

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNO DA SILVA PIVA PICON

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: LICENCIATURA
EM CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA UFPR SETOR LITORAL

CURITIBA

2017

BRUNO DA SILVA PIVA PICON

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: LICENCIATURA
EM CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA UFPR SETOR LITORAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Linha de Educação em Ciências, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Camargo.

CURITIBA

2017

P598p

Picon, Bruno da Silva Piva

O processo de constituição da identidade docente: licenciatura em ciências no contexto da UFPR setor litoral / Bruno da Silva Piva Picon – Curitiba, 2017.

325f. : il. [algumas color.] ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, 2017.

Orientador: Sérgio Camargo


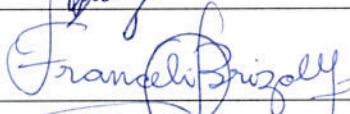
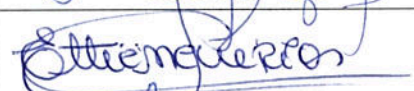

1. Matemática – Estudo e ensino. 2. Professores de matemática. I. Universidade Federal do Paraná. II. Camargo, Sérgio. III. Título.

CDD: 510.7


PARECER

Defesa de Dissertação de **BRUNO DA SILVA PIVA PICON**, intitulada **“LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA UFPR SETOR LITORAL: PROCESSOS IDENTITÁRIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE”**, para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e em Matemática.

De acordo com o Protocolo aprovado pelo Colegiado do Programa, a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo-assinados arguiu, nesta data, o candidato acima citado. Procedida à arguição, a Banca Examinadora é de Parecer que o candidato está **apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA**, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Sérgio Camargo (orientador)		<i>Synovate</i>
Profª. Drª. Francéli Brizolla		APROVADO
Profª. Drª. Etiène Cordeiro Guérios		APROVADO
Prof. Dr. Marcos Aurélio Zanlorenzi		APROVADO

Curitiba, 13 de fevereiro de 2017.


Prof. Dr. Sérgio Camargo
Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências e em Matemática



Um macaco viu um peixe na água e o tirou de lá
pensando que estava salvando sua vida.

O peixe morreu...

Como é importante entendermos o mundo do outro!

Fábula africana

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por estar ao meu lado em todos os momentos e acreditarem no meu potencial. À minha mãe Elieth, a quem sou eternamente grato por tudo o que fez por minha formação, meu amado irmão Renan, por fazer parte da minha vida, e meu parceiro Thiago pelo seu companheirismo e paciência que me deram força para chegar a mais esta conquista, ao felino Jalú pelos momentos de descontração.

Agradeço ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Sérgio Camargo, por acreditar no meu trabalho e me incentivar nos estudos, por sua generosidade, paciência e dedicação no auxílio para que eu aproveitasse cada momento de aprendizagem, proporcionando autonomia na busca pelo conhecimento em direção a conclusão desta pesquisa.

Agradeço aos colegas e amigos do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática (GPEACM) por compartilhar, diferentes olhares, leituras, sugestões e pelos encontros dentro e fora dos espaços institucionais; valiosas contribuições para a organização desta pesquisa. As professoras Neila Agranionih e Tania Bruns por serem as primeiras a avaliarem e contribuírem crítica e reflexivamente a construção desta pesquisa. À Fernanda Fonseca pelas companhias nas longas viagens no trecho São José dos Pinhais à Curitiba, onde as ideias fluíam. À Luciana Jardim por sua tranquilidade que muito me ajudou em momentos turbulentos.

Agradeço à banca examinadora composta pelos docentes: Prof.^a Dr.^a Ettiène Cordeiro Guérios, pelas sugestões de leituras e importantes apontamentos no exame de qualificação, assim como o convívio no GPEACM; Prof. Dr. Marcos Aurélio Zanlorenzi (Prof. Zan), pela disposição de leitura a propósito da qualificação e pelos apontamentos afirmativos e pelas indicações de leitura; e Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla, por encurtar a distância da saudade ao aceitar participar da banca, pela leitura cuidadosa e carinhosa do texto e pelas ricas sugestões.

Agradeço aos docentes do curso de Licenciatura em Ciências que me permitiram presenciar os encontros de reunião da câmara do curso. Aos amigos de licenciatura em Ciências pela disposição e colaboração com esta pesquisa, *in memoriam* Priscíla Kaule. À Prof.^a Lenir Maristela Silva (formação inicial), e Prof.^a Neusa Tauscheck (especialização) por meio de suas orientações marcaram minha formação acadêmica.

Agradeço aos meus colegas e amigos de mestrado e ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) que compartilharam comigo momentos de reflexões, discussões e aprendizado. À Antonyhella, pela atenção e disponibilidade nos trâmites burocráticos na secretaria do PPGECM. À CAPES, pelo auxílio financeiro nesses dois anos que possibilitou a realização desta pesquisa.

Agradeço todas as pessoas que durante esse tempo de caminhada contribuíram de alguma forma, direta ou indiretamente.

“Se cheguei até aqui foi porque me apoiei no ombro dos gigantes.”

Isaac Newton

Sou feito de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Cora Coralina

PICON, B. S. P. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA UFPR SETOR LITORAL 2016. 125 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática – Universidade Federal do Paraná.

RESUMO

Nesta pesquisa de natureza qualitativa apresentam-se reflexões a respeito da Identidade Docente, em que possíveis diálogos com Paulo Freire, Zygmunt Bauman, Stuart Hall entre tantos outros autores, fluem ao desejo de uma formação inicial docente viva, distinta em seus próprios movimentos, na preservação da autonomia e incentivo ao protagonismo dos licenciandos, para que não se estruture fixa e imutável, mas flexível promovendo fortalecer os laços formativos em direção a corroborar com a docência mais humana bem longe de se fixar em uma produção técnica formativa. Nesta perspectiva tem-se como foco o estudar o processo de formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral ressaltando suas peculiaridades, buscando analisar indicadores que revelem possíveis contribuições de elementos identitários (história de vida, formação e prática – pedagógica). Os dados foram constituídos harmonicamente a partir das seguintes fontes: análise documental, composta por leituras de produções bibliográficas; documentos oficial da UFPR setor Litoral e do curso de Licenciatura em Ciências; trabalhos desenvolvidos sobre o curso em questão (Teses, dissertações e artigos); observação participante nas reuniões quinzenais da câmara do curso; e por fim entrevistas semiestruturadas e formulário online realizado em 2016 com os egressos das quatro primeiras turmas, período de 2008 a 2011. A metodologia de análise de dados foi realizada a partir dos pressupostos da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES e GALIAZZI, 2011), uma forma híbrida que permite estar aberto para novas compreensões a respeito do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral em que seja possível perceber novas maneiras de propor e agir na formação inicial docente, para além do convencional, ao envolver auto-realização, o encontro com outro, com as possibilidades de reconhecimento e constituição da autoestima na constituição, assunção de múltiplas identidades docente.

Palavras-chave: Identidade docente. Formação inicial docente. Docência.

PICON, B. S. P. