trabalho do grupo da gestão anterior.

Contudo o coordenador do quarto período ainda achava que o grupo não estava suficientemente unido e fez críticas várias críticas aos seus pares e pareceu que o contrato narcísico, instaurado na coordenação anterior, não estava se mantendo na sua totalidade, acredita-se que a coordenadora anterior tivesse incorporado os traços da violência originária da fundação e estabelecido alianças ofensivas e defensivas que esse coordenador evitou fazer. Seu estilo foi mais de evitar animosidades e pareceu querer implementar processos mais burocráticos com o estabelecimento de regras e procedimentos necessários à visita do MEC. Pareceu que o *modus operandi* da coordenação anterior foi mais eficaz no seu objetivo do que no dessa quarta coordenação e agora os docentes não estavam se sentindo tão pressionados a fazer da visita do MEC o principal objeto de investimento do grupo.

Contudo os docentes que mantiveram as alianças defensivas instauradas no contrato narcísico da coordenação anterior frente aos discentes se preocuparam em melhorar o gerenciamento do Estágio obrigatório e a manter o trabalho por projetos, por conta disso novas discussões sobre esses temas surgiram no grupo e novos estudos sobre eles foram propostos. Foi nesse período que pela primeira vez se ofertaram as Unidades Temáticas “Integração e reconhecimento” e “Concepções de Ciência e Educação” que procuravam resolver um mal-estar do grupo em relação ao processo de acolhimento dos novos estudantes na instituição. Essas Unidades Temáticas partiam do princípio que antes dos docentes verem o

5.4 Quarto período: novas eleições e o reconhecimento do curso (2011-2012)

saber específico, eles deveriam perceber o mundo a sua volta e as ideias subjacentes das Ciências e da Educação. Procurava-se construir um contrato narcísico entre os envolvidos para que juntos pudessem dar os passos em comum no trabalho por projetos. Construía-se desse modo um objeto da turma que poderia funcionar como contentor dos processos de descobertas a que todos os estudantes estavam vivenciando.

O pai fundador estabeleceu um novo contato com os docentes da instituição para reascender o mito fundador da proposta inovadora do PPP, mas foram poucos os docentes que atenderam ao chamado. Para aqueles que compareceram foram momentos em que o diretor-fundador situou a proposta historicamente, resgatou as utopias da fundação e destacou experiências comuns vividas pelos outros docentes. O diretor-fundador poderia almejar as próximas eleições e desejava, dentro dos outros objetivos mais específicos de formação docente, cooptar mais docentes para a proposta e como consequência esses poderiam auxiliá-lo com os seus votos na próxima eleição. Contudo o que se percebeu é que o diretor não conseguiu dentre os docentes os votos necessários à sua reeleição, tendo sido salvo pelos votos dos servidores técnicos. Aos poucos percebeu-se que o pai fundador não estava agradando aos filhos, os docentes, e as revoltas foram se somando e se transformando em aliança entre os insatisfeitos; essa aliança ofensiva contra o fundador ficou visível na chapa de oposição que se instaurou, o seu objetivo era suprimir o todo poderoso poder autoritário do pai.

O grupo na maior parte do tempo estava num polo intermediário, pronto para defender os ideais dos fundadores da instituição, porém disponível para conseguir resultados concretos via negociações e acordos. Novamente, para apresentar o curso ao MEC, o pragmatismo retornou, mas agora com muito mais força burocrática privilegiando o aspecto administrativo; mesmo que tivessem acontecido tentativas do grupo para o equilíbrio entre as ideologias e as práticas e pela busca da organização dos Estágios obrigatórios. Nesse período a gestão da visita do MEC foi o intermediário que manteve o grupo ativo, mobilizado e produzindo. A nota quatro dada no reconhecimento do MEC engrandeceu o ego dos sujeitos do grupo e também mostrou credibilidade à pró-reitoria de graduação e aos demais cursos da instituição, aliviando a angústia dos docentes quanto a legitimidade do PPC. Em particular o grupo soube se defender bem na questão do NDE e se mostrou coeso contra a decisão externa de se alterar o núcleo “pensante” do curso. Este período parece representar o momento de maior sucesso do grupo: de fato o fim das lutas para a legitimação permitiu que as resistências recalcadas

5.4 Quarto período: novas eleições e o reconhecimento do curso (2011-2012)

bastante presentes na UFPR Litoral emergissem, deixando somente o aparelho psíquico grupal simbólico da LC em plena sintonia com os ideais do fundador.

5.5 Quinto período: greve na instituição e a busca pela organização no curso (2012-2013)

*A organização implica a tendência à oligarquia. Em toda organização, seja um partido político, seja um sindicato profissional, seja qualquer outra associação do tipo, a tendência aristocrática manifesta-se muito claramente. O mecanismo da organização, enquanto confere a solidez de uma estrutura, induz sérias mudanças na massa organizada, invertendo completamente a posição respectiva dos líderes e dos liderados. Como um resultado da organização, cada partido ou sindicato profissional torna-se dividido em uma minoria de dirigentes e uma maioria de dirigidos*⁸⁰ (Robert Michels, 1915)

Em maio de 2012 os servidores técnicos e docentes das universidades federais do país entraram em greve e assim permaneceram até início de setembro; foram quatro meses de paralisação, sendo que o ano letivo de 2012 na UFPR Litoral terminou em 19/04/2013 e o de 2013 se iniciou em 29/04. Uma das reivindicações obtidas definiu o limite máximo de horas-aula para 12 horas/semana para professores em regime 40 h e 10 horas/semana para os de regime 20 h. Além disso, a coordenação do curso solicitou a contratação de um professor substituto para um dos docentes que estava realizando doutorado, mas não conseguiu a pretendida vaga que acabou sendo direcionada para outro curso em que o docente não atuava⁸¹. Isso causou um mal estar no grupo do curso que ficou insatisfeito com a direção do setor. Em outubro criou-se na matriz o “Centro de Articulação das Licenciaturas da UFPR” (CEALI) que visava discutir e propor políticas de formação de professores no âmbito apenas do Setor de Educação, contudo o Setor Litoral não foi convidado para as discussões.

No meio de 2012 as eleições para a escolha do próximo prefeito da cidade de Matinhos

80 “*Organization implies the tendency to oligarchy. In every organization, whether it be a political party, a professional union, or any other association of the kind, the aristocratic tendency manifests itself very clearly. The mechanism of the organization, while conferring a solidity of structure, induces serious changes in the organized mass, completely inverting the respective position of the leaders and the led. As a result of organization, every party or professional union becomes divided into a minority of directors and a majority of directed*” (Michels apud COUTO, 2012, p. 50)

81 A vaga de professor substituto saiu do curso de Licenciatura em Ciências e foi para o de Tecnólogo em Turismo.

5.5 Quinto período: greve na instituição e a busca pela organização no curso (2012-2013)

estavam próximas e o prefeito desse período, buscando a sua reeleição, anunciou num programa de rádio local que a universidade não estava cumprindo seu papel social e a tratou com desdém, pois não ofertava cursos como medicina, direito ou engenharias. Para afrontar ainda mais, em 15 de outubro de 2012, o prefeito promoveu unilateralmente a quebra do acordo do Termo de Cooperação de apoio à UFPR Litoral da prefeitura municipal de Matinhos e retirou do *campus* todos os servidores terceirizados da prefeitura nas áreas de portaria, segurança e limpeza e cortou o pagamento da luz e água. Os quatorze trabalhadores que atuavam na UFPR Litoral pararam de prestar os serviços, além de oito guardas municipais que não mais fizeram a segurança do *campus*. Em texto apresentado na mídia local foi divulgado que os dirigentes da prefeitura teriam recebido “apoio do reitor da UFPR” para tomar tal medida, contudo o reitor da universidade, em *e-mail* enviado a todos os servidores da UFPR Litoral, relata que em momento algum “estimulou, concordou ou sequer insinuou que a prefeitura poderia romper unilateralmente o Termo de Cooperação e deixar de prover estes serviços. Tal atitude, além de irresponsável, seria de estímulo a uma transgressão legal” (SOBRINHO, 2012). O diálogo da direção da instituição com o prefeito somente foi reestabelecido em meado de janeiro de 2013 pelo intermédio da reitoria, contudo as reivindicações da prefeitura para que novos cursos fossem ofertados não aconteceu. O que pareceu é que por trás dessa mobilização do prefeito existia a pressão para que a UFPR Litoral ofertasse cursos que viessem a promover o desenvolvimento econômico da região e, sobretudo, suprir a carência para alguns cargos municipais, pois a prefeitura havia tido problemas com a promotoria de Justiça da cidade em 2010 com a exoneração de pelo menos 98 servidores, 84% dos cargos comissionados do município, que ocupavam cargos que não tinham as características exigidas pela Constituição Federal⁸².

Durante isso, no curso escolheu-se por eleição⁸³ com chapa única o próximo coordenador de outubro de 2012 até outubro de 2013, o professor LFCL e como vice-coordenador o professor RAR. O coordenador disse havia decidido assumir o encargo porque ele estava há seis anos na instituição, mas ainda não havia coordenado algum curso e se sentia pronto para tal tarefa. Suas experiências administrativas eram com algumas ONGs e em atividades de extensão na instituição.

82 A Constituição estabelece o concurso público como regra geral para admissões na administração pública. As contratações sem concurso, por meio de cargos comissionados, só podem acontecer nas funções de direção, chefia e assessoramento.

83 De 16 servidores e 99 discentes aptos a votar, metade dos servidores e 35 estudantes votaram, o resultado foram dois votos nulos e a vitória da única chapa que se deu com 43% dos votos.

5.5 Quinto período: greve na instituição e a busca pela organização no curso (2012-2013)

Em 05 de dezembro de 2012 formou-se a primeira turma do curso. Neste mês a UFPR comemorou 100 anos da sua existência. No início do semestre letivo, de 29 de outubro a 02 de novembro, aconteceu a “8ª Semana de Integração dos Calouros da UFPR Litoral” que foi organizada pelos estudantes e egressos. Aconteceram atividades como mesas redondas, sob o tema “Educação em Diálogo”, explicações dos espaços curriculares FTP, PA e do PPP da instituição; oficinas de integração nas ICH, finalizando com a apresentação da companhia de Teatro da UFPR Litoral, com a peça Auto da Compadecida e a apresentação de bandas. O último evento aconteceu na semana seguinte com a palestra do professor José Pacheco, que foi coordenador da Escola da Ponte em Portugal.

Em 28 de fevereiro de 2013 a UFPR reconhece a “Função Comissionada de Coordenação de Curso” para os cursos da UFPR Litoral (resolução 01/13-COUN e portaria DOU de 15/03/2013) e nesse mês é cogitada a proposta, no COUN, para que o vestibular da UFPR Litoral aconteça na mesma época do vestibular da matriz, contudo essa sugestão não ganhou fôlego e o calendário com o vestibular no meio do ano se manteve. Ainda nesse mês, através da chamada da “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão” (SECADI) do MEC, alguns docentes da instituição formularam a proposta da criação da Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) com o objetivo de “Formar educadores e educadoras para atuar no segundo segmento Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos”. A proposta apresenta no perfil do egresso (UFPR LITORAL, 2013, p. 21) um profissional habilitado a atuar na área de conhecimento de Ciências da Natureza com o Diploma de Licenciado em Educação do Campo. O curso possibilitaria a contratação de 13 professores substitutos durante um período de três anos e mais três técnicos administrativos para o mesmo período. A grade curricular para essa proposta está apresentada de forma resumida no Quadro 8. Preconizava-se que a metodologia de ensino fosse por projetos.

Pelo nome dos módulos percebe-se que ela contempla a atuação de alguns docentes da LC da instituição, contudo, há apenas uma ementa que descreve conteúdos específicos das Ciências da Natureza: no módulo “A física, química e biologia na educação do campo e a prática de ensino II (Meio Ambiente e Saúde)”, são apresentados referenciais dos livros “Análise Real para Licenciatura” (Ávila) e “A célula: uma abordagem molecular” (Cooper & Hausman). Em conversas informais obteve-se a informação que esse novo curso possibilitará a contratação de mais sete novos docentes efetivos à instituição, dentre eles alguns que

poderão também atuar na Licenciatura em Ciências. Renovaram-se as possibilidades de novos docentes atuarem no curso.

Quadro 8: Proposta curricular (resumida) da Licenciatura em Educação do Campo da UFPR Litoral. Todos os anos também possuem os módulos de ICH (80h) e PA (80h).

<p>Ano 1: Reconhecimento da realidade (80h), Educação, Ciências e a questão Agrária no Brasil (160h), A Educação do Campo e as Ciências da Natureza (160h), Estágio Supervisionado I (80h).</p>
<p>Ano 2: A pesquisa como princípio educativo em Ciências da Natureza na Educação do Campo e a Prática de Ensino (160h), Estágio Supervisionado II (80h), A Física, Química e Biologia na Educação do Campo e a Prática de Ensino I (fundamentos básicos) (160h), Estágio Supervisionado III (80h).</p>
<p>Ano 3: A Física, Química e Biologia na Educação do Campo e a Prática de Ensino II (meio ambiente e saúde) (160h), Estágio Supervisionados IV (80h), As Ciências da Natureza suas tecnologias no campo I e a Prática de Ensino (relações com a agricultura familiar, desenvolvimento sustentável) (160h), Estágio Supervisionado V (80h).</p>
<p>Ano 4: As Ciências da Natureza suas tecnologias no campo II e a Prática de Ensino (relações com a agricultura familiar, vida e produção no Campo) (240h), As Ciências da Natureza e os processos da diversidade e inclusão na educação do campo e a Prática de Ensino (180h), Libras (60h).</p>

Fonte: (UFPR LITORAL, 2013).

Em abril de 2013 o tema sobre o Mestrado Profissional para professores da educação básica é levantado nas reuniões do curso, mas como não há apoio institucional, principalmente da direção, ao projeto não foi dada prioridade. Cogitou-se em unir as três licenciaturas da instituição, mas isso apenas causou tumulto e nada nesse sentido progrediu. Também nesse mês, dia 22, a direção da instituição designa os 12 componentes do NDE do curso (Portaria 235/Setor Litoral), mas que sofrerá alterações em junho de 2014⁸⁴. Nesse mês começaram as discussões na matriz para a criação de um *campus* em Jandaia do Sul que ofertaria, dentre outros, um curso de “Licenciatura em Ciências Naturais” com integralização em três anos, 2800 h, para a formação de docentes para atuarem no ensino médio e fundamental. No parecer que sugere a criação desse curso destaca-se que o professor em Ciências Naturais precisa de “sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Física, da Química e da Biologia

84 Ver nota de rodapé 88 sobre a alteração no número de docentes no curso.

[...]” (UFPR; CEPE, 2013, p. 7), além de deixar implícita uma formação nos moldes dos desejos da matriz. Na licenciatura que foi aberta no CEM, e até onde as pesquisas puderam ir, não se encontraram evidências que tenha acontecido um diálogo entre os idealizadores da proposta desse novo curso com os docentes do curso de LC da UFPR Litoral, não levando novamente em conta as suas experiências e metodologias de funcionamento. Nitidamente esse novo *campus* é concebido de forma diferente como foi a UFPR Litoral, esse curso e todos os outros “nasceram” com os seus projetos pedagógicos (PPC) montados, docentes contratados etc. Colocando em clara diferença as construções das propostas dos PPP e PPC's. Pareceu que a universidade introduziu a sua forma de fazer educação, a sua cultura educacional, sobre as culturas das cidades da região, não respeitando a cultura local.

Na câmara do curso os procedimentos não se alteraram e a coordenação propôs que os encontros teriam um momento burocrático e outro às reuniões temáticas. Na prática essa coordenação não atuou no sentido de realizar modificações significativas como nas gestões anteriores, isso se deu por causa da greve que atrasou as formaturas, impossibilitou a entrada de novas turmas pelo vestibular e a ausência das reuniões de câmara do curso – a greve forçou essa coordenação a atuar efetivamente por nove meses. Em entrevista com o coordenador não pareceu que o curso tivesse problemas ou tarefas que exigissem mais que os procedimentos burocráticos, desse modo o curso parecia ser guiado por decisões que os docentes tomavam durante as reuniões de câmara. Os antigos coordenadores se manifestaram e se posicionaram defendendo suas ideologias – o que não era para menos, pois o curso foi construído, modificado e reconhecido em suas gestões.

Houve também a particularidade que a formatura da turma 2008 ficou sob responsabilidade dessa coordenação e havia muito documentos faltantes, ademais a turma de formandos exigiu muito da coordenação para que a instituição se organizasse, o que deve ter influenciado a postura dessa nova coordenação em aprimorar os processos organizacionais. Essa turma também deveria apresentar uma monografia do Estágio Supervisionado e foram realizadas discussões na câmara sobre a forma e o conteúdo desse documento. Além disso, os estudantes relevaram problemas organizacionais institucionais que não eram de responsabilidade direta das coordenações, mas de alguns docentes e servidores técnicos que haviam perdido algumas documentações. Nesse período a relação com a pró-reitora de graduação está normalizada, mais tranquila de acordo com o professor MCVF

5.5 Quinto período: greve na instituição e a busca pela organização no curso (2012-2013)

porque começaram a vir as comissões externas de avaliação, MEC, e o pessoal tem avaliado muito bem os nossos cursos. Então o que mais você vai dizer? Não tem o que questionar, dizer “olha isso aí não funciona, isso é irreal, isso é da cabeça de um ou de dois”, não. (2012, 26min12s)

Dessa maneira, o curso começou a ganhar uma rotina operacional mais departamental, o coordenador e o vice se reuniam periodicamente “pra ver as demandas da coordenação junto com a secretária, fazendo despachos, mil e umas assinaturas, [...] nada eu [coordenador] tomei a decisão sozinho, mas sempre com a secretária JBP e o [vice-coordenador professor] RAR [...]” (PROFESSOR LFCL, 2012, 29min19s). Operacionalizar e organizar os Estágios gerou muitas discussões na câmara e como resultado alguns pontos do PPC ficaram mais claros e foram melhores escritos, tais como melhorar a definição e a pontuação das Atividades Complementares e quais eram os modelos de relatórios a adotar às atividades de FTP e para o Estágio obrigatório. A coordenação conseguiu cadastrar todos os módulos do curso no sistema integrado de gestão, o Sistema de Informações para o Ensino (SIE), com isso todos os estudantes tiveram acesso aos conceitos disponibilizados na Internet – uma das reclamações dos discentes do curso desde a fundação em 2008 era a demora em obter os conceitos junto aos professores/coordenadores/assessores.

Também foi sob essa coordenação que em maio de 2013 quase todos os estudantes egressos das turmas 2008 e 2009 tentaram o concurso público realizado pelo governo do Estado do Paraná para provimento de cargos de professores nas disciplinas do EFII, incluindo a disciplina de Ciências. Havia, no Núcleo Regional de Educação para a região do litoral (NRE Paranaguá), 38 vagas para docentes de Ciências e apenas 13 candidatos para esse cargo foram aprovados na primeira fase do concurso que avaliava os conhecimentos específicos (BRASIL; SEED, 2013), contudo nenhum deles eram dessas turmas de egressos⁸⁵. Alguns docentes do curso atribuíram essa ineficácia ao tipo de prova que fora aplicada, destacando que ela não avaliou um docente para o ensino das Ciências, mas que avaliou apenas a memorização; outros salientaram que faltou preparação dos estudantes e que os temas que foram avaliados na prova deveriam ter mais destaque durante as aulas. O estudante Pedro corrobora isso, pois “para o concurso o que eu vejo que quem se formou em biologia, tem formação em ciências biológicas, vai se dar um pouco melhor na prova do que nós das

85 Em contraponto, até onde se tem informações, alguns egressos das outras duas licenciaturas da instituição conseguiram aprovação nesse mesmo concurso.

licenciaturas em ciências” (2013, 48min14s).

Alguns estudantes viram a baixa aprovação e a sua não aprovação nessa fase como a oportunidade de se manterem nas suas funções com contratos temporários (professores PSS⁸⁶), pois eles acreditavam que mesmo que os 13 que foram aprovados na primeira fase fossem aprovados nas fases seguintes, ainda assim não haveria professores suficientes sendo contratados para suprir a demanda, o que possibilitaria a renovação dos seus contratos como professores PSS nas escolas. Esse evento marcou a preocupação do grupo docente em discutir e reavaliar a formação dos egressos, pois parece que a inovação curricular não trouxe junto a melhoria na qualidade do ensino do egresso, mesmo essa sendo medida apenas pela não aprovação nesse concurso público. A imersão do licenciando o mais cedo possível no universo escolar em parceria com os professores em exercício e com as discussões dos Estágios e das práticas de ensino na universidade não foi avaliada quando se exigiram os conhecimentos específicos da área. No sentido de promover a discussão o coordenador anterior do curso, professor LFCL, propôs a criação do “I Seminário de Trocas de Relatos de Experiências do Curso de Licenciatura em Ciências: avanços, dificuldades e desafios no trabalho com o currículo por projetos” e no convite para que os demais colegas participassem desse seminário escreveu que

é interessante sempre lembrar que nossa proposta é nova e aprovada pelo MEC. Isso nos abre caminho para manter o pique e principalmente a segurança de nossas propostas e atitudes frente a um curso que veio para transformar a realidade. Nesse caminho o registro e a discussão do concreto e das possibilidades que vivenciamos no dia a dia de trabalho são essenciais, para qualidade de ensino aprendido dos nossos educandos. Nossa proposta somente se sustentará entre o mar das tradições, com muitas reflexões, discussões e ações que visem isto. Entendo que tudo emerge enquanto processo, para cada um de nós, para a equipe para o escopo do materialismo histórico dialético do curso, para nossos egressos. Assim vejo este o período desde que lançamos a ideia do I Seminário de reflexão sobre o curso, enquanto troca de relatos, até hoje e continuando pelos próximos meses como um “período e reflexão, entendimento, discernimento, aprendizado, sobre o curso”. E mais, acredito que estamos passando por esse processo. Assim penso que nosso seminário é um pouco diferente dos tradicionais. Ele já começou com nossos questionamentos internos e se concretizará nesta fase de consolidação do curso, com nosso encontro. (PROFESSOR LFCL, 2013)

86 Não há atrativo financeiro imediato ser um docente concursado, pois salarialmente não há diferença entre um professor concursado e outro escolhido pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), para o mesmo número de horas-aula.

5.5 Quinto período: greve na instituição e a busca pela organização no curso (2012-2013)

Contudo até o fim dessa coordenação esse seminário não se concretizou, impossibilitando o grupo de conhecer e (re)avaliar as próprias práticas, para, quem sabe, realizar modificações que pudessem ir ao encontro das demandas específicas dos processos de concurso do Estado. Salvo as inúmeras solicitações desse docente, pareceu que o grupo ainda não se sentia aberto às críticas públicas das suas atividades. O grupo pareceu não alcançar o momento mitopoético possibilitando que as ideias diferentes e as dificuldades pudessem ganhar atenção e serem debatidas sem medo.

Mesmo com as conquistas pós-greve, em especial as horas-aula, a direção da UFPR Litoral encontrou dificuldades em executar alguns procedimentos e 31 docentes insatisfeitos solicitaram serem administrados pela pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) da universidade para que se cumprissem os acordos reivindicados durante a greve; alguns também eram do curso de LC que, dentre outros motivos, também estavam indignados com a falta da vaga do professor substituto: para eles um curso que segue o PPP a risca não deveria ser penalizado pela falta de professor e com a destinação dessa vaga para outro curso que não tinha os mesmos ideais que a LC. O que se desejava realmente com esse movimento era que o diretor-fundador deixasse de dirigir a instituição da forma como vinha fazendo. No fim da escrita dessa tese esses docentes deixaram de ser administrados pela PROGEPE e os diretores administrativo e pedagógico apresentaram algumas soluções para o problema. No “Apêndice G: A carta” (seção 9.7) há a descrição dessa período: pareceu importante descrevê-la, pois poderia auxiliar na compreensão do ambiente institucional contraditório e plural no qual os docentes do curso atuavam.

Enquanto isso no curso eram definidos os três docentes por turma para realizar as atividades do segundo semestre de 2013, os estudantes da turma 2009 deram início em agosto nas defesas de suas monografias e três docentes publicam um artigo sobre o “Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória” (SILVA; BRIZOLLA; SILVA, 2013) que apresentava o PPC e fazia considerações sobre o ensino diferenciado praticado pelo curso.

O PPP da instituição estimulava vivências não institucionalmente organizadas em atividades tais como visita às aldeias indígenas ou Estágios realizados por conta própria sem a anuência da câmara, porém elas careciam de aceitação nas Atividades Complementares. Esse

5.5 Quinto período: greve na instituição e a busca pela organização no curso (2012-2013)

autodidatismo dos estudantes propiciados pelo discurso da autonomia do PPP colocava uma tensão na estrutura acadêmica do curso. Nessa coordenação o curso discutiu esse impasse sobre quais seriam as Atividades Complementares legítimas e a sua pontuação, havia um grupo que defendia que as atividades relacionadas a extensão deveriam computar com carga horária alta no item Atividades Complementares do PPC.

Além disso, percebeu-se que o curso de LC estava adotando práticas de organização dos documentos do curso que possibilitavam que as reuniões de câmara fossem ágeis e objetivas na parte burocrática, fazendo com que dessa forma o tempo nas reuniões às discussões pedagógicas fosse melhor utilizado e mais longo. Foram criados e melhorados os procedimentos para que o Estágio fosse realmente diferenciado, nesse sentido a coordenação procurou criar mais ligações com os professores das escolas e organizar o Estágio obrigatório buscando maior empenho dos docentes da universidade. Também foi visível nessa coordenação a insatisfação de alguns docentes sobre os processos avaliativos que colocavam pesos desiguais na balança, por exemplo, alguns estudantes receberam um abono e se mantiveram na sua turma de origem, mas outros receberam como “castigo” a reperiodização, contudo somente se o estudante desejasse ser reperiodizado⁸⁷. A falta de critérios nesses processos trazia insatisfações.

Análise do quinto período

A instituição nesse quinto período continuava seu processo de inculcação da proposta nos estudantes com a “Semana de Integração dos Calouros da UFPR Litoral”, em particular a vinda do professor José Pacheco da escola da Ponte de Portugal procurava mostrar aos estudantes dos cursos o quanto o PPP estava antenado com as propostas de inclusão social. Nesse período a instituição enfrentou fortes embates internos o que fez com que o curso não promovesse mais inovações, o foco dos docentes estavam nesses embates que atingiam fortemente o PPP da instituição e respingavam no grupo da LC.

Para os docentes na LC foi um momento de melhor organizar as práticas de sala de aula e gerenciarem melhor suas atividades de extensão e pesquisa, houve mais tempo com a greve para que cada docente se dedicasse a si e às suas outras prioridades profissionais e pessoais

87 Desde o início do curso em 2008 somente dois estudantes solicitaram reprovação.

5.5 Quinto período: greve na instituição e a busca pela organização no curso (2012-2013)

não relacionadas ao curso de LC. Além disso, buscou-se resolver nas reuniões de câmara os impasses sobre a legitimidade das Atividades Formativas Complementares (AFC) e a criação de procedimentos para que o Estágio obrigatório fosse realmente diferenciado. Nesse sentido a coordenação procurou se aproximar dos professores das escolas e se organizou buscando maior empenho dos envolvidos para que se articulassem melhor para resolver as demandas dos locais de Estágio, isso contribuiu para o melhor entendimento dos docentes do curso do que se desejava fazer de diferente nesse espaço curricular. As tentativas de inovação curricular continuaram acontecendo e as experiências de docência colaborativa ou estudo de caso deram prosseguimento, isso porque o coordenador desse período acreditava que o curso estava caminhando bem e pouco interferiu nos procedimentos pedagógicos que os docentes haviam instituído com as suas turmas. As relações entre os docentes estavam tranquilas e nenhum esforço por parte da coordenação foi necessário para conter animosidades.

Apesar da aparente tranquilidade o concurso público realizado pelo governo do Estado do Paraná para provimento de cargos de professores nas disciplinas de Ciências do EFII alertou aos docentes que o curso não estava correspondendo a demanda da sociedade, pelo menos a demanda educacional da Secretaria de Educação. O fato de nenhum estudante do curso ter sido aprovado e a prova ter exigido conhecimentos específicos das Ciências, principalmente Biologia, alertou o grupo que os saberes específicos deveriam ser mais trabalhados. Isso de início desconcertou o grupo e propiciou alguns momentos de reflexão que culminaram com a proposta do coordenador que sugeriu um seminário de avaliação das práticas educativas que estavam acontecendo no curso. Contudo o grupo não se mobilizou e o seminário acabou não acontecendo – o grupo estava um pouco mais relaxado após o reconhecimento pelo MEC e não queria entrar em novas discussões curriculares. Os docentes aparentemente também não mudaram suas práticas educativas na sala de aula e não se incomodaram com o resultado negativo no concurso, acredita-se que muitos deles estivessem focados na construção da LE-Campo ou em outras atividades mais de pesquisa ou extensão devido a greve.

■

Nesse período, sem as imposições burocráticas exigidas na gestão anterior devido a visita do MEC, cada sujeito do grupo procurou se estabelecer num lugar próprio (seu) do aparelho psíquico grupal, ou seja, agora foi possível que cada sujeito se alocasse num certo

5.5 Quinto período: greve na instituição e a busca pela organização no curso (2012-2013)

lugar que foi oferecido pelo grupo e que tivesse na sua voz, no sentido de transmissão, um discurso próprio dos ideais e valores advindos do mito fundador do grupo, mas também mesclando seus interesses que foram recalcados até esse momento. Assegurou-se desse modo a continuidade da proposta curricular pois os sujeitos do grupo passaram da afiliação à filiação do grupo, o aparelho psíquico grupal construído pelo grupo reconheceu eles mesmos como filhos legítimos e não mais como apenas associados ao grupo; aparentemente os docentes estavam satisfeitos com o resultado grupal. Com isso alguns docentes do grupo começaram o movimento de investir seus desejos para além do curso, por exemplo, com a elaboração do curso da LECampo, contudo os outros docentes não buscaram novos investimentos e denegaram esse movimento por não lhes parecer apropriado ou legítimo essa nova busca narcísica sobre um novo objeto. Houve então uma mescla de defesa dos ideais fundadores e de contribuições pessoais de cada membro do grupo, o grupo, objeto de investimento dos docentes, não era mais para eles apenas um prolongamento dos sujeitos, pois agora se tornara uma organização simbólica de relações de diferença entre sujeitos. Pela interpretação dada por Bion o grupo estava voltado para os aspectos conscientes de tarefas combinadas por todos os sujeitos do grupo, sendo preferencialmente um “grupo de trabalho”, e permitindo a instauração de um momento mitopoético:

O “grupo de trabalho” está voltado para os aspectos conscientes de uma determinada tarefa combinada por todos os membros do grupo, e, se quisermos comparar com o funcionamento de um indivíduo, equivale às funções do ego consciente operando em um nível secundário de pensamento (conforme a concepção de Freud). (ZIMERMAN, 2004, p. 109)

Nessa quinta coordenação a reprovação no concurso público dos egressos das turmas 2008 e 2009 trouxe preocupações ao grupo e para discuti-las foram propostos seminários de trocas de experiências para que os docentes relatassem o que estavam desenvolvendo em sala de aula. Contudo o grupo não atendeu ao chamado do quinto coordenador provavelmente porque alguns do grupo não estivessem mais com o desejo de resgatar aquelas discussões pedagógicas que tanto desgastaram e angustiaram o grupo nas coordenações anteriores; alguns já estavam vivendo a busca de um novo objeto, como o grupo que estava elaborando a LECampo. O coordenador desse período também não estava envolvido na busca de um novo objeto de desejo e, presumivelmente em consequência, não estava com desejo de resgatar recalques do passado.

5.5 Quinto período: greve na instituição e a busca pela organização no curso (2012-2013)

Em maio de 2012, ainda na quarta coordenação, a aliança de pacto fraterno entre os diretores administrativo e pedagógico, os irmãos-diretores, estabeleceu o contrato do assassinato do pai fundador, visto no diretor-fundador, com a imposição de que as suas ações fossem severamente limitadas. Com isso se estabeleceu o contrato totêmico que os associou ao pai simbolizado⁸⁸. O pacto dos irmãos-diretores repousou sobre uma aliança ofensiva que consistiu em suprimir o pai fundador, autoritário, que se contrapunha com força à necessidade de poder dos filhos. Possuidor de todas as regalias, o pai fundador ciumento opunha-se a satisfação dos desejos dos filhos, impondo-lhes a abstinência do poder. No entanto, foi somente depois do documento “A carta”, de julho de 2013, que alguns docentes – os filhos-perseguidos – puderam escapar do pai, isso porque eles se auto expulsaram do domínio do pai e se separaram dele com a solicitação de serem administrados pela matriz. Não era desejo desses docentes mudar de pai, mas alterar efetivamente a forma como um “novo” pai na instituição os dirigiria, portanto não era a intenção desses docentes solicitarem uma nova tutela ao pai Reitor, mas enfraquecerem o pai todo poderoso. Ademais, tiveram a liberdade de expressar publicamente os seus desejos em matar o pai fundador que simbolizava os mitos de fundação. Esses filhos-perseguidos se aliaram e se ligaram entre si, mesmo que entre eles não existissem afinidades totais, para cometerem o assassinato do pai. Estava certo que essa não era a primeira tentativa de assassinato do pai, mas foi a que se efetivou com mais força pois tinha auxílio das mídias, em especial do sindicato dos professores da universidade, e da reitoria, nesse período oposição ao projeto pedagógico da UFPR Litoral. Os irmãos-diretores perceberam esse desejo e, antes do efetivo assassinato do pai, teceram uma manobra para afastar o pai fundador e torná-lo simbólico na instituição. Os irmãos-diretores então, para evitar o ressurgimento do tipo de administração poderosa do pai, estabeleceram uma relação de autoridade com pelos menos dois interditos organizadores: (i) primeiro renunciaram ao poder absoluto sobre todos os docentes, os filhos, da instituição, dando a eles mais liberdade e autonomia, e (ii) propuseram aos filhos-perseguidos que estavam insatisfeitos renunciarem ao “assassinato do pai”, agora simbolizado pela dupla dos “irmãos”-diretores, em troca de sua proteção e de seus favores. Na prática, com este pacto, os docentes da instituição foram oficialmente lotados nas câmaras dos cursos e tiveram mais liberdade para se inserirem no campo e no jogo acadêmico.

88 Faz-se aqui alusão ao pensamento freudiano, exposto em *Totem e Tabu* (1912) (FREUD, 1996, p. 145, parte 5), do Pai Originário odiado e amado contra o qual os irmãos se associam para pactuar com o seu assassinato.

5.5 Quinto período: greve na instituição e a busca pela organização no curso (2012-2013)

Devido ao momento conturbado de greve nesse período os coordenadores anteriores foram os intermediários que mantiveram viva a proposta do curso, ajustando aos poucos certos temas denegados. Mesmo com a criação do “Centro de Articulação das Licenciaturas da UFPR” (CEALI) na matriz, os docentes da LC não foram convidados a participar, o que trouxe mágoas aos docentes do curso e fazendo-os perceber que a instituição ainda não apoiava a proposta pedagógica inovadora.

5.6 Sexto período: o Regimento, a resistência do curso e novos desafios (2013-2014)

O diretor administrativo costurou alianças para que em 28 de novembro de 2013 o curso *strictu sensu* de Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável da instituição fosse aprovado por unanimidade no COUN. Contudo o diretor-fundador, o diretor geral, não apoiou o curso na íntegra, pois discordava da forma como a agência governamental CAPES classificava as áreas de conhecimento ao mesmo padrão de avaliação, independente das metodologias e dos perfis epistemológicos, não levando em conta a heterogeneidade das diferentes regiões do Brasil e como ela direciona a formação de docentes no ensino superior para a pesquisa e não para a docência; historicamente a formação para a docência foi o ideal dessa agência. Com efeito esse curso *strictu sensu* seria avaliado pela produção acadêmica com as respectivas ideias associadas, para alguns docentes da instituição isso se traduzia em “publique ou pereça”, e poderia para alguns docentes trazer à instituição as regras do jogo do campo acadêmico, claramente para os docentes da situação prejudiciais à proposta do PPP. Não obstante o desacordo por parte do diretor-fundador o curso começou a funcionar evidenciando que ele havia perdido muito de sua força institucional para negar atividades que para ele eram contra o PPP.

A instituição no primeiro semestre de 2013 contava com 14 cursos de ensino superior presenciais (tecnólogos, licenciaturas e bacharelados), 1.494 alunos⁸⁹ e três licenciaturas: Ci-

89 Dados oficiais de 2009: 700 estudantes do sexo feminino, 71 concluintes sendo 54 do sexo feminino, 505 vagas para o vestibular com 1.352 inscritos e destes 486 ingressaram sendo 279 mulheres (INEP, 2009). Para o vestibular é aplicado um sistema de cotas raciais e social. O número de alunos, 1.494, é do primeiro semestre de 2013 e não dos dados de 2009 do INEP.

5.6 Sexto período: o Regimento, a resistência do curso e novos desafios (2013-2014)

ências, Artes e “Linguagem e Comunicação”. As três possuíam espaços próprios de formação para os seus estudantes que estavam sempre vinculados a pelo menos um programa ou projeto de extensão que contribuíam à formação dos seus licenciandos, além de bolsas (PIBID, Licenciar etc.) para os estudantes. A Licenciatura em Ciências tinha, e tem, o apoio de programas e projetos de extensão (PIBID de Ciências, do LabMóvel e outros), e de outros programas similares internos da universidade voltados à docência (como Licenciar); a Licenciatura em “Linguagem e Comunicação” tinha, e tem, um espaço de oficinas de produção de textos, este foi um espaço de projetos de estudo de línguas e de capacitação para docentes das escolas públicas; a Licenciatura em Artes possuía o espaço físico para projetos multidisciplinares chamado de “Centro Cultural” onde eram desenvolvidas atividades de teatro, pinturas e correlatos; esse espaço foi devolvido à prefeitura de Matinhos na gestão do reitor desse período (2012-2016). Em particular a perda do “Centro Cultural” evidenciou ainda mais a fraqueza política do diretor-fundador e da perda de legitimidade da UFPR Litoral na gestão do prefeito da cidade de Matinhos a época, gestão 2012-2016. Somado a isso o diretor-fundador foi oposição nas eleições anteriores para o reitor atual, gestões 2008-2012 e 2012-2016, e não conseguiu manter algumas conquistas de quando da implantação da instituição na gestão do reitor anterior (2000-2004, 2004-2008); período em que o diretor-fundador foi pró-reitor de graduação e depois diretor *pro tempore* para a UFPR Litoral designado pelo reitor.

O vice-coordenador anterior (2012-2013), professor RAR, foi eleito em 25 de outubro de 2013 para a coordenação do sexto período do curso com quase unanimidade de votos, foram 40 votos a favor e três votos em branco; sua vice-coordenadora era a professora LMS, que foi a terceira coordenadora.

Em paralelo a isso o Centro de Estudos do Mar (CEM) abria a “Licenciatura em Ciências Exatas” e, também como já aconteceu com o campus de Jandaia do Sul no ano anterior, abril de 2013, contudo os fundadores não procuraram se aproximar dos docentes da LC da UFPR Litoral para compartilharem as angústias ou pesquisarem sobre a proposta inovadora; mesmo isso posto os docentes da UFPR Litoral buscaram e realizaram conversas informais com os docentes do CEM, mas o que se verificou é que os contextos acadêmicos de cada instituição ainda eram muito diferentes e a aproximação ainda não seria possível. O que estava por trás desse novo curso foi o envio de um pacote do MEC à universidade, leia-se mais recursos, aliado a política pública do Governo da presidenta Dilma Rousseff para a

5.6 Sexto período: o Regimento, a resistência do curso e novos desafios (2013-2014)

abertura de licenciaturas em todo o país. Contudo a UFPR Litoral também se aproveitou desse pacote e criou mais um curso para formação de professores: Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), aprovado pelo Conselho Universitário da UFPR em 13/03/2014 (BRASIL; UFPR, 2014).

Em relação ao documento que estruturaria a instituição, o Regimento, enfrentou fortes oposições para sua aprovação, mas foi aprovado em setembro de 2013 com total desagrado dos professores da LC. A proposta de resolução inicial enviada pela instituição foi consideravelmente alterada, com fortes imposições estruturais dadas pela matriz, aparentemente alterando os ideais democráticos pensados no nascimento da instituição e trouxe temores de que alguns cursos viriam a ser fechados e que outros poderiam vir a adotar a estrutura curricular da matriz. O Regimento aprovado pareceu, para aqueles mais a favor das antigas estruturas, burocratizar o principal espaço coletivo da UFPR Litoral, o Conselho Setorial, e eliminando as discussões abertas que se realizavam no plenário. Nesse documento os docentes que não eram de cargos de coordenação e de representação da instituição perderam o direito a votar nas reuniões do Conselho Setorial, novo nome para o Conselho Diretivo, salvo terem ainda direito a voz. Os votos agora eram de 23 conselheiros, sendo composto pelos representantes dos coordenadores dos cursos, a direção, os servidores técnicos e os discentes (15 docentes, dois servidores técnicos e seis estudantes). Parte desse Regimento adotou a estrutura da matriz e não agradou àqueles que ainda pensavam no Conselho Setorial/Diretivo como um espaço de debate aberto, revivendo em suas de falas de indignação os ideais presentes nos anos iniciais da instituição, tais como os direitos para todos de voz e votos. O que se apresentou na operação do Conselho Setorial foi a repetição das estruturas da matriz, assegurando um ordenamento jurídico, tal que se mantenham os princípios fundamentais do Regimento da universidade. Os servidores técnicos que até então tinham também no Conselho Diretivo um espaço de voz ativo perderam consideravelmente sua posição estratégica, agora com apenas dois representantes. Isso desagradou profundamente a maioria dos servidores técnicos que haviam votado na direção tríplice com medo de que a chapa de oposição pudesse prejudicar a sua categoria.

Os servidores técnicos também estavam esperançosos que as conquistas adquiridas pelo grupo do GETEST se manteriam, afinal o diretor-fundador tem no seu histórico dentro da UFPR um início de carreira como servidor técnico e acreditavam que ele não deixaria que a categoria perdesse as conquistas adquiridas dentro da UFPR Litoral. Contudo não foi o que

5.6 Sexto período: o Regimento, a resistência do curso e novos desafios (2013-2014)

aconteceu, pois o diretor perdeu considerável prestígio após o incidente da “Carta” e os servidores técnicos não se sentiram contemplados no novo Regimento. Além disso, o diretor-fundador não possuía o apoio da reitoria pois fora oposição nas duas eleições para o atual reitor, gestões 2008-2012 e 2012-2016.

Mesmo com o Regimento a instituição ainda tinha mantido importantes conquistas dentro da universidade, tais como o PPP e a não existência de departamentos. De acordo com o diretor pedagógico a não existência dos departamentos possibilitava ainda que as câmaras/cursos tivessem flexibilidade na sua constituição e ganhava-se com a “sobra” de docentes que não fizessem parte do NDE dos cursos⁹⁰, na expectativa que alguns cursos emprestassem seus docentes aos outros cursos. Em termos práticos o Regimento havia transformado a câmara dos cursos em departamentos. Ainda se pode observar que antes do Regimento havia mais liberdade para que os novos professores fluíssem entre as câmaras para encontrarem onde mais desejavam atuar; essa pode ter sido a causa da superlotação da câmara do curso de LC que tinha frequentemente mais de dez professores participando (seção 9.11). Os docentes entrevistados sempre relataram que o curso de LC tinha nas reuniões de câmara a abertura às discussões pedagógicas e que, pelo curso atuar de acordo com a pedagogia por projetos, integrava e articulava pessoas com diferentes utopias educacionais ou aquelas que desejavam fazer algo diferente no ensino superior.

A partir de setembro 2013 houve uma série de eventos perturbadores como a aprovação do Regimento, a reestruturação das cargas horárias dos servidores técnicos na universidade, a oposição da reitoria a gestão do diretor-fundador, as demandas dos docentes para saídas de estudos⁹¹, o movimento dos docentes insatisfeitos com a administração, no documento “A Carta”, e o desequilíbrio dos encargos didáticos de docentes por curso. A direção, procurou evitar mais conflitos e manter a sustentabilidade do projeto guarda-chuva, o PPP, e em concordância com os objetivos de ensino dos cursos (os PPC) se mobilizou para modificar o número de componentes em cada curso (SILVA et al., 2013a, 2013b). A direção e a comissão instaurada na tentativa de solucionar o problema da falta de participação de docentes em alguns cursos prejudicou outros cursos, dentre eles a LC. A câmara do curso passou

90 A LC também sofreu alterações em 06 junho de 2014 (portaria nº 525/Setor Litoral) no número de docentes do NDE e passou para cinco, os demais poderiam compor “a sobra” a que refere o diretor pedagógico.

91 Lembrando que apenas 25% dos cargos tiveram no seus concursos exigências de doutores nos primeiros anos da instituição.

5.6 Sexto período: o Regimento, a resistência do curso e novos desafios (2013-2014)

oficialmente de 12 para 10 professores (conforme Tabela 2, p.333). Na prática, na sexta coordenação 2013-2014, um docente da Biologia e um da Oceanografia saíram de licença para estudos, diminuindo para oito professores participantes na câmara e alguns daqueles que foram concursados especificamente para esse curso foram realocados para outros, o que causou novas indisposições dos docentes com a direção. Alguns afirmaram que não foram consultados dessa decisão e um docente do curso declarou:

Eu não entendo isso. Eu só vi no *e-mail* nos informes, ninguém conversou comigo a respeito, ninguém perguntou pra mim se eu queria ficar [...] Eu entendo que a gestão não tem autoridade de me tirar o concurso. Eu fui concursado para [a Licenciatura em] Ciências. Eu sou concursado nessa área, tenho uma vaga para essa área, pelo órgão federal, independente de gestões, acho que não é tão simples assim. Não sei, a não ser que eu não esteja cumprindo as minhas funções. (PROFESSOR VS, 2013, 34min33s).

No grupo da LC outra forma de indisposição se deu pela crença de que o curso que tem trabalhado de acordo com o PPP e realizado o trabalho na metodologia por projetos não deveria ser prejudicado e nem sofrer consequências negativas pela falta de uma gestão mais efetiva pela direção em relação à presença dos professores nas câmaras. Contudo, até o fim de 2013 alguns dos docentes realocados solicitaram à coordenação a volta ao curso e todos os pedidos foram atendidos. Apenas o professor RVS, segundo coordenador, não solicitou retorno ao curso – supostamente pelas animosidades latentes com os docentes que apoiavam o “novo” PPC da terceira coordenação. O que se verificou na instituição é que ainda se teria de seguir com a proposta diferenciada, mas com contingente mais reduzido; continuar fazendo

diferente, mas fazer menos diferente, a gente vai ter de ter muita criatividade pra continuar fazendo diferente dentro dessa organização administrativa [do Regimento]. Por isso que teremos de ter uma série outras proposições e de acordos pra que a gente, regimentados e regulados, para que continuemos a fazer diferente, mas de uma certa forma enquadrado por um Regimento que nos tirou algumas possibilidades, nos limitou em alguns aspectos. Sim, ele nos limitou. (DIRETOR PEDAGÓGICO DOH, 2013, 34min08s)

Com os novos obstáculos, o curso de LC tem funcionado como uma célula de resistência dentro da instituição. Isso foi reforçado pelo relato da coordenadora dos servidores técnicos que faziam apoio pedagógico aos cursos da instituição, as assessoras, dos cursos: ela afirmou que o único curso em 2014 que estava trabalhando por projetos na UFPR Litoral era o da LC, os demais estavam pouco a pouco migrando seus FTP, e consequentemente seus

5.6 Sexto período: o Regimento, a resistência do curso e novos desafios (2013-2014)

PPC, para o ensino disciplinar porque a pró-reitoria de graduação da matriz estava exigindo “ajustes” curriculares⁹². Além disso, os docentes que gerenciavam os espaços pedagógicos ICH e PA haviam desistido de coordená-los⁹³ e perdido as suas respectivas secretárias⁹⁴ que realizavam as funções de contabilidade das cargas horárias ou logísticas das oficinas; o Regimento foi o principal responsável pela perda das secretárias porque esses espaços pedagógicos deixaram de ter a importância e estrutura administrativa até então vigente, ou seja, perderam a independência administrativa em relação aos cursos, para serem apenas eixos curriculares coordenados pelas câmaras dos cursos. Na prática isso transferiu aos cursos o gerenciamento dos espaços PA e ICH e mais trabalho às secretárias dos cursos, agradando a alguns docentes que desejavam transformar o espaço de PA em horas para que os estudantes realizassem os TCC e para que as ICH se transformassem em oficinas mais voltadas aos interesses dos seus cursos. Ainda assim, a LC resistiu a gerenciar os espaços das ICH.

A direção pedagógica também alegou que manter os espaços de ICH e PA da forma como estavam estruturados fazia com que o estudante realizasse coisas desintegradas, sem ligação com o seu curso ou ainda fazendo três cursos ao mesmo tempo. O objetivo foi fazer com que o curso possa interferir na trajetória do estudante caso ele não esteja se adequando a formação no curso:

Porque isso vai dar mecanismo para os professores e à coordenação do curso acompanhar e integrar a formação do estudante do curso. Porque o X da questão não é o curso tomar pra si as rédeas de toda a formação do estudante, é o curso poder perceber e interferir na trajetória do estudante. Dizer “Oh! Você não está fazendo um curso de Licenciatura em Ciências! Você está fazendo um curso de FTP de Ciências, um curso de ICH e um curso de PA”. (DIRETOR PEDAGÓGICO DOH, 2013, 1h11min38s)

Por outro lado, essa mesma direção observou que alguns cursos estavam desenvolvendo experiências pedagógicas e diferenciadas que comprovadamente estavam sendo interessantes aos estudantes e acenou com a possibilidade de que alguns cursos poderiam vir conseguir

92 Essa mesma servidora declarou que a pró-reitoria avisou aos servidores da instituição, em julho de 2014, que os próximos espaços que seriam “ajustados” seriam os PA e as ICH.

93 A última reunião dos docentes do grupo das ICH foi em meados de 2012 e o coordenador das ICH, professor RRM do curso de LC, ausentou-se em março de 2014 para realizar seus estudos de doutorado e ninguém quis assumir sua função. Parte dessa falta de estímulo está relacionada com a não gratificação (remuneração) dessas coordenações, pois somente os coordenadores de curso passaram a ser remunerados.

94 Algumas atuavam em dois cursos e com a eliminação do secretariado de apoio as ICH e aos PA se conseguiu uma redistribuição e se diminuiu a sobrecarga de algumas dessas secretárias.

5.6 Sexto período: o Regimento, a resistência do curso e novos desafios (2013-2014)

salas temáticas⁹⁵ e outros dispositivos administrativos que poderiam potencializar o desenvolvimento pedagógico.

Vários docentes lamentaram um desvirtuamento dos interesses originais da proposta do PPP da instituição onde os espaços de ICH e PA tinham interesses e movimentos independentes dos cursos; inclusive lamentava-se a perda da identidade cultural, humana e inovadora desses espaços que agora pareciam estarem fadados a “pertencerem” aos cursos, que por sua vez estavam se adaptando à lógica da pró-reitoria de graduação da matriz.

Como consequências também do Regimento verificou-se que a estrutura do Conselho Setorial, novo nome para o Conselho Diretivo, foi radicalmente modificada e as pautas foram estruturadas (“Processo nº X”), evidentemente isso traz uma maior transparência aos trâmites, mas burocratizou as falas e as livres expressões que até então ocorriam. Isso eliminou àquelas discussões encaloradas que se davam no âmbito desse Conselho. Alguns cursos por conta da reestruturação do número de componentes, pelo saldo negativo no número de estudantes que entram, nos vestibulares com baixa procura, e dos que saem, os egressos formados, e pelas dificuldades em manterem docentes interessados em participar poderiam, foram cogitados para serem fechados. A instituição pareceu ter perdido mais uma batalha e o seu PPP poderia estar sob ameaça.

Porém, o diretor-fundador, acreditava que o PPP sairia vitorioso, porque ele interpretava que as perdas correspondiam a “perder os anéis, para não perder a mão”. A despeito da forte burocracia instaurada alegava que ainda havia muita resistência na instituição, em particular a LC era uma célula de resistência, pois “a matriz levou três anos para aprovar o Regimento, porque brigamos pelo nosso PPP!”, e deixou claro que “a matriz não conseguirá nos derrotar!”. Para ele a gestão da reitoria 2008-2012 e 2012-2016 estava num tempo de “suspensão do sonho” que os fundadores tinham à UFPR Litoral: “entramos num momento de fresta da instituição, é a chamada 'teoria da fresta'”, ironiza. O diretor pedagógico concordou que nesse período houve suspensão de parte dos ideais do PPP, mas que a maioria deles ainda estavam em vigência: relatava que esse foi por um lado um momento mais burocrático e de “arranjar da casa”, mas por outro lado um período que estava possibilitando que os docentes insatisfeitos pelo modo como a instituição vinha sendo administrada pelo diretor-fundador se

95 A LC tem a sala temática 33B, mas nenhum docente entrevistado soube dizer sobre o seu uso de forma diferenciada.

manifestassem. Pareceu que a gestão do diretor administrativo estava sendo mais satisfatória para alguns docentes, inclusive no sentido de apaziguar a oposição da matriz e do reitor dessa gestão.

É interessante também ressaltar que a pró-reitora de graduação dessa sexta coordenação foi a mesma que recusou o PPC na segunda coordenação, logo o anteriormente citado pelo diretor-fundador (p.129) do “arcaísmo” pedagógico mais uma vez pareceu ter voltado e estava prejudicando o andamento do PPP da instituição e tentando trazer novamente a lógica da racionalidade técnica da matriz. Para alguns parece que, infelizmente, as novas direções administrativa e pedagógica, com exceção do diretor-fundador que parecia apenas observar, estavam cedendo as imposições estruturais da matriz. Alguns servidores alegaram que era a falta de experiências dessa administração que estava não conseguindo gerenciar os conflitos externos e internos e cedendo as imposições da matriz, pois lhes faltava empatia com os servidores da instituição e não havia compreensão dos ideais do PPP.

Como consequência do Regimento e a pedido da direção da instituição para que o curso de LC analisasse as demandas de pessoal e as situações estruturais, como carga horária, salas temáticas etc., exigiram-se “novas inovações” e o grupo de docentes respondeu com um documento propondo que o curso fosse reestruturado afim de formar, além de professores de Ciências para o EFII, docentes para atuarem no Ensino Médio (EM) com habilitação exclusiva em Biologia, Química ou Física. A proposta se baseou na Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional da Educação (CNE) (BRASIL; MEC; CNE, 2012), que estabeleceu as normas obrigatórias à Educação Básica que orientavam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino e que possibilitavam que os currículos e as escolas pudessem ofertar uma nova organização escolar para o EM. Essa proposta estava

embasa em uma análise de conjuntura, tanto na demanda de professores destas disciplinas nas escolas públicas da região, como na política federal de expansão da formação de professores para Química, Física e Biologia. A reestruturação prevista para o curso de Licenciatura em Ciências não necessita de grandes reformas curriculares, uma vez que o curso já apresenta uma carga horária elevada para a formação de professores, quando comparado as diretrizes curriculares para licenciaturas. (CIÊNCIAS; UFPR LITORAL, 2014)

O documento que foi analisado até o término desta tese e enviado à direção não deta-

5.6 Sexto período: o Regimento, a resistência do curso e novos desafios (2013-2014)

lhou a nova proposta de formação, mas deixou claro que para que o grupo docente conseguisse realizá-la, seriam necessários ajustes curriculares no curso de acordo com a legislação como a adição de 120 h de carga horária para cada conhecimento específico em Química, Física ou Biologia e a contratação de cinco docentes das áreas do conhecimento específico, dois para formação geral de professores, um para ensino de Química, um para o ensino de Física e um para o ensino de Biologia. O curso parecia ceder aos objetivos da pró-reitoria de graduação e havia o perigo de simplesmente se adicionar mais módulos, ou Unidades Temáticas, à grade curricular sem as devidas discussões e integrações curriculares dos saberes⁹⁶. Certo era que o PPC teria de sofrer ajustes para integrar a proposta das novas formações. Pareceu que até o momento final da escrita desta tese o principal desafio do grupo era fazer acontecer os Estágios supervisionados obrigatórios de forma que se coadunassem com a proposta interdisciplinar, além de continuar a manter viva a inovação curricular por meio de novas propostas que não criassem conflitos excessivos no grupo. No fim de 2014 a própria pró-reitoria de graduação recusou a proposta das formações específicas de Física, Química e Biologia, aliviando um pouco a tensão imposta por uma reforma curricular.

Em 06 dezembro de 2013 um parecer de um conselheiro do COUN sobre o calendário da instituição foi acompanhado da sugestão para que o vestibular da instituição fosse também realizado junto com o vestibular de Curitiba, no fim de ano. Sugestão que foi acatada e mudou o vestibular para o fim do ano de 2014. As únicas alterações na LC para o próximo processo seletivo, o vestibular 2014-2015, foram a entrada da turma no primeiro semestre de 2015, antes isso se dava no meio do ano, e o aumento de 35 para 50 vagas.

De 18 a 21 de março de 2014 a instituição trouxe novamente o professor Masetto⁹⁷ para ministrar o curso de formação continuada aos docentes “Constituir-se docente na perspectiva da autonomia, em interação com o PPP da UFPR Litoral, frente à dicotomia entre a inovação pedagógica e os processos educacionais e institucionais tradicionais”. Dessa vez o diretor não obrigou que os docentes da instituição participassem e mesmo com a reclamação dos docentes

96 O autor dessa tese recebeu em setembro de 2014 a solicitação da coordenação do curso para que elaborasse uma Unidade Temática para o Ensino da Física afim de contemplar essa reformar curricular. A ementa quase pronta que foi enviada não deixava clara o vínculo da Física aos outros saberes específicos ou pedagógicos e reduzia a complexidade das Ciências Naturais a dissociação simples para a Física. Infelizmente não fazia mais parte do período de pesquisa para a tese essas discussões que o curso estava propondo.

97 A última vez que esse docente esteve na UFPR Litoral foi em julho de 2008, conforme descrito na página 108 desta tese.

5.6 Sexto período: o Regimento, a resistência do curso e novos desafios (2013-2014)

entrevistados da precarização ou da falta de estímulo por parte da direção da instituição na formação docente, o número de participantes foi muito baixo, menos de 20% do grupo dos 120 docentes da instituição participaram, sendo desses quatro dos doze docentes da LC. Um dos temas tratados foi o motivo da baixa adesão dos docentes a esse curso e como modificar a postura dos outros docentes para que valorizassem esse tipo de formação. Pareceu nesse momento que o diretor-fundador tomou consciência de que era necessário ajuda externa, e também interna do grupo que participou desse curso, para resgatar os professores que aparentemente se excluíram da ou rejeitaram a proposta pedagógica da instituição. Percebeu-se que independente dele não atuar mais fortemente na linha de frente administrativa da instituição ele ainda acreditava fortemente na proposta e vinha trabalhando para que ela vingasse, mas, como o diretor administrativo lhe havia solicitado, ele se afastou muito da administração da UFPR Litoral.

Esse afastamento do diretor-fundador desde a sua reeleição em 2012 oportunizou que ele voltasse a lecionar em alguns cursos: exercer uma direção em menor intensidade lhe possibilitou atuar mais nos cursos, em particular no seu curso de origem a Agroecologia, para trabalhar em suas aulas seus ideais, mas também viveu mais a realidade das turmas e elaborou formas de resolver problemas nos cursos que estavam com mais dificuldades na implementação ou aceitação da proposta da instituição. Parece que parte dessa tarefa foi legitimada em junho de 2014 quando o curso de Agroecologia da UFPR Litoral recebeu nota cinco no conceito de avaliação dos cursos de graduação do MEC e também foi parabenizado numa sessão solene do Conselho Universitário (UFPR LITORAL, 2014); o que legitimou ainda mais os cursos da instituição que continuaram recebendo forte aval das entidades governamentais e que se mostraram numa posição antenada com as propostas pedagógicas inovadoras.

Análise do sexto período

Do ponto de vista do desenvolvimento profissional dos docentes o contexto era de tal liberdade o que grupo deu continuidade as inovações curriculares como a docência colaborativa, o Estudo de Caso e a outras formas de ensinar que o grupo estava experimentando dentro do trabalho por projetos. Além disso, o professor RVS que comumente

5.6 Sexto período: o Regimento, a resistência do curso e novos desafios (2013-2014)

estava contrário ao trabalho por projetos afastou-se do grupo e foi atuar num outro curso. O grupo também se manteve tomando as decisões no coletivo o que lhe deu fôlego para manter a proposta curricular em marcha e pensar em mais inovações. O professor RAR, antes da nova eleição para a sexta coordenação, percebendo que o grupo poderia sair prejudicado com o Regimento rapidamente se apresentou como o novo coordenador do curso, ele também tinha a esperança que conseguiria manter o PPC do curso como estava e evitar que a lógica tecnicista e disciplinar da pró-reitoria de graduação desmontasse a proposta do curso enquadrando-o nas disciplinas acadêmicas, como estava acontecendo com alguns outros cursos da instituição. O professor RAR já possuía uma boa experiência dentro da instituição e a adquiriu dentro da instituição, pois foi representante da UFPR Litoral em várias instâncias administrativas dentro da universidade. Foi ele também quem primeiro trabalhou com as turmas 2008 e 2009 a metodologia de Estudo de Caso, era ele quem coordenava um programa de extensão sobre as Ciências na instituição, onde muitos estudantes do curso atuavam, e ele também foi um dos professores que estimulou o trabalho da docência colaborativa, a docência em equipe, convidando muitos docentes de outros cursos para virem atuar na LC.

O curso nesse período não estava mais adotando o procedimento de realizar discussões pedagógicas na reunião de câmara e a formação continuada ficou a cargo de cada docente. Poucos foram os docentes que buscaram formação na área da educação, os que buscaram algum tipo de formação procuraram desenvolver dentro da sua formação específica. O diretor-fundador, em março de 2014, resgatando os ideais da fundação e as tipificações da formação continuada que haviam sido trabalhadas entre 2006 e 2009 convidou a todos os docentes da instituição para um novo curso de formação continuada: o curso tratou do trabalho docente e trouxe reflexões sobre as novas metodologias e as formas de avaliação no ensino superior. Contudo houve pouca adesão dos docentes e acreditou-se que isso se deu porque o curso estava fortemente vinculado a figura do diretor-fundador da instituição, que estava com sua imagem muito desgastada e bastante afastado após o pacto de silêncio feito com os outros dois diretores. A falta de apoio dos docentes ausentes que, insatisfeitos ainda com a imagem que tinham do diretor-fundador, não participaram do referido curso evidenciou o quanto muitos docentes da instituição estavam se estabelecendo em interesses distintos daqueles preconizados no PPP ou o quanto possivelmente esses mesmos docentes ainda tinham mágoas em relação ao diretor-fundador.

O grupo nesse período investiu eletivamente num novo coordenador que representava o saber específico e que tinha algumas experiências políticas na UFPR, além disso, esse coordenador possuía relações estreitas com o pai fundador desde a fundação da instituição. Foi para manter a aliança que o grupo inconscientemente o escolheu, principalmente para assegurar o “grupo de trabalho” e suas conquistas institucionais.

O antigo coordenador ainda propunha os seminários de trocas de experiências, mas o grupo continuou sem atender ao seu chamado. Por fim esse quinto coordenador percebeu que o grupo estava num outro momento e que as discussões, por conta do Regimento, estavam fazendo com que os docentes do curso fizessem investimentos em outras propostas educacionais para o curso. Pareceu que sua desistência foi devido ao esvaziamento de sua proposta, porque não haveria o que se discutir se o curso viesse a se modificar.

Na sexta coordenação o número de componentes na câmara é modificado por conta da aprovação do Regimento trazendo novamente tensões à estrutura de trabalho do curso, a instituição havia se transformado numa organização, com a disposição hierárquica das funções num conjunto definido. Nesse sentido a burocratização da instituição pareceu se instalar, fazendo prevalecer os processos organizacionais sobre os ideais fundadores e sociais da instituição⁹⁸. O coordenador desse período agora teria de ser o porta-palavra⁹⁹, no sentido representativo, do grupo no Conselho Setorial, contudo o grupo não estava em via de se tornar uno na voz e o coordenador teve dificuldades em representar o grupo nessa nova estrutura administrativa. Além disso, nesse processo a PROGRAD, aproveitando-se do enfraquecimento dos ideais fundadores na instituição, fez exigências que mobilizaram os docentes a sugerirem para o curso a opção da formação inicial de docentes para ensino médio. O grupo agora, sentindo-se novamente acuado e sob ataque, mas nem por esse motivo abdicando das diferenciações em curso desde a instauração da situação do período anterior, pareceu retornar ao momento de um segundo organizador grupal. Contudo o próprio grupo pareceu exigir um (re)agrupamento onde o contrato narcísico grupal teria de lidar também com o contrato narcísico dos docentes dos saberes específicos: a proposta de formar, para além das Ciências, docentes para a Física,

98 “O instituído suplanta e reduz a função instituinte da instituição” (Castoriadis apud KAËS et al., 1991, p. 8)

99 “O porta-palavra porta a fala dos outros e os representa junto aos outros. Por seu intermédio se ligam as posições subjetivas de vários membros do grupo.” (KAËS, 2011, p. 161)

5.6 Sexto período: o Regimento, a resistência do curso e novos desafios (2013-2014)

Química e Biologia se constituía no resgate dos desejos individuais da formação específica daquilo que fora recalcado no momento originário do curso por esses docentes. Além disso, o Regimento alterou as relações que o grupo tinha com os espaços curriculares de ICH e PA, que, salvo a resistência do grupo, estavam aos poucos migrando para a LC, isso criou para o grupo mais objetos de investimento e também atribuições maiores ao grupo.

A coordenação desse período continuou estimulando as inovações e diferentes esquemas de docência compartilhada foram experimentados, mas mantendo as discussões pedagógicas nas reuniões de câmara. A resistência que o grupo ofereceu às mudanças do ideal pedagógico imposta pela PROGRAD funcionou como intermediário, foi um investimento bifacial para manter os processos grupais e individuais em harmonia. A dupla de coordenadores foi o elemento forte do grupo, o porta-sonhos, explorando efetivamente todas as sugestões dos professores para que o grupo não desistisse diante das adversidades que se apresentavam.

6 O desenvolvimento profissional proporcionado aos sujeitos da Licenciatura em Ciências: quais foram e como aconteceram?

Convém analisar quais foram os desenvolvimentos profissionais que os docentes e discentes egressos da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral atingiram dadas as dimensões elencadas conforme a seção 2.2.2 Entrevistas, dimensões e categorias para as análises do desenvolvimento profissional (item Dimensões e categorias), assim consideradas: proposta educacional, saber específico, saberes experienciais, gestão, atividades grupais e de formação contínua. Este capítulo usa essas dimensões e categorias para as análises e cabe deixar claro que nem todas as dimensões e categorias foram usadas para a análise do desenvolvimento profissional dos sujeitos; além disso, as usadas foram complementadas, conforme o caso, com as ideias sobre o desenvolvimento grupal. Por fim, conforme descrito na seção 2.2.2 (item Dimensões e categorias), as dimensões e categorias utilizadas foram destacadas em ***negrito com itálico***.

Após a descrição dos acontecimentos que antecederam a criação da UFPR Litoral, da Licenciatura em Ciências, dos períodos do curso e de algumas inovações, pode-se perguntar se afinal os sujeitos envolvidos nessa licenciatura tiveram o desenvolvimento profissional que possa ser caracterizado como aqueles elencados por autores como Christopher Day, Maurice Tardif e Philippe Perrenoud? E ainda de que forma todas as atividades e descrições apresentadas anteriormente puderam sustentar esses desenvolvimentos profissionais?

Ficou evidente que até o período que o diretor-fundador tinha o poder e autoridade para definir politicamente as regras da instituição foi por meio dele que um novo professor conhecia oficialmente “as regras” da UFPR Litoral, então dentro da dimensão da **proposta educacional** a ***afinidade dos docentes com a proposta curricular*** aconteceu por meio da inculcação da proposta nas reuniões do Conselho Diretivo e em conversas particulares que o diretor-fundador tinha com os novos professores: o desafio que se fazia ao novo docente era para ele se reconhecer como agente da instituição e o que o diretor-fundador esperava dele era lealdade para com a ideologia da UFPR Litoral; no “Apêndice I: Os novos docentes na instituição e o desafio da anuência com a proposta” há a descrição e uma análise sobre como

os novos docentes na instituição eram acolhidos. Do ponto de vista do desenvolvimento profissional aos docentes era solicitada a postura para que eles fossem os agentes responsáveis por organizar e executar as linhas de orientação estabelecidas no PPP, mas mesmo com a tentativa do diretor-fundador de querer instaurar uma cultura de formação continuada, que foi executada na instituição nos seus primeiros anos de 2006 até aproximadamente 2012 com as eleições para diretor, com a vinda de palestrantes, convidados e atividades de formação, ela não foi suficiente para colmatar as más práticas administrativas ou as insatisfações pessoais dos professores envolvidos. Percebeu-se que a liderança institucional esteve por várias vezes ameaçada por alguns docentes insatisfeitos com as relações e orientações estabelecidas pelo diretor-fundador. Na LC o que se percebeu foi que a maioria dos docentes já havia chegado a UFPR Litoral com fortes convicções pessoais sobre o ensino e que as atividades de formação continuada ofertadas pela instituição apenas as reforçaram.

Do ponto de vista da estabilidade do grupo entre os docentes e discentes entrevistados foi unânime a ideia de que não foram os períodos e nem os seus respectivos coordenadores que efetivamente modificaram o curso, ou seja, foi comum a ideia de que não houve um grande coordenador responsável por grandes mudanças, malgrado reconhecerem a grande influência inicial do diretor-fundador. Com a decadência sobretudo após o 2012, do papel do diretor-fundador, os docentes desenvolveram a crença que o grupo se constituiu mais pela intencionalidade sobre o seu objeto do que pela influência da pessoa colocada na coordenação:

Todas as ações principalmente relacionadas com o pedagógico foram sempre muito discutidas na câmara, acho que talvez varie de coordenação para coordenação sejam os fazeres administrativos da câmara, como lidar com aluno chegando, alguns são mais dinâmicos para trabalhar com o burocrático outros um pouco menos, mas as discussões sempre foram boas porque o grupo não muda muito, teve pessoas que foram se somando, mas uma vez que se somaram essas pessoas não teve entrada e saída de professor, é um grupo constante, por mais que um coordenador fosse outro ele chamava uma discussão e elas se mantinham no calor da discussão, com a mesma intensidade, não acho que a variação da coordenação do curso influencie muito no andamento do curso, até porque nenhum coordenador que assumiu tomou decisões sozinhas, as decisões sempre passam no coletivo, elas sempre são definidas pela câmara, o sujeito não coordenava o curso, ele coordenava a câmara. (PROFESSOR RRM, 2013, 12min09s)

A maioria dos entrevistados concordou com essa descrição e acreditaram que as diferen-

ças nas coordenações se davam apenas ao nível administrativo da câmara, sendo que alguns coordenadores eram mais ativos à administração e outros mais ativos às ações pedagógicas, ou ainda mais idealistas e outros mais pragmáticos, defendendo a ideia que a constância dos componentes fortaleceu o grupo e impediu que, mesmo com as mudanças das coordenações, as discussões perdessem o entusiasmo; no “Apêndice K: A aparente estabilidade do grupo” fez-se uma descrição e algumas considerações dos constituintes do grupo da LC ao longo dos seis períodos. Essas discussões aconteceram para solucionar num dado momento as preocupações e dificuldades do grupo e que, quando superadas, poderiam ganhar novo fôlego para o grupo solucionar outras angústias ainda não tocadas, denegadas.

Pode-se agora responder aos levantamentos feitos no começo desse trabalho (seção 1.2.1) sobre relação entre a interdisciplinaridade e como o currículo da LC aqui sob estudo apresenta as disciplinas ou promove as atividades interdisciplinares. Ainda, pensando na situação da prática da formação docente pode se apontar se essa relação responderia à demanda dos conteúdos específicos à sua finalidade de formação docente inicial ou se estariam os estudantes aprendendo a realizar, por meio da incorporação de atitudes dialógicas, a necessária interação para realizar atividades interdisciplinares? O que se percebeu é que na licenciatura sob estudo o currículo se fez pela interdisciplinaridade e o grupo de docentes tinha a crença que dessa forma um professor poderia ter uma boa formação inicial, contudo não se optou por “jogar fora” a disciplina, que é aquela que numa grade curricular solucionaria o ensino do saber específico, e, dependendo da forma e dos objetivos do trabalho de construção dos conhecimentos na Unidade Temática do semestre, poderia ou não se optar por um procedimento com mais caráter disciplinar. O desafio do docente da universidade nesse processo foi o da sua superação dada sua formação acadêmica que foi fortemente disciplinar e o desafio apresentado ao estudante foi o de conseguir articular o saber específico com o não específico. A solução curricular do curso que proporcionou mais ênfase para o ensino do conhecimento específico veio dos projetos que cada professor do curso elaborou e que eram ofertados ao longo dos quatro anos com atividades de ensino-aprendizagem ancoradas aos conhecimentos específicos e vinculadas ao projeto de turma do semestre ou em atividades complementares de extensão ou de pesquisa tais como PIBID¹⁰⁰, Licenciatar¹⁰¹ etc. Por exemplo, um docente do curso com

100 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (BRASIL; CAPES, 2008).

101 Programa da universidade que congrega projetos que viabilizem a qualidade de ensino nas licenciaturas e

formação na área da Química pode ofertar atividades de pesquisa, como a iniciação científica, atividades de extensão ou ser demandado para aulas específicas com conhecimentos necessários para auxiliar na solução de uma problemática no projeto da turma (ver a frente a Docência Colaborativa, p.211), dessa forma o estudante tem contato com alguns conhecimentos específicos. Fora não haver explícito um ensino disciplinar, os estudantes possuem uma relação com as disciplinas por meio de atividades curriculares ofertadas pelos “professores disciplinares”. Muitos estudantes egressos têm voltado à universidade para realizar cursos complementares ou têm estabelecido contato com os docentes a fim de solicitarem ou obterem material de estudo para dar conta dos desafios do conhecimento específico necessário às suas práticas de docência ou para concursos públicos. Com isso procurava-se se romper o “ou” exclusivo da dicotomia e se realizava a conexão entre as duas formas de ensinar. Hipoteticamente possam ser esses estudantes que passem efetivamente em algum concurso público, pois já estarão dotados daqueles conhecimentos específicos exigidos nesse campo.

O estudante que durante o curso desejasse um maior conhecimento específico podia ainda procurar aquele docente que realizava atividades de sua afinidade; é claro que isso poderia se traduzir em deficiências na sua formação, pois um estudante que gosta, por exemplo, de Biologia pode passar o curso todo realizando essas atividades, sem se aprofundar, por exemplo, na Astronomia. A esperança para evitar tal falha na sua formação podia vir dos obstáculos ao longo do curso que o estudante encontrava e que tinham nos docentes da academia a sua solução; além disso, era comum a procura desses conhecimentos também terem como alvo livros ou outros meios como a Internet, contudo essa é uma formação que se torna difícil de ser digerida sem uma iniciação aos conceitos de base específicos. O início precoce das atividades nas escolas, como o Estágio no segundo semestre do curso, se mostrou como o principal fator de busca dos estudantes pelo conhecimento específico. Foram frequentes os relatos nas situações de Estágio onde o professor da escola “largava” a classe nas mãos do estagiário ou quando o estudante em formação se tornava professor temporário (PSS): nesses casos era inevitável a necessidade dos conhecimentos disciplinares.

Mesmo que os estudantes não realizassem Estágios obrigatórios “largados” ou se objetiva apoiar ações que visem o desenvolvimento de projetos voltados à melhoria e qualidade de ensino nos cursos de licenciatura da UFPR, através do acompanhamento pedagógico, orientação aos coordenadores, distribuição de bolsas aos licenciandos e organização e promoção de eventos para socialização dos conhecimentos gerados a partir de projetos. (BRASIL; UFPR; CEPE, 2007)

tornassem professores temporários alguns docentes do curso também desenvolveram aulas em contexto nas escolas da região, levando as turmas a conviverem com todos os procedimentos da escola na escola, isto é, os estudantes do curso e os professores organizaram atividades de FTP que normalmente seriam realizadas na universidade no espaço da escola. Geralmente para tal atividade uma sala de aula de uma escola foi emprestada ao curso por um semestre:

A gente quebra aquele paradigma que estuda aqui pra atuar lá, então a gente estuda lá atuando lá. Conseguimos um espaço na escola, uma sala de aula, conversamos com o diretor. Nós temos a nossa sala de aula lá, interagimos com os alunos da escola, nós fazemos nosso intervalo, jogamos pingue-pongue com os alunos da escola, ou seja, hoje podemos dizer que estamos ficando, a gente não é, mas estamos ficando professores da escola. A gente interage com outros alunos e professores e estamos socializando as nossas atividades lá. [...] Então a gente constrói um projeto respeitando a ementa aqui da universidade e a intencionalidade dos alunos. (PROFESSOR VS, 2013, 4min08s)

Dessa maneira, a profissão docente foi apreendida na escola, pois todas as situações propiciaram aprendizagens estruturais, comportamentais e atitudinais no seu futuro espaço de atuação. Isso também teve como efeito a diminuição da evasão das turmas do curso.

A respeito da **proposta educacional** percebida pelos **discentes**, pareceu claro que nas duas primeiras coordenações eles sentiram um impacto forte devido à forma como a metodologia da LC lhes foi apresentada, fazendo com que muitos desistissem do curso e os outros aceitassem permanecer na proposta, mas não sem as dificuldades de **integração** ou de aceitação que são típicas de sujeitos críticos e mais maduros; a estudante Vera que conviveu com as turmas 2008 e 2009 relatou que “eu sempre senti assim que a turma 2008 teve todas as dificuldades, estava se iniciando, primeira turma e tudo mais, mas tinha pessoas ali muito críticas, vamos colocar assim. Então havia debates desde o início e eram debates muito bons” (2013, 8min6s).

Ao contrário a turma de 2009 somente conseguiu se unir em torno de discussões que foram melhores aproveitadas para a formação docente apenas no último semestre do curso, justamente porque os primeiros semestres foram muito conturbados e o grupo pouco conseguia se unir em torno de um objeto de investimento. A partir da terceira coordenação e com a entrada da turma 2010 a proposta de acolhimento com as “Unidades Temáticas” (“Integração e

reconhecimento” e “Concepções de Ciência e Educação”) fez com que os estudantes entendessem melhor a proposta do curso. A primeira consequência disso foi que o número de evasões diminuiu bastante, mas a outra consequência foi a melhor **afinidade com a proposta curricular** desses estudantes, pois os estudantes anteriores ao terceiro período de coordenação, turmas 2008 e 2009, sofreram muito com a falta de um PPC com clareza nos objetivos, uma orientação sobre a sua formação, os Estágios Obrigatórios organizados e bem orientados, a falta de uma transição suave entre o ensino disciplinar e a proposta interdisciplinar do curso e a organização dos documentos do curso, desse jeito relatou a estudante Maria que foi uma das que saíram do curso: “eu lembro que a gente considerava o curso bagunçado, todo mundo tinha essa opinião e me lembro perfeitamente que nas conversas todos consideravam o curso bagunçado e muitos desistiram por causa disso também” (2013, 6min20s).

As inovações introduzidas nos quatro espaços curriculares Estágio, ICH, PA e FTP, e as integrações que cada estudante tentou realizar fizeram com que os sujeitos envolvidos aprendessem a lidar na universidade com a desejada interdisciplinaridade do PPP e a tentassem executar nas escolas. Os estudantes da turma 2008 começaram a compreender melhor a proposta e, de acordo com o que percebeu o professor LES que coordenava quando a turma se formou, não estavam fortemente preocupados em dar conta dos conteúdos básicos

e sim esta questão do perfil dos estudantes que estão lá na escola, nesta faixa etária, como lidar com esta questão do pré-adolescente, do adolescente, como fica esta questão sociocultural? Estas coisas que os coloca numa situação de mais vulnerabilidade, mas isso é próprio da formação, vamos entregar um diploma agora em agosto, mas isso não significa que o indivíduo está pronto. Demos as condições mínimas pra que ele pudesse exercer a profissão só que a caminhada vai solidificar um pouco a sua postura e a sua... seu perfil enquanto profissional. (2012, 53min5s)

Nas escolas onde os estudantes atuaram, seja como professor PSS ou nos Estágios, houve tentativas de se trabalhar com a interdisciplinaridade e o trabalho por projetos, em algumas situações os docentes das escolas não estavam abertos às inovações e nem permitiam que os estudantes rompessem com as fortes estruturas escolares vigentes, fazendo parecer que a proposta da universidade estava distante da realidade da escola:

Era uma realidade bem diferente de tudo o que tínhamos visto até então, e daí eu lembro que num dia uma professora que já tinha uns 30 anos de magistério, ela tinha uma bagagem enorme, um domínio de sala de aula impres-

sionante, acho que é por isso que colocaram ela nessa turma, e daí dissemos pra ela “a gente quer trabalhar e trazer uma proposta diferente, com um pouco mais de material, trabalhar com vídeos e tal”, mas ela disse “você não podem fazer isso! Se vocês fizerem isso vocês vão perder o controle! Aqui é diferente de tudo o que vocês já passaram, se vocês colocarem um vídeo e apagar a luz quando vocês ligarem não terá ninguém e vai estar tudo quebrado!”, aí então assim ela tinha... não rolou, fizemos uma aula bem... não lembro o que trabalhamos na aula dela, mas lembro que foi bem tradicional com quadro negro e tal. (ESTUDANTE FRANCISCO, 2013, 19min54s)

Contudo algumas ações tiveram êxito e puderam mostrar ao professor da escola que a proposta educacional do curso aparentemente funcionava ou trazia modos de fazer e de organizar a sala de aula distintos daqueles os quais os professores orientadores estavam habituados. Esses procedimentos *relacionais* que os discentes tinham nas relações pessoais com os seus pares ou com os professores fazia com que se sentissem valorizados pelos trabalhos que executavam, recebiam também retornos positivos para a motivação e satisfação profissional e pessoal, obtinham satisfação e entusiasmo pelo seu envolvimento no processo de mudança e, finalmente, se sentiam competentes para contribuir construtivamente no seus desenvolvimentos profissionais. Dois estudantes da LC da turma 2009 durante uma atividade de regência no Estágio desse jeito relataram um desses procedimentos bem sucedidos:

nós encontramos relutância dessa ordem: íamos apresentar um assunto sobre citologia, a professora disse “Ih! Esse método que vocês estão pensando não sei não, os alunos aqui, ela descreveu sobre os alunos, eles não escrevem uma frase se não for copiada e vocês estão querendo que eles ouçam algo e escrevam algo daquilo que eles aprenderam? Acho que vocês estão perdendo tempo”, dissemos “então está bom, deixa a gente tentar”. Fazíamos Estágio em dois, eu e o [estudante João], nós apresentamos o assunto e fizemos uma analogia do sistema na escola e estrutura da escola e daí passamos a falar de estrutura de tecido, estrutura da célula, o que ocorre na célula e quem tem função disso, começamos com alguns joguinhos no quadro. Daí dissemos “agora vocês vão escrever”, e eles escreveram, quando a professora viu ela disse “o quê? Vocês conseguiram que eles escrevessem? Não foi cópia? Deixa eu ver isso! Meu, mas isso nunca aconteceu!”, nesse sentido pra nós achamos que isso foi um sucesso, conseguimos provar que com uma proposta diferente a gente conseguia resultados, senão a gente ia só repetir o que ela fazia. Ela falava “olha não adianta, que aqui não aprende, eles estão aqui na escola por isso, isso, aquilo”. Ela estava bem pessimista e por isso que achamos que o Estágio foi enriquecedor nesse sentido, de ver a visão do professor e dentro da visão dela obtermos resultados diferentes. (ESTUDANTE JOSÉ, 2013, 27min51s)

6 O desenvolvimento profissional proporcionado aos sujeitos da Licenciatura em Ciências: quais foram e como aconteceram?

Mesmo os estudantes experientes, como a estudante Rita que já tinha uma caminhada na educação desde o seu ensino médio, no magistério e com propostas diferentes (ver a seção 9.10.1 com o Retrato dessa estudante), perceberam o seu desenvolvimento profissional:

Na realidade eu saiba trabalhar por projetos, mas eu não sabia lecionar por projetos. Lecionar é outra coisa, mas dava aula tradicional normalmente, eu dava ditado pra ficarem quietos, eu pensava “nossa vou dar um ditado pra resolver os meus problemas! Pra ficarem quietos!” daí tinham de ficar calados pra escutarem. Isso mudou, mudou, daí fui vendo porque daí eu ia me decepcionando, porque eu sou uma pessoa que projeta as coisas e aí aquele projeto tem de dar certo, porque senão eu me decepção, às vezes eu me conformo, mas eu fico decepcionada, então quando não dava certo as atividades, eu via que eles não haviam aprendido nada, não tinham entendido nada depois de tanto trabalho aquilo me indignava, eu ficava “não! Meu deus eles não aprendem!” mas antes eu ocupava eles, aí depois eu comecei um processo de pensar assim “não, é o jeito que eu estou trabalhando!”, é o como eu estou indo pra sala. (2013, 42min28s)

A abertura ao diálogo que foi proporcionado na universidade durante as aulas também apareceu em situações de regência nos Estágios, como exemplo, no relato da estudante Sônia que tinha preocupação em como trabalharia isso dentro da escola atual:

A minha grande preocupação é exatamente como eu vou trabalhar com o aluno quando eu estiver em sala de aula dentro dessa estrutura que a gente tem hoje de educação, então qual é o meu desafio? É motivar esses alunos dentro desses 50 min de aula que eu vou ter, porque é assim você está trabalhando um conteúdo e de repente bate o sinal e corta e vem outro professor e muda tudo e o aluno tem de esquecer tudo o que ele aprendeu ali. É muito complicado isso e é o meu desafio, estou estudando, estou tentando... uma das coisas que eu consegui observar, nessas aulas que eu já fiz, é a questão do diálogo de você não dar as respostas prontas, quando você começa a instigar os alunos a devolver as perguntas para eles e na sala você consegue unir a sala toda, ela fica motivada, a perguntar né. Numa aula eu apliquei sobre os ecossistemas e daí teve um momento que a menina faz uma pergunta pra mim “se o urubu come carne humana?” e eu devolvi para sala essa pergunta “será que come? Será que não come?” e comecei a devolver as perguntas pra sala, e teve um momento que a pergunta da aluna estava todo mundo querendo saber. Um momento que eu olhei, depois que devolvi a pergunta, estava a sala toda interessada em saber, todos tinham um palpite, uma ideia a respeito daquilo. (2013, 27min23s)

Na **escola como espaço de atuação**, percebeu-se que a maioria dos estudantes tentou aplicar em sala de aula nos momentos de Estágio ou como PSS a metodologia do trabalho por projetos, a abertura ao diálogo e ou proposta diferenciadas daquelas as quais os próprios

estudantes haviam vivenciado durante os seus anos de educação básica.

Foi nos PA que os estudantes mais apresentaram **a integração dos espaços curriculares**, geralmente foram as atividades nas escolas baseadas nos Estágios ou nas AFC e nos FTP que possibilitaram que os PA fossem muito próximos aos temas do curso:

observamos que os PA estão muito relacionados com sua vivência na escola, por conseguinte também a partir de uma vivência dos FTP e isso está muito legal. Consegui levantar e saber efetivamente quem é o orientador de quem e assim, da pré estatística que fiz, mais de 80% dos PA são projetos efetivamente relacionados com o ensino de Ciências, seja a construção de material didático, seja a análise de alguma realidade escolar específica. Por exemplo, a estudante da Sônia da turma 2009 está fazendo o PA dela que é tentar ver numa mesma turma, ela está trabalhando com alunos de 45 anos e com alunos de 16 anos num curso noturno, como se dá a vivência destes dois alunos no mesmo espaço educacional, buscando o mesmo objetivo, mas realidades e histórias de vida de trinta anos de diferenças. É muito banca, e isso se reflete por quê? Provavelmente de discussões que ela teve nos fundamentos que levaram ela a pensar um PA desse nível. (PROFESSOR LES, 2012, 44min)

Alguns coordenadores do curso também promoveram integrações entre os PA das diferentes turmas, eram os seminários de projetos onde os estudantes mais antigos apresentavam aos mais novos seus PA, contudo esses momentos de integração foram se tornando cada vez menos frequentes a medida que o curso caminhava, pareceu que as questões dos PA se tornavam cada vez mais individuais, menos abertas às discussões coletivas e também mais direcionadas aos desejos de pesquisa dos docentes que faziam pesquisa, caracterizando-se mais como iniciações científicas.

Como já salientado, para o diretor-fundador o PA deveria ser o principal elemento da instituição que um avaliador externo deveria analisar, pois ele acreditava que seria através dele que se poderia perceber o quanto um estudante evoluiu ou quanto a universidade contribuiu para o empoderamento da comunidade local:

é ele sendo um sujeito que se emancipou e atua como um cidadão, como um professor, então vamos dizer, um agroecólogo ele está atuando em várias coisas, ele não é um vendedor de serviço, ele tem um modo de vida, ele tem aquilo como meio de vida, ele está atuando numa nova concepção de sociedade. O licenciado, o produto não é nós formarmos tantos licenciados, o produto é um licenciado que tem uma concepção de cooperação, de emancipação, de superação do impedimento histórico cultural do litoral e ele empodera os estudantes, ele vai dizer “vocês podem! vocês não são nada

6 O desenvolvimento profissional proporcionado aos sujeitos da Licenciatura em Ciências: quais foram e como aconteceram?

menos que os outros! Vocês são sujeitos humanos! Vocês desenvolvem!”.
(2012, 1h5min24s)

Nas ICH alguns estudantes conseguiram estabelecer relações entre as oficinas ofertadas com a sala de aula e resgatavam questões dos saberes específicos:

nesses ICH todos a gente teve aproveitamento, por exemplo, do costão rochoso, de geologia com o [professor LFCL], de vela e remo a gente aquela questão de flutuação e a gente aprende a lincar as coisas, eu estava lá no mar aprendendo a remar e a equilibrar vela com o vento ali e ao mesmo tempo tinha Física ali, isso é muito válido e porque tem coisas que você não entende na escola e na hora que você está ali daí você lembra daquela setinha que “fazia assim”, assim pra explicar flutuação não sei o quê, é isso!
(ESTUDANTE RITA, 2013, 57min24s)

Os PA e as ICH possibilitaram aos estudantes trilharem diferentes caminhos com base em seus interesses: “o PA é com você que vai atrás do conhecimento, você tem de pegar uma coisa que você gosta. Conforme foi passando o tempo fui tendo interesses diferentes dentro do curso, e agora estou trabalhando com Estudo de Caso” (ESTUDANTE VERA, 2013, 50min6s). Foi essa liberdade, associada ao interesse do estudante que fez com que esses espaços fossem integradores no curso permitindo que os estudantes ousassem com a proposta curricular e pudessem, às vezes, até investigar problemas ou realizar atividades que não fossem apenas relacionadas ao curso:

Gosto muito do ICH, é válido. Essa é a visão que eu comecei, então agora eu quero... eu fiz todos a maioria deles, quase 90% deles, voltados pro esporte ou pra dança, porque eu sempre gostei de esportes, desde os 11 anos eu jogava bola treinava, parei com os 18, quando fiz vestibular vim pra cá, ou eu fazia assim, ou eu fazia uma luta, eu fiz três semestres de futebol, ICH de futebol, eu fiz dois de dança, eu sempre procurei fazer o que eu gosto, o último é musicalICH, o meu noivo estuda aqui e ele faz Artes, ele se forma ano que vem. Fiz Coral, Gastronomia, agora esse último foi musicalICH, um musical que envolve as linguagens de artes, assim e teatro, dança, tudo.
(ESTUDANTE VERA, 2013, 39min20s)

As ICH também foram espaços de formações, onde estudantes de diferentes cursos puderam interagir, trocar experiências, compartilhar ideias, reconhecer-se em sua formação e na formação profissional diferente dada aos outros estudantes do *campus*:

O ICH foi um prazer participar desse espaço na medida que a gente entendeu aquela proposta com o ICH e aquela possibilidade de interação nós

6 O desenvolvimento profissional proporcionado aos sujeitos da Licenciatura em Ciências: quais foram e como aconteceram?

assumimos aquilo não como tarefa, mas como oportunidade de interagir. E tinha esse caminho e essa condição de nós não transferirmos, mas de compartilharmos conhecimentos diários de áreas profissionais diversos. Nesse ponto a gente viu bastante crescimento no sentido regional mesmo de pessoas que exploravam e que aprenderam a explorar melhor o local onde vivem, pra viver melhor, pra se divertir, pra aprender, sempre vivendo aqui mas não tinham um potencial de exploração que elas traziam e pegavam lá no ICH. Então conseguíamos viver na prática a interação cultural e humanística, foi bom. (ESTUDANTE JOSÉ, 2013, 31min10s)

Ou ainda, outros estudantes perceberam a finalidade humanística e experiencial das atividades das ICH:

Aí teve as atividades da ICH e tal, que hoje eu vejo como super importantes, a questão humana, a interação cultural e humanística, a questão humana por mais que você não queira ver, admitir ou deixar de lado, mas no profissional é profissional e a parte humana é humana, mas elas vão estar sempre ligadas. Digamos, reconhecer ou saber conhecer, ou conhecer habilidades de outra pessoa, você pode ajudar ou aquilo pode te ajudar no conhecimento, conhecer pessoas em diversos grupos talvez na área da sociologia ou da filosofia. E por que não também aprender com isso? (ESTUDANTE ANTÔNIO, 2013, 24min15s)

Os estudantes também perceberam a importância de trazer para dentro das ICH pessoas da comunidade e de trabalhar as expectativas e interações com as pessoas que não conheciam a universidade, isso tudo fez parte da formação para a docência de muitos estudantes, como, por exemplo, relata o estudante Paulo da turma 2009:

E dentro desse ICH quando as classes [de pessoas] se mesclam a gente tem de dar um jeito daquilo ir pra frente, que todos trabalhem mais ou menos unidos. [...] A gente notava as diferenças, aquele embate assim “ah! Eu sou da universidade e não vou conversar com aquele cara” ou então “Eu sou da comunidade e não vou conversar com o cara da universidade”. Por rixas internas, por diferença de classe, por até por ignorância tanto do cara que está dentro da universidade ou de fora, muitas vezes o cara de fora ele fala assim “ele é muito inteligente, ele está na universidade” ou então fala “aquele cara assim é um *playboy*, porque ele está dentro da universidade”, porque ele acha que a universidade é paga. Tem tudo isso aqui, quando a gente está aqui dentro a gente acha que não, quando a gente vai pro mundo ali fora é diferente. A gente vê o tanto que as pessoas têm, não é rejeição, mas tem essa visão assim “pô! O cara ele é superior”, não. As minhas oportunidades podem ser diferentes, podem, mas eu também vim lá da comunidade, meu pai nunca foi rico e nada, eu sempre tentei passar essa visão pra eles. A partir do momento que eu comecei a falar e a passar, que a universidade não era paga, era pública, que eles poderiam vir aqui ler e pesquisar nos livros da biblioteca,

6 O desenvolvimento profissional proporcionado aos sujeitos da Licenciatura em Ciências: quais foram e como aconteceram?

eles poderiam ler os livros e sentar e usar os computadores da universidade, na sala de informática, se eles precisassem. Eles começaram a ter outras ideias, e querendo ou não, começou o meu processo de docência, porque você está lidando com a comunidade e o lado social e o professor lida com o lado social todos os dias. Não importa que matéria, que conteúdo ele vai dar em sala de aula, ele lida com o lado social todo dia, está inserido dentro da sala de aula. E esse embate social é muito grande na sala de aula, é muito forte esse embate social e se você chegar cru e não tiver jogo de cintura pra lidar com isso, você não dá conta. Eu dei conta disso porque eu tive bons mediadores de ICH, bons mesmos. Porque a forma com que eles lidavam com a sociedade era bacana, eu nunca vi nenhum momento um mediador que não dava porque estava cheio demais. A gente teve um ICH que estava relacionado ao futebol que tinha até 100 pessoas. Um dia deu 100 pessoas e o professor falava assim, porque já estava lotado e o lugar não dava e o professor dizia “a gente tem que fazer com que todo mundo participe e seja satisfatório pra eles”. Porque o dinheiro de todo mundo é investido nisso aqui, o material que a gente tem aqui todo mundo pagou, isso aqui é da sociedade [...]. (2013, 54min28s)

Por outro lado alguns estudantes, principalmente aqueles com mais dificuldades de interação e integração na sua turma, não perceberam o ICH como um espaço importante à sua formação profissional:

As ICH são interessantes, não gostei de todas, não acho importante para o curso. Acho completamente desnecessário praticamente. No lugar de eu estar fazendo ICH eu poderia estar em cima dos livros, poderia ter um professor me dando aula. Acho que professor tem de dar aula e estar em cima dos livros. E as ICH ele é legal pra você aprender as coisas, mas não do curso, acho que seria uma atividade, por exemplo, pro dia seguinte, no dia seguinte vamos montar uma oficina aqui, fotografia, fotografar ICH, eu adorei isso, uma paixão. (ESTUDANTE MARCOS, 2013, 21min45s)

Para alguns docentes as ICH causavam muito mal estar por questionarem o conjunto dos saberes docentes acadêmicos e valorizarem mais os saberes experienciais e as trajetórias dos sujeitos envolvidos nas oficinas. Os PA também foram alvos de críticas, pois a falta de sistematização nas ações e a carência metodológica nos projetos fez com que muitos docentes não aceitassem o formato livre de construção das problemáticas dos projetos:

os PA se configuram num espaço onde se vende a ideia para o aluno que ele tem de procurar um problema na comunidade e sair resolvendo e aí ele perde todo aquele histórico de construção que é típico do pesquisador, de metodologia, de observação, de construção dum problema, não ele sai fazendo, ele sai querendo resolver. Muitos dos PA têm isso. [...] eu acho que tem de ter um processo de construção, eu acho que esse processo de construção se a

6 O desenvolvimento profissional proporcionado aos sujeitos da Licenciatura em Ciências: quais foram e como aconteceram?

pesquisa fosse um pouco mais estruturada contribuiria. Mas o que eu entendendo por pesquisa mais estruturada? Que a gente tivesse núcleos realmente, núcleos de trabalho, de grupo de professores que se integrassem, discutissem semanalmente, tivessem uma linha bem definida [...]. (PROFESSOR LES, 2011b, 9min38s)

A **universidade e os espaços curriculares** foram vivenciados de forma muito intensa pelos estudantes e, fora a obrigatoriedade dos espaços curriculares que de início não agradava a muitos e os fazia se sentirem perdidos com a liberdade proporcionada, os estudantes aos poucos procuraram temas do seu interesse e que pudessem mobilizá-los para algo que contribuísse direta ou indiretamente à sua formação profissional.

Foi comum os estudantes entrarem no curso sem a clareza de que estavam entrando num curso para se tornarem docentes, muitos estudantes das duas primeiras turmas nem sabiam do que se tratava o curso:

Na verdade só foi cair a ficha assim da licenciatura quando a gente estava no segundo para o terceiro ano da turma 2009, na verdade é assim quando eu fiz vestibular eu pensei nas Ciências, não parei pra pensar na licenciatura, no conjunto, licenciatura em Ciências, eu gosto da Biologia. Na verdade agora da licenciatura, mas porque eu comecei a ver com outros olhos assim, mas eu acho assim que teve muitas falhas no início do curso. (ESTUDANTE VERA, 2013, 3min32s)

Também havia aqueles que achavam que com a entrada no curso se tornariam cientistas:

apesar de ele trazer licenciatura no nome, no corpo, ele é muito confundido pelas Ciências e alguns colegas relataram isso “eu quero ser cientista!”, “eu achava que era Ciências e eu ia ser pesquisador!” então acho que o que falta no nosso curso ainda é a divulgação [...] na prática, isso é bem falho. A partir do momento que você conseguir mostrar pra comunidade o que realmente é o curso ele não tenha tanto problema de desistência, algumas pessoas entram com essa concepção que elas serão pesquisadoras, elas vão trabalhar com Ciências, serão cientistas. (ESTUDANTE RAIMUNDO, 2013, 52min6s)

Contudo, alguns foram se apaixonando pelo curso do longo dos quatro anos, mas outros haviam entrado com a convicção de que queriam ser professores: “inclusive, desde pequeno, eu sempre tive curiosidade pela sala de aula, ser professor, embora a minha profissão ainda não deixe conciliar uma com a outra, mas eu sempre tive curiosidade em saber o outro lado” (ESTUDANTE FRANCISCO, 2013, 1min29s). Os estudantes das duas primeiras turmas

nunca tiveram professores formados em Ciências no seu Ensino Básico, o que trouxe muitas dúvidas sobre as suas identidades docentes desde o início do curso sobre se a sua formação inicial para se tornar professor os possibilitaria a atuar de forma eficaz e serem reconhecidos legitimamente nas escolas.

A *expectativa discente* de formação foi ao longo do curso se modificando bastante nos estudantes, isso porque a maioria deles de início queria ser cientistas ou buscavam apenas uma formação no ensino superior. O que se percebeu é que todos os egressos das turmas 2008 e 2009 ao término do curso queriam, ou tinha a intenção de, atuar como professores no EFII, alguns também desejavam dar continuidade nos seus estudos fazendo pós-graduações. Após o término do curso foi ideia comum dos estudantes de que parte da sua formação contínua ainda aconteceria dentro da escola, ou seja, foi unânime a ideia que nem todos seriam docentes plenos e todos tinham a consciência que as suas formações ainda se dariam nas práticas de sala de aula e no aprendizado de outros saberes que não apenas os científicos.

A participação dos estudantes ao longo do curso legitimou a proposta curricular e assim sendo se conseguiu que os discentes tivessem maiores *afinidades com a proposta curricular* ou pelo menos pudessem participar de muitas discussões sobre a proposta institucional, sobre a proposta do curso ou na construção das problemáticas das Unidades Temáticas no início dos semestres, o que normalmente não acontece com frequência com os estudantes nos cursos de licenciatura do ensino superior. A proposta curricular do curso foi bastante discutida antes de efetivamente ser redigida na terceira coordenação e os estudantes das duas primeiras turmas puderam opinar e brigar por ideais que achavam que eram importantes à sua formação inicial. Foi um processo pelo qual todos os estudantes e professores passaram e no qual aprenderam muito a respeitar o outro, aprenderam a serem criticados e a criticarem profissionalmente os seus colegas. A estudante Vera por exemplo relatou o amadurecimento de sua turma 2009 ao longo dos quatro anos de curso:

Eu acho que na verdade são muitas opiniões diferentes, muitas vivências diferentes, e cada um tem um pensamento muito diferente, eu acho que todo mundo está aprendendo a respeitar o pensamento daquela pessoa e entender o que a pessoa está falando, não precisa concordar, mas a gente está se entendendo assim, então as discussões estão sendo muito mais bacanas, amadureceu o curso, o grupo, a turma. (2013, 11min20s)

6 O desenvolvimento profissional proporcionado aos sujeitos da Licenciatura em Ciências: quais foram e como aconteceram?

Da mesma maneira como os discentes, também os docentes perceberam que muitos processos difíceis foram vencidos. Para o professor VS a vivência do grupo ao longo de pelo menos cinco anos amadureceu o grupo:

Nós também temos esse desafio de superação conceitual e de fundamentação. Acredito que nós por estarmos aqui há cinco anos, talvez os processos pedagógicos que participamos dentro da universidade sejam mais intensos talvez tenhamos superados com mais facilidade, ou não. Alguns sim, outros não. Mas eu entendo sim que é uma superação. (2013, 25min12s)

A proposta curricular passou por um processo de legitimação dos estudantes que se sentiram também construtores do PPC, com base no PPP. O estudante Paulo relata bem o crescimento dessa responsabilidade no grupo da turma 2008:

acho que a gente chegou nessa percepção quando tivemos aquele primeiro semestre só de módulos que não se convergia muito e que a gente falava assim “pera aí, o PPP fala uma coisa, o módulo está vendo que não está indo pra esse caminho. O que a gente tem de fazer pra que esses módulos se convertam? Ou então que tenham coisas que a gente consiga fazer a ligação? E consiga dar um laço nesses módulos?”, foi aí que a gente teve essa percepção, começou a criticar e não só a atuação dos professores, mas a nossa atuação como aluno. E a nossa atuação como alunos assim: entregar trabalhos no prazo, e ler as leituras, porque quando a gente é aluno a gente gosta de cobrar, mas não gosta de ser cobrado, mas a partir do momento que o aluno começa a se cobrar muda. E eu acho que foi isso que fez com que nossa turma desse conta de ajudar a formar o curso, porque a gente se cobrou, a gente falou “opa! pera aí! Se eu quero que esse curso vá pra frente eu tenho de mudar. Eu não posso ter uma postura aqui de um cara que fica sentado esperando o professor, eu tenho que ir atrás se o professor aqui em sala de aula não deu conta de me explicar isso ou aquilo e daí nós vamos debater”. Eu daí vamos debater o porque o professor não chegou naquilo, não pra criticar o professor mas sim pra notar que quando a gente estiver em sala de aula pode acontecer a mesma coisa com a gente. Essas articulações no começo não existiam, a partir do momento que o curso foi engrenando e a gente começou a mudar nossas concepções, daí mudou. [...] Não foi um processo harmonioso no começo, mas no fim acabou sendo harmonioso, no final foi, no começo não foi harmonioso. (2013, 34min55s)

Fora esse movimento dos estudantes em tentar entender e auxiliar na construção da proposta, havia docentes que não coadunavam com a proposta e não estavam interessados em construí-la coletivamente:

tinha colegas que encampavam um arranjo curricular diferenciado, um arranjo curricular diferenciado pra chegar as nossas metas do projeto do

6 O desenvolvimento profissional proporcionado aos sujeitos da Licenciatura em Ciências: quais foram e como aconteceram?

litoral e parcela do grupo tinha dificuldade e até quem sabe restrição, nunca falaram, mas enfim o fato da pessoa não conseguir participar revela que ele não está conseguindo, não estava entendendo, mas tem de ser respeitado, não está gostando. Faz parte. Eu posso citar nomes de certas pessoas, por exemplo, o [professor LFCL] era um carro chefe na Interturmas pra nós, na área do Reconhecimento do Litoral, então eu e o[s professores LFCL, MCVF, RRM, LMS], se pegarmos o curso que eram 10 pessoas ou 12 pessoas, cinco ou seis estavam no projeto Interturmas, então a Licenciatura em Ciências tinha pelo menos um papel e uma colaboração enorme no projeto, enorme. (PROFESSORA FB, 2014, 37min10s)

Alguns estudantes da turma 2009 também tiveram dificuldades com a Interturmas, ou Intercursos, e para alguns ele foi um espaço que pouco agradou “é que a gente já tinha um espaço que tinha essa interação entre os cursos, que é o ICH, então eu acho que aquilo saturou, foi demais” (ESTUDANTE VERA, 2013, 1h16min08s). O que se percebeu é que a instituição estava investindo fortemente na inculcação da proposta e fazendo com que todos os cursos trabalhassem de maneira similar no acolhimento dos estudantes.

Havia docentes da LC estavam preocupados em como os estudantes conseguiriam atuar nas escolas num formato muito diferente daquele aprendido na universidade. Além disso, os estudantes relataram que a formação inicial na universidade não os estava preparando suficientemente para os **problemas e enfrentamentos** da realidade escolar: muitos dos problemas sociais, manifestação de hostilidade – *bullying*, indisciplina, drogas, baixo rendimento escolar, marginalização, exclusão social etc., foram pouco teorizados ou discutidos na sala de aula da universidade. O professor LES se mostrou bastante preocupado com isso:

Como preparar nosso licenciando em Ciências pra poder atuar nessa realidade que tem enfrentamentos socioeconômicos, drogas, violência doméstica etc.? E essa questão sempre vem, os alunos que estão no Estágio trazem isso: o professor não consegue controlar aula, os alunos não se interessam, o professor não consegue dar aula. Que respostas a gente vai dar ou como vamos conduzir isso? São questões muito sérias. (2012, 13min35s)

Na **universidade e a integração** entre os estudantes das turmas na universidade também trouxeram muitas contribuições para a compreensão dos processos educacionais: a interação ocorria entre os estudantes da própria turma, entre os estudantes das turmas e entre os estudantes e os professores. Os primeiros problemas enfrentados pelas turmas 2008 e 2009 eram relativos aos docentes da universidade que pouco se entendiam com a proposta

6 O desenvolvimento profissional proporcionado aos sujeitos da Licenciatura em Ciências: quais foram e como aconteceram?

educacional e passavam aos estudantes insegurança nos procedimentos administrativos e didáticos do curso em sala de aula:

Estava meio desestruturado a princípio, não só o curso mas a gente mesmo, a turma, pois batemos muito de frente, porque queríamos aula, relutância com a proposta. De ambas as partes até, tanto da turma, tanto dos professores. No começo faltava eles se conversarem, eles estavam cada um no seu quadrado a grosso modo, hoje em dia é diferente, mudou. Melhorou, hoje em dia eles tentam fazer um *link* entre os módulos. (ESTUDANTE JULIANA, 2013, 4min21s)

Essa desestrutura curricular também fez com que os estudantes não conseguissem ver um horizonte de formação concreto e os estudantes começaram a desanimar do curso:

Tivemos muitas dificuldades e era tudo no começo, e tinham muitas discordâncias entre os professores, você perguntava uma coisa para um professor ele dizia faça assim, ia para outro dizia “está errada, faça desse jeito”, então não tinha concordância entre eles, uma falava uma coisa outro falava outra, ou você chegava para um professor perguntar alguma coisa ele dizia “ah, eu não sei isso, não sei aquilo”, nunca sabia o que tinha de fazer, então isso me deixou bem frustrada [...] e me fez até pensar me desistir, porque parece que eu trabalhava o dia inteiro e vinha pra cá e não rendia [...]. (ESTUDANTE PATRÍCIA, 2013, 53min42s)

A integração da turma 2008 foi maior que a da de 2009 e apresentou menos resistências ao trabalho por projetos, mas o número de desistentes foi maior quando comparado a turma 2009. Essa integração mais fácil da turma 2008 pode ter se dado porque alguns estudantes já haviam passado por experiências no trabalho por projetos dentro da universidade, eles já haviam cursado um outro curso anterior ao da LC e estavam menos resistentes aos processos inovadores. Com as discussões para a montagem do PPC os estudantes da turma 2008 perceberam que tiveram um ganho para as suas formações como docentes, em particular os embates eram políticos a fim de legitimar o PPP no PPC e por serem da primeira turma os fez com que se tornassem sujeitos que foram testados em relação às propostas e metodologias do curso:

Nós da primeira turma temos um censo crítico político de como é um curso diferente dos calouros, eu acho que vai ser difícil ter uma turma que vai ter um censo crítico em cima de política e concepções de educação como o nosso, porque debatemos muito isso dentro do curso, por quê? Porque o curso estava em formação e a gente querendo ou não nós éramos a ferramenta para que os professores montassem esse curso. Então a gente tem uma concepção política do curso e da universidade como um todo diferente

6 O desenvolvimento profissional proporcionado aos sujeitos da Licenciatura em Ciências: quais foram e como aconteceram?

das outras turmas, a gente nota isso. Se for conversar com aluno hoje ele não passou pelos mesmos processos que eu, mas os processos que ele passa hoje é muita mais voltado aos conhecimentos técnicos científicos do curso e à docência. [...] Então esses debates eram muitos ricos, porque ali vinham concepções e ideias pra formar o curso, para não deixar o curso quadrado fechado, que é o que a gente não queria, dar uma amplitude maior pro curso, dar uma visão diferenciada do curso. Então do primeiro ano até o meio do curso a gente debateu esses aspectos e acho que foi super pertinente, eu me perguntam “você gostaria de ter os conhecimentos técnicos científicos nesse momento?” eu diria “não”. Aqueles debates foram riquíssimos pra minha formação. (ESTUDANTE PAULO, 2013, 28min35s)

A turma 2009, a despeito de não perceberem que tinham muita voz e que lhes era dada uma liberdade considerável na decisão dos processos de formação inicial a que estavam submetidos, passou por um longo período até conseguir uma maior integração entre os estudantes:

É, a gente passou por tudo, reconhecimento do litoral, Intercursos, a gente... eu acho que a nossa turma teve muita voz, foi muito escutado o aluno, cada semana a gente tinha uma discussão acerca do conteúdo, sobre de que forma manter, de que forma, então a gente não teve um direcionamento, mas na metade do curso pra frente a gente conseguiu se encaminhar, mas no começo era um duelo de ego de aluno, um queria uma coisa e outro queria outra, eu não gosto de uma matéria mas gosto da outra. (ESTUDANTE RAIMUNDO, 2013, 7min3s)

A forma como essa turma foi recebida para trabalhar com os projetos do curso também se fez sentir e atrasou a união da turma, do ensino tradicional a turma passou, bruscamente, para um ensino por projetos e não houve uma transição suave, um acolhimento, o que causou muitas resistências dos estudantes:

foi muito difícil os primeiros seis meses, porque não havia uma coesão, não havia um propósito e que estava muito fora da realidade. Nós viemos de um sistema todos formatado, quando a gente entrou pensou que iria chegar os professores e os professores apresentariam suas matérias, passariam as matérias, aquela coisa que tradicionalmente acontecesse, que normalmente acontecesse, mas chegamos e nos foi jogado uma proposta assim “o que vocês querem nesse semestre e acham importante e querem fazer nesse semestre pra continuar a vida acadêmica?”. (ESTUDANTE JORGE, 2013, 22min55s)

Para resolver o impasse da turma 2009 a professora LMS e FB tomaram a frente a coordenação da turma:

6 O desenvolvimento profissional proporcionado aos sujeitos da Licenciatura em Ciências: quais foram e como aconteceram?

Não, era mais a coisa da professora que assumiu uma situação e que conseguiu, junto com outros é lógico, ela não foi sozinha, mas que conseguiu reverter uma situação que para nós era muito difícil [...]. E daí ela [professora LMS] assume no fim do segundo semestre, ela com a [professora FB], essa missão vamos dizer assim de colocar um direcionamento, nós estávamos realmente perdidos, tanto é que a gente hoje dá muita risada disso [...], a gente não conseguia chegar em consenso algum, era impressionante, mas a partir desse momento que foi colocado um objetivo aí as coisas começaram a se encaixar, e ela, a [professora LMS], foi uma das responsáveis. (ESTUDANTE JORGE, 2013, 1min34s)

Essas docentes finalmente conseguiram fazer com que a turma 2009 trabalhasse por projetos. Efetivamente as experiências vividas pelas turmas 2008 e 2009 fizeram com que os sujeitos envolvidos aprendessem muito com os processos, discussões e legitimações. Os saberes experienciais adquiridos durante os anos da universidade lhes trouxeram características de modos de ser, fazer e agir e habilidades de argumentação que pouco se percebe em outros cursos da instituição ou mesmo em outras licenciaturas.

6.1 As inovações experimentadas pelos sujeitos

Para sustentar as inovações alguns dispositivos foram operacionalizados pelo grupo da LC desde o seu nascimento em 2008. O primeiro foi a “docência colaborativa” que aconteceu desde o primeiro período do curso e que foi percebida como necessária após alguns docentes do curso iniciarem o trabalho por projetos; as “avaliações” que o grupo usava para promover a inclusão nas turmas foi outro dispositivo; em seguida serão analisados os Estágios Obrigatórios onde havia ainda tensões mal resolvidas e denegadas pelo grupo, mas também muitas ideias para aproximar a universidade das escolas. Por último será analisada a Câmara do curso de Licenciatura em Ciências, local ou zona de encontro dos diferentes indivíduos com seus diferentes saberes que constituem o grupo.

A docência colaborativa

As discussões educacionais nas reuniões de câmara também serviram de reforço e de troca de experiências e saberes experienciais entre os docentes, constituindo-se num grupo de aprendizagem. Segundo Hargreaves (2003, cap. 5) nas comunidades profissionais de aprendentes as escolas dão ênfase a três componentes:

o trabalho colaborativo e a discussão entre os profissionais da escola; uma focalização forte e consistente desse trabalho colaborativo no ensino e na aprendizagem e a recolha de dados de avaliação e de outras destinados a investigar e a ajuizar dos progressos e dos problemas, ao longo do tempo. As comunidades profissionais de aprendentes conduzem a melhorias fortes e mensuráveis nas aprendizagens dos alunos. Em vez de introduzirem soluções rápidas e simplistas que representam uma mudança superficial, estas comunidades criam e suportam aperfeiçoamentos sustentáveis, que persistem ao longo do tempo, porque elas constroem competência profissional e a capacidade de permitir que a escola progrida. (2003, p. 174)

Características que se enquadram naquilo que a UFPR Litoral preconizava em suas ações pelo trabalho colaborativo e discussões nas reuniões da câmara da LC ou em sala de aula, além de algumas avaliações sistemáticas que eram desenvolvidas sobre todos os cursos no CAEA e nas semanas de planejamentos que antecederiam o início dos semestres letivos.

No sentido de promover **situações de aprendizagem** ótimas e inovadoras elaboraram-se, desde o início do curso, ações de trabalho colaborativo, a docência em equipes ou grupos, ou também chamada por alguns autores de docência colaborativa, que funcionaram como instrumentos para que o grupo de docentes da LC conseguisse exercer a interdisciplinaridade. A docência colaborativa na LC surgiu dentro do contexto da primeira coordenação, mas ainda sob o aspecto fortemente disciplinar, na necessidade de se resolverem problemas complexos que demandavam a integração e o diálogo para que os diversos saberes fossem ligados. Day (2001, cap. 4) apresentou alguns estudos que demonstraram que a colaboração é um ingrediente essencial para o desenvolvimento dos docentes e para a melhoria das escolas. Para ele o desenvolvimento de professores capazes de juntos solucionarem problemas complexos e multifacetados se constitui num desafio para a educação, pois geralmente a formação docente em nível superior tem fortes características de fragmentação e especialização. Nas atividades de formação inicial e continuada essas atividades auxiliam a romper com o isolamento,

promovem a integração e a troca e o apoio entre os envolvidos. Tractenberg (2009) realizou uma revisão da literatura sobre o tema e encontrou expressões em inglês como *team teaching*, *teaching teams*, *teacher collaboration* (ou *cooperation*) para a colaboração docente de modo geral. Quando os docentes desenvolvem atividades em dupla nas atividades de ensino, dá-se geralmente o nome de ensino colaborativo. Contudo, o ensino colaborativo não se resume a apenas esse arranjo e recebe outras denominações na literatura internacional: *collaborative* (ou *cooperative*) *teaching*, *co-teaching*, *shared teaching*, *shared instruction*, *instructional teams* etc. A expressão *team teaching* tem aparecido na literatura mais relacionada ao ensino básico e geralmente remete a ideia de “um grupo de professores trabalhando intencionalmente, regularmente e cooperativamente para ajudar um grupo de estudantes a aprender” (Buckley apud TRACTENBERG; STRUCHINER, 2009). A expressão *cooperative teaching* (*co-teaching*), tem sido usado nas atividades de colaboração sobretudo no campo da educação especial e se refere, sobretudo, a colaboração entre os professores no geral e com outros da educação especial.

Ilustração 3: Exemplos de esquemas de docência colaborativa com três professores A, B e C. (1) Com-docência; (2) Co-docência e (3) Docência em equipe.

Na LC sob estudo percebeu-se que muitos docentes do curso trabalhavam espontaneamente e voluntariamente na forma colaborativa na maior parte do tempo e foram identificados três formatos predominantes, os quais serão chamados arbitrariamente de com-docência (docência compartilhada), co-docência (docência colaborativa) e docência em equipe.

Chamou-se de com-docência o procedimento em que os docentes se organizam nos dias de FTP num módulo por um período onde um ou mais professores estavam pelo menos dois dias da semana em sala de aula em aulas consecutivas. Como os dias da semana de FTP eram segunda-feira, terça-feira e quinta-feira, o docente de um dia entrava também no outro dia

com outro docente e assim por diante até que todos tivessem feito parceria com todos, por exemplo, sejam três os docentes envolvidos (A, B e C): um dos docentes (A ou B) da segunda-feira, o docente (A), entra na sala de aula na terça-feira com o docente (C), esse docente (C) entra na quinta-feira com o docente (B), por fim esse docente voltou a entrar na próxima aula (segunda-feira) como o docente (A), iniciando novamente um ciclo (Ilustração 2, (1)). Dessa maneira os docentes compartilhavam momentos em comum e procuravam seguir uma linha de raciocínio onde um docente dava continuidade no dia seguinte aos temas tratados no encontro anterior.

Na co-docência os docentes de um módulo entravam todos os dias de FTP na sala de aula, mas também podiam repartir a turma e trabalharem em equipe delegando tarefas a outros professores ou entre eles (Ilustração 2, (2)). Essas duas formas de docência aconteciam com o compartilhamento das responsabilidades onde dois ou mais docentes atuavam numa sala de aula em parceria e os trabalhos se davam mais num espírito de equipe, pois supunham a “interdependência, responsabilidade e comprometimento, resultados de ação coletiva e conjunta conseguidos com coesão, cooperação, consenso, disciplina e empenho” (CORTELAZZO, 2000). Nessas modalidades a docência geralmente se fazia com todos os alunos da turma e acontecia

quando entra[va] eu e outro professor, ele doutor em educação e eu doutor em química, e a gente consegue compartilhar os encaminhamentos didáticos e pedagógicos na prática, e a gente encaminha junto com os alunos e não ficamos falando só de ciências ou só educação, nós vamos nos integrando, nos integrando nos processos. É uma docência [em que] ele faz a dele e eu a minha e a gente compartilha esse espaço e os alunos percebem isso e vamos construindo aquela ideia de desfragmentação que a gente tanto almeja, ou seja, não é um cara que fala e outro depois do cara, não, a gente vai integrando. Fala e vai construindo coletivamente. (PROFESSOR VS, 2013, 19min5s)

Na docência em equipe havia um docente (A) que organizava as atividades e outros docentes “auxiliares” (B, C etc.) eram convidados a colaborar com aulas ou outras atividades que pudessem auxiliar na demanda dos estudantes. Essa ação estava mais voltada para um trabalho em grupo do que em equipe, pois o grupo de docentes confiava no professor líder (A) que pode designar tarefas e responsabilidades dos trabalhos individuais (Ilustração 2, (3)). Além disso, nessa modalidade podia acontecer que nos dias de FTP tivesse apenas um docen-

te trabalhando com conteúdos específicos e com uma parte dos alunos da turma, enquanto em outro local outro docente podia trabalhar com outros alunos. Foi principalmente nesse formato que aconteceram algumas atividades de Estágio em que alguns estudantes iam às escolas a noite enquanto outros desenvolviam atividades na universidade; o motivo era que alguns estudantes desenvolviam Estágios durante o dia e outros que trabalhavam de dia somente podiam ir à escola a noite. Foi também dentro desse formato que as aulas de FTP aconteceram usando a **metodologia** de Estudo de Caso e que os estudantes com defasagens de conhecimentos, que deveriam ter adquirido no ensino médio, mais apreciaram, pois mesmo que o conhecimento exigido não estivesse disponível era possível aprendê-lo com os professores auxiliares ao processo (B ou C) ou mesmo em grupos de estudos que os estudantes organizavam, grupos de estudos que também se tornavam momentos de confraternização, por exemplo, com churrasco ou festas. Os estudantes também perceberam que os Estudos de Casos poderiam abranger inúmeros conteúdos específicos e isso também os estimulavam.

Em todos esses formatos pode acontecer de outros especialistas, docentes etc., serem convidados a auxiliar, além disso, envolverem a distribuição das responsabilidades de planejamento e avaliação entre os docentes. Podia-se também trazer à sala de aula professores, ou levar os estudantes a diferentes espaços, com diferentes formas de pensar ou de ensinar. Os parceiros deviam estabelecer a confiança, comunicarem-se, compartilhar tarefas e colaborar juntos de forma criativa. Cortelazzo (2000) elencou algumas regras de colaboração que se encaixam nas formas como os docentes desse curso se organizavam: (i) objetivo comum: o trabalho era organizado para conseguir a meta acordada em público e essa devia prevalecer sobre as metas individuais; (ii) competência: compartilhavam um sistema de crenças e disposições onde cada um dos membros da equipe tinha experiência única e necessária e possuíam um conhecimento ou uma competência específica, de preferência que fossem complementares; (iii) integração: havia alternância de papéis, pois os docentes se engajavam num duplo papel de professor-aluno, perito-novato, emissor-receptor de conhecimentos, ensinavam e aprendiam; (iv) responsabilidades: adotavam algum tipo de liderança distribuída onde àquelas tarefas do professor solitário eram distribuídas entre os demais participantes desse processo; (v) comunicação: a cooperação se dava face à face de forma contínua, numa interdependência positiva. Além disso, os docentes precisavam planejar face à face quando e com que frequência se encontrariam fora do horário da sala de aula, decidiam juntos quem seriam os outros atores a se-

rem convidados, outros especialistas, professores, etc., e estabeleciam uma forma de comunicação quando não estivessem face à face. Em alguns momentos das reuniões do curso também foram verificadas situações em que os docentes envolvidos num desses formatos decidiam juntos as ações a serem tomadas numa turma, tornando as reuniões também um espaço de tomadas de decisão onde outros docentes podiam opinar; isso criava muita integração e visão geral das turmas, pois poderia ser que alguns deles já tivessem desenvolvido atividades com outras turmas, ou com a turma em discussão, que colaborassem oferecendo sugestões para a nova atividade, ou no projeto de turma, sendo desenvolvida.

Nas turmas e nas conversas com os envolvidos do curso pode se constatar o relato desses três esquemas acontecendo eficazmente de forma alternada a cada semestre. Operacionalmente era na câmara do curso o local onde essas propostas eram expostas e combinadas com as suas alternâncias durante os quatro anos de curso para cada turma. Em acordo com Day (2001, p. 131), “caso a colaboração seja um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indirecta ou directamente, na sua motivação e desenvolvimento”. Esses formatos e os seus processos criaram referências pedagógicas aos estudantes nos processos de formação, pois os professores eram exemplo da interdisciplinaridade e do trabalho colaborativo em suas atividades para os estudantes em formação. Por fim também se percebeu que a docência colaborativa evitou o excesso das disciplinas e das práticas de trabalho fragmentadas, sem falar no ganho de visão global que se tinha dos processos aos quais foram submetidas as turmas.

Um dos exemplos desse tipo de docência colaborativa, com-docência e co-docência, foi relatado pelos professores MCVF, VS e SCFN, que desenvolveram parceria desde 2013 com a direção da escola Sertãozinho, da cidade de Matinhos, e atuaram de forma diferenciada com a turma 2011. O primeiro passo foi dado no meio de 2013 quando esses docentes propuseram na câmara do curso trabalhar com os estudantes diretamente na escola, retirando-os da universidade e trazendo para perto deles as situações cotidianas do ambiente escolar. O professor VS defende freirianamente que atuar na escola “quebra aquele paradigma que estuda aqui pra atuar lá, então a gente estuda lá atuando lá” (PROFESSOR VS, 2013, 4min8s) para que essa “*presença* se vá se tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade” (FREIRE, 2011a, p. 76, grifos do autor).

O processo tinha pelo menos dois objetivos: trazer os estudantes para perto da realidade escolar e promover contato com os estudantes do nono ano do EFII. Isso se fez com os estudantes da LC vivendo o intervalo, o “recreio”, jogando *ping-pong* e interagindo com os estudantes através de dinâmicas.

Na primeira semana dos trabalhos na escola Sertãozinho os professores da universidade deram a liberdade, mas também o respaldo teórico, para que os estudantes da turma 2011 se dividissem em grupos e concebessem dinâmicas ou atividades para trabalhar com os conceitos de Energia para a turma do nono ano do EFII, mas de forma que também contemplassem a respectiva Unidade Temática do PPC que a turma da LC havia escolhido e mais o projeto “Horta nas escolas”, que já estava em desenvolvimento na escola por um dos docentes envolvidos. Dos três dias de FTP ao longo do semestre, dois foram para planejamento com os professores da universidade e outro para o contato com os estudantes da escola. Como esperado os estudantes da LC perceberam na primeira semana de contato com os estudantes que lhes faltava muito da docência, do saber experiencial do professor, para darem conta da dinâmica da sala de aula e, na segunda semana, partiram para um novo planejamento com proposições que se baseavam num

imaginário e numa concepção de educação absolutamente do paradigma dominante, o professor estava no centro do processo. Só que tudo isso foi sempre sendo conversado e mostrado pra eles, mas eles foram só ter noção disso esse ano [2014], foi no segundo semestre, porque daí eles dão um pulo, porque eles já experienciaram e eles já sabiam o que tinham de fazer. (PROFESSORA SCFN, 2014, 36min24s)

O repensar inicial sobre a prática dos estudantes se mostrou acrítico, reproduzidor das condições a que foram submetidos quando estudantes, foi o pensamento ingênuo que primeiro sobreveio. Mas o que se percebeu é que a mudança do aprendiz se deu através da reflexão crítica da prática docente em parceria com os professores formadores, tornando-se de curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica: “Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 2011a, p. 88). A intervenção dos docentes com a turma 2011 não acontecia quando os estudantes estavam em sala de aula com o nono ano, mas nos dias de planejamento que foi quando os docentes se dividiram e fizeram rodízio para auxiliar no planejamento dos grupos da LC, eram momentos combinados da

com-docência com a co-docência. A professora SCFN acredita que essa metodologia possibilitou um despertar para a docência, porque percebeu

que as aulas deles estão diversificadas, procurando que faça sentido, eles não estão levando texto ou questionários. Eles saíram do paradigma do ensino e da decoreba pro da aprendizagem. Agora eles estão trabalhando conteúdo, estão com filmes, com *slides*, mas não *powerpoint*, com material, até com papel e caneta mesmo construindo o corpo humano, isso cada um está e tem o conteúdo, uns estão trabalhando com o espaço, outros o conteúdo do corpo humano, outros andaram fazendo *pizza*, trabalhando conteúdo fazendo *pizza*, entende? Tudo na intenção de que faça sentido, pra que eles [os estudantes da escola] não decorem, pra que eles aprendam. Essa foi a grande sacada do semestre, pelas atividades que eles propõem a gente vê que eles mudaram de um paradigma pro outro, eles estão buscando o que faça sentido pra esses alunos, e os alunos não querem soltar eles. (PROFESSORA SCFN, 2014, 41min3s)

Os três docentes responsáveis por essa proposta professores relataram que os estudantes envolvidos nesse processo não desejavam mais voltar ao espaço da universidade, porque alegavam que seria um retrocesso voltar a um espaço tão tradicional. Contudo a turma 2011 voltou ao espaço da universidade, porque a turma 2012 já estava a espera para participar dessa experiência. Além disso, dos 21 estudantes que começaram o processo, todos permaneceram na turma, mostrando que o projeto além de socializar e aplicar a intenção da UFPR Litoral e do PPC na escola, também evitou a evasão na turma. Para o professor VS esse processo diminuiu as dificuldades do estudante em trabalhar na escola porque

todo mundo que vai pra escola tem dificuldade, não tem ninguém que chega na escola e tem facilidade. Eu conheço a realidade de sala de aula, por quê? Porque é uma outra realidade, você estuda para uma realidade, você não estuda com uma realidade. Então você faz para e pode ser que o seu para não sirva em ninguém, você constrói uma roupa para um sujeito que você não conhece, pode ser que sirva, pode ser que não. Pelo contrário, a possibilidade de servir é muito baixa, pensando que temos aqui trinta alunos na universidade, pensando que eles vão trabalhar em sei lá que escolas. Veja você trabalha com uma realidade que não é tua, hipotetizada, idealizada, evidentemente que você vai ser ingênuo e vai fragilizar o processo. Quer amenizar isso? Vai na realidade trabalhar. Então, eu acho que o nosso erro num curso de licenciatura é estar fora das escolas que é o nosso local de atuação. (PROFESSOR VS, 2013, 1h3min18s)

Em todas essas formas de docência ou de atividades para o curso evitar a disciplinaridade verificou-se que o estudante estabeleceu uma relação de vínculo não com o livro, comum

ao ensino disciplinar, mas com o docente da disciplina que possuía o contato com o livro. Isso poderia ainda fazer com que a formação do estudante continuasse em andamento e, quem sabe, possibilitaria, dada a sua autonomia, vir no futuro a descartar o seu intermediário, o professor da universidade, e vir a descobrir o livro. Nos relatos dos estudantes das turmas 2008 e 2009 os que primeiro se ancoraram nos livros foram os estudantes PSS que buscavam resolver o “buraco” da falta de conteúdos específicos os quais eram requisitados dentro das diretrizes do Estado para o ensino de Ciências para o EFII. Houve também relatos daqueles que queriam voltar a universidade para se tornarem docentes no curso de LC, pois não estavam encontrando nas escolas onde atuavam espaços para desenvolverem atividades interdisciplinares; voltar a ser docente na UFPR Litoral já aconteceu em outros cursos da instituição em que os estudantes voltaram como docentes temporários – professores substitutos – e que de certa retro alimentaram as práticas dos cursos.

A proposta diminui o desejo do ensino apenas disciplinar dos docentes da LC e promoveu a formação docente dos formadores e dos que estão em formação pela via das atividades dos projetos de turma. Mesmo com o *modus operandi* inovador do curso, aparentemente ele não se colocou dentre os cursos da instituição como sendo aquele que ditava as regras do jogo, ou seja, percebeu-se que ele não era o único em tentativas de inovação nas práticas de ensino-aprendizagem para ser referência aos outros cursos na UFPR Litoral. A despeito de não terem sido realizadas pesquisas com docentes dos outros cursos para detalhar seus desejos e inovações nos seus cursos, pode se perceber nas conversas informais e com o diretor pedagógico alguns motivos da LC não se colocar como referência aos demais cursos: (i) certamente os docentes dos outros cursos estavam mais preocupados em se adaptarem as novas regras Regimentais que aparentemente estabelecia segurança, continuidade dos saberes específicos profissionais e fortes bases educacionais tradicionais; o que pode ser visto em cursos mais colados aos conselhos corporativos e profissionais – e que por este motivo não estavam preocupados em realizar inovações curriculares; (ii) onde os docentes estavam mais preocupados em conquistar legitimizações dentro da academia, como os cursos que eram bastante inovadores nas suas atuações e nas propostas profissionais, como o TOC e o de “Saúde Coletiva”, e que foram usados como exemplos do diretor pedagógico de cursos que também tinham PPC tão inovadores quanto o da LC, mas que na prática ainda não tinham conseguido fazer acontecer seus PPC como a LC fazia; (iii) ou ainda aqueles docentes que estavam promovendo inova-

ções de outras formas nos seus cursos e que possuíam características e focos diferentes daquelas que a LC estava organizando; como exemplos, o curso de Gestão e Empreendedorismo poderia estar realizando práticas de empreendedorismo com as comunidades locais e estimulando fortemente o desenvolvimento local tornando isso um ponto fundamental na proposta do curso, ou ainda, o curso de Gestão Ambiental estimulava oficinas das ICH voltadas para ações ambientais e convertia as horas-atividade dos estudantes-professores dessas ICH em horas para o Estágio Profissional do curso válido como horas práticas.

Avaliações: possibilidades de ação e limites a serem rompidos

Os seres em formação não têm de ser “aprovados” ou “reprovados”! Isto não está em questão. São o que são (estão sendo) e merecem todo o respeito, pois são portadores de uma inalienável dignidade. Neste âmbito, a frequente preocupação do professor com a *justiça* precisa ser revista; ser justo não é ver quem “merece ou não” ser aprovado; justiça, no sentido mais radical, é tratar cada um de acordo com suas necessidades. (VASCONCELLOS, 2007, p. 140, grifo do autor)

Ao longo do curso foram diversas as formas de avaliação experimentadas pelos docentes e experienciadas pelos alunos. Além das avaliações individuais, coletivas, autoavaliações e outras tantas que foram realizadas por parte dos docentes também eram solicitadas ao estudante no fim do curso duas avaliações em formato de relatórios, um delas para o Estágio Obrigatório e a outra para os FTP. Ou seja, não havia a obrigatoriedade da apresentação de um trabalho único de conclusão de curso (TCC), bem como não havia relatórios de avaliação para as ICH; para aprovação nas ICH era requisitado a frequência de no mínimo 70% em suas atividades ao longo dos oito semestres.

Nas entrevistas os docentes declararam uma multiplicidade de métodos avaliativos, tais como avaliação formativa, processual, autoavaliação, individual, coletiva, grupal etc.

tem professor que faz avaliação individual de cada aluno: tem professor que dá prova pra avaliar, tem professor que dá trabalho, relatório, enfim, e tem o que faz avaliação do grupo da turma toda, sem ter algum instrumento escrito, por exemplo, como prova ou relatório. Tem professor que faz autoavaliação, senta com o estudante e discute com ele como foi o desenvolvimento dele ao longo do semestre, tem outros que fazem avaliação dentro da turma com os alunos avaliando outros alunos, então eles sentam e cada uma fala em grupos

ou individualmente o que achou do desempenho dos outros colegas e daí fica a critério do professor atribuir o conceito, isso varia de cada professor. (PROFESSOR RVS, 2012, 48min36s)

Pareceu não estar claro uma sistematização das avaliações e se percebeu um pacto denegativo sobre o tema, sejam no espaço primário, o Conselho, ou secundários de decisão, as câmaras dos cursos. Alguns docentes comentaram que fizeram ocasionalmente uso do instrumento chamado *portfólio* nas avaliações. Para o professor LES ele

é o produto destas várias coisas, que a gente chama individualmente desses pequenos trabalhos, as resenhas, o trabalho que eles estão preparando do grande projeto Antártica, tudo isso vai compor o seu portfólio. Há uma avaliação individual destes pequenos trabalhos e depois que medida isso compõe o histórico deles que é o *portfólio*, tem o PA, tem o ICH, tem o Estágio, tem um olhar um pouco mais ampliado, e como foi a caminhada e dá pra ver cada coisa muito legal. [...] Por exemplo, um estudante questionou sobre a qualidade de vida do adolescente e ele veio me perguntar uma coisa sobre esse PCAA, uma substância vendida nas academias e tal, eu não respondi pra ele. Depois abro o *portfólio* dele e o cara fez um tratado sobre aquele negócio, estudou aqui, ele buscou e tentou pra ver como se dá. A partir das coisas que vão surgindo na sala eles também vão fazendo sua trajetória e ela é muito individual, por isso no *portfólio* é muito bacana porque você ver o salto de nível, de entendimento de crítica e de compreensão que o sujeito tem. (2012, 40min2s)

Contudo, ainda que o seu uso não fosse consenso no curso, esse instrumento era solicitado para análise de algum estudante que estava em vias de ser avaliado, servindo como um elemento a mais na decisão pela reprovação ou reperiodização desse estudante. Nos relatos dos docentes foi consenso que todas as avaliações ao longo do curso não eram punitivas, mas processuais e diagnosticadoras do aprendizado. Não havia reperiodizações ou reprovações dos estudantes que não quisessem e, de 2008 a 2014, somente dois estudantes optaram por mudar de turma para um ano anterior, ou seja, reprovar, por livre decisão. Contudo, o tema das reperiodizações ou reprovações sempre foi polêmico e havia a insatisfação de alguns docentes sobre ele. Raramente os estudantes que não estavam cumprindo o contrato didático da sala de aula recebiam a punição da reprovação/reperiodização na câmara, com isso se mantinham na sua turma de origem, mas alguns docentes se sentiam mal por não estarem sendo devidamente respeitados no seu espaço de sala de aula. O professor MAZ era o que mais se incomodava com isso:

[...] isso é uma questão na câmara que não está claro o que é reperiodização. Tem causado uma polêmica na câmara, o que é reperiodizar? É reprovar, refazer o período? Ficar na outra turma? Ou acompanhar a turma trabalhando em paralelo essa pendência, refazendo esse período em paralelo? Isso não está claro no processo de avaliação do curso e acho que não está claro nem pro Setor. Se você pega... estou escrevendo um artigo sobre isso, a avaliação, o meu processo de avaliação é um relato de avaliação na verdade, se você pega a avaliação do Setor é extremamente abrangente, em duas linhas é dado como se deve avaliar, isso é extremamente abrangente, pega a avaliação do curso, o curso diz que a avaliação do curso está alinhada com a avaliação do Setor, ou seja, duas linhas também, as mesmas duas linhas. Fica a cargo de cada professor estabelecer critérios e processos de avaliação em sala de aula junto com seus estudantes, ou não. O que eu entendo é que a avaliação, e esse é um entendimento meu, que avaliação tem de caminhar junto com o processo metodológico, não vejo como, pode acontecer, mas não vejo nada coerente trabalhar com projetos o semestre inteiro e ao fim do semestre fazer uma prova, não vejo como trabalhar de forma tradicional o semestre inteiro e no fim do semestre pedir pro sujeito fazer uma autoavaliação de como ele se deu. Então pra mim processo metodológico e processo avaliativo tem de andar juntos, caminhar coerentemente juntos. (2013a, 30min32s)

Fora a ousadia da proposta em não reperiodizar ou reprovar o estudante, por trás havia diferentes ideais defendidos pelos docentes, alguns deles a favor da não reprovação se apoiavam no PPP da instituição. Para alguns, por um lado, essa seria a melhor forma de lidar com a natureza perversa da falta de apoio ao estudante em vez de simplesmente deixá-lo repetir ou rever as Unidades Temáticas que já havia vivenciado; isso pareceu estimular os docentes a discutirem nas reuniões de câmara do curso o tema e a realizarem o diagnóstico das dificuldades do estudante, que poderia dar subsídios à tomada de decisões para reorientá-lo. Também havia docentes que defendiam que a não reprovação estimularia a autonomia do estudante, pois ele mesmo poderia se autoavaliar e se conhecer para perceber suas deficiências, pois, acreditavam eles, cada estudante as resolveria em sua caminhada na vida profissional. Para alguns docentes mais novos na docência, ou mesmo para àqueles mais favoráveis a reprovação, a perda de um instrumento reprovador parecia preocupá-los. As pesquisas corroboram essa insegurança:

o discurso de professores usualmente expressa uma posição contrária às sucessivas reprovações, evidenciando a defesa da avaliação contínua e formativa; no entanto, ressentem-se do fim das notas e da possibilidade de reprovação ao final das séries, que, entendem, tiraram do professor o controle sobre a disciplina e o desempenho do aluno; a existência de um sentimento de desvalorização da escola e do professor é registrada como

decorrente das dificuldades criadas para que se trabalhe sem o poder de controle permitido pela possibilidade de reprovação. (SOUSA, 2007, p. 37)

Diferentes autores se posicionaram sobre o tema, Demo (apud SOUSA, 2007, p. 38) posiciona-se “contrário à supressão da reprovação, observando que se corre o risco de promover os alunos sem a devida aprendizagem, levando a escola pública a ser reconhecida como coisa pobre para pobre”, mas por outro lado Vasconcellos (apud SOUSA, 2007, p. 38) “alerta que o fim da repetência é um avanço, mas para tanto é fundamental existir o compromisso do professor com o desenvolvimento de seus alunos, caso contrário, pode representar 'demissão do professor', descomprometendo-se da tarefa de ensinar”. Parece que o problema base não é a reprovação em si, mas a progressão continuada que pode desqualificar o ensino já que aparentemente todos vão passar, porém só alguns vão aprender – deve se ter o cuidado para não se demitir da tarefa educativa: “Se não posso mais reprovar, então não vou ensinar”. Algumas pesquisas concluíram que no ensino básico “não há indicadores que sustentem que os ciclos, ou pelo menos a não reprovação, tenham produzido uma erosão na qualidade de ensino” (Alavarse apud SOUSA, 2007, p. 40). Para outros a perpetuação da seletividade continua a promover de forma mais acentuada a reprovação e a evasão, impossibilitando de maneira geral que os estudantes tenham acesso ao conhecimento.

Contudo, o tema da reprovação ou não no ensino superior ainda carece de mais pesquisas e em vista disso, a avaliação no curso mereceu um destaque dentre as inovações as quais os sujeitos estavam envolvidos. Ficou claro que o tema sempre foi frágil nas discussões do curso e que para cada estudante em situação de reprovação/reperiodização foram encaminhadas discussões específicas nas reuniões de câmara do curso; esse “caso a caso” para cada estudante contava com a participação dos docentes, do discente envolvido e dos discentes representantes das turmas, numa conversa aberta e franca sobre as suas próprias metas alcançadas ou não no semestre. Foi relevante perceber que a não reprovação no curso provocou alterações na lógica de organização do trabalho em sala de aula e que se refletiu nas práticas educativas dos docentes que eram responsáveis pela recuperação dos estudantes: *partir de onde os estudantes estão* foi um tipo de prática de usar as primeiras semanas de aula para resgatar temas ou ideias que foram não alcançadas ou não percebidas nos semestres anteriores, fazendo com que os estudantes em situações mais frágeis pudessem solicitar o resgate de temas que não foram bem assimilados por ele. Pode-se aqui, de acordo com Vasconcellos (2007), ape-

nas se supor se essa abordagem recursiva e bastante dialogada, interativa, não possibilitaria o resgate do estudante, que por algum motivo arbitrário não conseguiu fazer as devidas relações com o objeto; o professor atuaria a partir da zona de desenvolvimento proximal do estudante: “A prática recursiva, por implicar a recorrência às elaborações mentais anteriores, possibilita o pensamento sobre o pensamento, a metacognição” (2007, p. 141, grifo do autor).

Como pelo menos um docente que estava na turma já havia estado com essa turma no ano anterior, dado o esquema de rodízio da docência colaborativa, o docente já sabia de antemão os estudantes nessa situação; essa foi uma prática que promoveu a promoção da aprendizagem de todos os estudantes concretos da turma e que fez com que muitos docentes não se tornassem apenas professores de “determinados conteúdos”, fazendo com que “o programa torne-se fim em si mesmo, devendo ser cumprido com os alunos ou apesar deles...” (VASCONCELLOS, 2007, p. 141). Também ao estudante que precisava resgatar temas ou atividades que ele não conseguiu avançar durante o seu semestre normal de aula foram realizadas atividades em paralelo orientadas pelos docentes do curso, foram as atividades do PROA que funcionavam como uma recuperação em paralelo para o estudante – geralmente estava associadas a temas ou conhecimentos específicos que apenas o estudante poderia dar conta de estudar.

A proposta do curso de não reperiodização/reprovação possibilitou a mobilização dos docentes e discentes para que discutissem alternativas que se mostrassem mais adequadas para a realização de um trabalho que mostrava que todos os estudantes tinham condições de desenvolvimento na educação e na sociedade. Além disso, forçou o grupo a realizar um trabalho mais coletivo para negociar conteúdos importantes para o contexto, para replanejar o semestre e para trocar as experiências que mais resolvessem demandas de certos estudantes. Coube ao curso, com essa proposta, dar exemplo aos estudantes sobre como se trabalhar com a democratização do ensino e como tentar mudar a lógica da organização na educação, seja no ensino superior ou no básico. As pesquisas acima citadas têm revelado que no ensino básico as reformas educacionais, em anos recentes, que foram implementadas visando a qualidade na educação e que introduziram os ciclos na escola têm maior potencial de se concretizar:

Ao colocarem em questão e em tensão o projeto educacional e social no qual se assenta, de modo dominante, a educação pública, os ciclos provocam, na escola e na sociedade, um confronto com valores, entre eles, o de aceitação das desigualdades como decorrentes de diferenças individuais. Remetem a

uma concepção de trabalho escolar que tem como crença a possibilidade de desenvolvimento de todos os alunos e como compromisso o combate ao fracasso escolar. (SOUSA, 2007, p. 41)

Ainda que o curso sob análise não tenha ciclos, as pesquisas e os relatos dos docentes nos indicaram que a LC com a política de “não reprovação” se insere dentro dessas mesmas ideias que intencionam o desenvolvimento de todos os estudantes e o combate ao fracasso escolar. Nos pareceu que o comprometimento foi com a aprendizagem efetiva de todos, mas alguns docentes e mesmo discentes do curso tiveram dificuldades em acabar com a reprovação em suas próprias cabeças.

Os Estágios e as Atividades Formativas Complementares: lugares de formação docente e de tensões entre os saberes científicos e os experienciais

O desafio das universidades consiste em envolver-se na planificação estratégica para a formulação e resposta a problemas, através da qual aumentará a sua capacidade de responder às agendas das escolas, bem como desenvolver as da própria academia. (DAY, 2001, p. 266)

Sabe-se que há uma precária articulação entre os Estágios Obrigatórios e as escolas acarretando uma falta na formação do futuro profissional docente. Há inúmeras licenciaturas que focam na formação acadêmica do bacharelado e que delegam, em segundo plano, a formação do licenciando; isso pode ter como pano de fundo a visão de que basta ter o domínio do conteúdo específico para que um bom profissional docente se forme. Mesmo quando certos desses conteúdos são contemplados nos currículos das licenciaturas muitos falham em alcançar seus objetivos, pois podem existir distanciamentos entre as realidades da escola ideal pensada na universidade e a realidade da escola. Há também licenciaturas que priorizam saberes de pouca significação para as atividades e os problemas da sala de aula, ou seja, são conhecimentos poucos solucionadores ou pouco orientadores para a resolução das problemáticas sociais escolares.

Ficou claro que a proposta da grade curricular institucional adotada pela LC inovou com a inserção dos espaços curriculares ICH, FTP e PA e suas tentativas de integração, em

particular, com a falta de disciplinas nos FTP. Contudo, ainda não havia um acordo total sobre como, em alguns momentos, operacionalizar o próprio FTP ou como integrar os quatro espaços curriculares, incluindo o Estágio, dentro das discussões pedagógicas nas reuniões de câmara do curso. O instrumento de avaliação que mais se aproximou dessa integração foi o *portfólio* e que, de acordo com o PPC, “é obrigatório que cada discente apresente semestralmente um *portfólio* em que são detalhadas as atividades realizadas em cada eixo pedagógico (ICH, PA e FTP)” (2011, p. 22). Contudo, fora essa obrigatoriedade, os relatos dos envolvidos não apresentaram garantias que esse documento estivesse sendo usado, seja porque os docentes não tinham tempo de o analisar, seja porque algumas turmas não o haviam escolhido como instrumento de avaliação.

Pareceu que os estudantes que mais questionaram a falta de integração entre os espaços curriculares foram aqueles que tiveram experiências fora da instituição através de “graduações tipo sanduíche”, algo como o programa “Ciências Sem Fronteiras”, ou que tinham idades acima da média da turma. Os questionamentos recaíam principalmente sobre aqueles docentes que não coadunavam com a proposta pedagógica do curso ou sobre aqueles docentes que tinham pouca experiência nas salas de aula das escolas onde aconteciam os Estágios, e que dessa forma aparentemente prejudicavam as integrações dos espaços FTP e Estágio:

Tentávamos trazer, mas assim, exatamente isso foi a nossa discussão, a gente trazia muita demanda da escola. Eram muitos problemas, eram muitas curiosidades que a gente tinha e como fazer isso, e assim... mas o professor [da universidade] já tinha o seu cronograma. A gente tentar colocar assim... alguns professores davam a liberdade de a gente trazer e discutir, a gente tinha segunda-feira e terça-feira com um professor de um módulo, vamos supor lá um módulo de bioquímica e quinta-feira com um professor com o módulo de Estágio. E o que a gente estava vendo segunda-feira e terça-feira era totalmente diferente do Estágio, mas a gente queria propor atividades para a escola que o professor de segunda-feira e terça-feira pudesse nos ajudar, mas não podia, era bioquímica. E algumas coisas o professor de Estágio queria que a gente desse uma olhada em alguns livros e alguns textos que não casavam com os problemas que a gente trazia da escola. (ESTUDANTE ANA, 2012, 15min30s)

Com exceção da tentativa do grupo em estabelecer inovações metodológicas em sala de aula na universidade, pouca atenção foi dada à formação inicial e continuada para a docência nos momentos de Estágio. Foi visível que as coordenações, exceto a segunda, tentaram estabelecer parcerias com as escolas, na primeira coordenação ela foi baseada no modelo

tradicional da universidade e aconteceu apenas ao nível da observação; da terceira coordenação em diante tentou se clarear as regras e quais eram as inovações que o Estágio se propunha, contudo tudo isso pareceu ficar aquém das reais inovações desejadas para a formação inicial e continuada dos estudantes e dos docentes envolvidos na parceria escola-universidade. O que se desenvolveu muito bem na LC foi a iniciativa dos projetos de extensão (PIBID, LabMóvel, Clubes de Ciências etc.) de alguns docentes que propiciaram aos estudantes contato com as escolas para desenvolverem as Atividades Formativas Complementares (AFC). Contudo, essas AFC não receberam a devida atenção do grupo da LC e nem sequer foram legitimadas como atividades reais de formação para a docência.

O Estágio a partir da terceira coordenação, que definiu melhor no PPC as suas regras, as atividades para os alunos constituíam um processo de conhecer o que era a profissão e de como se tornar professor, mas também trouxeram durante ao processo desafios que legitimaram os conteúdos relevantes para a docência em Ciências. Nesse sentido o trabalho por projetos que aconteceu nos FTP acrescentava ao Estágio elementos problematizadores e o convívio dos estudantes com os outros professores das escolas também contribuíram para que os FTP tivessem suas demandas reelaboradas para atender as necessidades do Estágio, pareceu que um alimentava ao outro:

Acho que o que eu mais gostei [no curso] mesmo era essa questão de ir a campo, trazer uma realidade, conversar, observar e trazer para a sala de aula e fazer essas reflexões, trabalhar metodologia, materiais didáticos para auxiliar o professor, pra melhorar o aprendizado do aluno. No Estágio e no FTP. (ESTUDANTE SÔNIA, 2013, 13min41s)

As novidades introduzidas ao longo do Estágio no curso tinham origem tanto na academia como na escola advindas das demandas dos estagiários e muitas vezes elas encontraram resistências ou críticas que deram origem a debates intensos nos espaços pedagógicos do curso; entretanto isso não pareceu alterar o contrato narcísico e nem as alianças defensivas sobre as quais se ancoravam o grupo de docentes envolvidos nessa licenciatura.

Como aparentemente a parceria estudantes-escolas-professores não se desenvolveu muito além das inovações metodológicas na sala de aula da universidade, alguns estudantes propuseram aulas alternativas nos Estágios com ações que refletiam aprendizados da sala de aula na universidade:

único processo que tivemos totalmente independentes e que foi um processo nosso, e que a [professora da escola orientadora] nos auxiliou, num modo assim que serviu de recuperação foi na aplicação do *Estudo de Caso*, aplicamos em três turmas do 8º ano, daí a gente teve três ou quatro encontros, aulas com cada turma, daí explicamos o processo e como funcionava, como era *mapa conceitual*, explicou e em cada aula eu levava livros da universidade, ajudava a construir junto com eles, se tinham dúvida e podia montar uma *aula em cima das dúvidas, não respondia mas mostrava o caminho pra aquilo*. (ESTUDANTE VERA, 2013, 36min39s, grifo meu)

O estudante Luiz que percebeu que as aulas dialogadas poderiam contribuir para que ele atingisse os objetivos educacionais propostos em aulas na EJA, além disso ele se descobriu como professor durante o curso e experimentou vivências que considerou extramente importantes:

O que eu tentei levar... eu acho que a gente sempre vai levar um pouco dessa nossa formação à prática. Esse *diálogo com os alunos e deixar eles participarem mais*, então eu senti isso no curso [de EJA], o professor [orientador] sempre questionava os alunos “o que você acha disso? mas por quê?”. Vinha muita coisa do estudante, então comecei assim questionar e fazer perguntas e *deixar a turma levar as ideias e trazer os conhecimentos que eles têm*. Isso foi muito bom no EJA, eles participavam, a gente começou a falar sobre os seres vivos e o que era vida pra eles? Tem coisas assim “é tudo que anda”, ou quase poesia “uma semente que nasce, que brota, que cresce e depois morre”, “é como uma semente de laranja” uma senhora falava. *São outras formas de tratar e representar o conhecimento, pela idade deles e pelo nível, você também aprende algumas coisas*. (2013, 29min45s)

A estudante Rita¹⁰² desenvolveu um material, o supertrunfo (jogo de cartas colecionáveis), num projeto de extensão e os utilizou em sala de aula durante o seu Estágio:

teve uma pergunta bem legal que eles colocaram “por que o Sol é amarelo se a luz é branca?”, daí eu levei o supertrunfo pra jogar com eles e disseram “agora eu entendi!” porque tem lá essa questão no jogo, daí eu deixei a carta com o “caboclo” que perguntou e eu queria ver se ele ia ler a carta, porque a questão era dele, a dúvida era dele então tinha de enxergar, ele correu na mesa e me disse “professora nossa você viu aqui, lembra daquela minha dúvida que eu te falei?!” e pensei “ah! deu certo! Ele leu!” porque eu achei que ia passar batido, ele iria olhar a imagem e não iria ler. (2013, 55min30s)

A proposta educacional de valorizar os diferentes **locais de Estágio** ainda pareceu estar longe daquela idealizada e defendida de forma subliminar no PPP e desse modo explicitada pelo diretor-fundador:

102 Ver seção 9.10.1 para uma descrição mais detalhada sobre essa estudante.

você vai ver que eu não trato mais o Estágio no singular, o Estágio no singular é formatador, o Estágio tem que ser no plural, diferentes Estágios de diferentes experiências constituem uma visão mais ampla e mais rica. Quando o cara faz um Estágio só ele entra na rede ele tende a reproduzir aquilo que ele aprendeu, é a única experiência dele, que é a concepção de muitos professores do litoral que eles não se dão o direito de não entrar no emancipatório porque eles só tem uma experiência que são os ex-professores deles. Então aqui as licenciaturas no início eles tinham que ser os cursos mais interativos com a rede pública, e não era pelo Estágio, é pelas vivências pelo conhecer e compreender, pelos projetos docentes, pelos PA, complementado pelos Estágios pra atender a legislação tudo bem [...] (2012, 2h07min13s)

Ideais que claramente o grupo da LC não conseguiu por totalmente em ação e sobre as quais havia desacordos dada a pluralidade de espaços de atuação educacional vivido pelo discentes e estimulada pela instituição. Uma parte dos docentes do curso desejava considerar o Estágio apenas dentro da escola, formalizado com a orientação dos professores orientadores e supervisores, mas outros defendiam a ideia de que qualquer espaço de formação poderia servir como um local de Estágio, por exemplo nos PIBID e Clubes de Ciência, e deveria contabilizar na carga horária do estudante:

Eu acho que o Estágio das Ciências é um Estágio mais rígido que existe, sabe. Incomoda, me incomoda a inflexibilidade que ele está numa estrutura de vivência do que pode ser considerado uma estrutura de Estágio, o que o cara pode fazer, ou deve fazer, eu vejo algumas práticas que os estudantes podem ter de vivências profissionais que eles podem ter e têm que não são válidas ou validadas como atividades de estágio, isso é... pra mim não está certo. Por exemplo, atividades da iniciação a docência PIBID é... porque o cara está lá na sala, faz o planejamento, orientação de professor da escola, trabalha diretamente com os estudantes dentro da escola, mas isso não pode ser contado como carga horária de Estágio, isso é uma das coisas que me incomoda, outro tipo de atividade que eu escutei na câmara: trabalhar em espaços não formais de ensino não pode ser considerado como Estágio, a gente pode considerar esse processo como um “turismo científico”. [...] mesmo que tenha supervisão de professor da escola orientando isso não é válido, então a estrutura do Estágio que a câmara de Ciências montou hoje ela é uma estrutura muito próxima *ipsis litteris* do que a legislação exige... a ideia do nosso projeto pedagógico é flexibilizar um pouco mais [...]. (PROFESSOR RAR, 2012, 34min12s)

O que se percebeu foi que a dificuldade maior não estava na legislação, e sim na postura dos docentes em relação aos Estágios:

Por parte do aluno ele não tem nenhum problema, por parte do professor começam os estranhamentos. Não acho que chega a ter problemas que se

possa colocar num nível de dificuldade onde não se possa avançar. Tem problemas, tem problemas de concepção, tem alguns, mas acho que não. Lá por parte do professor da escola, e acho que aí entra uma fragilidade nossa aqui, acho que falta uma aproximação maior, bem maior, da universidade com a escola. E aí universidade quando eu falo é a possibilidade [de] trazer o professor da escola pra dentro da universidade, seja pra uma conversa pra dizer como funciona, pra tirar o distanciamento e o estranhamento dessa formação. E aí tem este estranhamento mesmo, mas acho que não é problema do professor que está lá, eu acho que é falha nossa da universidade, falha nossa do curso. (PROFESSOR MCVF, 2012, 1h5min20s)

Ao longo dos períodos de coordenação venceu a proposta que estava mais próxima a legislação da universidade sobre os Estágios, realizados apenas na escola, mas, ainda continuava sendo um ponto de tensão dentro do grupo.

Nos *Estágios na prática* os docentes puderam perceber que havia dificuldades que iriam além da formação inicial na universidade e que somente seriam superadas na escola pública durante a prática dos estudantes nas escolas, contudo o que também se percebeu foi que a universidade ainda estava bastante distante das práticas do dia a dia e dos professores dessas escolas:

justamente falta estarmos mais próximos desses professores, infelizmente ainda não estamos sintonizados com esta realidade. Nosso olhar na escola é um olhar ainda através dos estudantes que estão lá. Precisamos nos aproximar mais, ter ações mais concretas com estes professores, é uma resposta que eles me deram, estive em quatro escolas semana passada e eles querem um pouco mais de atenção da própria universidade e dos professores do curso. (PROFESSOR LES, 2012, 18min2s)

As atividades ofertadas aos estudantes durante o curso da LC não se aprofundavam muito nos saberes específicos, pois naturalmente alguns docentes priorizavam o ensino das metodologias de ensino, ou porque muitas vezes os objetivos das Unidades Temáticas construídas pelos estudantes demandavam questões mais gerais, atitudinais, procedimentais ou comportamentais, do que os conhecimentos específicos da Física, Química ou Biologia.

Acho que no curso, na verdade, vou sair daqui com ela [a autonomia] quando a gente... o que a gente vai se bater lá fora, muita gente chega aqui e quer conteúdo, quer Física, Química, Biologia, mas não é isso que a gente vai quebrar a cabeça lá fora, é o como a gente vai lidar com a situação, então acho que [é] isso que a gente tem de aprender na universidade e isso que vocês ensinam, o como lidar, não se bate tanto no conteúdo, vai dar aula de

Química “tudo bem!”. O conteúdo é importante, mas é o menos importante, porque você procura, quem sabe correr atrás das informações. (ESTUDANTE JULIANA, 2013, 26min20s)

O professor MCVF, um dos defensores da proposta institucional, expressou a ideia dominante no PPC a respeito da **demanda** dos conteúdos específicos na formação inicial dessa licenciatura:

Não se precisa ter conteúdo? Não, precisa ter conteúdo sim. Mas onde nasce o conteúdo? Aí a gente começa a falar em movimento diferente da matriz [curricular]. O que precede o conteúdo? É outra coisa. Aí a gente vai estar falando “na matriz que se pensa hoje emancipatória”. O que precede o conteúdo é a reflexão desse sujeito e ele só vai entender o que ele vai fazer se ele puder e tiver espaço pra refletir sobre. Bem esta reflexão necessariamente o que tem de acontecer? Tem de vir pra sala de aula e aí é papel do professor iluminar, trazer coisas, não iluminar de dar luz, mas de dar e proporcionar embasamentos que fundamente e aprofunde esses conhecimentos que são oriundos da reflexão desse sujeito, não significa que o professor não tem de balizar a formação, tem, mas ele tem de proporcionar espaços em que o aluno possa também fazer esse exercício. Quem sabe o que é específico pra formação para os professores de Ciências? Os professores do curso de Ciências, o aluno não tem obrigação de saber o que falam as diretrizes, o que fala na proposta, mas o professor tem de ter esta obrigação, mas tem também obrigação de proporcionar espaços pra que o aluno possa ir construindo gradativamente seu conhecimento, balizado por isso. (2012, 47min)

Mas ficou claro que independente da proposta desse docente, a realidade nos Estágios ou quando o estudante em formação se tornava professor temporário PSS era outra:

tive algumas discussões com esta turma 2009, eles disseram “professor muito bonito este negócio de aprendizagem por projetos e tal, mas o negócio é o seguinte eu chego na escola e o diretor me pergunta: tu sabes biologia? Tu tem domínio de física? Tu tem domínio de química? Porque se tu não tiver eu não vou te contratar”. Então ele se vê desamparado aqui na universidade, porque daí a gente começa a falar pra que ele vai estudar a questão da baía de Guaratuba... e ele tem dificuldade de conectar com a baía de Guaratuba por até da nossa conduta às vezes muito distante de um colega pro outro... os conceitos de física, de química, algumas pessoas que não se sentem confortáveis em trabalhar alguma questão de embasamento mais sólido e aí a gente esbarra no avançar desse negócio. (PROFESSOR LES, 2011b, 18min40s)

Ainda que não tenha sido deliberadamente planejado foi no Estágio, no segundo semestre do curso, que se configurou uma das formas de se sanar essas faltas: os desafios da formação docente em campo na prática funcionaram como elemento motivador para que os

estudantes se aprofundassem nos estudos dos conhecimentos específicos. Além disso, esses conhecimentos demandados não eram somente apreendidos na sala de aula da universidade quando a turma estava reunida, mas para além disso também havia atividades de extensão coordenadas pelos professores do curso de LC que muitas vezes traziam aos estudantes o aprendizado dos conhecimentos específicos e os estudantes participavam nessas atividades dos Clubes de Ciências, PIBID, grupos de estudo, pesquisas de campo etc. Foram frequentes os relatos dos estudantes nas situações de Estágio onde o professor da escola “largava” a classe nas mãos do estagiário, esse inclusive desenvolvendo extensamente o conteúdo e realizando as avaliações. As atuações nos Estágios ou como docente PSS também possibilitam imaginar que os saberes tácitos dos mais experientes na educação foram repassados aos aprendizes durante sua formação inicial. Contudo também ficou evidente que os estudantes que pouco procuraram ir além das atividades do Estágio, isto é, aqueles que não realizaram atividades além daquelas oferecidas curricularmente pela universidade, tiveram menor aquisição dos saberes necessários à sua formação profissional docente.

Muitos estudantes que eram da região litorânea no momento do Estágio decidiram retornar às escolas onde estudaram no seu ensino básico, o estudante Raimundo retratou isso:

A questão do Estágio ele é pra mim ele é bem interessante pelo fato de eu estar na escola que eu me formei, então... escola Sertãozinho, fiz ensino médio a noite ali então eu optei por fazer o Estágio a noite porque eu já conhecia os professores, conhecia alguns, fiz todo o meu Estágio nessa escola, observação, regência, estamos terminando, estamos um semestre atrasados, nesse semestre temos de nos virar ainda. Então eu tive essa recepção, fui recebido, eu sempre fui de conversar, então as tias da merenda eu já tinha diálogo, tinha um conhecimento, foi bem bacana então eu pude abordar coisas que eu via que tinha, que acontecia e que eu pude dentro do Estágio eu pude observar, eu pude ver, estudar, o caso da evasão por exemplo do ensino noturno ele é bem complicado, você começa com turma com 45 e termina turma com 10, é bem complicado a questão da evasão. (2013, 14min25s)

Essa **integração na escola** de origem dos estudantes que a frequentaram durante pelo menos uma década possibilitou que os saberes pessoais dos estudantes provenientes das suas formações escolares anteriores pudessem ser mobilizados e resgatados, valores, normas, tradições e experiências vividas, para que os estudantes não tivessem a preocupação de aprender novos modos de ser e de fazer na escola, deixando “tempo” para que os novos desafios profissionais que estavam sendo aprendidos pudessem ser mais facilmente

internalizados. É claro que as trajetórias profissionais desses docentes tiveram fortes influências dessa socialização escolar e foram coercitivas devido à temporalidade a que os sujeitos foram submetidos durante sua escolarização básica, os vestígios que a escola deixou num estudante, e revividos agora num outro papel como docente em formação, serão inconsciente usados no momento de suas práticas docentes.

Os estudantes na **suas salas de aula** desenvolveram diversas atividades nos Estágios ou em **Atividades Formativas Complementares** (AFC), elas foram desde atividades direcionadas pelos professores orientadores bem tradicionais até propostas muito inovadoras, além disso, alguns estudantes tornaram-se professores PSS e tiveram de dar conta de turmas completas e de adquirir rapidamente saberes específicos e relacionais e de compreender os processos de ensino-aprendizagem e avaliações muito mais cedo que os seus outros colegas que apenas estavam atuando nos Estágios ou nas AFC. As atuações dos estudantes em salas de aula foram predominantemente em escolas com EFII ou EJA e para que os estudantes pudessem vivenciar diferentes metodologias nas práticas da sala de aula os docentes do curso estimulavam que, dentro das possibilidades que o professor orientador permitia, os estudantes tentassem transferir para as situações práticas as metodologias que estavam aprendendo no curso. Dessas podem ser elencadas: a docência colaborativa, a docência individual tradicional, o trabalho por projetos e o estudo de caso; nessas diferentes metodologias o que se percebeu foi que os estudantes procuraram transferir as mesmas posturas dialógicas praticadas nos espaços curriculares da universidade e muitos estudantes em situação de regência nos Estágios relataram que tentaram modificar a forma passiva com que os estudantes das escolas interagem com eles, estimulando o diálogo e a interação entre os estudantes, mas também usando de instrumentos didáticos, como jogos, aulas de campo etc., para que esses processos acontecessem.

Alguns estudantes da turma 2008 desenvolveram atividades de Estágio Obrigatório numa turma de infratores menores de idade, 15 a 18 anos, sob tutela cautelar, noutra ocasião os estudantes resgataram um espaço de laboratório da escola que estava esquecido e que se tornou também um importante local de atuação para o desenvolvimento dos PA de outros estudantes da mesma turma. Eles também foram os primeiros do curso a atuarem como professores PSS e constataram grandes dificuldades em tentar atuar de forma diferenciada nas escolas:

Eu tentei fazer um planejamento nessa estrutura, um plano de aula diferente, como PSS que a gente já entra largado. Faz um plano de aula do semestre, fiz um plano de aula tudo bonitinho e cheguei lá mostrei e ela [a pedagoga da escola] disse “Não, não é assim. Vou te dar o plano de outra professora, você só copia e troca o nome, se você tiver algumas metodologias e alguns recursos diferentes você coloca, mas é isso aqui, você vai ver matéria, biodiversidade, seres vivos, energia. Daí você vai falar o que é na energia o que vai trabalhar nos seres vivos, na biodiversidade, o que você vai trabalhar como metodologia, os recursos que vai usar, como será a avaliação e os resultados. É assim o seu plano de aula”. (ESTUDANTE ANA, 2012, 22min40s)

Os estudantes professores PSS, mesmo que não estivessem diretamente sob atuação dos professores orientadores também estavam no mesmo nível de aprendizado que os estudantes estagiários, dessa forma o tratamento dado a eles era muito equivalente. Parte disso se deu porque os docentes da universidade ainda não conheciam bem a proposta dos Estágios da LC ou as atividades dos professores PSS e os professores orientadores e os pedagogos repetiam com os estudantes àquelas mesmas orientações de Estágios as quais foram também submetidos enquanto de suas licenciaturas; muitos professores das escolas do litoral do Paraná até hoje possuem somente licenciatura em Biologia ou são pedagogos formados pela FAFIPAR que formava professores de forma muito tradicional. Os estudantes dessa turma tiveram dificuldades em realizar um Estágio mais suave em termos de progressões das dificuldades em campo devido às falhas no seu segundo ano de curso. Para alguns estudantes “experimentar” a docência “plena”, a turma era toda “sua”, desde cedo foi marcante:

No 2º período, em 2010, já peguei aulas de PSS, lembra? Fui o primeiro a pegar aula, foi de agosto a dezembro, foi uma experiência fantástica e ali eu me identifiquei e disse “cara é isso que eu quero fazer!”, me vi dentro de uma sala de aula. É claro que no primeiro momento é aquele choque da parte da disciplina, na verdade com a indisciplina dos alunos, e eu não tinha ainda uma base teórica muito boa na parte da educação e fui muito puxado, mas depois com um pouco de leitura... tenho 30 anos e hoje não me vejo em outra profissão. (ESTUDANTE ANTÔNIO, 2013, 4min2s)

ou

foi um susto, porque a dinâmica da sala é complicada, eu peguei essas cinco quintas séries que nenhum professor queria, então quando eu entrei eu vi a situação, no primeiro dia eu não sabia, n[a escola] Teresa Ramos, mas eu consegui manter um certo nível de interação no primeiro dia, daí eu comecei a analisar como que eu ia trabalhar com eles e o que eu ia fazer e tal. E a coisa foi andando porque havia uma necessidade muito grande ali

principalmente, os pedagogos me chamaram no segunda dia, e disseram “professor estamos com um problema sério em relação a higiene pessoal dos alunos, eles não têm isso”, mas eu disse “ih! Mas na grade curricular agora é pra eu fazer outra coisa, está marcado aqui pra eu fazer”, eu nem me lembro o que era a fase que eu peguei direito, mas era outra coisa, mas elas disseram “precisamos dar um jeito, a situação está complicada”, aí eu disse “então tá!” e foi aí que eu percebi pela primeira vez que o professor nada mais é que primeiramente um mentiroso, porque você vai pegar aquela caderneta e vai escrever um punhado de coisa que não aconteceu! [rs] Não verbalmente autorizado, mas precisa fazer isso, e daí eu comecei o trabalho com eles de higiene pessoal, era difícil abordar porque mais da metade da classe era de meninas, são classes com um grande número muito grande de crianças, 45, 46 por sala, e alguns assuntos quando você levava em conta ele acabava se deturpando, até pela idade deles e pela condição de vida que eles têm ali, muitos dos conceitos deles são distorcidos mesmo em relação a nossa sociedade, foi difícil mas consegui fazer um bom trabalho. (ESTUDANTE JORGE, 2013, 12min32s)

Em comparação os estudantes da turma 2009 passaram mais por momentos de Estágios e AFC que se integravam mais com os projetos de extensão dos docentes, mas poucos relataram atuar como professores PSS. Numa dessas atividades o tema “Horta na Escola” funcionou como elemento de integração.

Para os estudantes que desde cedo começaram as atividades PSS ficou claro que a falta de conhecimento específico fez com que eles buscassem materiais de referência nos livros didáticos que a escola disponibilizava, evidenciando o livro como “muleta” à sua formação inicial. O que também ficou claro em todas as demandas de conhecimentos específicos foi que os **saberes específicos** que tradicionalmente são apresentados nas aulas da licenciatura não eram em sua totalidade abordados em sala de aula na universidade. Na universidade a **origem** dos conhecimentos específicos aconteceu na biblioteca ou nas AFC :

às vezes eu penso quando eu sair daqui essa biblioteca vai me fazer falta, porque aqui tem livros que eu uso e na Internet, na Internet eu tiro mais ideias de metodologia. De práticas. Eu aí adapto com o perfil do meu aluno, com as questões do litoral e vou adaptando, mas são mais coisas práticas que eu tiro da Internet pra usar assim, conteúdo mesmo é mais livros que eu vou atrás. (ESTUDANTE PATRÍCIA, 2013, 48min7s)

ou

Eu acho que mais influência do [programa de extensão] LabMóvel, porque eu aprendi muito mais coisa na área das ciências de conteúdo [nele] do que

no curso. Eu acho que faltou conteúdo aqui no curso, faltou, no LabMóvel aprofundou bem mais. (ESTUDANTE LUCIANA, 2013, 22min42s)

Foi nítido que os docentes e pedagogos das escolas estavam mais preocupados com o conhecimento dos saberes específicos dos estudantes e que tinham o entendimento que esses deveriam ser ensinados no curso da universidade em contraponto aos saberes relacionais. Isso trouxe aos estudantes *angústias*. De um lado, a universidade pregava a não disciplinaridade dos conteúdos, mas a escola os demandavam; de outro lado, a falta de experiência em sala de aula deixava a todos os estudantes muito nervosos, situação bastante normal no início da docência. Os estudantes que tinham as maiores angústias eram aqueles que estavam como PSS ou tinham um contato maior com as turmas, como em situações de Estágio de regência ou em AFC e eram eles que demandavam alguns saberes que ainda não haviam sido contemplados em sala de aula. O estudante Jorge da turma 2009 desse jeito relatou a demanda por esses espaços de discussão em sala de aula no curso:

Sim, tinha espaço, apesar de muitas pessoas assim ficarem meio de saco cheio, colegas, porque de uma certa maneira às vezes o assunto não se lincava com o assunto que estávamos vendo, mas havia uma necessidade muito grande minha de saber como eu iria lidar com a situação e pegar mesmo a experiência de outras, e como só havia eu no momento como PSS, no outro ano entrou mais outros três pra dar aula, perdão era eu e a [estudante Patrícia], que trabalhávamos já, daí trocávamos informação e professores ajudavam também no que podiam [...] (2013, 18min37s)

ou da mesma turma o estudante Raimundo:

No Estágio eu pude trazer a realidade do colégio pra dentro da universidade, as pessoas tinham esse preconceito, tem problemáticas, tem problemas tráfico de drogas, mas infelizmente tem em qualquer lugar no Brasil, não dá pra... só que é um colégio que tem o seu lado bom, a diretoria é bem severa nessa questão, ela é bem rígida, colégio então tem uma... ele é levado na questão da segurança, do próprio... como eu ia falar... ela é melhor do que a visão das pessoas e pra mim foi importante trazer essa realidade pra cá, do que muitas vezes você vê não é o que realmente ela é. (2013, 15min45s)

Por outro lado havia angústias sobre a expectativa de ser professor, o próprio estudante não sabia se queria ser professor ou continuar no curso; muitos da turma 2009 queriam ser cientistas quando entraram no curso e tinham gosto pela Biologia; outros tinham interesse apenas no diploma para ter um curso superior para melhorar seu padrão de emprego no

trabalho e, por esse motivo, não estavam preocupados com as questões educacionais do curso, apenas queriam o diploma e lhes causavam angústias as longas discussões sobre a escola.

Em relação aos **saberes experienciais** que são aqueles geradores de certezas particulares e que acontecem num determinado meio e num contexto específico, muitas vezes com regras específicas, nos quais os estudantes os descobrem tentando adaptar-se ou se integrar a eles, diferente dos saberes específicos; as **atividades complementares** foram importantes duplamente: primeiro em alguns casos para a complementação daqueles saberes específicos que foram demandados pelas propostas educacionais das escolas, com base nas diretrizes curriculares oficiais, e que não estavam sendo atendidos durante as aulas na universidade e, segundo, para dar ao estudante a constituição de um hábito docente e uma noção da realidade educacional pouco percebida nos momentos dos Estágios Obrigatórios. Essas atividades, tais como os Clubes de Ciências ou as Feiras de Ciências, foram aquelas ofertadas geralmente por projetos de extensão, como o PIBID, Licenciatura etc., cujos responsáveis eram os docentes do curso. O estudante Manoel desse jeito relatou uma dessas atividades:

era um projeto de resgate cultural pra trabalhar com as crianças, que era uma das construções que eu fazia, também fazia outras coisas com outros alunos também, que era fazer... a gente trabalhava com farinheiras comunitárias e essa era a ideia e fazer com que as crianças se interessassem pela comunidade, esse trabalho na comunidade, esse das crianças era o segundo item, o principal mesmo era tentar manter as crianças limpas com higiene, porque aqui o pessoal é carente, aqui não tem estudo e a gente fazia o processo de... como posso dizer... fazer com que eles conseguissem revender aqueles produtos deles, tivesse um contato maior fora da comunidade deles. (2013, 3min5s)

Ou a estudante Vera:

Eu trabalhei no LabNAPNE antes de entrar no LabMóvel, o LabNAPNE é um laboratório de apoio a pessoas com necessidades especiais, trabalhei lá um ano de Estágio, foi bem bacana, foi bem legal. Não sei se... pra minha formação foi bom, com certeza, vi muitas coisas sobre alunos com necessidades especiais, eu tive uma outra visão porque às vezes no curso a gente nem vê essa questão, ou superficialmente, e quando você vai pra sala de aula e às vezes você chega lá e tem aluno. (2013, 30min15s)

Algumas das atividades complementares vividas por alguns estudantes também auxiliaram as regências nos Estágios:

A gente nota, pra nós, por mais que estivéssemos começando naquela parte da regência, ou então com alguma turma, no contato com o aluno, a gente [estudantes do curso de licenciatura que participavam no PIBID] notava uma facilidade muito maior nossa, estudantes do curso de licenciatura que participavam no PIBID, do que com os professores que participavam do PIBID, mas que já estava dentro da escola, mas que tiveram uma formação diferenciada, não como a nossa. (ESTUDANTE PAULO, 2013, 5min23s)

E às vezes alguns estudantes até desenvolveram atividades que não tinham um caráter oficial e que dificilmente contavam, pontuavam, nas AFC do curso, mas nem por esse motivo deixavam de ser enriquecedoras; como a do estudante Jorge:

As atividades complementares minhas sempre foram assim, nem sei se são válidas, eu por exemplo, semana retrasada passei quatro dias numa aldeia indígena vendo como eles são, fiquei quatro dias com os índios guaranis na Ilha de Guaraqueçaba, tem uma amiga minha que é batizada lá e me convidou e eu morria de curiosidade e fui ver como é, é maravilhoso! (2013, 29min55s)

Em particular as atividades do PIBID se mostraram diferentes daquelas das do Estágio:

Diferença muito grande [em relação ao Estágio], no PIBID você tem um tempo aqui na universidade pra planejar as atividades, tem recurso e material que vem com os projetos. A gente tem acompanhamento do professor da escola que tem bolsa pra trabalhar com isso e de certa forma ele tem uma obrigação pra trabalhar com a gente, diferente do professor da escola. Tem professores na escola que não tem a obrigação de ceder o espaço deles pra gente fazer Estágio e alguns entendem que fazer o Estágio é largar a gente sozinho e ir pra sala de professores, tem outros que não, que já vão acompanhando. (ESTUDANTE ANA, 2012, 17min58s)

Ou ainda no relato do estudante Antônio:

PIBID também foi fantástico, aí já relacionou com o meu PA algo a se pegar a dificuldade do aluno e construir um projeto ali. A gente trabalhou no colégio Sertãozinho, pelo LabMóvel, sob coordenação do [professor ALS] nos Clubes de Ciências, foi *show* de bola. Eu e a [estudante Vera], que está pra se formar, depois entrou a [estudante Terezinha] em 2009. Tive a oportunidade de trabalhar nesse projeto de anatomia nas escolas, do PIBID, até a gente fez um trabalho que apresentou no SIEPE (Semana Integrada de Ensino-Pesquisa-Extensão), então foram essas duas participações, foi fantástico. (2013, 51min10s)

Mostrando que o PIBID deu mais autonomia e experiências ao estudante quando comparado ao Estágio Obrigatório. Além disso, havia uma parceria com as escolas para o

desenvolvimento de atividades extracurriculares no contra turno e nelas os estudantes também tentaram usar as metodologias que estavam aprendendo no curso.

A LC usou o espaço curricular do Estágio Supervisionado (400 h) como ponto de contato com as escolas desde o primeiro ano do curso, segundo semestre. A estratégia do ensino por projetos se desenvolveu, isto é, na complexidade da construção dos conhecimentos e na construção das demandas pelos estudantes, seja por parte dos estudantes em “solucionar” problemas ou elucidar as atividades das escolas, seja por parte dos docentes da universidade preocupados que os conteúdos mínimos fossem elencados para serem atingidos em cada semestre letivo, fez-se necessário que os professores que acompanhavam as turmas estivessem sempre atentos às atividades em curso. Para isso elencava-se um professor responsável por determinada turma num semestre que acompanhava todas as atividades dos estudantes, incluindo todas as atividades de Estágio Supervisionado dessa turma, “de modo que ele [o professor responsável] sabe exatamente o que a turma está estudando ao longo de no mínimo um ano” (PPC, 2011, p. 20). Ele era também o responsável por coordenar a entrada dos outros colegas, convidando-os a colaborarem de forma pontual ou mais extensa no semestre. Além disso, o docente convidado deveria ter tempo livre para participar das várias atividades administrativas e pedagógicas da turma, o que se caracterizou numa forçosa “falta de planejamento” dos seus horários de aula. Consequentemente, as demandas se tornavam conhecidas somente após ter se iniciado o semestre. Evidentemente isso envolveu uma grande mudança da tradição do docente que não era mais o “dono” da cadeira/disciplina e nem tinha um cronograma previamente estabelecido durante o semestre para um determinada disciplina. Na prática o que aconteceu foi que todos os docentes convidados acabavam acompanhando a turma durante o semestre, sendo que, por diversas vezes, dois ou mais docentes estavam em sala de aula auxiliando os alunos (conforme p.211 sobre A docência colaborativa).

Essa “falta de planejamento” conduzia às atuações que eram as possíveis e desejáveis pelos corpos docente e discente e que coadunavam com o PPC. Por exemplo, as atividades dos estagiários eram construídas junto com os docentes da universidade, os professores supervisores, e os da escola, os professores orientadores, em espaços e horários agendados por demanda no semestre. Esse professores eram os sustentadores para que os processos ocorressem e os estudantes se confrontassem efetivamente com a realidade da docência na escola. Para que isso se concretizasse era necessário uma mudança bastante significativa na tradição do su-

pervisor e do orientador: suas preocupações não eram mais monitorar o conhecimento do licenciando, mas o seu processo de engajamento na transformação da realidade escolar.

O professor MAZ também ressaltou as mudanças que o Estágio do curso fez com um dos estudantes:

então pego a aula de uma das minhas mediandas de Estágio onde ela consegue dentro de sala de aula, apesar de ser uma aula extremamente tradicional que a professora colocou pra ela, *ela consegue estabelecer relações que eu não consigo ver em outros professores*, então ela consegue estabelecer relações com a realidade local, ela chama os estudantes para a realidade local, mostra, então *ela parte efetivamente de coisas que os estudantes já conhecem para chamá-los pra ela*, coisa que eu não vejo nos outros estudantes formados de uma forma mais convencional, partem direto para o conteúdo, não conseguem estabelecer vínculos e relações com outras. (2013a, 1h17min40s, grifo meu)

Além dessas experiências e percepções dos sujeitos, uma das propostas alternativas envolveu os docentes VS (Químico), SCFN (Educação Especial) e MCVF (Educação) da LC e a escola estadual Sertãozinho: os estudantes das turmas 2010 e 2011 puderam viver a realidade da escola, frequentarem a sala dos professores, a biblioteca, conviver com os estudantes da escola durante os intervalos, entender a escola dentro dela e nela, enfim viverem a experiência e “passarem por ela”, e como nos diz Jorge Larrosa Bondía (2002), para se perceberem apaixonados por essas experiências. Essa parceria com a escola se desenvolveu com dificuldades iniciais de aproximação, ainda que a direção da escola apoiasse a iniciativa dos professores da universidade os professores da escola não aceitaram inicialmente bem a “invasão” de uma turma e dos docentes da universidade:

os professores [ficaram] com uma guarda erguida e com um olhar de desconfiança, tipo “o que eles vêm nos dizer o que tem de fazer?”, mas o que estava acontecendo: a postura de muitos colegas, não estou dizendo aqui do setor, mas o professor universitário olha pra educação básica, pra escola pública, com um empoderamento que tem mais porque tem mais título, não? Que acaba intimidando e afastando, então essa parceria universidade escola pode ficar prejudicada, por esse tipo de postura, e fomos recebido assim, quando eles viram que não fomos colonizar ninguém as guardas foram baixando um pouco, foram nos chamando, nos pedindo parceria na formação pedagógica de professores, que a gente precisa fazer alguma intervenção, aí e daí eles foram baixando a guarda e escancarando as portas, e isso foi algo que a gente conversou com os alunos no sentido da preocupação de manter as portas abertas e mantivessem abertas pras outras turmas, pra não estragar isso. É uma confiança que está se dando e vamos fazer jus a essa confiança. (PROFESSORA SCFN, 2014, 29min)

Esse ceticismo dos professores da escola em relação ao mundo acadêmico desconhecido com os seus limites teóricos, que contrasta com o mundo da ação da realidade escolar, limitado pela prática em que eles trabalham é normal. Contudo, a proposta desses três professores procurou modificar a natureza desse tipo de parceria e a “colegialidade artificial”¹⁰³ que procurou se instaurar num primeiro momento foi aos poucos se tornando numa verdadeira colegialidade colaborativa entre os envolvidos. Os estudantes puderam ter contato e controle sobre os temas e processos educacionais importantes à sua formação inicial e profissional. O tipo de parceria professor-escola-universidade proposto por esse grupo com vista à melhoria da prática, nasceu formalmente na Inglaterra, em 1978, e é conhecido como investigação-ação ou pesquisa-ação:

A investigação-ação, no contexto da formação de professores, desenvolve responsabilidades partilhadas para a criação de conhecimento, permitindo aos formadores de professores dar diretamente resposta às suas preocupações com a práxis do ensino e a dialética teoria-prática, como parte da sua função central de contribuir para o aperfeiçoamento dos professores. (DAY, 2001, p. 251)

A pesquisa-ação foi também definida como um dos elementos de suporte para que se atingissem os objetivos do Estágio: “Considerar a pesquisa-ação como suleadora, pois a atividade docente inclui procedimentos de pesquisa e de intervenção, problematização, análise, reflexão e busca de alternativas para os problemas” (PPC, 2011, p. 82 art.10º, II). Também fez parte do desenvolvimento profissional dos sujeitos do curso o aprendizado do que é a pesquisa-ação, como por exemplo o professor LES não a conhecia antes de entrar no curso de LC e, após as leituras e estudos sobre o tema, principalmente após a terceira coordenação, compreendeu suas premissas:

Isso é uma coisa que a gente também está construindo agora, porque como o estudante quando está lá na escola ele ao mesmo tempo é um ator, um sujeito, e ele não é aquele pesquisador que está olhando a Terra lá da Lua. Ele está inserido na realidade, muitos dos nossos alunos também foram até alunos das escolas onde eles estão, então eles já tem uma pequena história na realidade. E aí eles começam a fazer, a gente não queria chamar de Estágio de Observação mas essa primeira vivência na escola, e aí eles vão se defrontando com algumas realidades, com algumas questões que podem incitar nele esta necessidade de ser um docente pesquisador e aí ele pode trazer no

103 Essa colegialidade se caracteriza por uma “imposição administrativa que procura implementar projetos de reforma numa lógica *top-down* com o propósito de obter resultados previamente fixados como objetivos desejáveis.” (MORGADO, 2005, p. 87)

que ele vai chamar de relatório final de Estágio, relatório final de vivência, diários, de campo ou seja o que for que a gente vai lá chamar isso, questões que ele possa ir dialogando. A pesquisa-ação dele vem bem ao encontro disso aí, ele olha aquela realidade, seja da sala de aula, seja do material didático, seja da coordenação pedagógica, do seu entorno, e aí ele começa a suscitar questões. Um exemplo bem concreto que estou tentando colocar pra eles é, e peguei este exemplo daquela realidade que temos ali próximo ao colégio TR, tem aquele espaço daquele entre aspas chamado “pinicão”, então será que aquilo não os incomoda como professores de Ciências? Visto que há uma questão ambiental séria e aquilo parece um espaço que faz parte do entorno da escola sem ninguém se incomodar. Eles têm de ir pra escola, eles têm de olhar aquela realidade e se incomodar com alguma coisa e querer estudar um pouco esta alguma coisa, ao mesmo tempo que eles vão fazendo sua prática docente. Mas que eles também vivam e também façam isso, por isso a gente chama de pesquisa-ação, eles vão pesquisando e vão tendo uma ação conjunta. (2011b, 4min28s)

Possivelmente a iniciativa dos três docentes descrita acima fosse ao encontro desses objetivos e pudesse trazer benefícios a todos os envolvidos, mas foi, e ainda é, uma iniciativa em construção dentro da LC – como muitas outras alternativas que estavam em construção no curso. Ainda não se tem medidas reais sobre os seus impactos sobre a escola, os educadores e os estudantes, mas se percebeu que o grupo da LC estava em busca de práticas que implementem o PPC nas escolas. Para que essa e outras iniciativas sejam eficazes as atividades intervenientes externas as escolas e em parceria com a universidade, no caso através da LC, não podem se circunscrever a ações pontuais, os intervenientes externos devem ser vistos como parte, em vez de à parte, das comunidades educacionais mais amplas e há ainda uma longa caminhada para que isso aconteça.

A zona de intercâmbio dos saberes: a câmara do curso de Licenciatura em Ciências

Enquanto não houver uma mudança mais radical na forma de organização da sociedade, não sairemos totalmente da alienação, mas podemos combatê-la, criar espaços de desalienação, onde as pessoas possam tomar consciência e ter uma experiência alternativa de relacionamento (ainda que limitada). Os sujeitos vão sendo despertados para uma nova consciência pela convivência reflexiva, e isto permite a cada um assumir tarefas num nível cada vez mais profundo e crítico. Esta prática vai minando a corrente da alienação e prepara um movimento maior de mudança. A escola deve participar deste processo: uma nova estrutura, para favorecer a reagração do homem, deve

permitir o encontro, a reflexão, a ação sobre a realidade, numa práxis libertadora. (VASCONCELLOS, 2007, p. 119)

Malgrado que a UFPR Litoral ofertasse desde o seu início, em 2006, atividades de formação profissional continuada aos docentes com palestras e diversas atividades de capacitação, a câmara do curso de LC se constituiu como o principal espaço de formação continuada e de atualização dos conhecimentos científicos. Importante perceber que o principal espaço de formação para a docência dos professores da instituição foi ao longo do tempo aos poucos mudando, de início eram as reuniões semanais do Conselho Diretivo que cumpriam esse papel, mas com o tempo essas reuniões começaram a se tornar longas e havia mais discussões improdutivas do que interesse pelos sujeitos em trabalhar as questões para as suas formações profissionais, por fim a instituição não conseguiu sustentar as discussões acadêmicas-administrativas junto com a formação continuada num mesmo espaço político-pedagógico. O professor RAR desse jeito expressou a importância desses processos, mas também o seu desagrado sobre essa burocratização dos espaços de formação:

Eu acho que ainda tem alguns processos, não quero colocar burocráticos, mas alguns processos internos que poderiam ser melhorados, as coisas são às vezes um pouco difíceis, algumas reuniões são infundáveis, pouco produtivas, mas eu entendo que esse processo é importante na formação das pessoas e na construção do conhecimento sobre o tema, não vejo que uma reunião dentro da UFPR Litoral tenha apenas o seu aspecto burocrático, ela tem um aspecto de discussão, de formação, de debate sobre as ideias que estão ali postas, duro é que a gente às vezes fica [ali] demais, tem coisas que poderíamos ser mais objetivos mas quer debater e tal, então essas práticas administrativas poderiam otimizar um pouco, mas acho que com a gestão nova que vai entrar tem coisas a fazer. (2012, 19min58s)

Também nunca houve estímulo da direção para que os professores expusessem suas pesquisas ou ações anteriores as suas entradas na instituição. Isso sempre ficou muito no desejo, mas nunca se materializou como uma prática efetiva de formação docente. Ou seja, os saberes adquiridos pelos docentes da instituição antes de entrarem nela nunca foram devidamente valorizados e isso também desestimulou os professores a concordarem com as reuniões temáticas no Conselho Diretivo, que estimulavam apenas as discussões que os sujeitos tinham pouca afinidade. Foram vários os relatos dos docentes do curso que reclamaram a falta de uma formação voltada à área educacional que outros colegas tinham pesquisado ou vivido antes de entrar na UFPR Litoral e mesmo aqueles que haviam saído para

realizar formações específicas não tinham a prática de retornar com suas novas aquisições para serem compartilhadas no grupo da LC. A direção não conseguiu desse modo manter um equilíbrio entre as demandas de formação específica educacionais e aquelas outras voltadas mais ao mundo acadêmico e da qual muitos dos professores da instituição tinham se envolvido durante muito tempo de sua vida acadêmica antes de entrarem na UFPR Litoral.

Foi dentro das reuniões temáticas do Conselho Diretivo, no início de 2009, que a instituição ofertou atividades aos docentes para que fosse melhor compreendido o trabalho por projetos. O professor VS da área da Química lembra satisfeito dessas novas aquisições dos conhecimentos científicos que a instituição ofertou:

Esteve aqui a Elise [Keller Franco] da PUC SP que fez aquele trabalho de formação na metodologia do ensino por projetos¹⁰⁴, também começa a estruturar, em 2009. Ela também começa a estruturar e dar nomes a esses movimentos. Isso ajuda, você vai começando a entender, alguém vai se debruçando sobre aquilo e vai literalmente mastigando aquele processo e diz “olha, isso aqui é produto disso”, “isso que a gente fez se chama isso”, “isso aqui tem outras pessoas que chamaram disso”. Acho legal isso, isso ajudou bastante, porque dá fundamentação conceitual sobre o que a gente já fez, para gente ler, ou o que a gente já fez. (2013, 35min44s)

Foi esse evento que também marcou o primeiro cisma do grupo da LC sob a primeira coordenação, mas que possibilitou que as discussões educacionais comesçassem a ganhar mais força dentro das reuniões de câmara do curso. Contudo, como se pode perceber neste relato, os *conhecimentos científicos atualizados* não foram aqueles específicos das Ciências Naturais, mas aqueles voltados à docência e às metodologias de ensino que pudessem dar conta do trabalho por projetos e da proposta do PPP. Desde a primeira coordenação estava latente a ideia de que os docentes precisavam se capacitar para compreenderem que tipo de currículo e qual a formação estudantil que estava sendo proposta com base no PPP, mas foi somente a partir da terceira coordenação que efetivamente a câmara do curso se tornou um espaço de concretas discussões e de estudos pedagógicos com esses objetivos. Portanto, a atualização científica foi a educacional, a didática-pedagógica e a metodológica principalmente para aqueles sujeitos que pouco tinham trilhado pelos caminhos acadêmicos da educação; ela foi mais

104 Essa pesquisadora defendeu a tese de mestrado sob o tema “Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior” (FRANCO, 2008) e, em 2014, usou a UFPR Litoral como Estudo de Caso para a tese “Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral” (FRANCO, 2014), onde destacou a inovação curricular da LC.

relevante para àqueles sujeitos que somente tinham cursado o bacharelado. A inovação aconteceu nas duas horas por semana das reuniões de câmara do curso que foi, e ainda é, o momento das discussões para que os docentes troquem experiências partilhando suas dúvidas, inquietações e angústias fazendo com que o sujeito perceba que esses são problemas que não acontecem apenas com ele. Além disso é nesse momento que são partilhadas e sistematizadas as práticas docentes que estão sendo realizadas em sala de aula resgatando e valorizando um saber docente, são os relatos das turmas:

Como cada professor, cada dupla ou trio de professor está trabalhando com a turma, que temas estão sendo abordados, como os estudantes estão, os estudantes com dificuldades, principalmente tem tido cuidado com os estudantes com dificuldade pra encaminharmos ao PROA. [...] Esse amadurecimento da câmara só vem a partir do momento quando a gente consegue conversar. A partir do momento que os professores participam da reunião e estão em sala de aula, com suas turmas e a gente criou este hábito de fazer o relato. Acho que isso enriquece bastante e faz com que a gente amadureça principalmente em relação ao PPC. (PROFESSORA AMF, 2012b, 41min17s)

Essas partilhas e relatos podiam suscitar a reflexão coletiva sobre as práticas, uma epistemologia da prática, e a necessidade de pesquisas e estudos sobre problemas reais vivido pelas turmas ou pelos docentes do curso. Elas também favoreciam atitudes de cooperação e de corresponsabilidade sobre as ações e a elaboração de formas de intervenção pessoais e/ou coletivas que podiam integrar diferentes áreas do saber específico. Por fim, a reunião do curso também funcionava como um instrumento coletivo de avaliação das turmas, de alguns estudantes mais “problemáticos” no CAEA e um (re)planejamento para as próximas ações com as turmas. A câmara do curso

caminha sempre em avanços e recuos, há momentos que trabalha mais a parte pedagógica e tem momentos que isso diminui. Nos últimos tempos acho que temos priorizado outras coisas e menos espaço pedagógico, ainda mais numa troca de *e-mails*, a partir dos últimos movimentos ainda a gente fazia esta crítica, é um movimento de tensionamento entre o burocrático e o pedagógico. (PROFESSOR MCVF, 2012, 1h8min45s)

Mesmo com o desejo desde a primeira coordenação em estabelecer a câmara do curso como um espaço de discussões, o dia a dia das ações demandadas pelas inúmeras atividades que os docentes deveriam realizar muitas vezes prejudicou os desenvolvimentos das discussões nas reuniões de câmara. O professor LES relatou a falta de tempo na câmara do

curso para que os assuntos educacionais fossem contemplados:

A gente teria de reservar um pouco do espaço do que a gente chamaria de formação, investir na nossa própria formação, pois quando a gente consegue sentar com os colegas e conversar e estudar, a gente cresce muito e tem mais elementos para dividir e fazer os alunos crescerem. (2011b, 13min29s)

Até o fim da segunda coordenação os docentes da câmara do curso apenas sonhavam em torná-la um espaço efetivo das discussões educacionais. Mas a partir da terceira coordenação aconteceu uma mudança na inércia da reunião de câmara, foi uma mudança epistemológica sob o controle da terceira coordenadora que atendia a demanda de formação específica do grupo da LC: a coordenadora não esperou que a instituição fornecesse os subsídios para que a compreensão da proposta pedagógica, o PPP, acontecesse e ela elaborou reuniões temáticas na câmara do curso com a finalidade de capacitar os professores do curso para compreenderem a proposta educacional. O fruto dessa mudança foi a construção de um PPC com muita afinidade com a proposta do PPP e a capacitação dos docentes para a compreensão da proposta educacional do curso e da instituição. As coordenações seguintes até tentaram dar continuidade nesse tipo de formação continuada, mas aparentemente o grupo perdeu o interesse maior por esse tipo de atividade. Em particular na quinta coordenação ficou evidente que a proposta do coordenador desse período para a realização dos Seminários de Troca de Experiências sobre o que os docentes estavam realizando nas suas práticas de sala de aula, não teve o apoio necessário e acabou não acontecendo, deixando claro que o grupo não estava mais interessado em investir energias nesses tipos de formação. As formações migraram aos poucos para as específicas onde os docentes que conseguiam “licença para os estudos” davam continuidade aos seus estudos, geralmente fazendo pós-graduações.

Ainda assim, nas reuniões de câmara do curso os relatos das experiências com as turmas sempre se mantiveram, o que propiciou a atualização sobre os saberes experienciais e práticos aos quais os sujeitos estavam vivenciando. As reuniões da LC sempre evitaram um excesso de formalismo, que poderia minar reais transformações na realidade do curso. Por reuniões com formalismo entende-se aquelas descoladas do cotidiano e dos problemas reais que afligiam os sujeitos do curso. Antes das reuniões cabia ao coordenador definir a pauta coletivamente enviando *e-mail* aos docentes do curso solicitando itens para ela ou resgatando itens das pautas anteriores que não foram contemplados e como também preparar o encontro para que

as tarefas relevantes fossem executadas; durante as reuniões todos os envolvidos acompanhavam as reflexões, os relatos e as discussões do grupo, dando vez e voz para que todos do grupo pudessem se expressar, sendo que nunca as pessoas foram boicotadas para falar; mesmo aqueles que não concordavam com certo tema ou os estudantes mais novos do curso, os calouros, que aparentemente não estavam muito bem situados sobre o tema. Isso denotava a tolerância para com a diferença que se exercia no grupo e que pareceu se refletir nas práticas nas salas de aula:

Nossas falas, o mesmo sujeito na câmara aqui é o mesmo sujeito na sala de aula, então não tem como eu ser num determinado momento ser professor da sala de aula e determinado momento sou membro da câmara. Sou o mesmo sujeito lá e cá, entende e as coisas que me influenciam aqui me influenciam lá. Então eu trago coisas de lá pra cá e levo coisas de cá pra lá. Acho que há essa permuta, há uma troca de formação e de construção. (PROFESSOR VS, 2013, 21min20s)

Por ser um espaço de sujeitos com diferentes histórias de vida e visões de mundo foram vários os conflitos e muitas polêmicas aconteceram em torno dos mais variados temas ligados ao curso, como as AFC, Estágio, professor supervisor, professor de turma etc. Segundo o professor MAZ:

É uma câmara bastante polêmica onde a gente percebe relações de poder a todo momento, mas é uma relação de poder, pelo menos a impressão que eu tenho, é que todo mundo quer construir o curso, não vejo pessoas ali que queiram detonar o curso, que queiram acabar com o curso. Todos entendem que a sua contribuição, as vezes que contraditórias com outros, conflituosa, acaba é... entende que a sua contribuição é pra melhorar o curso. (2013a, 21min35s)

O que pode de alguma forma ter contribuído para que os docentes adquirissem ou atualizassem novos **conhecimentos específicos**, ou saberes específicos, desde o início do curso foram as aulas de forma colaborativa, a docência colaborativa, onde mais de um docente entrava ao mesmo tempo em sala de aula: geralmente os docentes que entravam nessas aulas tinham formações específicas diferentes e podiam tentar dialogar e expor aos estudantes diferentes pontos de vista sobre as Ciências; pode se dizer que isso também se constituiu num aprendizado das práticas de sala de aula e numa construção de conhecimento para si de como outras áreas das Ciências veem o mundo. A forma como essas docências colaborativas funcionavam também eram sociabilizadas nas reuniões de câmara do curso e serviam também como aprendizado aos docentes.

7 Considerações finais

Subjetivamente, a mudança social é, portanto, inseparável da transformação das identidades, isto é, é simultaneamente inseparável dos “mundos” construídos pelos indivíduos e das “práticas” que decorrem destes “mundos”. [...] Só a socialização secundária pode produzir identidades e atores sociais orientados pela produção de novas relações sociais e suscetíveis de se transformarem elas próprias, através de uma ação coletiva eficaz, isto é, duradoura. É por esta razão que qualquer análise dos processos e condições da mudança ou da inovação se confronta com a questão da aprendizagem coletiva pelos atores das capacidades de “invenção de novos jogos, de novas regras e de novos modelos relacionais”. Para isso não basta abrir os “espaços de jogos”, criando “zonas de incerteza” que permitam os “investimentos estratégicos”; é necessário também assegurar a existência de um aparelho de formação (socialização secundária), que permita a transformação das identidades de ator num sentido que não se limite à reprodução ou adaptação das identidades anteriores, mas que permita envolver-se numa verdadeira criação institucional. (DUBAR, 1997, p. 99)

Neste trabalho foi realizada uma análise detalhada do desenvolvimento de uma inovação curricular ao longo de seis anos, inclusive com explicitação do contexto que a gerou. Foi possível perceber as dificuldades que apareceram, as soluções que foram elaboradas e os resultados alcançados. A análise focalizou a relação da inovação curricular com o contexto sociopolítico, institucional e local envolvendo tanto os problemas dos docentes quanto dos primeiros licenciandos das duas primeiras turmas, 2008 e 2009, nos lugares de atuação na Universidade e nas Escolas. Foi focalizada a mudança curricular nos aspectos principais: tipo de inovação perseguida, participação das coordenações do curso de Licenciatura em Ciências e da Reitoria da Universidade, planejamento e execução das novas práticas docentes, reação e desenvolvimento dos discentes e suas conquistas posteriores.

Minhas considerações finais referem-se às contribuições mais importantes da pesquisa para minha formação como pesquisador e docente da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral e para a área de pesquisa em Educação em Ciências.

O que aprendi com a pesquisa

Neste item procurarei delinear minha mudança quanto às concepções sobre ensino e aprendizagem e sobre a formação de professores e as influências que espero tenham em minha prática didática na Licenciatura em Ciências. Durante a elaboração dessa pesquisa realizei três tipos de atividades fundamentais: **o estudo** de vários autores da psicologia, da sociologia, da psicanálise de grupos, da formação de professores e de outros campos, que me forneceram instrumentos e sugestões para a análise dos dados empíricos e que ampliaram minha visão sobre ensino e aprendizagem; **a realização** de entrevistas e questionários que, junto com os documentos oficiais e particulares, constituíram o grande volume de dados empíricos a serem analisados e me permitiram delinear um quadro bastante detalhado sobre a Licenciatura em Ciências, as opiniões de docentes e licenciandos e suas atuações ao longo dos primeiros anos do curso; as **reflexões** com o orientador e o grupo de pesquisa, que me auxiliaram na análise e interpretação dos dados empíricos e me permitiram conseguir o afastamento mínimo do meu envolvimento com o curso, necessário para procurar sistematicamente as evidências sustentadas pelos dados empíricos. No entanto, somente este estudo não daria conta de elencar, descrever e analisar todas as ligações/conexões que as atividades educacionais propostas pela UFPR Litoral e do curso de Licenciatura em Ciências estavam tentando propor à educação no ensino superior. Mesmo na particularidade do curso de Licenciatura em Ciências aqui sob estudo foi necessário realizar vários cortes de temas que ainda não estavam suficientemente aprofundados. Desse modo, a pesquisa me possibilitou perceber que o trabalho desta tese ainda terá andamento com muitas questões que envolverão os novos egressos e as novas tentativas do grupo dessa licenciatura para levar à frente a proposta inovadora do curso. Mesmo com esses limites, acredito ter alcançado um resultado importante: a profunda convicção de que a educação em geral e a formação de professores em particular, constituem uma tarefa de tamanha complexidade que nenhuma proposta simples pode resolver. Esta convicção resultou na derrubada de vários **mitos** que de maneira sutil alimentavam minhas interpretações, anteriores à pesquisa, dos eventos da UFPR e da Licenciatura em Ciências em particular. Por exemplo, acreditava que era necessário atender ao interesse do aluno, que era melhor propor atividades interdisciplinares, que era preciso respeitar a autonomia dos alunos, que era necessário realizar avaliações formativas, que era melhor privilegiar as atividades grupais, que se deveria ex-

plorar o diálogo em sala de aula e que era necessário combater o uso de atividades de acordo com a racionalidade técnica. Todos essas crenças, que também circulam nos trabalhos da área de Educação em Ciências em determinadas situações, têm em comum a característica de tornarem-se mitos acríticos quando são interpretadas como orientações a serem seguidas à risca, **com a exclusão das suas alternativas**. Por exemplo, boa parte do meu grupo sustentava que atender o interesse dos licenciandos e dos alunos das escolas deveria ser prioritário em nossa prática, deixando de lado que era também necessário considerar que os interesses dos alunos em geral eram limitados e imediatos, de forma que, às vezes, era preciso fortalecer e explorar a autoridade do professor para desvendar novos e importantes informações, concepções, procedimentos, atitudes e escolhas. Considerações análogas podem ser feitas quanto aos outros mitos: todos eles representavam metas a serem consideradas na busca das inovações curriculares, porém deveriam ser perseguidas com flexibilidade, gradualidade e, sobretudo, adaptadas ao contexto específico. As mudanças ao longo dos anos na proposta e no tratamento dos temas a serem pesquisados pode ser considerado um bom exemplo da flexibilização na busca da autonomia dos licenciandos.

No entanto, nem sempre essa flexibilização aconteceu. Parece-me que a inovação curricular da UFPR Litoral foi planejada e realizada num contexto de lutas e resistências altamente polarizadas que, em geral, não favoreceram as escolhas flexíveis, pois privilegiavam a fidelidade imediata às utopias educacionais, prejudicando tanto a eficiência dos resultados quanto a manutenção a longo prazo da própria crença nas utopias. O exemplo mais significativo foi o tratamento dado aos conhecimentos disciplinares, necessários para o exercício da docência em algumas escolas e o avanço na carreira docente mediante a participação em concursos. A despeito das várias soluções locais encontradas, parece que o problema ainda não foi enfrentado e resolvido de maneira sistemática. Esse problema será discutido a frente.

Entretanto, minha posição em relação ao curso não se tornou somente crítica, pois percebi importantes conquistas que a condução do curso da Licenciatura em Ciências alcançou. A mais evidente parece-me a perseguição sem trégua de uma meta que aglutinasse todos os participantes. No caso a meta de formação dos professores era convencê-los e prepará-los para que focalizassem seus ensinamentos voltados para tornar todos os alunos **mais poderosos** mediante o domínio do conhecimento científico e da cultura. Em minha opinião, somente com uma meta deste tipo, bem ampla e com implicações complexas, é possível

agregar forças e vontades com o andar do processo. Alcançar ou, ao menos, se aproximar dessa meta envolve várias mudanças, para tal deve se convencer: as autoridades a fornecer os meios materiais e as autorizações legais para realizar uma mudança curricular adequada; convencer a Universidade a investir nela, articulando pesquisa, ensino e extensão de forma a sustentar a mudança ao longo do tempo; os docentes a organizarem suas carreiras incluindo a mudança de sua docência como peça chave; e os licenciandos a confiar nos docentes, se envolverem na mudança e tentarem adaptá-la ao contexto profissional no qual atuam.

O problema que encontrarei ao retomar minha atuação docente no curso de Licenciatura em Ciências é como contribuir com meus colegas no planejamento e execução dessa mudança curricular, tendo presente o contexto atual. Será mais produtivo o diálogo com as outras licenciaturas de forma que, mesmo respeitando as escolhas de cada curso, haja uma comunicação e uma colaboração que divulgue os sucessos alcançados? Ou será mais seguro procurar manter as conquistas alcançadas, ignorando na medida do possível as pressões internas e externas para nos adequarmos às diretrizes da matriz. Até o momento foi escolhida a revolução, ou seja, foi proposta uma nova forma de formar professores enfrentando e combatendo toda a tradição da matriz. Inicialmente os resultados foram alcançados com a influência do diretor-fundador, que colocou em jogo todo seu prestígio político no âmbito estadual, federal e municipal para obter apoio em seu projeto. O diretor-fundador considerou que este caminho seria mais fácil do que tentar modificar a organização curricular da matriz. Ele achava que controlando a influência externa, inclusive com o apoio inicial da Reitoria e com o domínio do processo de escolha dos futuros colaboradores conseguiria minimizar as resistências internas. Em vista disso ajustou as regras de seleção aos critérios pessoais, porém este *modus operandi* o tornou mais fácil de ser atacado nos casos de discordância. Atualmente o curso de Licenciatura em Ciências pode contar com o apoio do diretor-fundador, porém sua influência interna à instituição é bastante limitada: qualquer escolha que o grupo realize encontrará fortes obstáculos.

Em resumo, na questão do meu aprendizado, sinto-me mais capaz agora, do que quando entrei no doutorado, (a) em dialogar com os pesquisadores da área de Ensino de Ciências sobre o porque do ensino dos saberes específicos e de que forma propor e realizar vínculos com outros saberes – isso é fruto das diversas leituras que realizei ao longo do doutorado; (b) em me posicionar com meus pares das áreas da Educação para a defesa de um tipo preferencial de desenvolvimento profissional na formação inicial e continuada – tipo esse que, antes de me

aprofundar nos estudos teóricos que o fundamentavam, experienciei e no qual percebi as conquistas e as dificuldades de implementá-lo; e (c) em estimular, nas minhas futuras atividades em sala de aula e nas de capacitação e formação docente minha e de outros, as possíveis conexões entre o ensino das Ciências, as questões sociológicas e as individuais – essas últimas advindas dos estudos que realizei sobre as interpretações psicanalíticas sobre os sujeitos e os desenvolvimentos dos grupos; e (d) em dialogar com meus colegas da Licenciatura em Ciências para definir as escolhas mais frutíferas e menos desgastantes referentes ao futuro da mudança curricular na formação inicial de professores, inclusive, se necessário introduzir modificações que tornem o PPP da UFPR Litoral e o PPC mais capazes de orientar as inovações consideradas mais frutíferas. Considero esta última tarefa a mais fundamental.

De fato, nos parece que o PPP e o PPC focalizam ainda de forma limitada os processos de efetivo empoderamento dos aprendizes e as contribuições que são esperadas dos docentes. Somente de forma genérica foi discutido o processo do apreender significativo dos alunos, os esforços e os mecanismos cognitivos, procedimentais e atitudinais que caracterizam a elaboração dos conhecimentos científicos para que efetivamente o conhecimento do aluno seja potencializado e modificado. Essa tarefa, bastante complexa, parece ser considerada nesses dois documentos como competência natural dos docentes, do mesmo modo como no ensino tradicional é considerado natural que o professor domine o conteúdo a ser ensinado.

As contribuições para a área no que dizem respeito a promover mudanças curriculares inovadoras

Percebeu-se em vários textos nas pesquisas realizadas para esta tese (por exemplo GILES; HARGREAVES, 2006) que algumas das inovações institucionais acompanhadas de reformas curriculares eram feitas de formas isoladas e pouco articuladas com as hierarquias ou com as esferas de poder local: geralmente um grupo ou instituição inicialmente propunha algo diferente ou inovador e, com o passar do tempo, se tornava tolerável, ou aceitável, dentro das estruturas educacionais, com nas secretarias de educação, conselho educacional da cidade, universidades etc., para que em seguida essas ideias inovadoras fossem disseminadas “para baixo” em outros grupos através da hierarquia verticalizada dessas mesmas estruturas. Ou

seja, as ideias eram (e)levadas aos níveis superiores das escolas e desciam, pela mesma hierarquia, para o nível de outras escolas, descontextualizando muitas das ideias originais concebidas pelos seus grupos iniciais. Outras inovações institucionais (como por exemplo a descrita em VILLANI; PACCA; VALADARES, 2012) advinham de uma articulação forte entre os diretores das escolas ou dos gestores das políticas públicas que pressupunham que os sujeitos envolvidos, as escolas e as comunidades teriam dificuldades em aceitar as reformas, mas que, mesmo com o passar do tempo, essas dificuldades seriam vencidas, pois havia a crença que a valorização das atividades docentes, o aumento dos salários dos professores, a interação das escolas com as comunidades e com as famílias legitimariam e estabilizariam as reformas curriculares. Nessas, e em outras inovações curriculares, percebeu-se na maioria das vezes que o aprendizado dos estudantes e as competências dos docentes não sofreram mudanças significativas.

Parece que uma mudança efetivamente significativa da educação escolar envolve o problema fundamental do protagonismo do estudante: isso implica tanto a captura do estudante pelo conhecimento, sua valorização por parte do aprendiz e o correspondente desejo de se apropriar, quanto sua sustentação ao longo do processo de aprendizagem e de elaboração pessoal. O ensino tradicional tem como hipótese fundamental que a captura do estudante é uma tarefa da sociedade como um todo e da família em particular. A tarefa principal da Escola seria de colocar a disposição do aluno o conhecimento culturalmente e socialmente reconhecido e auxiliá-lo no esforço de apreender. A fala do diretor-fundador: “Vocês podem! Vocês não são nada menos que os outros!” expressa de forma evidente a preocupação do PPP com a tarefa de captura do estudante, procurando reverter o processo de afastamento que caracteriza a relação atual de uma boa parte da população escolar em relação ao conhecimento. Sua preocupação é ir ao encontro dos interesses dos alunos articulando as atividades na direção de tornar o conhecimento familiar para ele.

Na UFPR Litoral o processo de reforma curricular se encontra ainda em transformação: mesmo que houve um forte entrosamento inicial da UFPR Litoral à sua fundação, para a aprovação do PPP e na articulação com as instâncias municipais, estaduais, federais e tentativas de parcerias com as secretarias de educação das escolas da região litorânea, a instituição pareceu ainda estar num processo de legitimação para que suas ações se tornem, no mínimo, toleráveis dentro da UFPR. Os currículos dos cursos ainda estão sofrendo modificações a partir de soli-

citações da pró-reitoria de graduação ou pelas mudanças nas mentalidades dos docentes dos cursos, possivelmente por conta da eliminação do recalde imposto pelo diretor-fundador. Nesse sentido o tipo de desenvolvimento profissional, relacional e pessoal que os docentes e discentes da instituição conquistaram ainda se mostrou pouco eficaz para conquistar e se legitimar em outras instâncias hierárquicas na UFPR ou em outros dos seus departamentos; basta destacar que muitos docentes do Departamento de Educação da UFPR não apoiaram o PPP inovador e, até onde se teve informações, em nada outros cursos da UFPR contribuíram para a proposta curricular do curso de Licenciatura em Ciências e nem sequer deram o devido valor às experiências e discussões vividas pelos docentes do curso quando da abertura de outras licenciaturas em Ciências em novos *campi*. Percebeu-se portanto que, para o grupo da Licenciatura em Ciências, havia ao menos dois trabalhos: o da legitimação externa o qual aparentemente o grupo não pareceu ainda estar muito preocupado, e os das legitimações internas na UFPR e na UFPR Litoral às quais o grupo pareceu ter se mantido atento e em discussão para não perder suas conquistas com um “novo tipo” de proposta educacional advinda de novos reitores e diretores de viés mais heterônomo e que poderiam fazer com que a UFPR Litoral e o curso perdessem a autonomia da proposta educacional; construída de forma diferente, pelos outros cursos da instituição. Foi essa relativa autonomia que possibilitou aos sujeitos da Licenciatura em Ciências manterem os espaços de formação permanente nas reuniões de câmara, as discussões sobre as inovações curriculares e as práticas diferenciadas nas salas de aula e nas atividades de extensão, avaliadas como Atividades Formativas Complementares, mas foram também essas atividades inovadoras que possibilitaram que os sujeitos experimentassem crescimentos e desenvolvimentos profissionais e relacionais mais significativos e duradouros. A autonomia conquistada foi por diversas vezes colocada à prova, mas o grupo da Licenciatura em Ciências conseguiu sempre manter o sonho “acordado” e sempre teve claro que formação para a docência inicial a qual se propunha deveria ser diferente das que normalmente são realizadas no país. Cabe se notar que as crenças dos sujeitos para uma educação diferenciada já estavam presentes em muitos docentes do curso mesmo antes de eles entrarem na instituição: a escolha dos docentes nos concursos públicos, mesmo sendo supervisionada pelo diretor-fundador, não garantiu que todos chegassem na instituição com os mesmos ideais educacionais, mas felizmente o grupo da Licenciatura em Ciências conseguiu desde a sua fundação elaborar um comportamento tipificado que fez com que aqueles que não aceitassem a propos-

ta se afastassem ou fossem colocados de lado, como pareceu ser o caso para os dois primeiros coordenadores. Os docentes dos demais cursos que pouco aceitavam os ideais do PPP ou que tinham outros desejos na instituição somente conseguiram ser percebidos após o acordo que reduziu fortemente a influência do pai fundador. No entanto existem outras razões que tornam ainda provisórios o PPP e o PPC.

O lema subliminar “encontrar o caminho ao andar”, que constitui uma diretriz fundamental do PPP e do PPC, de fato, retrata o processo de aprendizagem de um número limitado de alunos e professores, que já alcançaram certo nível de desenvolvimento profissional docente. Para a grande maioria dos alunos atingir este patamar constitui o resultado de um longo trabalho de ensino no qual a competência do professor em conduzir o processo tem um papel primordial. As queixas dos docentes quanto à competência limitada no exercício dessa função não revela somente uma situação peculiar da UFPR Litoral, no início de sua fundação, mas também uma fragilidade presente em qualquer proposta que procure alcançar rapidamente novos ideais da Educação. Um dos aspectos desse processo que o PPP não esclarece e deixa à administração dos docentes é a relação entre conhecimentos e atividades disciplinares e interdisciplinares. Somente é definida a meta interdisciplinar dos PA, sem especificar o papel do conhecimento disciplinar para alcançar essa meta. Com isso, todas as interpretações tornaram-se plausíveis, inclusive aquelas que ignoravam o papel de uma das duas, tendo que serem escolhidas um delas no campo de luta. Toda a história da Licenciatura em Ciências parece apontar para a impotência dessa dicotomia ou, ao menos, para o desgaste que ela provoca de forma sistemática.

O desenvolvimento profissional ao qual os sujeitos do curso foram submetidos foi vivido e integrado mais sob os processos em contexto do que sob os processos do aprendizado individual. Portanto, mais do que colocar o professor como o “catalisador” principal da inovação educacional foi a formação contínua que deu suporte a esse tipo de professor. Para compreender esse tipo de suporte e como aconteceu de forma predominante a formação contínua dos docentes e discentes do curso pela abordagem curricular, utilizaram-se os cinco modelos de desenvolvimento profissional elencados por Sparks e Loucks-Horsley (apud FORMOZINHO et al., 2009): (1) *desenvolvimento profissional autônomo*: a formação contínua acontece naquela em que o professor aprende sozinho, lendo publicações ou experimentando estratégias novas de instrução, ou onde o professor é o melhor juiz das suas necessidades; esse não foi

de início o tipo de formação contínua praticada no curso, mas com o desenvolvimento do grupo, principalmente no período das duas últimas coordenações, alguns docentes solicitaram licenças para desenvolver estudos individualizados voltados à formação específica ou à área educacional. Nesses tipos de formação individualizada alguns docentes desvalorizaram o contexto do curso para a formação inicial dos estudantes, o que não foi percebido como uma melhora na compreensão das suas ações docentes; como consequência dessa desvalorização isso não alavancou ou potencializou seus crescimentos profissionais como delineados nessa tese, eles buscaram apenas as formações específicas nas suas áreas “duras” de formação pregressa, mas outros sujeitos buscaram melhorar suas fundamentações educacionais baseadas nas práticas inovadoras que realizavam no curso e também para melhor se ajustarem às demandas do projeto educacional da instituição, foi caso do autor desta tese; (2) *desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo*: nesse caso, os pares se beneficiam das observações e das supervisões tais que as mudanças positivas resultam do *feedback* aos desempenhos observados; esse pareceu ter sido o tipo de desenvolvimento profissional ao qual os discentes experimentaram quando exerceram as Práticas de Ensino nas Unidades Temáticas, ainda assim muitos dos envolvidos relataram que eram atividades muito artificiais e que pouco contribuíam para que se conhecessem, ou simulassem, as realidades das salas de aulas nas escolas – esse tipo depende muito do contexto em que se desenrolam os processos de observação e as estratégias usadas pelos sujeitos que podem contribuir positivamente ou negativamente para os objetivos propostos; (3) *desenvolvimento profissional através de cursos de formação*: acontece através de cursos de formação para a aquisição de conhecimentos ou de competências através de instruções orientadas e focadas; ainda que no início da UFPR Litoral ter acontecido diversos cursos de formação, também não foi esse tipo de abordagem para a formação contínua que resultou em melhores resultados e na LC esse tipo de formação raramente aconteceu – basta lembrar que muitos docentes a época estavam descontentes com esse tipo de formação e buscavam a inserção no campo acadêmico, não tinham disposições para a proposta educacional ou ainda que muitos desses cursos foram descontinuados ou preteridos porque a figura do diretor-fundador estava por trás desse movimento e muitos docentes tinham aversão a sua pessoa – quando os formadores são professores, eles se sentem mais a vontade na troca de ideias e desempenham papéis mais ativos nas atividades; contudo a curta duração e a falta de acompanhamento mais de perto dos formado-

res desacreditou esse tipo de desenvolvimento profissional na instituição; (4) *desenvolvimento profissional através da investigação para a ação*: baseia-se no estudo investigativo e cooperativo dos sujeitos afim de resolverem problemas e questões que surgem quando se tenta tornar as práticas mais consistentes com os objetivos educacionais almejados; em algumas situações os sujeitos da LC usaram esse tipo de estudo para identificar e analisar problemas advindos dos Estágios Obrigatórios, principalmente aqueles relacionados aos problemas sociais, manifestação de hostilidade ou *bullying*, indisciplina, drogas, baixo rendimento escolar, marginalização, exclusão social etc.; esse foi um tipo de desenvolvimento profissional que pareceu resolver pouco os reais problemas nas escolas onde os estudantes e docentes atuaram; (5) *desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos*: promove o desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular ou através do desenvolvimento organizacional em torno da resolução de um problema concreto; a busca da resolução de um problema ou de uma melhoria na educação pode levar os envolvidos a aquisição de conhecimentos ou competências que são significativas, pois os envolvidos podem adquirir hábitos de leitura, discussões, observações, experimentações, por tentativas e erros, e competências para a resolução de problemas em equipe; na LC sob estudo percebeu-se que esse foi o principal tipo de desenvolvimento profissional que os docentes tiveram pois isso lhes possibilitou aprenderem a desenvolverem e a implementarem o currículo, a buscarem novas metodologias de ensino e a melhorarem a compreensão dos objetivos do curso; isso também serviu de exemplos positivos aos estudantes do curso que tentaram implementar nas salas de aula das escolas práticas similares.

Como era de se esperar pela proposta curricular do curso o quinto modelo acima (*desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos*) foi o que se percebeu que trouxe mudanças mais significativas nos docentes e discentes do curso: o currículo por projetos trouxe ao mesmo tempo para os sujeitos que nela se envolveram competências para o planejamento curricular e para a organização do curso ou de suas práticas em sala de aula. Foram as condições institucionais e no curso de liberdade para atuar de forma diferente que também auxiliaram nas mudanças para que esse tipo de proposta curricular acontecesse, mas se acredita que poderia ser qualquer outro tipo de proposta: o importante foi que o movimento de liberdade foi dado aos grupos de docentes dos cursos para que cada grupo soubesse se ajustar às demandas da sociedade em equilíbrio com

àquelas demandas as quais a academia há tempos realizava.

As principais contribuições que esta tese deu para as pesquisas na área de formação de professores de Ciências podem ser elencadas por territórios. No território dos *saberes específicos* percebeu-se que para que a formação inicial de professores de Ciências aconteça é necessário que os estudantes aprendam os saberes específicos das Ciências Naturais: embora o foco do curso para a formação inicial dos discentes parecer se inclinar mais para o didático-pedagógico, o PPC e os relatos dos envolvidos deixaram isso claro, os saberes específicos sempre foram tratados com muito valor por todos os docentes do curso, ou seja, nunca houve um descarte dos conhecimentos específicos e percebeu-se que sempre ficou latente nas discussões nas reuniões de câmara que havia docentes que não deixariam suas crenças e desejos construídos dentro das formações específicas em Ciências serem solapadas pela formação de viés mais didático-pedagógico; como os quatro espaços curriculares do curso não deram chance para que os saberes específicos fossem abordados em profundidade, foram os docentes do curso através das Atividades Formativas Complementares que efetivamente deram suporte para que os estudantes pudessem se aprofundar nesse saberes o que deixou evidente a força que os saberes específicos têm ainda hoje como elemento de interesse para as práticas de sala de aula. Nesse nível o curso tem ainda muitas deficiências e o concurso público em que os discentes não passaram revelou isso; alguns dos docentes envolvidos as percebem, contudo o contrato narcísico herdado das coordenações anteriores ainda não foi questionado e o grupo não conseguiu se mover para uma formação que equilibre as formações dos saberes específicos e aquelas mais educacionais.

No território da *formação para o desenvolvimento profissional* os docentes e discentes do curso relataram várias competências e conhecimentos que adquiriram e que experimentaram ao longo dos processos grupais e em atividades no curso e nas escolas. Essas novas práticas foram abertamente discutidas nas reuniões de câmara do curso e foram sancionadas em comum acordo para serem realizadas, sendo praticamente nulas as práticas inovadoras no curso sem a anuência dos pares – a exceção foram as atividades InterCursos que aconteceram sem anuência unânime pelos docentes da Licenciatura em Ciências, pois elas aparentemente vieram de “cima para baixo”. Ainda que seja um direito dos servidores públicos terem licença de estudos para complementar sua formação, percebeu-se que esse direito foi sempre questionado pelo grupo para que essa formação fosse voltada à melhoria dos fundamentos teóricos

que dariam suporte às pesquisas ou práticas do grupo da Licenciatura em Ciências, a abertura dada para que alguns docentes saíssem de licença para complementar suas formações apostou no desenvolvimento profissional que tanto poderia ser o acadêmico, num claro investimento aos saberes específicos das Ciências da Natureza, ou naquele que poderia auxiliar, quando o docente retornasse dos seus estudos, o grupo a melhorar seus fundamentos teóricos educacionais, mas num outro tipo de investimento de saber específico que poucos no grupo tinham conhecimento. Percebeu-se aqui também a natureza dual e conflituosa em latência no curso.

No território de *promoção de mudanças significativas nos licenciandos* essa ainda pareceu ser a missão mais difícil do curso. Isso porque se acredita, em acordo com Tardif (2002), que a formação profissional para a docência se iniciou antes mesmo do seu ingresso na universidade por assimilação das crenças, certezas pessoais e das práticas de sala de aula que o sujeito vivenciou no ensino progressivo ao curso de LC e pelos hábitos, geralmente de passividade, adquiridos e aos quais os sujeitos foram conduzidos durante pelo menos doze anos de educação. Esses saberes enraizados nas suas histórias de vida foram muito difíceis de serem alterados: somente práticas inovadoras obrigatórias propiciadas pelo curso poderiam mostrar aos estudantes que haviam outras formas de se fazer a docência ou de se fazerem entender pelas comunidades em que atuariam. Nos quatro espaços curriculares do curso os estudantes se viram obrigados a realizarem muitas atividades as quais eles mesmos acreditavam, tinham a crença, que não funcionariam. Foram principalmente as crenças dos docentes do curso que o PPC deveria ser efetivamente realizado, e não apenas ser letra morta no papel, que se mostrou como o guia para que o grupo não desistisse nos primeiros obstáculos. Convém perceber que esse PPC somente começou a ser compreendido a partir da terceira coordenação e os preparativos que o antecederam foram gestado por dois anos antes do seu nascimento, tempo necessário para que aqueles docentes menos a favor da proposta tivessem tempo de abandonar a experiência.

O custo para os sujeitos envolvidos em todos esses territórios foi a falta de uma posição segura deles dentro do campo acadêmico ou do seu papel na formação inicial dos estudantes que atendam a demanda educacional da sociedade. Nunca houve um equilíbrio no grupo e o questionamento de um dos professores volta aqui a ser pertinente: o curso é de LICENCIATURA em Ciências destacando a formação para a docência ou é um curso de Licenciatura em CIÊNCIAS, evidenciando a formação específica e deixando em menor

destaque a formação para a docência. O grupo também não se articulou para que as pesquisas dos próprios processos inovadores que o grupo realizava fossem divulgadas – sem a comunicação delas pouco é exposto na vitrine e pouco se vende o produto, menos ainda sabendo se a proposta tem validade para além das atuações locais – pareceu haver apenas uma crença pessoal dos docentes de que a proposta curricular daria conta dos desafios da formação inicial. Nessa busca pela posição dentro da academia, por um lado, e dentro da sociedade, por outro, o grupo ainda não havia alcançado o equilíbrio – as energias evadidas eram ainda maiores que as de entrada. O que o grupo pareceu ainda não perceber foi que nessa busca do equilíbrio não se sabia até quando haveria energia suficiente dos docentes para que os desgastes com origens externas, pró-reitoria de graduação, outros cursos da instituição, a estrutura interna com o novo Regimento, dentre outros, minassem e eliminassem os esforços do grupo. Não se tem ideia até quando os esforços do grupo resistirão as pressões externas e tão pouco pode se destacar quais iniciativas são essenciais de serem investidas, que quando definidas poderiam eliminar parte do recalque inicial inconscientemente acordado entre os sujeitos sobre os saberes específicos e deixar mais tempo para que eles possam cuidar de suas carreiras e de suas produções científicas. O que pareceu é que todas as iniciativas dos sujeitos têm merecido atenção e o grupo ainda as tenta fazer acontecer muito em acordo com o PPC. Merece então destaque a energia que o próprio grupo cria fortalecendo as práticas inovadoras e os trabalhos colaborativos, práticas que se tornaram hábitos e que acontecem desde a fundação do curso e que têm alimentado o desenvolvimento profissional e relacional de todos os sujeitos. Por fim, a curta trajetória da LC é também a curta história de um esforço e de uma certa generosidade dos docentes que perseguiram a mudança. Sabe-se que nenhuma mudança curricular se tornará estável se não encontrar um equilíbrio entre as diversas exigências da universidade, da escola, da sociedade, dos docentes e dos licenciandos. O recalcado volta quando menos é esperado, e isso se refere não somente aos docentes.

8 Referências

- ALENCASTRO, L. H. **Concepções de estudantes sobre os projetos de aprendizagem no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano)—Curitiba - PR: Universidade Federal do Paraná - UFPR, 2009.
- APUFPR SSIND. **Docentes denunciam práticas de assédio moral e irregularidades no Setor Litoral da UFPR**. Disponível em: <<http://youtu.be/cJL2A42Q4P0>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- AYRES, A. C. B. M. **Tensão entre Matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ**. Tese (Doutorado em Educação)—Niterói RJ: Universidade Federal Fluminense, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 34^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20–28, 2002.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.
- BOURDIEU, P. **Campo de poder, campo intelectual: itinerario de un concepto**. [s.l.] Editorial Montessor, 2002.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4a. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 39 de 2004: Cria o Campus do Litoral da Universidade Federal do Paraná, mediante as providências que especifica.** Curitiba: Conselho Universitário da UFPR (COUN), 2004.

BRASIL. Diário Oficial da União. Extrato de Cooperação Técnica nº 2/05. . 7 abr. 2005, Sec. 3, p. 26.

BRASIL. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12677.htm>. Acesso em: 13 abr. 2014.

BRASIL; CAPES. **PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

BRASIL; CAPES. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. . 29 jan. 2009.

BRASIL; CEPE, C. DE E., PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº 27/11 – CEPE: Fixa o currículo do Curso Ciências - Licenciatura, do Setor Litoral, para funcionamento no período noturno, com duração de 4 anos.** Sala das sessões: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), 2011a.

BRASIL; CEPE, C. DE E., PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº 72/11 - CEPE: Dispõe sobre as Atividades de Extensão na Universidade Federal do Paraná. (alterada pela Resolução 70/12 de 20 de dezembro de 2012).** Curitiba - PR: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), 2011b.

BRASIL; COUN, C. U. DA U. **Resolução nº 39 de 2004: Cria o Campus do Litoral da Universidade Federal do Paraná, mediante as providências que especifica** (U. F. do P. UFPR, Ed.), 1 jun. 2004. Disponível em: <http://www.ufpr.br/soc/descarregar_arquivo.php?cod=111>. Acesso em: 11 set. 2013

BRASIL; COUN, C. U. DA U. **Resolução nº 121 de 2007: Cria a Unidade Setorial Litoral da Universidade Federal do Paraná e dá as providências que especifica** (U. F. do P.

UFPR, Ed.), dezembro 2007. Disponível em: <http://www.ufpr.br/soc/descarregar_arquivo.php?cod=240>. Acesso em: 4 nov. 2013

BRASIL, P. DA R.-C. C. DO. **Balanço de Governo 2003-2010**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.balancodegoverno.presidencia.gov.br/cidadania-e-inclusao-social/pdf-deste-eixo/baixe-o-conteudo-deste-eixo-em-pdf/2_educacao.pdf/at_download/file>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BRASIL; MEC. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP n.º 2, de 18 de fevereiro de 2002. . 2002.

BRASIL; MEC; LITORAL, C. D. **Ata da Reunião do Conselho Diretivo da UFPR Litoral realizada em 06 de junho de 2008**UFPR Litoral, , 6 jun. 2008. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BwvUQtsAbw1ya3U0Y19BSmlmVmx3TTBWRElPLTYyaKQwRmQw/edit?usp=sharing>>. Acesso em: 23 ago. 2014

BRASIL; MEC, M. DA E. Resolução N° 01, de 17 de junho de 2010. Resolução N° 01, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. . 17 jun. 2010.

BRASIL; MEC, M. DA E.; CNE, C. N. DE E. Parecer CNE/CP 21/2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. . 2001, Sec. n° 23001.000231/2001 - 06, p. 1–16.

BRASIL; MEC, M. DA E.; CNE, C. N. DE E. Resolução CNE/CEB n° 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Resolução CNE/CEB n° 2, de 30 de janeiro de 2012. . 30 jan. 2012.

BRASIL; SEED. **Edital 078-2013 Divulga resultado fase 2 - Magistério**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5374642171374526597.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

BRASIL; UFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPR: 2002-2006** (CIS - Comissão Interna de Supervisão / PCCTAE, Ed.)UFPR, , 2002. Disponível em:

<http://www.cis.ufpr.br/PDI%20UFPR%20e%20Programas/PDI_UFPR_2002_2006.pdf>.

Acesso em: 21 nov. 2013

BRASIL; UFPR. **Estatuto da Universidade Federal do Paraná (UFPR)**, [s.d.]. Disponível em: <http://www.ufpr.br/soc/pdf/Estatuto_UFPR.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014

BRASIL; UFPR, C. U. DA. **Resolução nº 02/14-COUN - Aprova a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná**, 14 mar. 2014. Disponível em: <http://www.ufpr.br/soc/descarregar_arquivo.php?cod=876>. Acesso em: 26 mar. 2014

BRASIL; UFPR LITORAL. **Consulta Pública para a escolha da Direção do Setor Litoral da UFPR Litoral, mandato 2012-2016** Comissão organizadora UFPR Litoral, , 9 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/consultapublica>>. Acesso em: 14 fev. 2014

BRASIL; UFPR, U. F. DO P.; CEPE, C. DE E., PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº 05/07 - CEPE: Normatiza o Programa Licenciar da Universidade Federal do Paraná**. Sala das sessões: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), 2007.

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.

BRUNNER, J. J. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação - A ideia da universidade pública: narrações contrastantes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 82, p. 11–30, 2014.

BUENO, R. D.; MION, L. M. B.; CHIESA, P. **Festival de Inverno da UFPR**. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/cultura/festivaldeinvernoufpr.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2013.

CAMARGO, M. G. **História do Centro de Estudos do Mar (CEM)**. Institucional. Disponível em: <http://www.cem.ufpr.br/?page_id=67>. Acesso em: 19 nov. 2013.

- CARVALHO, P. H. **A formação continuada de professores da educação básica pública e a função da universidade: limites e possibilidades da ação da UFPR setor Litoral**. Dissertação (Mestrado em Educação)—Curitiba - PR: Universidade Federal do Paraná, 2010.
- CIÊNCIAS, C. DA L. EM; UFPR LITORAL. **Ofício nº 6/ 2013 - SL/Câmara de Licenciatura em Ciências**, 13 nov. 2014.
- CIRET, C. I. DE R. ET É. T. **Evolução transdisciplinar da Universidade** CONGRESSO DE LOCARNO. **Anais...** In: QUE UNIVERSIDADE PARA O AMANHÃ? EM BUSCA DE UMA EVOLUÇÃO TRANSDISCIPLINAR DA UNIVERSIDADE. Locarno, Suíça: Associação Internacional para o Vídeo nas Artes e na Cultura (AIVAC), 1997 Disponível em: <<http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locapor4.php>>. Acesso em: 12 out. 2014
- COGRAD. **Colégio de Pró-reitores de Graduação das IFES - ANDIFES**. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/?p=14489>>. Acesso em: 21 maio. 2013.
- CORREIA, J. A. **Para uma teoria crítica em educação: contributos para uma recientificação do campo educativo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.
- CORTELAZZO, I. B. DE C. **Colaboração, Trabalho em equipe e as Tecnologias de Comunicação: Relações de Proximidade em Cursos de Pós-Graduação**. Tese de Doutorado (FEUSP)—São Paulo - SP: Universidade de São Paulo, 2000.
- COSTA, J. M. A.; CUNHA, M. C.; ARAÚJO, R. B. M. DE. Federalismo cooperativo brasileiro: Implicações na Gestão da Educação Municipal. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 4, n. 8, p. 14–23, 2010.
- COUTINHO, C. N. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- COUTO, C. G. Oligarquia e processos de oligarquização: o aporte de Michels à análise política contemporânea. **Revista de Sociologia e Política**, v. 20, n. 44, p. 207–211, 2012.
- 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.

COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. Tese (Doutorado em Educação)—São Paulo: USP, 2013.

CUNHA, C. M. **Currículo experimental na UFPR setor Litoral: uma análise de filosofia da diferença e educação** (Reunião Anual da ANPED, Ed.) Reunião Anual da ANPED. **Anais...** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu: ANPED, 28 nov. 2008

CUNHA, C. M.; HAMERMULLER, D. O.; ALANO, E. DO R. C. **Versão Interiorizada e Gestão Democrática do Ensino Superior: O Desafio de Novas Perspectivas**. In: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. Assunção - Paraguai: INPEAU, 29 dez. 2007 Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/83127>>. Acesso em: 19 dez. 2013

CUNHA, M. I. DA. **Currículo Lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0157149133885713>>.

CUNHA, M. I. DA; FAGUNDES, M. C. V. Discutindo Projetos emancipatórios no contexto da universidade pública no Brasil. **Cadernos de Educação**, n. 30, p. 25–44, 2008.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto, 2001.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Cortez, , 1998. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. DE S. (ORGANIZADORA). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25ª ed. ed. Petrópolis, RJ: [s.n.].

DIRETOR PEDAGÓGICO DOH. **Entrevista com o servidor técnico diretor pedagógico**, 22 out. 2013.

- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
- ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. 3a. ed. Portugal: Edições 70, 2008.
- ESTUDANTE ANA. **Entrevista com estudante Ana**, 28 dez. 2012.
- ESTUDANTE ANTÔNIO. **Entrevista com estudante Antônio**, 26 jan. 2013.
- ESTUDANTE CARLOS. **Entrevista com estudante Carlos**, 24 abr. 2013.
- ESTUDANTE FRANCISCO. **Entrevista com o estudante Francisco**, 16 maio 2013.
- ESTUDANTE JOÃO. **Entrevista com estudante João**, 30 jan. 2013.
- ESTUDANTE JORGE. **Entrevista com estudante Jorge**, 7 maio 2013.
- ESTUDANTE JOSÉ. **Entrevista com estudante José**, 15 maio 2013.
- ESTUDANTE JULIANA. **Entrevista com estudante Juliana**, 7 maio 2013.
- ESTUDANTE LUCIANA. **Entrevista com estudante Luciana**, 24 abr. 2013.
- ESTUDANTE LUIZ. **Entrevista com estudante Luiz**, 30 jan. 2013.
- ESTUDANTE MANOEL. **Entrevista com estudante Manoel**, 29 abr. 2013.
- ESTUDANTE MARCOS. **Entrevista com estudante Marcos**, 29 abr. 2013.
- ESTUDANTE MARIA. **Entrevista com estudante Maria**, 15 maio 2013.
- ESTUDANTE PATRÍCIA. **Entrevista com estudante Patrícia**, 8 maio 2013.
- ESTUDANTE PAULO. **Entrevista com estudante Paulo**, 22 jan. 2013.
- ESTUDANTE PEDRO. **Entrevista com estudante Pedro**, 30 abr. 2013.

ESTUDANTE RAIMUNDO. **Entrevista com estudante Raimundo**, 14 maio 2013.

ESTUDANTE RITA. **Entrevista com estudante Rita**, 30 abr. 2013.

ESTUDANTE SÔNIA. **Entrevista com estudante Sônia**, 25 abr. 2013.

ESTUDANTE VERA. **Entrevista com estudante Vera**, 30 abr. 2013.

FAFIPAR. **Universidade Estadual do Paraná, campus Paranaguá: Histórico da Instituição**. Universidade. Disponível em: <<http://www.fafipar.br/index.jsp?conteudo=16>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

FAGUNDES, M. C. V. **Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias**. Tese (Doutorado em Educação)—São Leopoldo - RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, 2009.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6a. ed. [s.l.] Edições Loyola Jesuítas, 2011.

FORGRAD. **Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação**. Disponível em: <<http://www.forgrad.com.br/>>. Acesso em: 21 maio. 2013.

FORMOZINHO, J. et al. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANCO, E. K. **Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação)—São Paulo: [s.n.].

FRANCO, E. K. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo)—São Paulo: PUC - SP, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo - SP: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo - SP: Paz e Terra, 2011b.

FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**.

Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIII

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. DE S. (EDS.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009.

GIDDENS, A. **Política, Sociologia e Teoria Social: Confrontos com o Pensamento Social Clássico e Contemporâneo**. Portugal: Celta Editora, 1998.

GILES, C.; HARGREAVES, A. The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. **Educational Administration Quarterly**, v. 42, n. 1, p. 124–156, fev. 2006.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HAMERMÜLLER, D. O. **Possibilidades e limites do exercício da autonomia dos estudantes na UFPR Litoral: os projetos de aprendizagem em foco**. Dissertação (Mestrado em Educação)—Paraná: UFPR, 2011.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

HOELLER, S. C. **Princípios norteadores para a estruturação de um Projeto Político Pedagógico para a formação de profissionais na área de agroecologia**. Dissertação (Mestrado em Agronomia: Produção Vegetal)—Paraná: UFPR, 2006.

HOROCHOVSKI, R. R. et al. Bacharelado em Gestão Pública da UFPR: Uma contribuição ao desenvolvimento sustentável do litoral do Paraná. **Temas de Administração Pública**, v. 3, n. 6, p. 1–22, 2012.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

INEP. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Governamental. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/2011/indicadores_educacionais/historico/municipio_org_dep_1991_2009.zip>. Acesso em: 29 nov. 2011.

JOHNSON, R. B.; CHRISTENSEN, L. **Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches**. 5ª. ed. United States of America: Sage Publications, Inc., 2014.

KAËS, R. et al. **A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

KAËS, R. **O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

KAËS, R. **Um singular plural: A psicanálise à prova do grupo**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**, v. 49, p. 11–42, 2005.

LULA, L. I. L. DA S. **Uma escola do tamanho do Brasil** (A. P. Filho, Ed.) Coordenador do Programa de Governo, , 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25218>. Acesso em: 21 nov. 2013

MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. 2a. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

- MINAYO, M. C. DE S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12a. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191–211, 2003.
- MORAES, R.; MANCUSO, R. (EDS.). **Educação em Ciências - Produção de Currículos e Formação de Professores**. [s.l.] Unijuí, 2006.
- MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- MOROSINI, M. (ED.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2ª. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.
- MORROW, R. A.; TORRES, C. A. **Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1997.
- OLIVEIRA, P. C. DE; CARVALHO, P. DE. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia (Ribeirão Preto) [online]**, v. 17, n. 37, p. 219–230, 2007.
- OLIVEIRA, T. D. M. **A Democracia Deliberativa na Prática: Estudo de Caso Sobre o Conselho Diretivo da UFPR Litoral**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política)—Curitiba - PR: Universidade Federal do Paraná - UFPR, 2013.
- PEREIRA, C. A. **Processo de Formação de Professores Universitários Engajados no Currículo por Projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR Litoral**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo)—São Paulo: PUC SP, 2012.
- PEREZ, D. O. **O inconsciente: onde mora o desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, versão fevereiro de 2010** (Câmara do Curso, Ed.)UFPR Litoral, , 2010.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, versão junho de 2011** (Câmara do Curso, Ed.)UFPR Litoral, , jun. 2011. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/ciencias>>. Acesso em: 2 out. 2013

PPP. **Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral**. Setembro 2008 ed. Matinhos: UFPR Litoral, 2008.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

PROFESSORA AMF. **Primeira entrevista com professora AMF**, 13 fev. 2012a.

PROFESSORA AMF. **Segunda entrevista com professora AMF**, 8 maio 2012b.

PROFESSORA FB. **Entrevista com professora FB**, 20 fev. 2014.

PROFESSORA JRA. **Convite para adesão a carta**, 22 jul. 2013.

PROFESSORA LMS. **Entrevista com terceiro coordenador**, 8 set. 2012.

PROFESSORA SCFN. **Entrevista com o professora SCFN**, 16 jun. 2014.

PROFESSORA VLI. **Entrevista com vice-diretora VLI da gestão 2008-2012**, 8 set. 2011.

PROFESSOR JGS. **Entrevista com primeiro coordenador**, 12 abr. 2012.

PROFESSOR JL. **Temas e participação docente**, 14 fev. 2014.

PROFESSOR LEB. **Convite para adesão a carta docentes do Litoral**, 18 jul. 2013.

PROFESSOR LES. **Questões urgentes: Estágio Supervisionado. Resposta do docente.**, 2 mar. 2011a.

PROFESSOR LES. **Primeira entrevista com quarto coordenador**, 8 set. 2011b.

PROFESSOR LES. **Segunda entrevista com quarto coordenador**, 5 maio 2012.

PROFESSOR LFCL. **Entrevista com quinto coordenador**, 28 dez. 2012.

PROFESSOR LFCL. **O seminário enquanto processo**, 14 nov. 2013.

PROFESSOR MAZ. **Questões urgentes: Estágio Supervisionado. Resposta do docente.**, 2 mar. 2011a.

PROFESSOR MAZ. **Questões urgentes: Estágio Supervisionado. Resposta do docente sobre a prioridade aos alunos.**, 3 mar. 2011b.

PROFESSOR MAZ. **Eleições Setor Litoral**, 23 mar. 2012.

PROFESSOR MAZ. **Entrevista com o professor MAZ**, 3 jan. 2013a.

PROFESSOR MAZ. **Convite para adesão a carta docentes do Litoral**, 18 jul. 2013b.

PROFESSOR MCVF. **Entrevista com o professor MCVF**, 5 maio 2012.

PROFESSOR RAR. **Segunda entrevista com o professor RAR**, 9 maio 2012.

PROFESSOR RRM. **Entrevista com o professor RRM**, 6 mar. 2013.

PROFESSOR RVS. **PIBID - urgente**, 10 fev. 2011a.

PROFESSOR RVS. **Questões urgentes: Estágio Supervisionado. Resposta do docente.**, 3 mar. 2011b.

PROFESSOR RVS. **Questões urgentes: Estágio Supervisionado. Resposta do docente: consenso na discussão.**, 3 mar. 2011c.

PROFESSOR RVS. **Entrevista com segundo coordenador**, 4 maio 2012.

- PROFESSOR VJC. **Formação continuada da equipe docente**, 6 set. 2011.
- PROFESSOR VJC. **Entrevista com o diretor-fundador**, 19 dez. 2012.
- PROFESSOR VS. **Entrevista com o professor VS**, 15 out. 2013.
- SAMPAIO, J. DOS R. A “Dinâmica de Grupos” de Bion e as Organizações de Trabalho. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, p. 277–291, 2002.
- SANTOS, C. A. DOS; QUADROS, A. F. DE (EDS.). **Utopia em busca de possibilidade: abordagens interdisciplinares no ensino das ciências da natureza**. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), 2011.
- SCOTT, J. (ED.). **Sociologia: conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. v. 18
- SILVA, P. V. B. DA; KUENZER, A. Z. Universidade - Núcleos temáticos: em busca da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. **Educar em Revista**, Dossiê - Crianças e Adolescentes Excluídos: ações e reflexões. v. 15, p. 1–4, 1999.
- SILVA, T. T. DA. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- SILVA, D. J. DE A. et al. **Relatório da Comissão de Estudo de Alocação Docente nas Câmaras Pedagógicas**UFPR Litoral, , dez. 2013a. Disponível em: <<http://ufpr.us2.list-manage1.com/track/click?u=09cf43a5e63fe67229184d02f&id=eee718e27d&e=e1b9799f72>>. Acesso em: 21 abr. 2014
- SILVA, D. J. DE A. et al. **Redimensionamento das Câmaras Pedagógicas a partir da composição original das vagas**UFPR Litoral, , dez. 2013b. Disponível em: <<http://ufpr.us2.list-manage2.com/track/click?u=09cf43a5e63fe67229184d02f&id=08eb5d119b&e=e1b9799f72>>. Acesso em: 21 abr. 2014
- SILVA, L. M.; BRIZOLLA, F.; SILVA, L. E. DA. 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.

SILVEIRA, F. DA; CARVALHO, P. J. P. DE. **A experiência clínica grupal e o modelo psicanalítico**. Disponível em: <http://revistapercurso.uol.com.br/index.php?apg=artigo_view&ida=106&ori=edicao&id_edicao=44>. Acesso em: 13 nov. 2014.

SOBRINHO, Z. A. **Carta do reitor da UFPR à comunidade do setor Litoral**, 31 out. 2012. Disponível em: <<https://groups.google.com/forum/#!topic/meulitoral/IoQpKgEueKw>>. Acesso em: 13 abr. 2014

SOUSA, S. Z. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 27–44, ago. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5a. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TRACTENBERG, L.; STRUCHINER, M. **Revisão da literatura sobre colaboração docente no ensino superior de ciências exatas, biológicas e da saúde (1988-2008)** Ciência, Cultura e Cidadania. **Anais...** In: VII ENPEC, ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS. Florianópolis: ABRAPEC, 2009 Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viipec/pdfs/1722.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2014

UFPR. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE): Definição**. Disponível em: <http://www.ufpr.br/soc/soc_conteudo.php?conselho=CEPE&item_id=8&item=Defini%E7%E3o>. Acesso em: 12 abr. 2014a.

UFPR. **1º Seminário de Avaliação Inst. da Educação Superior na UFPR: Maio 2010**. Blog. Disponível em: <http://seminarioavaliacaoufpr.blogspot.com.br/2010_05_01_archive.html>. Acesso em: 21 mar. 2014.

UFPR; CEPE, C. **Parecer para criação do campus em Jandaia do Sul: sobre o curso de Licenciatura em Ciências Naturais**, 3 abr. 2013.

UFPR, P.-R. DE E. E C. DA; PROEC. **Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR (MAE)**. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/links/mae.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

UFPR LITORAL. **A trajetória da implantação da UFPR Litoral**UFPR Litoral, , setembro 2008.

UFPR LITORAL. **Projeto Pedagógico do Curso em Licenciatura em Educação no Campo - Nova Proposta**UFPR Litoral, , 1 abr. 2013.

UFPR LITORAL. **Informes 938: Agroecologia - Destaque acadêmico**. Disponível em: <<http://us2.campaign-archive1.com/?u=09cf43a5e63fe67229184d02f&id=ac9f4ca5de&e=e1b9799f72>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

UFPR LITORAL; CÂMARA DO CURSO. **Ata da reunião da câmara de Licenciatura em Ciências realizada no dia 22 de junho de 2010**Secretaria da Câmara de Licenciatura em Ciências, , 22 jun. 2010.

UFPR, U. F. DO P. **Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral é tema de Seminário**. Notícias. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/projeto-politico-pedagogico-da-ufpr-litoral-e-tema-de-seminario/>>. Acesso em: 10 out. 2013a.

UFPR, U. F. DO P. **UFPR Litoral expande vagas docentes na UFPR**. Notícias. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-litoral-expande-vagas-docentes-na-ufpr/>>. Acesso em: 10 out. 2013b.

UFPR, U. F. DO P. **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 out. 2013b.

UFPR, U. F. DO P.; CONCURSOS, N. DE. **Processos seletivos UFPR Litoral**. Disponível em: <<http://www.nc.ufpr.br/>>. Acesso em: 12 out. 2013.

VASCONCELLOS, C. DOS S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8a. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou

emancipatória? **Cadernos CEDES**, v. 23, p. 267 – 281, 2003.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. DE A.; VALADARES, J. M. **Educational reform in brazil: some conditions for its success**INTED2012 Proceeding CD. **Anais...** In: INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE 2012. Valência, Espanha: International Association of Technology, Education and Development IATED, 2012

WANZINACK, C. **Expansão do ensino superior federal e desenvolvimento regional: o caso da Universidade Federal do Paraná no Litoral Paranaense**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional)—Blumenau - SC: Universidade Regional de Blumenau, 2011.

ZANCHET, B. M. A.; FAGUNDES, M. V. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes respondem. **e-Curriculum**, v. 8, n. 1, 2012.

ZIMERMAN, D. E. **Bion: da teoria à prática - uma leitura didática**. 2a. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

9 Apêndices

9.1 Apêndice A: Recorte “Um semestre de construção coletiva”

Dentre inúmeras experiências realizadas com esta licenciatura destaco uma delas na qual participei: no segundo semestre de 2009 – terceiro semestre letivo – diversos docentes elaboraram um semestre inteiro para a turma de 2008 com base no trabalho por projetos. O objetivo era elaborar com os estudantes para as atividades direcionadas às pesquisas e às reflexões acerca da realidade local e da sua formação docente, modificando portanto a forma tradicional como os conhecimentos são transmitidos em sala de aula.

A experiência descrita com esta turma se iniciou no segundo semestre do ano de 2009 com um trabalho de resgate dos conteúdos estudados nos semestres anteriores. Os professores envolvidos construíram, numa primeira etapa e em conjunto com a turma, mapas conceituais de relações dos conceitos e conteúdos apreendidos nos semestres anteriores. Depois os estudantes pesquisaram, para ter uma visão geral, sobre as diferentes licenciaturas em Ciências no Brasil e em alguns países e, como última etapa, construíram mapas sócio econômicos, de relevo e ambientais baseados na problemática levantada. Finalmente se chegou a problemática sobre quais são os motivos para que ocorram tantas enchentes no município de Matinhos? Pode se ver que o caminho trilhado para que chegar ao tema principal – as enchentes – não trilhou um caminho pré-definido.

Nesta educação pela pesquisa os estudantes construíram e elaboraram respostas as questões relacionadas ao curso e a conhecimentos específicos, sendo que nos processos de aprendizagem a linguagem assumiu um papel central. Num processo como este de construção de conhecimentos com aumento das suas complexificações os professores valorizavam muito mais as expressões das falas e das escritas dos alunos, num movimento em que cada estudante se expôs de maneira a deixar evidentes seus sentidos comuns e as suas novas construções de co-

nhcimento, ou ainda que nenhum conhecimento novo se construiu. Segundo Moraes (2006, p. 18), desta forma os conhecimentos dos estudantes estão sempre num processo de reconstrução dadas as novas leituras que os demais colegas e professores fazem e têm da realidade, ou seja, aprende-se pela fala e escrita envolvendo-se em discussões, manifestações e defesas de pontos de vista, nos processos de compreensão dos outros colegas. Nesta forma de avaliação as hipóteses precisam ser defendidas com argumentos científicos que demonstrem consistência, isto é, não basta apresentar argumentos isolados que deem conta da complexidade do fenômeno, mas se deve argumentar para estabelecer as inter-relações dos conhecimentos que justifique a afirmação apresentada. Neste processo os estudantes evidenciam processos de construção da ciência e como argumentos fortes corroboram verdades provisórias mais duradouras, ainda que novos processos aconteçam num ciclo dialético de questionamento, com possibilidades de superar o que se definiu anteriormente como verdade.

Ficou clara nas discussões levantadas a respeito das problemáticas a natureza complexa da realidade o que demove as organizações curriculares disciplinares lineares e também faz com que valorizemos as inter-relações entre os diferentes conceitos das diferentes áreas do conhecimento. Isto na prática mobilizou vários professores num fórum permanente de discussões sobre que conteúdos deveriam ser trabalhados e que ações seriam encaminhadas para dar conta das problemáticas levantadas. Os professores tornaram-se mediadores e problematizadores que instigavam os estudantes a superarem obstáculos epistemológicos, desafiando os conhecimentos já preexistentes e ajudando a reconstruí-los. Com as problemáticas norteadoras definidas foi necessário fazer ciência: experimentar, formular hipóteses, encontrar elementos de corroboração através de dados, estabelecer vínculos e consultar bibliografias, além de estruturar e apresentar os passos que ancorem suas ideias e submetê-las às críticas dos demais colegas e professores.

Convém lembrar que o tipo de atividade acima descrita tem acontecido semestralmente na licenciatura em Ciências e faz parte dos procedimentos de rotina do curso, ou seja, semestralmente acontecem atividades com a participação de vários professores com resgates de conteúdos já adquiridos nos semestres anteriores e com a explicitação de novas demandas por partes dos discentes, num processo de auto alimentação das atividades ao longo do curso.

9.2 Apêndice B: Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Emerson Joucoski, doutorando do Programa de Pós-graduação Interunidades de Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo – USP, gostaria de convidá-lo(a) para participar da pesquisa com o tema ainda provisório: “Inovação no curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: concepção curricular, dinâmica institucional e desenvolvimento profissional dos licenciandos”, que tem como objetivo descrever e analisar os processos de constituição da proposta curricular do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, considerando os condicionantes de sua fundação, bem como as condições que vem permitindo o seu enraizamento e os efeitos do processo de formação nas trajetórias escolares dos licenciandos que concluíram o curso.

A UFPR Litoral e o curso de Licenciatura em Ciências foram escolhidos em função da singularidade da sua proposta pedagógica e da proximidade com a questão orientadora desse estudo. Não se trata de realizar uma avaliação sobre a experiência que vem sendo desenvolvida, mas de levantar elementos que possam auxiliar na compreensão profunda do universo estudado e dialogar com o referencial teórico, contribuindo para a produção de conhecimentos plausíveis, consistentes e seguros nos campos em estudo. A metodologia proposta segue a linha da Pesquisa Qualitativa, tendo como instrumentos a análise documental e a entrevista semi-estruturada. Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma entrevista semi-estruturada. Seu aceite trará grande contribuição para esse estudo e será assegurado o respeito aos seus direitos abaixo relacionados:

- Garantia de receber informações sobre o objetivo e os procedimentos adotados na pesquisa, bem como sobre os riscos e benefícios a ela relacionados;
- Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e/ou deixar de participar do estudo sem prejuízo ou penalização;
- Garantia do anonimato, do sigilo e do caráter confidencial das informações;
- Garantia da não existência de danos e riscos à sua pessoa.

Caso você tenha alguma dúvida estarei à disposição para esclarecimento pelo e-mail joucoski@gmail.com

Assinatura do participante

Emerson Joucoski
(pesquisador)

9.3 Apêndice C: Roteiros das entrevistas semiestruturadas

Roteiro das entrevistas semiestruturadas para os docentes

As perguntas a seguir serviram de norte para as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores e servidores técnicos. Algumas perguntas foram suprimidas durante a entrevista por não serem pertinentes ao professor/servidor.

1. Qual a sua situação atual na UFPR neste momento em que responde a esta entrevista (licença, lecionando, não lecionando, etc.)? Por quê?
2. Você já havia coordenado ou implementado alguma graduação ou licenciatura antes de ser chamado a coordenar esta licenciatura na UFPR Litoral?
3. Desde quanto você está a frente da coordenação desta licenciatura?
4. Como foi o chamado para fazer parte deste grupo e coordenar a Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral? Ou o processo de escolha para esta coordenação?
5. Em qual estado você encontrou o curso: alunos, PPC, estrutura, currículo etc.?
6. Você tinha alguma orientação para o currículo para este curso?
7. Qual era o espaço, ou missão, a ser assumido por esta licenciatura dentro da instituição UFPR Litoral? (configuração)
8. Quais eram suas expectativas em relação ao grupo de docentes reunidos para esta tarefa?
9. Algum tipo de pacto ou acordo foi feito com este grupo: algo que não pudesse ser resolvido, deixado de lado ou não deveria ser falado para que se desse a continuação do trabalho a ser desenvolvido?
10. Há divisões organizacionais dentro do grupo com indivíduos desempenhando papéis diferenciados e definidos?
11. Como estão organizados os módulos dentro do FTP da Lic.em Ciências da UFPR

Litoral quando você coordenava/participava?

12. Por que os módulos estão organizados desta forma?
13. Qual é a metodologia de ensino usada no curso?
14. Como estes módulos se integram aos espaços curriculares PA e ICH?
15. Como acontecem os Estágios?
16. Há problemas enfrentados nesses Estágios?
17. Quais as concordâncias e conflitos dos componentes da câmara do curso nos procedimentos que acontecem durante as atividades de ensino-aprendizagem ao longo do semestre?
18. Há problemas com a pró-reitoria de graduação da UFPR em Curitiba quanto ao curso?
Por quê?
19. Há diferenças no curso atual em relação àquele que você participou apenas como docente da câmara? Quais?
20. Você acredita que o estudo deva ser suficientemente flexível de modo que só se dê ao indivíduo aquilo de que ele necessita ? (Bobbitt, p.10, in: Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.5-22, Jul/Dez 2011)
21. Você acredita que o ensino por uma metodologia por projetos, tal como acontece na UFPR Litoral, consegue atingir os objetivos propostos no PPC para formar um professor de ciências para o ensino fundamental II?
22. Fazer parte do grupo da lic.em ciências da UFPR Litoral lhe dá retorno (ou satisfação) pessoal ou profissional? Por quê?

Roteiro de entrevista semiestruturada para os estudantes

As perguntas a seguir serviram de norte para as entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes. Algumas perguntas foram suprimidas durante a entrevista por não serem pertinentes.

1. Qual o seu nome e ano de ingresso e saída da licenciatura em Ciências da UFPR

Litoral? Qual a sua situação atual profissional/estudantil no momento em que responde a esta entrevista (lecionando, fazendo outro curso etc)?

2. Como você entrou no curso: vestibular, cotas, outros?
3. O que esperava encontrar quando entrou no curso (expectativa)? Que diferenças você percebeu desse curso em relação ao seu ensino médio ou outras graduações que tenha feito?
4. O curso estava estruturado e os professores estavam articulados entre os módulos?
5. Consegue identificar temporalmente fases da direção no curso? Por quê? Como e por que era organizada a semana em FTP, ICH e PA no curso?
6. Comente as atividades que você teve durante o curso? (quais, como, adesão etc)
7. Comente os Estágios obrigatórios (local, problemas, integração com outros espaços curriculares etc).
8. Comente o seu Projeto de Aprendizagem (PA) (resultados, esforço/investimento, satisfação, relação com orientador etc).
9. Comente qual(is) foi(foram) a(s) metodologia(s) de ensino utilizada(s) durante o curso e quais você aprendeu para ensinar Ciências.
10. Durante o curso produziu ou ainda pretende produzir material didático? De que tipo? Considera que essa produção teve ou terá a função de aprofundar seu conhecimento científico e de torná-lo mais competente como professor? Por quê?
11. Durante o curso refletiu ou vem refletindo sobre sua prática de ensino? Como foi ou vem sendo realizada esta reflexão? Sentiu-se ou tem se sentido estimulado a dar continuidade a essa reflexão? Tem conseguido fazer uma revisão dos métodos, estratégias e rotinas de trabalho? Conseguiu, vem conseguindo ou vem tentando colocar em prática os produtos dessas reflexões? O esforço tem dado resultados satisfatórios? Tem sentido necessidade de operar mudanças de maior profundidade em sua prática? Quais?
12. Durante a participação no curso desenvolveu ou vem desenvolvendo metodologias de ensino que se apoiam em atividades de laboratório (experimentais) ou na história da Ciência? De que forma? Considera que atividades dessas naturezas podem contribuir

para a aprendizagem dos alunos?

13. As leituras realizadas no curso contribuíram para enfrentar situações que têm se mostrado comum nas escolas, como libras, indisciplina, violência, *bullying*, discriminação, drogas? Que iniciativas conseguiu ou vem conseguindo colocar em prática?
14. A participação no curso favoreceu ou tem favorecido sua articulação com os colegas? Em que aspectos? Tem elaborado projetos em comum com os colegas? Quais? Tem investido mais intensamente no trabalho em equipe? Como? Tem participado ou coordenado reuniões e encontros para discutir os problemas da escola? Quais?
15. Tem contribuído para o Projeto Político-Pedagógico da escola em que atua e desenvolve propostas de implementação curricular ou de adaptação curricular das Ciências na escola em que atua?
16. Tem participado de atividades que complementam e atualizam a própria formação? Quais?
17. Como egresso você se sente capaz de atuar como professor da educação básica, na comunidade e planejar e executar projetos científicos e educacionais em instituições públicas, privadas e de terceiro setor? Justifique sua resposta.
18. Ter feito o curso de licenciatura em Ciências lhe trouxe retorno pessoal ou profissional? Por quê?
19. Comente sobre a UFPR Litoral.
20. Qual o impacto da universidade na cidade? Quais as mudanças na cidade, nas comunidades ou no litoral?

Roteiro de entrevista semiestruturada para os servidores técnicos

1. Qual o seu nome e formação?
2. Qual a sua situação atual profissional na UFPR Litoral no momento em que responde a esta entrevista?
3. Ano de ingresso e saída de atuação na licenciatura em Ciências (LC) da UFPR Litoral

como servidora técnica?

4. Foi você quem escolheu atuar nesse curso?
5. Qual são as principais atividades que você desenvolve no curso/câmara?
6. Quando você entrou qual era a situação estrutural do curso e dos módulos?
7. Você atua em outras câmaras? Quais?
8. Você percebe diferenças na câmara da LC em relação aos outros cursos/câmaras? Quais?
9. Como você vê o curso de LC ou outros cursos da UFPR Litoral?
10. Consegue identificar diferenças nas formas de direção no curso? Entre os coordenadores? Quais?
11. O que você sabe sobre os Estágios obrigatórios do curso?
12. Você participou do processo de reconhecimento do curso? Como foi esse processo e que pontos positivos ou negativos você destaca?
13. Você percebe alguma divisão interna do grupo de professores do curso? Qual(is)?
14. As mudanças estruturais e de professores no curso têm trazido algum tipo de descontentamento?
15. O que melhorou no curso por conta dessas mudanças?
16. O que é o GTEST? Para que serve?
17. Você pode me dizer os motivos da insatisfação atual dos servidores técnicos para a greve que terminou?
18. Fale suas impressões sobre o diretor-fundador e sobre a direção tríplice.
19. Livre: comente sobre a UFPR Litoral ou o curso de Licenciatura em Ciências.
20. Qual o impacto da universidade na cidade? Quais as mudanças na cidade, nas comunidades ou no litoral?

9.4 Apêndice D: Características dos docentes, discentes e servidores entrevistados que passaram pelo curso e pelas turmas 2008 e 2009

Tabela 1: Idade, tempo de magistério e número de mestres e doutores nas categorias docentes, discentes e outros. N/A = Não se aplica.

Categoria (n° H, n° M)	Idade média (anos)	Tempo médio de magistério (anos)	Tempo médio de magistério no ensino superior (anos)	Mestres	Doutores
Docentes (12H, 5M)	43,2±7,3 34 — 60	16,6±7,9 5 — 28	11,7±8,1 5 — 27	4 (0 ¹⁰⁵)	13 (6)
Outros (1H, 3M)	34,5±4,9 31 — 38	N/A	N/A	2 (2)	0

Fonte: dados obtidos até 2014 dos servidores técnicos e dos docentes através dos seus currículos Lattes.

Gráfico 1: Boxplots dos docentes com idade, tempo de magistério e tempo de magistério no ensino superior (ano base 2014).

9.4 Apêndice D: Características dos docentes, discentes e servidores entrevistados que passaram pelo curso e pelas turmas 2008 e 2009

Quadro 9: Algumas características dos servidores públicos entrevistados, todos os docentes têm dedicação exclusiva, isto é, não há professor temporário no quadro de docentes do curso. Idades e tempo de magistério referentes a 2014. CA = categoria do servidor, TM = tempo magistério, TM ES = tempo magistério no ensino superior, GR = graduação, MT = maior titulação, AA = principal área de atuação na LC.

N	Aliás	CA	Idade (anos)	TM (anos)	TM ES (anos)	GR	MT	AA
1	AMF	Docente	41	19	7	Lic. Ciências Biológicas	Mestrado em Ecologia e Conservação	Educação e biologia
2	ALS	Docente	40	19	8	Bac. Lic. Ciências Biológicas	Mestrado em Ecologia e Conservação da Natureza	-
3	FB	Docente	39	13	12	Mestrado em Educação	Doutorado em Educação	Educação
4	JGS	Docente (1º coordenador)	41	17	7	Lic. e Bac. em Química	Doutorado em Educação	Educação e química
5	LMS	Docente (3ª coordenadora)	50	27	27	Lic. Ciências com habilitação em Biologia	Doutorado em Ciências	Educação e biologia
6	LFCL	Docente (5º coordenador)	45	7	7	Bac. Lic. Geografia	Doutorado Ciências – Geografia Física	Geografia
7	LES	Docente (4º coordenador)	41	16	7	Bacharelado em Química	Doutorado em Química	Química
8	MAZ	Docente	50	19	12	Lic. Matemática com habilitação em Física e Desenho Geométrico	Doutorado em Educação – Educação Matemática	Educação
9	MCVF	Docente	53	25	22	Lic. História	Doutorado em Educação	Educação
10	RA	Docente	35	5	5	Bacharelado Oceanografia	Mestrado Sistemas Costeiros	Oceanografia

9.4 Apêndice D: Características dos docentes, discentes e servidores entrevistados que passaram pelo curso e pelas turmas 2008 e 2009

N	Aliás	CA	Idade (anos)	TM (anos)	TM ES (anos)	GR	MT	AA
							ros e Oceânicos	
11	RRM	Docente	34	9	5	Bac. Lic. Ciências Biológicas	Mestrado em Ciências – Patologia	Educação e biologia
12	RAR	Docente (6º coordenador)	37	8	8	Bac. Lic. Ciências Biológicas	Doutorado em Ciências - Bioquímica	Educação e bioquímica
13	RVS	Docente (2º coordenador)	37	15	10	Bac. Lic. Ciências Biológicas	Doutorado em Ciências – Bioquímica	Bioquímica
14	diretor-fundador	Docente e Diretor	60	28	26	Agronomia	Doutorado em Educação	-
15	VS	Docente	37	5	5	Lic. Ciências com habilitação em Química	Doutorado em Química	Química
16	SCFN	Docente	44	25	5	Direito	Doutorado em Educação	Educação
17	VLI	Docente (1ª vice-diretora)	51	26	26	Graduações em Educação Física e Fisioterapia	Doutorado em Educação Especial	-
18	PFNR	Técnico	31	-	-	Graduação em Gestão Ambiental	Mestrado Em Educação em Ciências e Em Matemática	
19	DOH	Técnico Coordenador pedagógico na (2ª direção)	38	-	-	Graduação em Pedagogia	Mestrado em Educação	
20	JBP	Técnico	39	-	-	Engenharia Agrônoma	-	
21	EBD	Técnico	41	1	1	Secretariado executivo bilíngue	Especialista em educação	

9.4 Apêndice D: Características dos docentes, discentes e servidores entrevistados que passaram pelo curso e pelas turmas 2008 e 2009

Fonte: dados coletados das entrevistas semiestruturadas realizadas (agosto de 2011 a fevereiro de 2014) ou dos currículos Lattes.

Quadro 10: Dados dos 27 egressos entrevistados das turmas 2008 e 2009 do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. Idades referentes a 2014. NR = não respondeu o “Questionário *on-line*”.

N	Aliás (tempo entrevista h:mm)	Idade (anos)	Concluiu o curso até 2013?	Nº no “Questionário <i>on-line</i> ”? ¹⁰⁶	Situação quando realizou a entrevista	Outra graduação?
<i>Egressos 2008</i>						
1	Maria (0:23)	24	Não	NR	Estudando para concursos	-
2	Ana (1:36)	26	Sim	5	Mestranda, pós-graduação em Ensino de Ciências (UFPR)	-
3	Francisca (1:16)	45	Sim	13	Lecionando para o EFI	Pedagogia
4	José (1:09)	44	Sim	12	Trabalhando, não como professor	Curso Superior Tecnologia em Gestão Pública
5	Antônio (1:08)	32	Sim	1	Lecionando Ciências	-
6	Francisco (0:43)	35	Não	22	Trabalhando, não como professor	-
7	João (1:05)	32	Sim	3	Trabalhando, não como professor	
8	Luiz (0:58)	25	Sim	11	Mestrando, pós-graduação em Ensino de Ciências (UFPR)	
9	Antônia (0:27)	24	Não	NR	Estudando Lic. Geografia EaD	-
10	Márcia (0:23)	41	Não	27	Trabalhando, não como professora	Serviço Social

106 Essa numeração corresponde a ordem das respostas, portanto o nº 1 foi o primeiro quem respondeu ao Questionário *on-line*, o nº 2 o segundo e assim por diante.

9.4 Apêndice D: Características dos docentes, discentes e servidores entrevistados que passaram pelo curso e pelas turmas 2008 e 2009

N	Aliás (tempo entrevista h:mm)	Idade (anos)	Concluiu o curso até 2013?	Nº no “Questionário on-line”?	Situação quando realizou a entrevista	Outra graduação?
11	Paulo (1:38)	24	Sim	14	Lecionando Ciências	
<i>Egressos 2009</i>						
12	Carlos (0:54)	26	Sim	4	Lecionando Biologia	-
13	Sandra (1:04)	34	Sim	9	Estudando no curso e trabalhando, não como professora	-
14	Patrícia (1:15)	36	Sim	21	Estudando e lecio- nando Ciências	Pedagogia
15	Manoel (1:12)	23	Sim	26	Estudando no curso	-
16	Vera (1:20)	26	Sim	6	Estudando no curso	-
17	Pedro (1:02)	26	Sim	2	Estudando no curso	-
18	Marcos (1:07)	34	Não	19	Estudando no curso e trabalhando, não como professor	Administração com Habilita- ção em Servi- ços Portuários
19	Sônia (0:58)	30	Sim	16	Estudando no curso	-
20	Raimundo (0:57)	27	Sim	15	Estudando e lecio- nando Ciências	-
21	Sebastião (1:08)	23	Sim	17	Estudando no curso e trabalhando, não como professor	-
22	Marcelo (1:06)	27	Sim	NR	Estudando e lecio- nando Ciências	-
23	Terezinha (1:06)	36	Sim	25	Estudando no curso e lecionando Ciên- cias	-
24	Luciana (0:54)	27	Sim	7	Estudando no curso	-
25	Jorge	53	Sim	10	Estudando no curso	-

9.4 Apêndice D: Características dos docentes, discentes e servidores entrevistados que passaram pelo curso e pelas turmas 2008 e 2009

N	Aliás (tempo entrevista h:mm)	Idade (anos)	Concluiu o curso até 2013?	Nº no “Questionário on-line”?	Situação quando realizou a entrevista	Outra graduação?
	(1:25)				e lecionando Ciên- cias	
26	Rita (1:31)	28	Sim	8	Estudando no curso e trabalhando, não como professor	-
27	Juliana (0:39)	36	Não	NR	Estudando no curso	-

Fonte: dados do “Questionário on-line” (entre agosto e novembro de 2013) complementados, quando possível, com os dados das entrevistas semiestruturadas realizadas entre dezembro de 2012 a maio de 2013.

Quadro 11: Dados dos quatro estudantes que não foram entrevistados, mas responderam somente ao Questionário on-line do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. Idades referentes a 2014.

N	Aliás	Idade (anos)	Concluiu o curso até 2013?	Nº no “Questionário on-line”? ¹⁰⁶	Turma	Estudos além da LC
1	Manoela	32	Sim	23	2008	Pedagogia; Psicopedagogia; Educação Especial e Serviço social
2	Aline	25	Não	24	2009	-
3	Minerva	33	Não	20	2009	-
4	Lisa	23	Não	18	2009	-

Fonte: dados do “Questionário on-line” (entre agosto e novembro de 2013).

9.5 Apêndice E: A conversa com um novo servidor

O trecho da entrevista a seguir, com o diretor-fundador, mostra o processo de “acolhimento” de um novo servidor na instituição. Fica evidente a centralização do processo de inculcação da proposta da instituição sobre os novos membros: “nós vamos fazer a conversa em duas, você vai vir aqui e eu vou te recomendar umas leituras e você virá de novo. Você vai ler o projeto UFPR Litoral, você vai anotar tudo o que você queira anotar e você vai ter um primeiro momento, já concursado, como é que você se vê pra iniciar o projeto aqui?” [...]. Aqui eu digo assim hoje “você sabe a diferença entre uma corrida de 100 m e uma maratona?”, todo mundo sabe, ao menos a ideia, eu digo “você não está numa corrida de 100 m, você está numa maratona”. Se você arrancar correndo 100 m perdi o professor, você está perdido, você não vai pertencer a equipe, você vai se destruir, se você entrar como maratona você tem uma possibilidade, não está nada garantido, [...] você vai ter que dizer o que você dá conta ou o que você não dá conta, você está com tanta vontade de dar, é o cio pedagógico que você está tão feliz de ter entrado e vai dizer sim pra tudo e vai se enfiar, um ano depois você está caindo aí pelas tabelas e a oposição. [...] isso aqui não é um projeto de trabalho é um projeto de vida, você não entrar com sua vida no meio vai dar choque na hora, num ciclo de quatro estações você está destruído, invariavelmente eu tenho falado isso para os novos professores, [...] sabe quantos me escutam? Poucos, porque ele não está me escutando, ele está no encantamento né, é que nem o pai falando pro filho não adianta, eu concorro com a voz de outros. Se vai fazendo isso na medida que vai se transformando em gente, então muitas pessoas que se reaproximam do projeto se reaproximam dizendo “nossa eu não entendia isso, aquilo, aquele outro”. O [professor VS] terminou o doutorado e veio falar uma coisa comigo, ele disse “rapaz eu entendi uma coisa que você me disse quatro anos atrás do casco do navio”, eu dizia que você não pode se transformar no casco do navio, que é do Piratas do Caribe quando o pai do cara vai assumindo a forma do casco, porque se o projeto te tomar você não tem mais você, você é você, você tem de viver dentro do projeto, com o projeto, mas jamais ser o projeto, senão você vira o casco do navio. (PROFESSOR VJC, 2012, 2h22min40s)

9.6 Apêndice F: Questionário on-line

Significado dos símbolos nas opções:

- ☐ = possibilidade de apenas uma escolha;
☐ = possibilidade de mais de uma escolha.

Questionário para os que estudaram no curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, turmas 2008 e 2009. ***Obrigatório**

3. Nome?*

4. Data de nascimento?*

5. *Está lecionando no momento?** Responda Sim ou Não se está lecionando em alguma modalidade ou nível do ensino formal.

Opções: ☐Sim ☐Não

Modalidades de ensino formal em que leciona

6. *Qual nível ou modalidade do ensino formal regular você está lecionando?* Se for o caso assinale nível ou modalidade do ensino formal regular que você está lecionando.

Opções: ☐Creche ☐Pré-escola ☐Classe de alfabetização
☐Fundamental I: 1º a 4º ano ☐Fundamental II: 5º a 9º ano ☐Médio

7. *Qual nível ou modalidade do ensino de educação especial você está lecionando?* Se for o caso assinale nível ou modalidade do ensino de educação especial que você está lecionando.

Opções: ☐Creche ☐Pré-escola ☐Classe de alfabetização
☐Fundamental I: 1º a 4º ano ☐Fundamental II: 5º a 9º ano ☐Médio

8. *Qual nível ou modalidade do ensino de educação de jovens e adultos que você está lecionando?* Se for o caso assinale nível ou modalidade do ensino de jovens e adultos que você está lecionando.

Opções: ☐Alfabetização ☐Fundamental I: 1º a 4º ano
☐Fundamental II: 5º a 9º ano ☐Médio

9. *Qual nível ou modalidade do ensino de educação profissional que você está lecionando?* Se for o caso assinale nível ou modalidade do ensino de educação profissional que você está lecionando.

Opções: ☐Nível básico ☐Nível técnico

10. *Qual(is) disciplina(s) você está lecionando?** Assinale qual(is) disciplina(s) você está lecionando.

Opções: ☐ Química ☐ Física ☐ Matemática ☐ Biologia ☐ Ciências ☐ Outro:

11. *Quantas horas-aula você leciona por semana?** Indique quantas horas-aula você leciona por semana.

Continuação 1

12. *Qual o seu mais alto grau de escolaridade durante a entrevista com o professor?** Assinale o seu mais alto grau de escolaridade concluído durante a entrevista com o professor (se realizou a entrevista). Obs.: exclui-se aqui o curso de Lic. em Ciências que você se formou.

Opções: ☐ Ensino médio – Normal/Magistério
☐ Ensino médio – Normal/Magistério específico indígena
☐ Ensino médio ☐ Superior ☐ Não realizei a entrevista ☐ Outro:

Grau de escolaridade superior

13. *Seu curso superior já concluído é de licenciatura (ou magistério)?** Assinale se seu curso anterior superior já concluído é de licenciatura ou de magistério.

Opções: ☐ Sim, meu curso superior já concluído é de licenciatura ou magistério.
☐ Não.

14. *Qual é o nome do seu curso superior já concluído?** Escreva o nome do seu curso superior já concluído.

15. *Você possui alguma pós-graduação das indicadas?** Assinale se você possui alguma pós-graduação.

Opções: ☐ Especialização (latu sensu) ☐ Mestrado (strictu sensu)
☐ Doutorado (strictu sensu) ☐ Não possuo pós-graduação.

Continuação 3

16. *Fez algum outro curso que considera importante durante a licenciatura em Ciências?** Responda se fez algum outro curso que considera importante durante a licenciatura em Ciências.

Opções: ☐ Sim ☐ Não

Outros cursos

17. *Qual(is) pós-graduação(ões) você fez durante a licenciatura em Ciências?*

18. *Qual(is) é(são) esse(s) outro(s) curso(s) você fez durante a licenciatura em Ciências?** Escreva qual(is) outro(s) curso(s) você fez durante a licenciatura em Ciências. Separe por vírgulas.

Continuação 4

*Quais dessas atividades você costuma realizar?** Assinale quais dessas atividades você costuma realizar.

nº. questão	Sempre ou quase sempre ¹⁰⁷	De vez em quando	Quase nunca	Nunca
19. Frequentar bibliotecas	☐	☐	☐	☐
20. Ir ao cinema	☐	☐	☐	☐
21. Ir ao museu	☐	☐	☐	☐
22. Ver apresentações teatrais	☐	☐	☐	☐
23. Ver apresentações musicais ou de dança	☐	☐	☐	☐
24. Atividades religiosas	☐	☐	☐	☐
25. Ir a shows e festas	☐	☐	☐	☐
26. Navegar na Internet	☐	☐	☐	☐
27. Praticar atividade física, desportiva ou recreativa	☐	☐	☐	☐
28. Assistir TV ou filmes	☐	☐	☐	☐
29. Participar de atividades políticas ou partidárias	☐	☐	☐	☐
30. Participar de atividades comunitárias	☐	☐	☐	☐
31. Participar de atividades estudantis	☐	☐	☐	☐
32. Atuar em ONG	☐	☐	☐	☐

*Em seu tempo livre você lê...** Assinale o que você lê em seu tempo livre.

nº. questão	Sempre ou quase sempre ¹⁰⁸	Eventualmente	Nunca ou quase nunca
33. Jornais	☐	☐	☐
34. Revistas de informação geral	☐	☐	☐
35. Revistas de humor/ quadrinhos	☐	☐	☐
36. Revistas de divulgação científica/cultural	☐	☐	☐
37. Revistas sobre comportamento, celebridades, esporte e TV	☐	☐	☐
38. Livros	☐	☐	☐
39. Sites da Internet	☐	☐	☐

107 A pontuação usada para cada item foi “Sempre ou quase sempre” 4, “De vez em quando” 3, “Quase nunca” 2 e “Nunca” 1.

108 A pontuação usada para cada item foi “Sempre ou quase sempre” 3, “Eventualmente” 2 e “Nunca ou quase nunca” 1.

9.7 Apêndice G: A carta

Em 16 de julho 31 de 2013 alguns docentes insatisfeitos com a direção da instituição solicitaram oficialmente ao reitor, através do documento que ficou intitulado como “A carta”¹⁰⁹, que desejavam a partir dessa data não serem mais conduzidos administrativamente pela direção da UFPR Litoral. Alegavam que estavam sofrendo na instituição de assédio moral e que diversas irregularidades administrativas eram percebidas, além do que estavam sob condições de trabalho que afetavam a “integridade física, psicológica e emocional dos sujeitos”. Esses docentes solicitaram lotação temporária e imediata, sem perda de direitos políticos e manutenção dos encargos acadêmicos, na Reitoria ou Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE). Como esse documento foi redigido sem a anuência de todos os docentes da instituição, vindo à tona somente depois do seu envio à matriz, muitas foram as manifestações que surgiram nos espaços do Conselho Diretivo, corredores etc. e meios (*e-mails*¹¹⁰, mídias etc.) democráticos que a instituição possuía com argumentos contra e a favor dessa solicitação. O que pareceu ter causado maior indignação por parte daqueles que se não foram consultados a redigi-la foi a ideia de que o documento seria “da iniciativa coletiva dos docentes do Setor Litoral”, dando a impressão que esse documento representava a todos os docentes da instituição.

Parece que a prática do conflito e dos boatos para desestabilizar a instituição não é nova daqueles agentes que tentam há algum tempo classificar as ações da UFPR Litoral como não adequadas à manutenção do modo operacional das relações de produção da academia brasileira¹¹¹ e dos *habitus* do *Homo Academicus*: são ora os agentes internos que sofreram algum tipo

109 Aconteceram muitas discussões e conversas nos corredores, nos espaços das câmaras e no Conselho Diretivo sobre esse acontecimento. Por isso não há como retratar aqui o nível real da complexidade dos eventos que se sucederam.

110 Em relação “A carta” (que foi anexa no primeiro *e-mail* estopim) seguiram-se mais 60 e-mails extensos (57 docentes) tratando detalhadamente de vários temas, contudo fugiria ao tema dessa tese se aprofundar em todos eles e foram escolhidos alguns mais relevantes e que são superficialmente descritos a seguir. É certo que os textos mereceriam de tratamentos estatísticos (possivelmente uma análise do discurso?) e qualitativos para uma análise aprofundada.

111 Um desses agentes vem regularmente denunciando nas mídias (panfletos, YouTube etc.) irregularidades na instituição, como por exemplo no vídeo “Docentes denunciam práticas de assédio moral e irregularidades no Setor Litoral da UFPR” (APUFPR SSIND, 2013).

de revés nos seus procedimentos acadêmicos e que provavelmente não compreenderam, não querem ou não conseguem mudar o seu comportamento para compreender, pois não se sentiram a vontade com as metodologias operacionais da instituição, com as inovações ou revoluções, e, fazendo uso as ideias de Marx, isso porque possivelmente não mudaram as suas bases concretas e seus modos de produção da vida material e não desejam ou nem conseguem ver mudanças nas suas superestruturas, na sua vida social, política e nas ideias e valores que advém da aderência aos ideais do PPP; decididamente “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47); ou ora os agentes externos mas internos a universidade, esses mais facilmente identificáveis, pois fazem oposição explícita ao diretor-fundador ou aos procedimentos que sejam ideologicamente contrários aos da matriz, pois foram alguns desses agentes, da oligarquia acadêmica¹¹², os responsáveis pelas instaurações dos seus modos de produção e que ainda coadunam com o seu *modus operandi*, notadamente um campo no sentido bourdiano.

Ainda nos agentes externos a universidade, encontramos as associações ou partidos que exigem decisões em forma de acordos temporários, na busca das trocas de favores ou por indenizações temporárias sem passar pelo *modus operandi* das decisões das esferas públicas. Habermas (1984) ajuda a esclarecer sobre a mudança de função política da esfera pública dessas associações que têm assim como meta transformar “os interesses privados de muitos indivíduos em um interesse público comum” (p.234); no caso aqui dos docentes que sofreram algum tipo de “assédio moral”. Essa representação e esse interesse, legitimados pelo fato do docente ser um associado, porque o fez de livre decisão de a ter como seu representante, pretendem ser confiavelmente universais. O autor observa que essas associações de caráter privado não possuem às vezes poder político, mas manipulam a opinião pública sem se deixarem manipular por ela justamente por esse caráter. Isso se justifica pela necessidade de exercerem o poder social, mas também para se justificarem e terem crédito perante a esfera

112 Clark, em 1983, propôs um esquema triangular para analisar algumas universidades públicas europeias e as suas interações com outras instâncias da sociedade: (i) as instituições e suas “oligarquias acadêmicas” que constituem o centro de gravidade dessas organizações; (ii) o Estado e as agências do governo e (iii) os mercados relevantes de estudantes (Clark apud BRUNNER, 2014, p. 14). Ainda nesse mesmo sentido Chauí descreve, em *Ética e Universidade*, que na universidade pública brasileira os docentes a) mantêm reivindicações de caráter corporativista, seguindo outras categorias; b) têm a tendência a aceitar cada vez mais a separação entre docência e pesquisa, e entre graduação e pós-graduação; c) aceitam acriticamente o modo de criação de Universidades Federais, para servir a interesses oligárquicos locais; etc. de tal forma, nas universidades públicas imperam elementos contrários à ética, definida como recusa da violência, orientadora da ideia da igualdade, da justiça, do acesso à liberdade e à democracia (Chauí apud SILVA; KUENZER, 1999, p. 1).

pública pelo público por elas atingido, desse modo aparentam, ainda que não internamente, uma boa vontade para com as causas dos seus associados – podendo vir a transformar suas ações em pressões políticas ou para neutralizarem pressões políticas contrárias. O trabalho da associação na esfera pública tem como objetivo reforçar seu *status* sem transformar o objeto do compromisso em temas de discussão pública: é a representatividade dos seus associados que se faz necessária.

As associações públicas nem querem aparecer como pessoas jurídicas, mas como organizações coletivas, e isso porque elas nem sequer estão tão interessadas em sua representação formal para fora, autonomizando essa representação em relação à vida interna da associação, mas *estão principalmente interessadas na representatividade de seus membros na esfera pública*. (Altmann apud HABERMAS, 1984, p. 234, grifos do autor)

Para esse autor, foi-se o tempo em que a publicidade era imposta contra a política do segredo praticada pelos governantes de uma nação: procurava-se submeter a questão ou o indivíduo ao julgamento público e tornava as decisões políticas sujeitas a outros exames perante o nível da opinião pública. Atualmente, o contrário se estabeleceu, a publicidade se faz com a ajuda de uma política de interesses velados, “fabrica-se” a esfera pública com elementos de identificações antissociais, como a homofobia, maus tratos, fim de direitos, desumanização etc.:

Essa publicidade passa agora de uma influência sobre decisões dos consumidores também para a pressão política, pois mobiliza um inarticulado potencial de predisposição à concordância que, caso necessário, também pode ser traduzida numa aclamação definida de modo plebiscitário. [...] mesmo a publicidade de tipo demonstrativo desenvolve eficácia política só à medida que torna manifesto um capital de potenciais decisões eleitorais ou quando efetivamente pode resolver problemas. (HABERMAS, 1984, p. 235)

Todavia, existiam também no campo da instituição solicitações legítimas dos docentes da instituição como a falta de professores para realizarem as atividades de ensino com qualidade na lógica que se tem qualidade de ensino porque se aprende com o pesquisador da área, o descumprimento das promessas da direção e da reitoria para que certas estruturas físicas fossem providenciadas, tais como estruturas esportivas e tecnológicas, mais espaços de apoio para atividades de extensão, mais salas de aula para o período noturno etc., e outras situações não cumpridas pela direção e que aparentavam não terem transparência nas

tentativas das suas soluções.

Nessa peleja de poderes alguns desejavam que não se alterassem a forma dos modos sociais de produção acadêmica. Pode aqui se interpretar que presumivelmente esses indivíduos tivessem passado, durante as suas construções das identidades acadêmicas, pela “socialização antecipatória” na

qual um indivíduo aprende e interioriza valores de um grupo de referência ao qual deseja pertencer. Esta socialização ajuda-o a “impor-se no grupo” e deveria “facilitar a sua adaptação no seio do grupo”. [...] porque se compara aos membros de um outro grupo, o indivíduo sente-se frustrado em relação a eles e quer tornar-se parecido com eles para, talvez um dia, vir a ser reconhecido por eles como “membro”. (Merton apud DUBAR, 1997, p. 59)

O que não deixa de ser normal quando se entra numa IFES onde o modo *Homo Academicus* e o grupo de referência preponderam sobre o indivíduo. Pareceria ser natural a reivindicação daqueles que queriam manter o *status quo* e é compreensível na lógica de uma universidade tradicional e centenária.

Havia ainda outros que por não compreenderem as propostas inovadoras a quais a instituição vinha tentando implementar desde a sua fundação não se posicionaram, ficaram em “cima do muro”, facilitando que fossem usados pelas manobras da oposição:

Apenas me vejo numa situação isolada vendo uma maioria conduzida e uma minoria que não sabe conduzir. Lamento muito isto. Quem está em cima do muro pode até não saber, mas, eu li bem a lição. Aprendi com Brecht e Barthes que o que se coloca em cima do muro acaba tendendo para o despotismo. E quem acha que “deixe que se exploda” PODERIA quem sabe deixar de ser docente, e se dedicar a arte dos negócios em geral. Porque sinto que se esta carta tem algum apelo justamente é o apelo para que a coisa seja certa. Ou não? Abraço. (PROFESSORA JRA, 2013, grifo da autora)

Para melhor se compreender os espaços públicos de discussão na instituição, buscaram-se estudos e foi encontrada a dissertação de Oliveira (2013) que fez um Estudo de Caso detalhado do Conselho Diretivo da UFPR Litoral discutindo as formas operacionais, tempos e espaços, a democracia deliberativa etc. Não é necessário aqui resgatar os pormenores do seu trabalho, mas sim perceber como esse estudo, o único encontrado especificamente sobre a UFPR Litoral, dicotomizou os agentes nesses espaços:

Aqueles que são contra o direcionamento dado pela Direção do Setor às questões administrativas e pedagógicas – o entenderemos como o grupo de oposição ao modelo de gestão dado pela direção à UFPR Litoral, que concorreu na última Consulta Pública com chapa própria – e aqueles que são a favor da forma de condução desses trabalhos pela direção, ou grupo da situação. (OLIVEIRA, 2013, p. 66)

Contudo, e contrariando essa pesquisa, não se percebeu que os agentes internos se dividissem apenas em dois grupos nas situações de plenárias, por exemplo no Conselho Diretivo. Não se partilhou dessa dicotomia porque os conflitos são diversos e a cada novo conflito os atores envolvidos nesse campo mudam de posição, não sendo trivial estabelecer os contrários ou os que estão a favor sobre os temas em pauta. Foi visível que nesse espaço democrático aberto, o Conselho Diretivo, saber o que dizer e como dizer era um aprendizado que nem todos os que vivem a instituição sabem de início como fazer, constituiu-se num aprendizado próprio de cada um saber usar dos espaços institucionais para o proveito próprio ou do seu grupo de interesses, mas em sintonia com o PPP. Tanto isso se tornou mais verdadeiro quanto mais se verificou naqueles atores que se manifestavam frequentemente nos pequenos grupos, mas quando se encontravam em espaços mais plurais como o Conselho Diretivo não se manifestavam ou ainda em situações em que quando lhes foi oferecido uma posição de poder eles a recusaram. Essa última ideia constata-se nas respostas daqueles docentes do curso que ainda não o coordenaram:

Não tenho interesse. Eu acho que não é o momento apropriado pra eu ainda pra contribuir. [...] Eu acho que precisa de outras pessoas que tenham *mais relações sociais* aqui dentro, inclusive eu ter identificação desse posto, eu estou com outros planos com o projeto de extensão, quero me dedicar a ele, ele é recente ainda, está no início e é um bebezinho. (PROFESSOR VS, 2013, 22min10s)

e

A experiência [de coordenação em outra universidade] não me deixou com vontade de coordenar aqui [...]. Deveria *fazer parte da formação de qualquer educador passar por todas as instâncias*, isso deveria fazer parte da formação continuada, tanto educacionais como administrativas/burocráticas para ter um olhar mais sistêmico como as coisas funcionam. Então por isso mesmo já passei lá na época eu fui professor da educação básica, passei pela secretaria da educação [...]. (PROFESSOR MAZ, 2013a, 16min5s)

Parece que havia um modo de evitar o conflito nas plenárias, pois não se estava devida-

mente legitimado como um ator integrador de “mais relações sociais”, ou de não querer novamente se submeter a processos burocráticos experienciados, pois já compreendeu a estrutura “deveria fazer parte da formação de qualquer educador passar por todas as instâncias”, mas o que parece ser inevitável é que com o tempo esses também venham a exercer a coordenação.

Os conflitos na instituição existem desde a sua implantação dadas as diferenças ideológicas e estruturais que não são poucas: o PPP contrasta com a gestão da atual reitoria da matriz, mas é legitimado pelo estatuto geral da universidade, pois destinam-se aos mesmos objetivos sociais (BRASIL; UFPR, [s.d.], art.2º); a lógica da racionalidade técnica disciplinar curricular que alguns cursos utilizam alegando que com a falta de docentes não se consegue realizar o trabalho professoral de “maneira eficiente”; o número de docentes por gabinete vem sendo considerado por alguns como não produtivo, mas há outros que consideram essa experiência satisfatória, pois, de acordo com um professor do curso sob análise:

Trabalhar em um gabinete com vários outros colegas de diferentes áreas pode ser um incômodo para alguns, mas para outros (como eu) pode se constituir em uma real e rica oportunidade da prática de uma educação interdisciplinar [...] Ou seja, vai depender da concepção que temos de **Educação**. (PROFESSOR MAZ, 2013b, grifo do autor)

Além disso, o Regimento desse período, que estava em discussão, caminhava de encontro a burocracia regimental da matriz: relatos de conselheiros da matriz não concordavam com inovações para a instalação de paridades nas reuniões das câmaras, alegando inúmeras dificuldades operacionais; não concordavam com a direção tríplice – diretor geral, administrativo e pedagógico –, alegando que nenhum outro setor da universidade tinha algo similar etc. Por outro lado alguns docentes observaram que “A carta” poderia ter sido manobra da oposição para fragilizar o grupo para não disporem a merecida atenção à construção do Regimento, ou seja, poderia ter sido uma tática da oposição para fragilizar as discussões e minar a união do grupo em torno de um documento de suma importância que poderia ou não engessar os espaços e as ações da instituição. Repartir o grupo para conquistar? Em particular o extrato de um *e-mail* a seguir resume bem essa situação:

Tenho acompanhado os últimos acontecimentos referentes a movimentação de um grupo de professores, e acho justo reivindicarmos que se resolva o problema da falta de docentes no setor litoral. Mas me causa estranheza que estes movimentos estejam acontecendo justamente quando o setor volta a discutir o seu regimento, quando “todos” deveriam estar concentrados em

finalizar esta etapa de nossa vida institucional. Nestas alturas, o regimento passou a ser “coisa secundária”... “Nada melhor do que fogo para apagar o próprio fogo” (sabedoria do sertão). (PROFESSOR LEB, 2013)

As tentativas de institucionalização homogeneizante que a matriz tentava inculcar à estrutura da UFPR Litoral tinham frequentemente falhado, o que criava boatos de separação e que por conta disso trazia um clima de insegurança a alguns docentes:

No que se refere aos “rumores quanto aos projetos de futuro para o Setor Litoral”, se fosse pautar minhas decisões sobre o que ouvi nos corredores do setor já estaria longe daqui. Aliás... se desse ouvidos ao que ouvi antes de vir para cá, jamais teria vindo. Para mim, que venho do chão de fábrica e, depois, do chão da escola básica, fica difícil acreditar que existam pesquisador@s que primam em suas pesquisas por critérios rigorosos de objetividade pautarem suas relações em meros rumores. (PROFESSOR MAZ, 2013b)

O corpo docente dispunha de espaços e momentos de discussões no Conselho Diretivo como uma “democracia deliberativa” e, por conseguinte, de muitos conflitos expressos abertamente ao público, com frequência nem sempre compreendidos por todos aqueles que participavam, hipoteticamente pela falta de maturidade do grupo que procurava ingenuamente o “amigo/inimigo” do problema. Parte dessa incompreensão parece ter sido responsabilidade da direção que atropelava as discussões, criando uma assimetria nos fluxos dos debates, intimidando àqueles da oposição a não argumentar livremente ou os favorecendo com menor tempo de argumentação. Um professor do curso evidenciou que

Temos que relativizar o que foi chamado de “fragilidade dos processos de decisão e a unilateralidade do planejamento setorial”, na medida em que também vai depender da concepção que temos de **Democracia**. Quem tem participado das várias discussões **abertas** que têm acontecido no setor já deve ter tido a oportunidade de ouvir as brilhantes explanações do professor EH sobre as diferenças entre democracia representativa e participativa/deliberativa e qual melhor representa o nosso PPP. Assim, a menos que se explicitem os casos de unilateralidade, o que tenho visto e participado é de processos decisórios coletivos convocados pela atual gestão. O fato de eu não estar presente em algum desses espaços, por escolha minha, não significa unilateralidade. (PROFESSOR MAZ, 2013b, grifos do autor)

O Estágio probatório dos docentes nunca foi prioridade da direção, isso porque ele notadamente estabelecia modos de produção e de validação do perfil acadêmico que, segundo os fundadores, poderiam contaminar aqueles que fazem parte da instituição, isto é, ele vinha a

exigir uma produção acadêmica que não coadunava, e entrava em contradição com os modos de produção¹¹³ material da região litorânea e que devia, na concepção dos fundadores, ser o principal fator da dinâmica dos movimentos dos docentes da instituição.

Apresentaram-se algumas das inúmeras dificuldades enfrentadas apenas nesse período de 2013 e que por parecerem tão comuns ao padrão da educação atual não são mais questionadas. Esse são ainda alguns dos inúmeros conflitos da instituição e representam como a instituição vem tentando lidar com as diferenças das suas práticas quando comparadas a da matriz. Mas principalmente foram detalhadas para que se tenha ideia do ambiente plural e contraditório em que o curso e os atores do curso sob estudo (co)habitam.

9.8 Apêndice H: Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

As diretrizes do PPP, e seus espaços curriculares, deram o rumo para os projetos dos cursos almejados pelos fundadores da UFPR Litoral. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da LC foi concebido pelo grupo de docentes ao longo de sua gestação de 2008 a 2011. Sem embargo, o projeto continuou passando por maturação e melhoramentos desde sua aprovação pelas instâncias superiores da UFPR, contudo o que se fez em termos práticos foram algumas pequenas modificações de nomenclatura. O PPC configura-se como uma carta de intenções que orientam quais são as habilidades e atitudes necessárias (objetivos) para que o egresso possa atuar como professor na educação básica no EFII, 6º a 9º anos, contudo nesse documento, não são explicitadas as atividades para que essas sejam atingidas. Ainda que o termo “Ensino por Projetos” aparecer como a metodologia preferencial (PPC, 2011, p. 19), são os docentes que fazem as maiorias das escolhas de atividades ou técnicas para atingir esses objetivos¹¹⁴. O PPC documento destaca ainda que é a metodologia por projetos a responsável por integrar as diversas áreas de conhecimento e, por conta dela, deseja-se que

113 Por modos de produção se compreende (i) as forças materiais de produção: em particular aqui pensado no instrumento “mercado de publicações” e a sua produção em massa, aferido por fatores quantitativos, (ii) o sistema de relações sociais que definem o *status* econômico do indivíduo dentro da sociedade e (iii) o sistema de padrões de comportamento (MARX, 2008). Essas são as relações recíprocas determinadas e que seriam esperadas pela matriz para que as ações probatórias dos docentes fossem validadas.

114 Tais como uso das histórias de vida, mapas conceituais, docência compartilhada etc.

certas atitudes estejam presentes nos estudantes, tais como, o envolvimento e a autonomia¹¹⁵. O PPC contém também, além dos elementos estruturantes exigidos nesse tipo de documento¹¹⁶, trechos advindos do PPP, recortes de pesquisas que descrevem os problemas dos conhecimentos específicos das disciplinas de Física, Química e Biologia usadas no Ensino Médio (EM) e traz poucas ideias sobre o ensino de Ciências para o EFII.

No capítulo “A problemática do Ensino fragmentado das Ciências Naturais” (PPC, 2011, p. 14) são apresentadas as dificuldades em se trabalhar com a Física, Química e Biologia de forma articuladas no EM, contudo não destaca que no EFII essas disciplinas não existem separadamente e aparentemente transpõe o mesmo problema para o EFII, pois induz a ideia que esse mesmo problema da articulação no EM também existe para as Ciências da Natureza para a Educação Básica (EFII), não resgatando os aspectos históricos que fizeram com que essa disciplina fosse ensinada no EFII e a descontextualizando de suas origens e intenções.

O documento deixa claro que não há pré-requisitos para cursar os módulos, ou Unidades Temáticas, pois esses nos FTP não possuem uma sequência linear pré-definida, contudo cada turma por semestre deve escolher uma das temáticas¹¹⁷ previstas no currículo com base no seu desenvolvimento e nas suas características, tal que ao fim de quatro anos “todas as temáticas e os objetivos do currículo deverão ter sido atendidos rigorosamente” (PPC, 2011, p. 45); o Estágio obrigatório começa no primeiro ano, segundo semestre, e acontece na escola ou em espaços de educação não formais. Conseguiu-se no PPC elencar certas habilidades, o saber fazer, desejadas que o egresso tenha: de correlacionar de saberes, raciocinar criticamente, ser criativo, analisar a conjuntura, planejar e executar projetos de ciências e/ou de aprendizagem e de estabelecer relações com a comunidade. Em atitudes, aquilo que o sujeito tem como valor, se deseja que o egresso compreenda o papel social e político da escola e da profissão, atue

115 Uma possibilidade de interpretação da autonomia é aquela dada no “Processo de Bolonha” entendida no sentido de deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, aposta-se na autonomia do aluno e o professor fica a sua disposição.

116 Princípios epistemológicos de construção do conhecimento, ementas, justificativa, Estágio, perfil do egresso, avaliação etc.

117 Conforme Quadro 1 são nove Unidades Temáticas: Integração e reconhecimento; Concepções de Ciência e Educação; Ciências da Natureza e Educação; Cenário Escolar regional, ensino de Ciências e Prática de Ensino; Fundamentos básicos contextualizados da Física, Química e Biologia, cotidiano escolar e Prática de Ensino; Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e Prática de Ensino; Vivências de docência, relação Ciências e Meio Ambiente e Prática de Ensino; Vivências de docência, relação Ciências, saúde e qualidade de vida e Prática de Ensino; Vivências de docência e a relação Ciências, diversidade e inclusão.

interdisciplinarmente e nas comunidades, valorize o desenvolvimento sociocultural e econômico da região geoeconômica/política, reflita/aja (prática reflexiva), contribua com a construção do conhecimento, difunda o conhecimento na área de Ciências e tenha ética nas relações sociais.

Pelas entrevistas pode se perceber que os docentes do curso não têm facilidade em elencar quais são as atividades que dariam conta de atingir essas habilidades ou de fazer com que os estudantes valorizem comportamentos que, teria como consequência, a internalização das atitudes. Segundo eles, muitas atividades poderiam ser elencadas para isso.

Na metodologia e avaliação o PPC descreve a logística de acompanhamento do professor responsável pela turma, que permanece com uma turma pelo menos um ano, mas não há algo descrito no documento sobre a docência colaborativa (seção 6.1) ou formas de como os docentes devem ser alternar entre as turmas, na prática o grupo docente adotou um rodízio dos docentes nas turmas a cada semestre e pode se observar que o ideal era que três docentes estivessem envolvidos com uma turma para que cada dia do FTP tenha um docente presente. O sistema de avaliação usa as mesmas categorias descritas no PPP e que são aplicadas as Unidades Temáticas, os módulos, do curso: Aprendizagem Plena (APL), Aprendizagem Suficiente (AS), Aprendizado Parcialmente Suficiente (APS) e Aprendizagem Insuficiente (AI). Quando o conceito obtido pelo estudante é APL ou AS isso não o obriga a realizar a recuperação do módulo, mas se o conceito dele for APS ou AI ao fim de um módulo o histórico do estudante é analisado nas reuniões de câmara que passam a ser denominadas de reuniões do Comitê de Avaliação de Ensino-Aprendizagem (CAEA). Essa é uma prática comum nos cursos da instituição para que os estudantes não parem os cursos, i.e., não fiquem com pendências e tenham de interromper sua caminhada acadêmica. As análises dos estudantes com APS ou AI e as atividades de recuperação são realizadas no “pós CAEA” num curto espaço de tempo na Semana de Estudos Intensivos (SEI), se mesmo desse modo os estudantes não conseguirem serem aprovados eles são encaminhados para atividades em paralelo com a sua turma, é o Programa de Reforço e Acompanhamento da Aprendizagem Estudantil (PRAAE) gerenciado também pela câmara do curso. Geralmente as atividades de PRAAE são em horários não coincidentes com as aulas para não atrapalharem o desenvolvimento do estudante no curso e podem ser realizados ao longo de todo o curso, inclusive mais de uma vez até que o estudante atinja um conceito mínimo de AS. Esses conceitos também são adotados nos espaços curriculares dos

PA e das ICH. Geralmente os estudantes que não conseguem se formar com a suas turmas são aqueles que não realizaram o PRAAE (ou SEI) de um módulo ou não obtiveram um conceito no PRAAE do módulo melhor que APS ao longo de todo o curso.

Ao término do curso o estudante deverá apresentar uma monografia final que contemple as atividades desenvolvidas no Estágio Obrigatório e um outro Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com base no seu Projeto de Aprendizagem e em outras atividades acadêmicas realizadas ao longo do curso.

9.9 Apêndice I: Os novos docentes na instituição e o desafio da anuência com a proposta

Para se conseguir que um novo docente na instituição coadunasse com essas demandas o diretor-fundador realizava uma espécie de rito de passagem¹¹⁸ que tinha início numa conversa (conforme apresentada na seção 9.5), mas que se estendia num convite, quase obrigatório, para que o docente “visitasse” a instituição para conhecer as câmaras dos cursos, conversasse com os demais colegas docentes e servidores técnicos e entendesse a estrutura administrativa da UFPR Litoral. Para alguns houve um reconhecimento recíproco das biografias do diretor e do docente ou ainda, um patrimônio comum de conhecimentos ou de desejos foi identificado o que possibilitou um sentimento de pertença em comum das trajetórias ou das metas de vida. Durante esse rito de passagem a instituição, mas com mais intensidade o diretor, transmitiu as tipificações institucionalizadas e os significados sedimentados nos diferentes espaços pedagógicos, incluindo as câmaras dos cursos. Nesse processo educacional de sedimentação estava subjacente a história da instituição e a sua importância como sendo uma das soluções sociais para os problemas locais de identidade e de autonomia dos coletivos da região litorânea. Os novos docentes deviam ter em mente que se tornariam os atores potenciais das ações institucionais desejadas e deveriam se manter, de modo sistemático, familiarizados com esses significados sedimentados e com as problemáticas da região.

Contudo não bastava aos agentes entenderem o seu papel social, havia a necessidade de

118 Procedimentos em que os conhecedores passam aos não conhecedores conhecimentos ou tradições.

se instituir procedimentos e espaços para legitimar essas ações:

Dado que os seres humanos são muitas vezes preguiçosos e esquecidos, deve também haver procedimentos mediante os quais estes significados possam ser reimpressos e rememorados, se necessário por meios coercitivos em geral desagradáveis. Além disso, como os seres humanos são muitas vezes estúpidos, os significados institucionais tendem a ser simplificados no processo de transmissão de modo que uma determinada coleção de “fórmulas” institucionais possa ser apreendida e guardada com facilidade na memória, por sucessivas gerações. O caráter de “fórmula” dos significados institucionais assegura a sua memorabilidade. (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 80)

Claramente o slogan “Educação é a nossa praia” da UFPR Litoral se encaixa numa dessas “fórmulas” institucionais, mas além disso diversas estruturas “formularam” as ações *suis generis* da instituição que funcionaram como sedimentadoras para tornar rotina e trivializar seu modo de ser: o PPP único na UFPR e que foi uma conquista do grupo fundador da instituição; a câmara do curso com dupla função, administrativa e pedagógica, ao contrário dos espaços de colegiado dos demais cursos da UFPR, claramente com função apenas administrativa; o espaço aberto e democrático do Conselho Diretivo (CD), não mais com o mesmo nome desde a aprovação do Regimento em setembro de 2013, mas substituído pelo Conselho Setorial (CS), similar ao CD mas mais estruturado e burocrático, logo menos democrático e menos representativo para alguns; os espaços pedagógicos obrigatórios a todos os cursos das ICH, os FTP e dos PA, que, após a aprovação do Regimento, aos poucos estavam migrando para os cursos e ganhando uma nova interpretação; e as ações de reconhecimento do litoral para os calouros dos cursos, inegável ação socializadora da realidade da região litorânea e aceita por todos os cursos.

Há também que se destacar que aquelas partes do rito de passagem que não estavam diretamente ligadas ao diretor iam além do controle que ele podia exercer ou legitimar sobre o novo docente, mas que dependiam do “pessoal transmissor” e que em consequência não se deviam presumir de qualquer coerência entre o que se queria inculcar aos sujeitos e as respectivas formas de transmissão. A coerência lógica poderia se tornar um problema em pelo menos dois níveis (BERGER; LUCKMANN, 2012), primeiro, poderia haver uma incoerência ao nível da legitimação devido as competições ou conflitos entre diferentes legitimações que estavam em jogo em cada espaço institucional, na matriz, câmaras, FTP, ICH, PA etc., e, segundo, incoerência ao nível da socialização onde poderiam existir dificuldades práticas de interioriza-

ção de significados institucionais concorrentes. Logo, numa primeira incoerência lógica: à matriz as inovações não pareciam ter uma funcionalidade eficaz, pois tinham, por exemplo e em particular no curso, um baixo número de egressos e dois ou mais docentes em sala de aula, na docência colaborativa, tal que a lógica da racionalidade técnica da matriz não coadunava com a da instituição; ao nível da própria instituição uma oposição, às vezes velada, alegava atividades amorais sobre os docentes, tais como excesso de carga horária, descumprimento de acordos etc. No segundo tipo de incoerência lógica: os sujeitos não se identificavam ou não se sentiam pertencentes ao modo de ser da instituição dificultando em muito sua socialização nos diferentes espaços institucionais e poderiam procurar outros locais ou grupos de pertencimento, podendo até trocarem de instituição. Ambas as incoerências puderam minar as expectativas do diretor-fundador na assimilação dos valores institucionais sobre os novos docentes e coube àqueles da situação, a favor da política e da pedagogia/proposta da instituição, convencerem aos recém-ingressos docentes com argumentos plausíveis e pedagógicos à proposta institucional. Notadamente foram os professores do curso da LC, o “pessoal transmissor”^m, que tinham demonstrado práticas de acolhimento que iam ao encontro das ideias institucionais que conseguiram resgatar aqueles docentes que na segunda coordenação preferiram se instalar inicialmente no TOC e que depois aos poucos migraram novamente para a LC, principalmente motivados pelas discussões pedagógicas promovidas pela terceira coordenadora e que eram instigantes aos novatos.

Quando o diretor-fundador fazia esse acolhimento, mais do que fazer a inculcação da proposta pedagógica, pode se identificar nesse procedimento uma luta invisível: essa conversa também servia para verificar a futura lealdade do novo professor, pois pior do que saber se alguém está do seu lado, *amigo*, ou em oposição às ideias, *inimigo*, é não saber o quão desconhecido é a posição desse novo integrante. Ser um estranho não é nem uma coisa nem outra, de tal modo que não é possível saber onde é o seu campo de batalha, onde ele milita? Mas é justamente os inimigos por nada serem, por que nada são, podem ser tudo, sua subdeterminação é a sua força. A ameaça que ele carrega é pior que a ameaça de se temer um inimigo. Eles põem fim ao poder ordenador da oposição e, desse modo, ao poder ordenador dos narradores da oposição. As oposições possibilitam o conhecimento e a ação: as indefinições os paralisam. Os indefiníveis expõem brutalmente o artifício, a fragilidade, a impostura da separação mais vital. Eles colocam o exterior dentro e envenenam o conforto da ordem com a suspeita do

caos. É exatamente isso que os estranhos fazem (BAUMAN, 1999, p. 65). Esse novo integrante do grupo poderia ser um que se sujeitaria a narrativa da dominação e que compreendia e cooperaria aos pactos denegativos da instituição? Na medida em que compreender sob que domínio, sob que princípios regem a estrutura da instituição e estabelecer o vocabulário adotado pelo grupo estará realmente em casa entre os “amigos”, ou por outro lado se esse novo integrante rejeitar a possibilidade do bem-estar da instituição antes de ser rejeitado pelo seu bem-estar então se saberá que há luta, uma inimizade de ambos os lados e a ação entre inimigos recíproca. Então esse “acolhimento” inicial era também para posicionar entre o dominante e o dominado, entre o agir e reagir. Situar-se na ambivalência turvava a nítida linha de separação entre aqueles que estavam com o grupo e os que não estavam.

Por outro lado essa apresentação também funcionava como uma dádiva que o diretor dava aos novatos; nesse sentido alguns outros docentes e discentes chegaram a relatar as dificuldades em se ter acesso ao diretor ou chefe nas outras instituições por onde transitaram e de como na UFPR Litoral isso não era um problema. Contudo, esse ato simbólico de socialização não era entretanto um ato desinteressado, como já ficou nítido, havia sempre uma expectativa por parte da direção da retribuição, multiplicação ou legitimação de uma crença. Maquiadamente era uma competição onde havia certa rivalidade, investia-se na conquista do prestígio do novato, evidenciava-se a autoridade e o poder simbólico. Foi nesta estratégia que o diretor-fundador apostou e que, em certos casos, recebeu uma recusa ou um não reconhecimento como portador daquilo que procurava instaurar enquanto representante da instituição.

Nos primórdios do grupo da LC os relatos das ações nas turmas eram circunscritas aos primeiros docentes do grupo e lhes era possível modificarem as rotinas ou mesmo as abolirem, mas com a entrada de novos docentes que herdaram essa rotina foi se dando um caráter mais típico aos procedimentos na câmara e nas turmas. Os relatos das turmas nas reuniões ganharam historicidade e se cristalizaram, ou seja, foi incorporado ao *modus operandi* das reuniões de câmara e pareceu possuir necessidade própria. Nos primeiros dois anos do curso os relatos feitos na câmara se davam no interesse para descobrir como cada docente estava interpretando e aplicando o PPP nas turmas, a partir do meio da segunda coordenação e com a entrada dos novos docentes esse processo se tornou também um elemento de aprendizado em como fazer acontecer o PPP e o PPC, o que antes era para se descobrir e aprender depois se tornou algo como “é assim que se faz” e possibilitou ser mais

um elemento de formação permanente do grupo.

9.10 Apêndice J: Retratos sociológicos de alguns estudantes

Com base nas entrevistas semi estruturadas realizadas com os discentes das turmas 2008 e 2009 procurou se apresentar o retrato sociológico acadêmico de alguns estudantes dando ênfase no viés identitário plural, ou seja, apresentar estudantes cujos os elementos sejam muito particulares e representem uma tipificação de um sujeito que tenha convívios sociais múltiplos ou tenha passado por várias experiências, o recorte se dá numa fotografia com tempo de exposição de pelo menos os quatro anos que ele cursou a LC, sendo que quando houve possibilidade de explorar tempos anteriores maiores logo se fez para que os retratos ficassem mais completos. Para essas entrevistas os temas abordados estão no Quadro 12 e serviram de guias para as entrevistas (Apêndice C: Roteiros das entrevistas semiestruturadas), contudo nem sempre a ordem apresentada nesse quadro foi seguida, pois muitas conversas eram para “quebrar o gelo” e começavam por assuntos que possibilitaram ao entrevistador ser mais agradável e menos intrometido.

No “Bloco A: trajetória no curso de Licenciatura em Ciências” procurou se compreender (A1) com que expectativas de formação o estudante chegou: se havia um desejo explícito em ser professor, casual (sem sentido claro) ou ainda uma oportunidade para auxiliar na sua progressão profissional (diploma); (A2) quais foram e como foram as adesões às atividades desenvolvidas durante o curso: que atividades realizou e como elas foram realizadas; (A3) como foram vividos os Estágios e outras atividades que propiciaram uma formação identitária como futuro professor: professor PSS ou atividades de extensão ligadas a divulgação científica; (A4) a trajetória do seu PA: orientação, orientadores, dificuldades ou acertos; (A5) como as metodologias de ensino deram suporte efetivo às atividades de ensino das Ciências; (A6) que materiais didáticos foram produzidos para si ou coletivamente; (A7) que situações propiciaram reflexões sobre a ação e na ação nos diferentes espaços educacionais experienciados; (A8) quais foram as posturas do trabalho em grupo: adesão,

dificuldades; (A9) que outras atividades complementaram a sua formação.

No seguinte, “Bloco B: o curso de Licenciatura em Ciências”, houve a preocupação de saber até que ponto o estudante estava consciente das ações administrativas e pedagógicas que o curso percorria, nesse sentido foram questionadas (B1) como estava a organização curricular do curso; (B2) se ele via diferenças entre as coordenações e nas suas ações; (B3) como ele via os espaços curriculares e se conseguiu integrá-los; (B4) como eram realizados os Estágios da sua turma e que procedimentos o curso dava para a realização dos Estágios; (B5) que metodologias de ensino foram apresentados no curso e que leituras foram realizadas; (B6) como eram usados os laboratórios de ensino ou didáticos pelos professores ou alunos; e (B7) qual era a segurança que o estudante tinha em relação a sua atuação como docente para o EFII.

As perguntas do “Bloco C: antecedentes escolares” tentaram rastrear (C1) a situação atual do egresso, perceber que origens familiares ou que outras situações dariam indícios da sua escolha para esse curso e que outras atividades relacionadas ao mundo do trabalho já havia participado; (C2) como aconteceu a sua entrada na universidade e o por que da escolha do curs; e (C3) quais foram as diferenças percebidas nesse curso em relação a outras experiências educacionais. O “Bloco D: opiniões pessoais” passa por uma tentativa de estimular o estudante a refletir sobre (D1) que disposições foram adquiridas pelo estudante enquanto na universidade; (D2) quais foram os retornos profissionais ou pessoais que ele acredita que foram devidos ao curso; e (D3) quais foram as mudanças que ele percebeu devido a vinda da instituição na região.

Finalmente no “Bloco E: competências para ensinar e o desenvolvimento profissional” procura se descrever, por meio das entrelinhas das falas dos estudantes, se as competências e a identidade profissional possivelmente adquiridas pelo estudante vai ao encontro daquelas características essenciais para o professor (DAY, 2001; PERRENOUD, 2002, 2008; TARDIF, 2002): através de indícios que são apresentados ao longa das entrevistas tentou se realizar mais uma inferência com base nas percepções que o pesquisador possui sobre o estudante, percepções essas advindas do convívio com ele, com o seu comportamento nas redes sociais e na interação observada dele com os demais colegas e docentes.

Quadro 12: Guia dos temas nas entrevistas com os egressos das turmas 2008 e 2009. As perguntas referem-se as usadas no “Roteiro de entrevista semiestruturada para os estudantes” do Apêndice C: Roteiros das entrevistas semiestruturadas.

<p>Bloco A: trajetória no curso de Licenciatura em Ciências</p> <p>A1 Expectativa de formação (pergunta 3)</p> <p>A2 Adesão às atividades desenvolvidas e como (perguntas 6 e 8)</p> <p>A3 Estágios e atividades identitárias de professor (perguntas 7, 15, 16 e 17)</p> <p>A4 Projetos de aprendizagem (pergunta 8)</p> <p>A5 Metodologias de ensino na prática (perguntas 11, 12 e 13)</p> <p>A6 Material didático produzido (pergunta 10)</p> <p>A7 Reflexões ao longo do curso (pergunta 11)</p> <p>A8 Posturas no trabalho em grupo (pergunta 14)</p> <p>A9 Atividades complementares (pergunta 16)</p>
<p>Bloco B: o curso de Licenciatura em Ciências</p> <p>B1 Organização curricular (pergunta 4)</p> <p>B2 As coordenações (pergunta 5)</p> <p>B3 A conexão dos espaços curriculares (pergunta 5)</p> <p>B4 Estágios (pergunta 7)</p> <p>B5 Metodologias de ensino e leituras (perguntas 9, 12 e 13)</p> <p>B6 Laboratórios de ensino ou didáticos (pergunta 12)</p> <p>B7 Objetivos do PPC (pergunta 17)</p>
<p>Bloco C: antecedentes escolares</p> <p>C1 Situação atual, origens sociais e trabalho (pergunta 1)</p> <p>C2 A forma de entrada na universidade e a escolha do curso (antecedentes motivadores) (perguntas 2 e 3)</p> <p>C3 Diferenças em relação a outras experiências educacionais (pergunta 3)</p>
<p>Bloco D: opiniões pessoais</p> <p>D1 Marcas ou hábitos da universidade (perguntas 17, 18 e 19)</p> <p>D2 Retornos profissionais ou pessoais advindos de ter realizado o curso (perguntas 17 e 18)</p> <p>D3 Mudanças no entorno da universidade (pergunta 20)</p>
<p>Bloco E: competências para ensinar, saberes docentes e o desenvolvimento profissional</p> <p>E1 Organizar e animar as situações de aprendizagem</p> <p>E2 Gerir o progresso das aprendizagens</p> <p>E3 Trabalhar em equipe</p> <p>E4 Participar da gestão da escola</p> <p>E5 Servir-se de novas tecnologias</p> <p>E6 Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão</p> <p>E7 Gerir sua própria formação contínua</p>

Fonte: no bloco E há temas encontrados em (DAY, 2001; PERRENOUD, 2002, 2008; TARDIF, 2002) sobre a formação de professores.

Alguns temas não foram abordados diretamente e outros dependendo do contexto foram acrescentados. Além disso, aos retratos descritos a seguir foram acrescentadas outras informações solicitadas através de *e-mails*, das redes sociais e daqueles que responderam ao questionário sociocultural *on-line* (Apêndice F: Questionário *on-line*). Todos os nomes adotados são fictícios.

Assim, os dois retratos descritos a seguir são o resultado do máximo de informações possíveis advindas das entrevistas e do questionário *on-line*, bem como de percepções que o pesquisador da tese teve quando em contato com esses estudantes em espaços de corredor ou outros informais. Dessa forma, um dos critérios para que o sujeito fosse candidato ao retrato era que tivesse respondido ao questionário e feito a entrevista. Convém lembrar que do universo de 34 sujeitos convidados para fazer as entrevistas apenas 27 aceitaram e desses, quatro não responderam ao questionário *on-line*, o que baixou para 23 sujeitos candidatos aos retratos. O primeiro retrato é da estudante Rita da turma 2009 e o segundo é do estudante José da turma 2008.

9.10.1 Rita: uma mineira dedicada que desejava realizar na docência a utopia freiriana

Resumo: Rita, 28 anos, solteira, foi da turma 2009, natural de Minas Gerais, morou em vários locais antes de se estabelecer em Matinhos, devido a mobilidade da sua família que acompanhava seu avô no seu trabalho itinerante como fiscal da polícia federal. Antes de entrar na universidade já havia cursado magistério no ensino médio onde conheceu a metodologia de projetos, o que fez com que em diversos momentos durante o curso entrasse em conflito com seus colegas e professores, porque defendia um caráter muito mais voltado às práticas da sua formação, ou seja, menos acadêmica e mais profissional. Além disso, desenvolveu durante todo o curso atividades de extensão nos Clubes de Ciências que lhe deram uma postura avançada em relação a sua turma sobre o trabalho por projetos. Desenvolveu várias atividades inovadoras durante seus Estágios. Foi representante de turma e exigia que o projeto pedagógico do curso fosse executado como estava no papel. Realizou intercâmbio na Universidade do Porto na faculdade de Ciências. Julga-se bastante persistente e se acha totalmente capaz de lecionar para a educação básica.

Rita sempre muito prestativa, chegou atrasada à entrevista pois estava a ajudar um colega seu, o Carlos, para o trabalho de conclusão de curso, dizia ela que ele não conseguia se organizar e transferir tudo o que tinha na cabeça para o papel, em vista disso o estava ajudando com a estrutura do trabalho, com a organização temporal das atividades e tal. A entrevista se deu numa sala de aula da instituição, ficamos sentados um de frente para o outro em carteiras de estudantes e o papo foi muito descontraído, pois eu já a conhecia. No momento da entrevista ela estava para se formar em agosto de 2013, terminando o curso ainda, estudando inglês para entrar no mestrado em Ensino de Ciências¹¹⁹ na UFPR em Curitiba e desenvolvendo atividades de Estágio não obrigatório no programa de extensão LabMóvel.

Dentre algumas atividades que desenvolveu no LabMóvel estavam a escrita de editais de fomento para o programa, o planejamento da Iniciação Científica Júnior (IC) que foi o resultado das Feiras de Ciências regionais que o LabMóvel organizou, a organização das

119 Mesmo programa de mestrado onde o primeiro coordenador do curso atuou antes de sair em definitivo da UFPR.

9.10.1 Rita: uma mineira dedicada que desejava realizar na docência a utopia freiriana

exposições permanentes incluindo o contato dos artistas que produzem as réplicas que são expostas e o trabalho de organização das atividades nos Clubes de Ciências.

Seu avô que era da polícia federal e estava sempre sendo transferido de uma cidade para outra e Rita, sua mãe separada e irmã sempre o acompanhavam, enfim quando o seu avô quis se aposentar disse que gostaria de morar na praia e toda a família veio para Matinhos.

Concluiu seus estudos de ensino médio em Matinhos na escola Gabriel de Lara em 2004. Impaciente em esperar a abertura da UFPR Litoral, pois havia apenas burburinhos sobre o projeto da universidade na cidade, decidiu em 2005 morar e estudar sozinha em Curitiba onde cursou o magistério com ensino médio para formação de professores para o Ensino Fundamental I – EF I, numa conceituada instituição pública, o Instituto de Educação do Paraná (IEPR). Em 2008 começou paralelamente ao magistério os estudos de ensino superior em Biologia numa faculdade privada, enquanto isso trabalhava num supermercado da cidade todos os dias da semana. Após um ano de sua residência em Curitiba seu avô decidiu também morar na cidade, porque a sua esposa, a avó de Rita, necessitava de cuidados médicos e a cidade de Matinhos não oferecia os serviços hospitalares. Segundo Rita ter entrado no IEPR não foi tarefa fácil e o processo seletivo foi composto de várias provas e etapas, mas gostava muito de lá estudar e também foi nessa instituição que teve o primeiro contato com o trabalho por projetos, o curso de magistério inteiro estava desse modo curricularmente estruturado. Enquanto trabalhava no supermercado todos os dias da semana das 16 h às 23 h, também fazia bicos fins de semana de madrugada como *barman*, garçoneiro, pois precisava pagar a sua faculdade e segundo ela “estava caro pagar a faculdade de Biologia, estava doído!” (ESTUDANTE RITA, 2013, 6min16s), além disso, lecionava todas as manhãs aulas mais tradicionais para o EF I.

Quando soube através de uma amiga que havia um curso de Licenciatura em Ciências (LC) na UFPR Litoral decidiu retornar a cidade de Matinhos, seu avô também a acompanhou pois também queria retornar a cidade, sua avó havia já falecido. Antes de entrar na universidade no segundo semestre de 2009, conseguiu transferência para dar continuidade aos seus estudos de magistério no primeiro semestre de 2009 na cidade de Guaratuba, ao lado de Matinhos, na escola pública Gratulino de Freitas. Sua entrada no curso se deu por vestibular normal, sem o uso das cotas. Enquanto não concluía os estudos em Guaratuba sempre

9.10.1 Rita: uma mineira dedicada que desejava realizar na docência a utopia freiriana

chegava atrasada nas aulas da universidade a noite, pois para vir de Guaratuba para Matinhos tinha de atravessar um estuário e a balsa que a transportava sempre atrasava “[...] tinha de atravessar a balsa, mas é lindo atravessar a balsa, mas nunca chega [rs]! Você precisa chegar mas é impossível!” (10min48s), apesar das dificuldades operacionais se sentia no paraíso, pois o trabalho por projetos idealizado no curso a agradava muito.

Sobre o curso de LC quando entrou em 2009 o achava muito confuso, com poucas regras, mas acredita que agora tudo melhorou e os calouros estão entendendo melhor o trabalho por projetos. Nesse ano havia muitas rixas entre os professores, lembrou que quando participou das reuniões de câmara ainda na primeira coordenação do curso percebeu que existiam dois grupos “os professores das áreas específicas sentados do lado direito e os professores mais da área da educação, que estavam mais envolvidos com história da educação do Brasil e tal, sentavam do lado esquerdo” (11min). Percebeu que os professores da área da educação não concordavam com os procedimentos imaginados pelos docentes das áreas específicas, mas que o grupo começou a se unir quando foram delegadas tarefas de escrita das partes do PPC às pessoas. Quando a terceira coordenadora assumiu, a professora LMS, sentiu que o curso “se fechou”, ou seja, a nova coordenadora abandonou as caminhadas de escrita do PPC anterior, o que também causou a revolta dos dois coordenadores anteriores, e começou um novo processo, logo para Rita essa nova coordenação se fechou num outro processo de construção do PPC. Também percebeu que a despeito dos docentes do curso até hoje em dia brigarem muito nas reuniões de câmara, todos querem a mesma coisa, mas cada um do seu ponto de vista e os considera um grupo muito bom.

Lembra ela que foi nessa coordenação que a sua turma mais entrou em atritos com a coordenação e foi estigmatizada pelos docentes como uma turma “difícil”. A ideia da coordenadora que era fazer as ligações dos dias de FTP (segunda-feira, terça-feira e quinta-feira) não estava funcionando, os professores não conversavam entre si e entravam em sala de aula sem saber o que os outros tinham lecionado, criavam coisas novas a cada nova interação com a turma e não davam sequência ao anteriormente debatido. O esquema de docência colaborativa conforme apresentado anteriormente na seção 6.1, item A docência colaborativa, não funcionava e os estudantes estavam muito insatisfeitos com esse *modus operandi*. Alegou ela que o problema foi o excesso da ideia de liberdade que foi passada para eles, pois vieram de um ensino tradicional onde a passividade predominava para agora um ambiente onde a fala era “fa-

çam o que vocês quiserem” desestabilizou a turma e os estudantes não sabiam como exercer a autonomia, a liberdade estava sendo confundida com libertinagem, e

isso chocava muito com o que a gente estava acostumado, se eles falassem de um outro jeito talvez a gente não entendesse como uma libertinagem, porque o que estava sendo entendido é “essa faculdade é uma zona! O que vou ficar estudante isso aqui? Por que vou perder o meu tempo?” e tinha outros estudantes que eram bombeiros, que eram guardas municipais ou que eram policiais, só vão subir carreira, não vão virar professores, e precisam da graduação pra subir carreira e diziam “ah! Pra mim isso está bom! Eu vou subir carreira mesmo com o diploma se ficar assim os quatro anos estou feliz!” porque estavam fazendo nada, não iriam virar professores, o cara estava sossegado, porque já tinha o emprego dele, só que quem estava ali pra aprender e queria coisas estava muito indignado com o processo. (25min)

Muito estudantes sem compreender as inovações abandonaram o curso, ela acreditou também que muitos dos que abandonaram era porque não tinham a estrutura social para aceitar a novidade, pensavam que se a coisa como estava bagunçada não prestava, apesar disso Rita sempre defendeu e sempre deu seu voto de confiança à instituição alegando que o trabalho por projetos funcionava e resgatava suas boas experiências educacionais do tempo de magistério que cursou em Curitiba.

Nesse sentido ficou evidente durante a entrevista que os seus olhos brilhavam quando se referia ao trabalho por projetos, certamente isso resgatava lembranças das atividades por projetos que realizou com as crianças no EF I ou no LabMóvel, mas também destacou que essa metodologia propiciou à sua turma um olhar muito mais amplo sobre a sociedade, propiciou um desvelar sobre as mídias, novelas, filmes etc., os acontecimentos da sociedade no geral e tornou sua turma muito mais crítica.

Agora a sua turma se uniu, depois de um difícil processo de brigas que ela tinha com o seu grupo, pois quando foi representante da turma no início do curso procurava ser muito sistemática com os encaminhamentos no *e-mail* da turma, estava muito dedicada a fazer com que todos lessem os *e-mails*, mas tudo isso era em vão. Desistiu de representar a turma num comportamento que ela diz que foi a gota d'água quando apagaram todos os *e-mails* da turma:

Alguém deletou tudo o que tinha no *e-mail* da turma e aquilo pra mim foi a gota d'água, aí eu falei “eu não vou mais esquentar a cabeça com isso! Não quero mais saber disso!” e você está ali tentando ajudar, fazendo esforço não só para você é pro grupo e as pessoas não se ajudam e ainda prejudica e eu não tinha paciência pra isso e eu já estava nessa época muito envolvida com

9.10.1 Rita: uma mineira dedicada que desejava realizar na docência a utopia freiriana

o LabMóvel, então aí eu quis ocupar meu tempo com o LabMóvel e pensei “não vou me preocupar! Esse povo não está interessado!”. (21min30s)

Percebeu evoluções nos comportamentos dos estudantes, em particular dos estudantes Jorge, que se considerava incapaz de pensar por si só e que evoluiu conseguindo fazer as conexões necessárias dos conhecimentos; e Sônia, que era muito tímida e medrosa e agora entendeu que as críticas dirigidas a ela são construtivas. Nela percebeu também muitas evoluções, antes de entrar no curso era muito teimosa, ela mesma disse que ainda hoje tem dificuldades em abandonar as ideias se não for muito bem convencida do contrário, acha que herdou esse comportamento do seu avô que era fiscal da receita federal e que era muito exigente para que as coisas estivessem sempre certas, relembra nas suas memórias que desde pequena no supermercado não gostava de ver que alguns produtos não correspondiam as descrições. A partir do segundo ano do curso começou a mais escutar do que rebater, em particular teve muitos atritos com a professora LMS que trouxe à sua turma muitas teorias de Vigostky e Piaget e que para ela tudo aquilo estava mais que sabido, compreendido, e por esse motivo desejava um curso com mais ações e menos teorias. Essa revisão das teorias foram os seus momentos mais desgostosos no curso e solicitou a equivalência dos módulos, mas não lhes foi dado. Foi também dentro desse panorama de atritos com a professora LMS que buscou alguns conselhos do diretor-fundador, foi ele e não a sua professora de Estágio quem corrigiu o seu trabalho final de curso.

Foi a única estudante que gostou do intercursos (ver seção 5.2, segunda coordenação) e o comparou aos Projetos de Aprendizagem (PA) atuais na sua metodologia, pois fazia com que os estudantes de diferentes cursos se conhecessem, conversassem, fazia ver outros mundos e outros interesses para além da LC. No FTP gostou da metodologia de estudo de caso coordenada pelo professor RAR naquele esquema de docência em equipe (seção 6.1), aderiu ainda mais porque o estudo de caso foi sobre anemia falciforme e a sua irmã tem esse problema,

foi muito bacana porque eu descobri e foi interessante saber isso e nunca mais vou esquecer isso, e eu contei pra ela [sua irmã] que é na décima primeira camada na sexta posição que a Glutamina substitui a Valina e causa a mutação no cromossomo. Então isso foi muito legal! Porque eu convivi a vida inteira com ela, é um em um milhão de pessoas e tem de ter descendência africana, hoje em dia não mais porque no Brasil a mistura é

9.10.1 Rita: uma mineira dedicada que desejava realizar na docência a utopia freiriana

muito grande e todo mundo pode ter, mas em países europeus tem de ter a mistura. (34min)

Nessa docência em equipe havia dois professores envolvidos, professores RAR e RVS, o primeiro desenvolveu o estudo de caso em si e o segundo tirava as dúvidas em sala de aula após os estudantes terem realizado as pesquisas:

O professor RAR dava o estudo de caso e aí as dúvidas que a gente estava tendo e não conseguia encontrar na biblioteca, nos livros e nas pesquisas pra resolver a gente “matava” na quinta-feira com o professor RVS, então era perfeito, porque o RVS ficava feliz e a gente se satisfazia porque estava resolvendo o estudo de caso, tentando, e tinha aquela informação que faltava e o RAR ficava contente porque o trabalho estava rendendo! Foi muito bom esse processo e é um jeito válido de trabalhar uma aula expositiva, porque não dá pra ignorar esse processo. (38min)

Desse jeito o grupo recebia um “empurrãozinho” para entender o estudo de caso e os conteúdos específicos relacionados e, apesar do professor RVS adotar aulas tradicionais, eram muito mais estimulantes para ele e para os estudantes, pois esses compareciam imbuídos de resolver o Estudo de Caso e aquele se satisfazia como centro do processo de ensino-aprendizagem no paradigma dominante. Convém lembrar que o professor RVS foi o segundo coordenador do curso e tem o perfil mais de pesquisador, conforme o relato de outros estudantes.

Também destacou que gostou da atividade de construção do PPP fictício de uma escola com o professor RRM, em particular ficou orgulhosa de convencer a turma a incluir nesse projeto uma equipe de profissionais para escrever editais de fomento à escola, pois descreveu uma situação em que alguns professores quando participaram das atividades que ela desenvolveu no programa de extensão perguntaram onde conseguir recursos para as escolas e que eles não tinham essa informação.

Em relação aos Estágios sempre o fez na escola Sertãozinho com a mesma professora, foram três os professores supervisores da universidade a acompanharem suas atividades, a professora da escola responsável pelo seu Estágio por diversas vezes a deixou sozinha em sala de aula, “a abandonava” como disse a estudante, com os alunos mesmo nos primeiros momentos do Estágio, observação e observação com vivência, portanto ela teve de assumir a turma frequentemente. Rita afirmou que no momento da regência no Estágio a professora “largou” integralmente a turma nas suas mãos e ficava no fundo da sala ou fora resolvendo

outras coisas. Rita pode escolher dentro das diretrizes curriculares do Estado os conteúdos para lecionar e adotou a postura que aprendeu na universidade de diagnosticar e estimular os alunos a falarem, a argumentarem, e numa dessas atividades começou por lhes indagar daquilo que estava planejado para o semestre o que eles gostariam de ver ou que não haviam aprendido nos semestres anteriores, surgiu o tema *big-bang*. Apesar dessa liberdade sentiu muita dificuldade em realizar o Estágio porque estava acostumada a dar aulas tradicionais e queria realizar na prática o trabalho por projetos, mas não sabia como:

Na realidade eu sabia trabalhar por projetos, mas eu não sabia lecionar por projetos. Lecionar é outra coisa, mas dava aula tradicional normalmente, eu dava ditado pra ficarem quietos, eu pensava “nossa vou dar um ditado pra resolver os meus problemas! Pra ficarem quietos!” daí tinham de ficar calados pra escutarem. Isso mudou, mudou, daí fui vendo porque daí eu ia me decepcionando, porque eu sou uma pessoa que projeta as coisas e aí aquele projeto tem de dar certo, porque senão eu me decepção, às vezes eu me conformo, mas eu fico decepcionada, então quando não dava certo as atividades, eu via que eles não haviam aprendido nada, não tinham entendido nada depois de tanto trabalho aquilo me indignava, eu ficava “não! Meu deus eles não aprendem!” mas antes eu ocupava eles, aí depois eu comecei um processo de pensar assim “não, é o jeito que eu estou trabalhando!”, é o como eu estou indo pra sala. (42min28s)

Na sua busca de como resolver esse impasse em sala de aula recorreu aos docentes do curso durante as aulas na universidade, portanto trazia ao grupo suas angústias e estava buscando entender a *práxis* do trabalho por projetos, apesar disso nem todos entendiam esse seu “trazer problemas da escola para a sala de aula da universidade” e isso causou mais discussões dela com seus colegas. Conseguiu resolver muitos dos seus problemas das aulas no Estágio resgatando aqueles livros de grandes pensadores como Paulo Freire, Bruno Latour etc., que usou durante o magistério, mas que somente os havia lido para os trabalhos no magistério sem se aprofundar. Além disso, tratou as turmas como se fossem Clubes de Ciências, clubes esses que a mesma época estava desenvolvendo em suas atividades no programa de extensão que fazia parte. Desse modo, realizou atividades com turmas do quinto, oitavo e nono anos do EF II trazendo os estudantes à universidade para as demonstrações nos laboratórios e para ver os aquários. Também conversou fora da sala de aula com vários docentes da instituição para que lhe explicassem certos conteúdos específicos, aquele “ponta pé inicial”, para que pudesse transpô-los para a sala de aula usando a metodologia por projetos.

Durante esse período de contato com as turmas Rita sempre procurou variar as situações

9.10.1 Rita: uma mineira dedicada que desejava realizar na docência a utopia freiriana

de aprendizagem dos estudantes e os processos de avaliação. Contudo, num dos momentos finais do Estágio a professora da escola sugeriu que ela mesma realizasse a avaliação, pois tinha sido ela que lecionou à turma e nada mais justo, contudo a professora exigiu dela que fosse aplicada uma prova valendo nota e Rita achou isso muito injusto pelos processos educacionais aos quais estavam fazendo as turmas experimentarem, achou que aplicar uma prova e dar nota era um castigo aos alunos. Na busca de uma solução para esse dilema recorreu novamente aos docentes da universidade e conseguiu uma boa resposta do professor MCVF que lhe disse para que aplicasse uma autoavaliação porque “[...] daí como você fez avaliação continuada e tudo aquele processo agora veja o que vem deles, de eles para eles mesmos” (MCVF apud ESTUDANTE RITA, 2013, 49min).

Rita aplicou nessa “prova” perguntas abertas como “qual nota você se dá?”, “qual o seu grau de participação com a turma?”, “o que você aprendeu?”, “o que você aprendeu sobre a gravidade?” etc., mas percebeu que os estudantes estavam demasiadamente condicionados às perguntas-respostas que os professores queriam deles e todos se deram notas ruins. Rita descreveu isso como uma “punição” e deu um exemplo:

Teve uma menina que escreveu um longo texto pra mim sobre quando Newton nasceu, como ele descobriu a gravidade, isso ela fez por conta em casa, mas ela considerou tudo isso que ela escreveu ali inválido, porque ela não viu no livro, ela escreveu isso na justificativa da nota dela, ela se deu nota 3 [de 1 a 10], ela deu o ano, sem livro, sem consulta sem nada, ela descreveu todo o processo, ele se pune porque não é a cópia do livro. Ela disse “Ah professora se tivesse livro pra fazer a consulta talvez eu teria ido melhor, por isso eu mereço nota 3!” [...] eles se condicionam a fazer aquilo que escola quer, e se não faz isso está errado, eu posso ter ido o melhor possível que eu estou errado. (52min23s)

Numa das muitas estratégias que ela adotou uma ela fez questão de descrever: um dos estudantes jogou à turma a pergunta do por que a luz é branca se o Sol é da cor amarela? Rita explorou o supertrunfo de Astronomia que continha a resposta à pergunta do aluno, esse foi um dos materiais didáticos que ela ajudou a montar no programa de extensão e que já havia utilizado nos Clubes de Ciências. Ela fez com que os estudantes jogassem entre eles e

daí eu deixei a carta com o “caboclo” [aluno] que perguntou e eu queria ver se ele ia ler a carta, porque a questão era dele, a dúvida era dele então tinha de enxergar, ele correu na mesa e me disse “professora nossa você viu aqui, lembra daquela minha dúvida que eu te falei?!” e pensei “ah! deu certo! Ele leu!” porque eu achei que ia passar batido, ele iria olhar a imagem e não iria

9.10.1 Rita: uma mineira dedicada que desejava realizar na docência a utopia freiriana

ler. [...] Ele jogou e nossa ele matou a charada, a alegria dele era bonito de ver!¹²⁰ Assim! Nossa resolvi um problema na minha vida! (55min30s)

Nitidamente Rita estava se utilizando de várias estratégias, conhecimentos e posturas que um professor deve ter para estimular seus alunos. Deixou claro que quando lecionava no magistério tinha poucos resultados dos estudantes aprendendo quando comparado ao trabalho por projetos que desenvolveu nesses Estágios.

No espaço ICH também tinha muito prazer em participar, ela dizia que conseguia ver todas as Ciências, ideias para seu PA e aulas nas oficinas do ICH:

Do costão rochoso, de geologia com o professor LFCL, de vela e remo a gente vê aquela questão de flutuação e a gente aprende a lincar as coisas, eu estava lá no mar aprendendo a remar e a equilibrar vela com o vento ali e ao mesmo tempo tinha física ali, isso é muito válido e porque tem coisas que você não entende na escola e na hora que você está ali daí você lembra daquela setinha que fazia “assim”, assim pra explicar flutuação não sei o quê, é isso! (57min24s)

Suas descrições das atividades no ICH são inúmeras, conversou sobre os bichos da Mata Atlântica, trocou muitas ideias e deu dicas de estudo a vários estudantes dos outros cursos. Comparou o ICH aos intercursos, pois ao seu ver são processos muito semelhantes, pois você não “fica fechado no seu mundinho de Ciências, você aprende que o seu mundo de Ciências ou seu mundo da Gestão Ambiental é válido pro cara da Gestão Imobiliária porque quando ele for vender ou quando for construir alguma coisa ele vai pensar no ambiente” (57min24s).

No PA começou com atividades nas escolas de contação de histórias das lendas do litoral do Paraná aproveitando um curso que fizera durante o magistério, essa atividade lhe rendeu a produção de um livro didático que no momento da entrevista estava em fase final de diagramação. O PA seguinte foi com a colega de turma Luciana sobre o uso das folhas da planta “mangue vermelho” com o objetivo de pesquisar a cura da erisipela, e seus conhecimentos laboratoriais demonstraram que sabiam o que estavam fazendo, pois

faremos uma cultura de bactérias coliformes gerais, totais na realidade, porque a gente não pode fazer coliformes separados no espectrococos, porque o laboratório não tem a capela com isolamento, senão a gente poderia, e já que não tem a gente faz no geral, se com a folha do mangue não nascer nada de

120 Bonito é de se ver Rita contar com orgulho essa e outras histórias!

9.10.1 Rita: uma mineira dedicada que desejava realizar na docência a utopia freiriana

bactérias na cultura então a gente já sabe que o mangue tem a propriedade antibiótica porque ele o estreptococos só morre com antibiótico. (1h2min)

Além disso, realizou intercâmbio de um semestre em Portugal, cidade do Porto, visitou a Escola da Ponte e vivenciou como a faculdade de Ciências da Universidade Porto trabalhava por projetos no sistema de Bolonha e achou muito similar ao da UFPR Litoral. Contudo acredita que na UFPR Litoral apesar da similaridade falta a cobrança do processo, pois acha que quando não há cobrança o estudante pensa que autonomia é libertinagem, acha que isso precisa ainda ficar mais claro e está tudo ainda misturado as práticas, aulas teóricas e as conversas em sala de aula.

A UFPR Litoral ao seu ver tem uma direção tríplice que “está tentando” e percebeu que o diretor-fundador diminuiu suas atividades para que os diretores administrativo e pedagógico tivessem mais espaço de atuação, mas ela ainda acredita que o diretor-fundador é o líder natural. Para ela o diretor administrativo não queria criar confusão e em consequência ficava muitas vezes em cima do muro e não tomava partido, o diretor pedagógico ainda teria que crescer, dessarte a universidade parecia que às vezes está a deriva.

É notável a variedade de atividades que Rita realizou durante o curso, infelizmente nem todas puderam aqui ser descritas. Suas expectativas futuras são fazer mestrado e doutorado na área de divulgação científica como meio não formal de ensino. Deseja voltar à instituição em dez anos e ver ela caminhando e fazendo acontecer o seu PPP.

9.10.2 José: o militar que abraçou a proposta e mudou seu modo de educar as pessoas

Resumo: José, 44 anos, militar há mais de 23 anos e instrutor (professor como ele prefere) de brigadistas e na escola de soldados. Procurou o curso para ascensão na carreira, mas se mostrou muito mais antenado e concordante com a proposta curricular inovadora que muitos dos seus colegas. Desenvolveu num dos seus PA a reestruturação de um laboratório de Ciências numa escola em Guaratuba e conseguiu modificar a forma como os envolvidos concebiam as atividades de laboratório nessa escola. Acha o curso muito bom, contudo a

9.10.2 José: o militar que abraçou a proposta e mudou seu modo de educar as pessoas

propaganda do curso e o acolhimento dos recém ingressantes, os calouros, ainda não é boa, percebeu na própria família isso no relato de sua sobrinha. Como marcas do curso à sua vida acredita que aprendeu a ser mais crítico e a pesquisar mais criticamente as fontes, também mudou a sua ideia militar de formatar as pessoas e aprendeu que todos têm o seu tempo. Não que parar de se aperfeiçoar e estava em busca de uma engenharia para cursar.

José, 44 anos, é bombeiro militar há mais de 23 anos, instrutor de brigadistas e da escola de soldados. Nasceu no interior do Paraná em Abatiá. Concluiu os estudos do ensino médio na cidade de Guaratuba, ao lado de Matinhos. Entrou no curso por vestibular com cota da escola pública. Procurou no curso um aprimoramento técnico e ascensão na carreira, percebeu que de todas as opções de cursos da UFPR Litoral esse era o que lhe possibilitaria maior contato com outros conhecimentos e acreditava que lhe traria coisas mais “palpáveis”. Antes de entrar no curso havia começado uma graduação EaD na área de gestão pública, após a conclusão da LC voltou e a concluiu. A entrevista aconteceu numa sala de aula da instituição e nesse período José trabalhava como bombeiro e como docente para formar brigadistas escolares num programa do Estado do Paraná EaD semi presencial para funcionários das escolas, além disso fazia uma pós-graduação em especialização em tecnologias educacionais para auxiliar os seus trabalhos na EaD.

Quando entrou no curso sentiu que tudo era novidade, tanto para os alunos como para os docentes, percebeu que até os docentes às vezes confundiam a palavra “módulo” com “disciplina”, portanto se os termos ainda eram confusos nas cabeças dos docentes e dos estudantes, então todos estavam aprendendo sobre a proposta pedagógica e isso não o incomodou, contudo com o tempo essas confusões foram diminuindo. Na construção do PPC houve muita participação da turma, as atividades da turma de início também incluíam a pesquisa sobre o trabalho por projetos, sua fundamentação teórica, suas práticas etc. e José destacou que se fosse um ensino tradicional dificilmente um curso escolheria trilhar um caminho de aprendizado dessa forma:

Porque então a gente olhando por um caminho tradicional essa era uma coisa que não nos preocupávamos, mas se um dia precisasse fazer diria “puxa, nunca fiz isso e não sei como faz!”, mas naquele momento começou a gerar benefício porque enquanto aluno estava participando dessa construção. (ESTUDANTE JOSÉ, 2013, 9min22s)

9.10.2 José: o militar que abraçou a proposta e mudou seu modo de educar as pessoas

Logo, a construção do PPC foi muito debatida em sala de aula, docentes e discentes estavam envolvidos na fundamentação teórica e procuravam edificar a proposta. Mesmo desse modo, de início a organização parecia que não acontecia:

Depende do conceito de organização, poderia dizer que estava organizado sob uma outra ótica. Mas aos princípios que a gente conhece e estava acostumado, até talvez pela proposta inovadora que o curso seguia, na nossa visão a gente até estava tabulado de uma forma, a gente via [que] não estava organizado. (3min24s)

Tudo isso lhe causou muito espanto, sentia que faltava chão, uma base firme por onde pisar, além disso, o curso não apresentou de início um método conhecido, as avaliações eram diferentes de tudo que havia vivenciado e mesmo a forma de aprender os conhecimentos era nova “não entrando no mérito se era bom ou ruim, mas era tudo novidade que deixava a gente espantado, porque era o desconhecido, e sempre a gente sabe que o desconhecido ele causa espanto” (4min55s).

Durante o primeiro ano muitas foram as desistências de estudantes e José acredita que um dos motivos foi porque sua turma discutia muito, havia muitas resistências da sua turma em aderir à proposta, muitos achavam que era um discurso apenas teórico. A partir do segundo ano perceberam que não eram apenas teorias, mas que efetivamente havia vantagens nesse sistema inovador do trabalho por projetos, desse modo sua turma estava pronta para realizar as tarefas e a sua formação docente, acredita que a turma levantou voo, i.e., ganhou boa autonomia, na proposta somente no terceiro ano. Lembra que a primeira atividade da turma foi uma atividade pela metodologia do Estudo de Caso coordenado pelo professor RAR, depois entraram os módulos e em seguida o trabalho por projetos, nesse lhe pareceu que era uma visão mais abrangente onde havia vários Estudos de Casos. Para ele tanto o Estudo de Caso como o trabalho por projetos não exigiram conhecimentos prévios (pré-requisitos) sobre os temas, isso possibilitou que muitos conhecimentos pudessem ser (re)vistos desde o início, o que facilitou o nivelamento entre os colegas de turma e o gosto pelo aprendizado. A metodologia por Estudo de Caso foi coordenada pelo professor RAR em diversos períodos dessa turma e sempre trabalhada no formato de “docência em equipe” (seção 6.1), onde vários professores colaboradores foram convidados para auxiliar, alguns de fora do curso.

A forma como o curso promoveu a autonomia e a inovação para os outros também foi

9.10.2 José: o militar que abraçou a proposta e mudou seu modo de educar as pessoas

destaque e, para comparar, fez questão de contar a história de sua sobrinha de 21 anos que entrou no curso de LC em 2012 motivada pela forma como o tio lhe falava do curso, mas logo em seguida desistiu. Quando José perguntou porque havia desistido ela disse que “eu não consigo, esse sistema de ensino pra mim não dá certo, porque se não tiver um professor me cobrando tarefa, mesmo que seja pra ler meio livro!” (1h6min36s), ele então respondeu que “você então não está preparada para ter autonomia, não está preparada para ser protagonista!” e que sua sobrinha prontamente concordou. Ele explicou que o que é bom para alguns não é bom para todos, e mais, o que é bom não bastava ser bom, mas que tinha de envolver as pessoas para mostrar que é bom, estava fazendo referência ao curso que para ele é muito bom, mas que muitas pessoas não conseguiram ver isso. Depois ele ainda continuou a contar a história de sua sobrinha sobre as dificuldades que ela teria se fizesse uma EaD e sobre a sua autonomia, pois as cobranças nessa modalidade de ensino seriam as que a própria pessoa faria para si, não haveria cobranças externas. José disse a ela que não era a universidade que estava errada, mas ela que resistia a não querer se ajustar a uma nova realidade:

Daí a gente passa a ver como o sistema é interessante, mas tem pessoas que ainda veem ele com outros olhos, não é bom no total, tem uma linguagem de *marketing* que diz “não basta ser bom, tem de parecer que é bom!”. Veja tem coisas que só parece que é bom, mas não é bom, e tem coisas que é bom mas as pessoas não acessam porque não parece que é bom, só quando está lá no meio ou no fim que a pessoa diz “oh! isso aqui é bom!”. (1h6min36s)

Ela concluiu dizendo que a LC é boa, mas não parece boa às pessoas, porque conflita com a vida pregressa escolar e as pessoas não gostam do conflito, daí mais um dos motivos delas desistirem do curso. Para ele o pior é que voltam àquele modelo que já conhecem, não importa se ele é ruim ou bom, importa que elas já estão acomodadas naquilo e não querem ou não estão acostumadas às novidades. Percebe-se que aqui que ele fez referência às disposições que as pessoas devem ter para aceitarem a proposta curricular da universidade e do curso, não sendo trivial para todos encararem mudanças em suas trajetórias escolares.

Sobre a avaliação percebeu que a sua turma foi muito crítica e que algumas dessas críticas não eram bem assimiladas pelos colegas. Quando percebiam que trabalhos não tinham boas argumentações ou boas fundamentações teóricas os estudantes entre eles mesmos criticavam e procuravam auxiliar os colegas na melhoria dos textos, mas esse foi um processo que de início causou muita desconfiança ou medo: um estudante criticando o trabalho do

9.10.2 José: o militar que abraçou a proposta e mudou seu modo de educar as pessoas

outro não parecia trazer legitimidade, pois afinal estavam acostumados a receberem as críticas mais duras do professor; outros se eximiam de fazer críticas pois achavam preocupante fazer críticas a policiais ou bombeiros (havia no início da turma pelo menos quatro militares), lembrou que alguns colegas diziam que

“eu não vou avaliar uma pessoa que seja policial, vai que depois ela depois dá um tiro, fica nervosa e me prende aí!”, sabe? a pessoa relacionava bem por baixo assim a compreensão dela daquela avaliação, num sentido de ter de falar a verdade mas depois achava que poderia sofrer represálias porque era aluno avaliando aluno, a pessoa tinha ressalva. O cara falava “eu não vou avaliar tal pessoa, tal pessoa é policial, tá louco?”, sabe então não levava a fundo no princípio da avaliação, tanto que tinha até medo de avaliar. (18min23s)

José atribui a essas avaliações abertas outro medo dos seus colegas e mais um motivo de desistências do curso, novamente para alguns a proposta era boa, mas para outros não.

O resultado dessas avaliações muito críticas foi que José aprendeu a questionar as fontes de pesquisa, a fazer pesquisa em várias fontes, a entender que há níveis distintos de conhecimentos e viu a necessidade de trazer para os seus textos pontos de vista diferentes,

não dá pra pegar a informação e estampar como verdade, tinha de comparar com outra pessoa o que ela tem a dizer que aquilo é aquilo e outras pessoas dentro daquele contexto afirmam aquilo, a comparação de opiniões e daí a criação da minha própria opinião, a minha reflexão em cima daquelas questões que foi desenvolvido nesse sistema. [...] Nessa pesquisa e nessa avaliação da fonte de pesquisa eu considero um aprendizado bastante importante. Sem contar os níveis, que às vezes eu vou buscar uma informação, aquela informação era para um nível, igual tivemos uma época em Física, depende do nível do conhecimento uma informação é irrelevante, num outro nível ela é senso comum, ela não leva a nada, são reflexões que a gente faz, nunca cheguei a pensar nisso e agora a gente não deixa de pensar. (20min29s)

Havia consciência dele e dos seus colegas mais próximos que os estudos de um determinado tema não se esgotavam, o desejo de pesquisar e investigar o havia tomado de tal forma que para ele nunca havia tempo suficiente no semestre do curso para que se fizesse o aprofundamento necessário em as todas as discussões sobre o tema. Isso o deixou consciente de que alguns conteúdos não foram completamente estudados, mas que agora dispunha de ferramentas para quando quisesse poderia retornar ao tema ou que mesmo em um novo tema sabia como aprendê-lo.

9.10.2 José: o militar que abraçou a proposta e mudou seu modo de educar as pessoas

O Estágio da sua turma começou no segundo semestre, mas ficou parado um ano por problemas estruturais do curso, retornou no quinto semestre e isso trouxe apuros para que se cumprissem as cargas horárias e se providenciasse a documentação estabelecida pela legislação. Apesar disso, todas as etapas do Estágio foram desenvolvidas: observação, acompanhamento e a regência. Na regência implementou junto com o seu colega João aulas diferentes daquelas tradicionais que as professoras faziam, lembrou ele claramente que uma vez professora lhes disse que

“ih! Esse método que vocês estão pensando não sei não, os alunos aqui”, ela descreveu sobre os alunos, “eles não escrevem uma frase se não for copiada e vocês estão querendo que eles ouçam algo e escrevam algo daquilo que eles aprenderam? Acho que vocês estão perdendo tempo” (27min51s)

A professora viu os textos que os seus estudantes haviam produzido nessas aulas de regência e ficou espantada com os resultados, José achou que isso foi um sucesso pois não queria reproduzir a metodologia da professora e viu que a proposta diferente que levou da universidade produziu resultados melhores comparados aqueles que a professora obtinha até então.

Nas ICH pode interagir bem mais divulgando as atividades de sua profissão de bombeiro e montando oficinas relacionadas, tais como condicionamento físico, técnicas de segurança, rapel (urbano e de montanha), aquáticas (mergulho e natação), também visitaram as instalações dos serviços de resgate, dos bombeiros e da polícia. Participou de outras oficinas tais como a de esportes aquáticos (remo, caiaque, barco a vela e *surf*). A sua intenção era participar de atividades que envolvessem a região, que pudesse interagir com os moradores e fossem práticas.

Desenvolveu dois PA: no primeiro desejava relatar a condição de vida dos catadores de resíduos recicláveis, seu primeiro orientador, o professor JGS, o marcou bastante, José realizou várias entrevistas com essas pessoas e procurou se tornar um elo de ligação entre elas e o serviço público, mas por problemas pessoais não conseguiu dar continuidade e parou esse projeto; no seguinte, que passou por vários professores mediadores da universidade, José liderou a reestruturação de um laboratório que estava abandonado num colégio público do município de Guaratuba, o local funcionava como um depósito dos materiais de Arte, os professores “diziam que não usavam porque estava largado e estava largado porque não usavam” (35min50s), ele e mais dois colegas do curso abraçaram a tarefa de resgatar o uso do laborató-

9.10.2 José: o militar que abraçou a proposta e mudou seu modo de educar as pessoas

rio e apresentaram aos professores de Física, Química e Biologia uma proposta de gestão do laboratório onde os envolvidos professores, técnicos e direção seriam corresponsáveis pelas tarefas de manutenção do laboratório depois que eles o reformassem. José e seus colegas estavam usando uma máxima que um professor orientador lhes dissera “no seu PA é pra você fazer alguma coisa, modificar, mas ele tem de se manter quando você sair” (41min20s), portanto acreditaram que o acordo com a escola e trabalho que desenvolveriam não seria em vão e deram início a reforma física do laboratório pintando e reorganizando o local. A direção da escola também auxiliou construindo outro espaço para guardar os materiais de Arte que ali se encontravam e realizou modificações no PPP da escola para que o laboratório voltasse a funcionar. Os professores da escola ficaram muito felizes com a iniciativa, José comentou que uma professora da escola estava encantada com a proposta, pois

um dia eu estava fazendo Estágio com o João e a professora de química pediu ajuda na aula, perguntou se podíamos ajudar? Podemos. Já preparamos os materiais que ela queria e ela teve aula e saiu e disse “olha eu nunca tive uma aula desse jeito onde eu podia vir e estava pronto e podia sair!”. (42min53s)

José lembra que o professor JGS também foi o primeiro a realizar atividades de práticas de ensino com a turma 2009 e inovou em fazer filmagens dos estudantes para que eles mesmos pudessem se autoavaliar. Nesse mesmo módulo os estudantes foram estimulados a ir até as escolas e trazer demandas da realidade para que em sala de aula discutissem propostas de melhorias dos espaços escolares “quando mostramos aos alunos aqui cada uma falava o que iria enfrentar e os colegas se comportavam como alunos, não entenderam nada, então se vocês não entenderam nada os outros também não vão entender, nós reformulamos tudo daí” (44min).

Nos Estágios percebeu que dominar o conteúdo não era o fundamental, os problemas sociais eram gritantes e por diversas vezes suas angústias foram trazidas à sala de aula, nalgumas vezes havia discussões, mas no geral percebeu que isso não era prioridade dos docentes do curso.

Nas suas atividades de FTP participou principalmente dos grupos nos quais os componentes tinham proximidades geográficas para que pudesse ser mais fácil se encontrar com as pessoas, assim sendo, seu grupo era predominantemente dos colegas de Guaratuba.

9.10.2 José: o militar que abraçou a proposta e mudou seu modo de educar as pessoas

Nos trabalhos em grupo no curso aprendeu que nem todas as pessoas conseguem produzir ao mesmo tempo e que tem de se respeitar as diferenças. Isso para ele foi uma mudança importante porque a sua formação militar de mais de 23 anos no corpo de bombeiros o havia deixado formatado a pensar que todas as pessoas deveriam responder igualmente às tarefas:

A gente tem de produzir daquele jeito, é quase que desumano, parece que militar é quase de outra natureza, o humano é um o militar é outro. Aqui a gente acaba entendendo que as pessoas por mais que queiram não conseguem serem iguais a outra, têm características próprias e aqui salienta isso. (54min46s)

Percebeu que o lado humano é mais importante que o aspecto técnico e que na área da educação as expectativas nem sempre se cumpriam. Como ele é professor de brigadistas e de soldados isso abriu a sua mente e declara que foi um dos principais ganhos do curso à sua vida. Ainda nas FTP usou como instrumento de avaliação o portfólio em dois módulos: um para o trabalho de conclusão do curso onde foram registrados os eventos marcantes e a síntese do curso e outro no módulo de Libras, alguns professores do curso fizeram algumas sugestões, mas esse instrumento de avaliação era ocasionalmente usado.

Nas atividades complementares participou com outros colegas, sob a coordenação do professor VS, de um evento em Curitiba apresentando a proposta curricular do curso; entre 2010 e 2011 realizou curso de aperfeiçoamento para bombeiro no município de Piraquara na região metropolitana de Curitiba, ia e voltava todo dia cerca de 110 km (~ 2 h) de moto, para ele foi um período muito desgastante. Apesar do interesse em ser professor PSS não pegou aulas porque não havia tempo devido ao seu horário de trabalho.

Em relação as coordenações do curso achou que os mandatos foram sempre curtos e que isso trazia lentidão aos processos, mas não destacou nenhuma delas.

Como egresso não quer se tornar professor permanente do Estado, pois como já é bombeiro com dedicação exclusiva não pode ter outro vínculo com o Estado e não quer abrir mão de sua profissão. O curso o tornou, ao seu ver, ainda mais crítico e a não aceitar as ideias do senso comum facilmente, também a não aceitar o que está escrito apenas porque alguém tem uma titulação. Quer ainda realizar uma faculdade de Engenharia de Produção para se equiparar profissionalmente a outros engenheiros com quem negocia cotidianamente, o curso o possibilitará obter um CREA.

9.11 Apêndice K: A aparente estabilidade do grupo

Um fator que pode ter auxiliado na percepção de que o grupo não dependeu tanto das coordenações para que as mudanças fossem realizadas foi a aparente estabilidade na composição da câmara para as áreas das Ciências e da Educação. A Tabela 2 e o Gráfico 2 apresentam a composição da câmara desde a primeira coordenação 2008-2009 até a sexta em 2013-2014: as áreas têm como base a maior titulação do docente (até julho de 2014) e os percentuais representam a quantidade de docentes da área (linha) no respectivo período de coordenação (coluna); os anos são referentes aos seis períodos de coordenação. Em meados de 2008 ainda que o curso tenha iniciado com apenas seis docentes, esse número foi para 12 no início de 2009 com a chegada de quatro novos docentes do concurso público, dois da área das Ciências (professores RRM e RVS), uma da área da Ecologia (professora AMF) e um químico (professor VS) e a adesão de mais dois docentes, um das Ciências e uma da Educação (transferida da UNB e que ficou responsável, em parceria com um dos professores de Física do curso, pelo Estágio Obrigatório). Da segunda coordenação (2009-2010) em diante os docentes foram praticamente os mesmos até meados de 2010. Na primeira coordenação o grupo era composto por cinco docentes das Ciências (42% do grupo), dois Educação (17%), dois da Física (17%), dois da Ecologia (17%) e um docente da Química (8%); na segunda coordenação a única alteração foi a entrada (por transferência da UTFPR de Pato Branco - PR) da professora LMS, fazendo com que o número de docentes da área das Ciências subisse para 6 (46%). Na terceira coordenação (2010-2011) o grupo era composto por 18 docentes: seis das Ciências (40% do grupo), três da Educação (17%), dois da Física (11%), uma da Ecologia (6%), dois da Química (11%), uma da Geografia (6%), um da Oceanografia (6%), um da Engenharia (6%) e uma da Administração (6%). Na quarta coordenação (2011-2012) havia 14 docentes: cinco das Ciências (36%), três da Educação (21%), uma da Ecologia (7%), dois da Química (14%), um da Oceanografia (7%), uma da Administração (7%) e um da Informática (7%). Na quinta coordenação (2012-2013) havia 12 docentes: cinco das Ciências (42%), dois da Educação (17%), uma da Ecologia (8%), dois da Química (17%), um da Oceanografia (8%) e um da Informática (8%). Na sexta coordenação (2013-2014) havia 11 docentes: quatro das Ciências (36%), três da Educação (27%), uma da

Gráfico 2: Composição da câmara por áreas da Licenciatura em Ciências de 2008 (coordenação 2008-2009) até metade de 2014 (coordenação 2013-2014). Em 2008 e 2009 havia 12 docentes, em 2010 havia 18 docentes, 2011 havia 14 docentes, 2012 havia 12 docentes e em 2013 havia 11 docentes. Legenda: **Ci**ências, **Edu**cação, **Fis**ica, **Eco**logia, **Quí**mica, **Geo**grafia, **Oce**anografia, **Eng**enharia, **Adm**inistração e **Inf**ormática.

Ecologia (9%), dois da Química (18%) e um da Oceanografia (9%).

Nessas composições a área central do curso, a das Ciências e da Educação, pouco se alterou nas três primeiras coordenações¹²¹ e correspondeu a mais da metade do grupo docente. Foram os professores dessa área central que sempre estiveram a frente do curso coordenando e o modificando e, que por esse motivo, deram a impressão que o grupo pouco se modificou ao longo das coordenações e que as ideias eram as mesmas.

¹²¹ A modificação foi a saída de um da área da Educação (professor JGS, primeiro coordenador do curso) no início da terceira coordenação e a entrada da professora LMS da área das Ciências.

Tabela 2: Composição da câmara da Licenciatura em Ciências de 2008 (primeira coordenação 2008-2009) até metade de 2014 (sexta coordenação 2013-2014). As Áreas têm como base a maior titulação do docente e os percentuais representam a quantidade de docentes da Área (linha) no respectivo período de coordenação (coluna). Os Anos são referentes aos seis períodos de coordenação. Em destaque as áreas centrais do curso (Ciências+Educação).

Áreas / Anos	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Ciências	5 (42%)	6 (46%)	6 (33%)	5 (36%)	5 (42%)	4 (36%)
Educação	2 (17%)	2 (15%)	3 (17%)	3 (21%)	2 (17%)	3 (27%)
Física	2 (17%)	2 (15%)	2 (11%)	0	0	0
Ecologia	2 (17%)	2 (15%)	1 (6%)	1 (7%)	1 (8%)	1 (9%)
Química	1 (8%)	1 (8%)	2 (11%)	2 (14%)	2 (17%)	2 (18%)
Geografia	0	0	1 (6%)	0	0	0
Oceanografia	0	0	1 (6%)	1 (7%)	1 (8%)	1 (9%)
Engenharia	0	0	1 (6%)	0	0	0
Administração	0	0	1 (6%)	1 (7%)	0	0
Informática	0	0	0	1 (7%)	1 (8%)	0
Total	12	13	18	14	12	11

Fonte: Atas do curso de Licenciatura em Ciências de 2008 a 2014.

Outra possível explicação para a declaração quase unânime dos envolvidos nessa licenciatura sobre não haver a separação nítida das diferentes ações das coordenações pode se explicar pelo aparente velamento das distintas ações dos coordenadores lembrando que as reuniões de câmara funcionavam como um importante processo de socialização das ações que os docentes estavam desenvolvendo e que auxiliavam na impressão que o grupo não tinha se diferenciado ao longo dos seis anos. Cada docente relatava aos demais colegas na interação das reuniões de câmara as ações que desenvolvia com as turmas, o que possibilitava a previsibilidade das próximas ações pelos outros docentes, ou seja, “sabia-se” de antemão antes mesmo de outro docente assumir uma turma quais seriam as ações já desenvolvidas com essa turma; logo não havia o desgaste de a todo o início do semestre letivo se fazer o resgate da história das turmas, isso libertava os indivíduos de uma certa quantidade de tensão no momento de assumir a turma que era de outro colega e poupava esforço e tempo em outras ações que os docentes estivessem empenhados, mas também os tranquilizava em termos de economias psicológicas. A frequência desse processo que pareceu se tipificar no grupo desde a sua fundação, em particular centrado nas reuniões de câmara, possibilitou que os do-

centes do curso se percebessem quanto as ações e se tornassem desejosos desse processo para tranquilizar a tensão sobre os seus próprios procedimentos, ou seja, tornou-se rotina nas reuniões de câmara relatar quais ações eram desenvolvidas com as turmas e mesmo quando esses relatos não eram feitos, mais cedo ou mais tarde o próprio grupo demandava que essa rotina fosse resgatada. Essa rotina construída no grupo, e agora também institucionalizada pelo grupo, tornou possível uma certa divisão das tarefas entre eles e possibilitou a abertura às discussões e às proposições de inovações que exigiram um grau mais elevado de atenção. Gradualmente o grupo pode discutir inovações e realizar propostas ao mesmo tempo que viam essas ações serem “testadas” nas turmas, causando a impressão que as coordenações aparentemente não tinham um papel importante no andamento didático-pedagógico do curso, mas foi justamente no que se tornou habitual, grupal, fez com que o grupo nem percebesse mais que era dessa maneira; em particular as coordenações sempre se mostraram preocupadas em resgatar esse hábito. Os relatos das ações desenvolvidas nas turmas mostrou-se habitual nas reuniões de câmara, mais ainda, o processo de comunicação entre os integrantes das reuniões de câmara se tornou uma situação social continuada, onde as ações de docência dos professores eram expostas e postas a conhecimento de todos, inclusive dos estudantes representantes de turmas, e que corroboraram para que os sujeitos tivessem suas ideias entrelaçadas por um elemento comum de partilha do trabalho docente e das ações inovadoras nas turmas.

Os relatos também auxiliaram o grupo a estabelecer o perfil de cada docente do grupo também trazendo à previsibilidade das ações caso o docente viesse a se tornar coordenador do curso e pouco impactando às ações “inovadora” de uma nova coordenação. Dito de outra forma, sabia-se o que esperar de um docente quando ele assumisse a coordenação do grupo e sabia-se como ele resolveria as tensões e estabeleceria os procedimentos grupais fazendo com que quando assumisse a coordenação fizesse parecer que suas ações não destoariam muito do que já se tinha feito ou já se vinha fazendo. Mesmo quando houve a mudança da segunda para a terceira coordenação, onde notadamente a coordenadora incorporou novas ideias ao grupo, certos procedimentos “historicamente” usados pelas coordenações anteriores foram mantidos, como os relatos das turmas, a não reperiódização, os conceitos dos estudantes analisados coletivamente etc., o que fez com que o grupo não percebesse ou pouco percebesse a ruptura epistemológica da coordenadora.

Outro ponto que pode ter contribuído para a visão da estabilidade grupal foi o currículo do curso está em movimento e que o grupo precisava reestabelecer o fôlego para realizar novas mudanças, para mexer de novo, fazendo com que cada coordenador tivesse sempre de (re)olhar o

currículo deixado pelo coordenador anterior com um olhar mais amadurecido.

Várias pessoas contribuíram de formas diferentes, em diferentes contextos e diferentes momentos, inclusive nos confrontos e nos contra sentidos, chegando ao entendimento de que era necessário mudar e em outros momentos outras demandas e outros contextos exigiram outras mudanças e outras caminhadas. (PROFESSOR VS, 2013, 28min07s)

9.12 Apêndice L: O *homo academicus* não aconteceu

Na busca de qual seria a quantidade de publicações dos docentes do curso em revistas periódicas na área da Educação ou Ensino de Ciências foi possível constatar, através dos currículos Lattes, que somente cinco docentes do curso haviam publicado algo sobre Educação nos últimos seis anos¹²², os demais, quando publicaram algo, faziam sobre os temas específicos das suas áreas das Ciências. Além disso, desses cinco docentes apenas quatro haviam publicado temas mais próximos da área da Educação, ou seja, aparentemente não havia ainda uma conversão dos demais docentes para a pesquisa em Educação. Isso teve o efeito de não inculcar o hábito da pesquisa vinculada à produção de artigos nos estudantes e também não foi algo que a instituição e nem o grupo da LC pareceu estimular, isso porque com a ideologia de trabalhar com o social, não dar prioridade à pesquisa acadêmica e de promover mais contato com as comunidades fizeram com que as pesquisas com produção de artigos do tipo acadêmica fossem esquecidas. Denegou-se também fazer pesquisa sobre essas atuações e divulgá-las naquilo que a comunidade acadêmica reconhece como de mérito: as revistas acadêmicas periódicas. Os docentes da área da educação do curso não desenvolveram dessa forma uma pesquisa educacional forte, pouco publicaram, e quando o faziam era em parceria com outros colegas das áreas mais “da pesquisa no modo tradicional”, ou mais “duras”; mesmo a divulgação das diferentes metodologias que o curso adotou ou da proposta curricular inovadora foi pouco divulgada nos periódicos acadêmicos. Nos primeiros seis anos do curso houve apenas dois artigos sobre o PPC ou a metodologia do curso (BRIZOLLA; SILVA; FAGUNDES, 2010; SILVA; BRIZOLLA; SILVA, 2013).

122 Foi também consenso entre os primeiros docentes da instituição entrevistados que o número de publicações caiu consideravelmente devido ao grande ativismo que o PPP da instituição pareceu exigir em atividades (de extensão) voltadas às comunidades.

10 Anexos

10.1 Anexo A: Plano de Ensino de uma Unidade Temática

Plano de Ensino

Ficha nº 1

Unidade Temática: Ciências da Natureza e Educação		Código: LICIEN003
Natureza: Obrigatória	(x) Semestral () Anual	Obs.: -
Pré-requisito: não há	Co-requisito: não há	
C. H. Semestral: 160h teórico-práticas		Total: 160h
<p>EMENTA: 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.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA ASTOLFI, Jean-Pierre, DEVELAY Michel. A didática das ciências. 13. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. OLIVEIRA FILHO, K. S. Saraiva, M.F.O. Astronomia e astrofísica. 2. Ed. São Paulo: Livraria da Física, 2004.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR FRIAÇA, Amâncio C. S. et al. (org) Astronomia: uma visão geral do universo. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 2003. (6 EXEMPLARES) KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. Ensino de Ciências e Cidadania. São Paulo: Moderna, 2004. v. 1. 88 p LDB. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil03/LEIS - Acesso em 27 de Maio de 2009.</p>		
Validade: a partir do ano letivo de 2008 Coordenador da Câmara de Licenciatura em Ciências: Assinatura:		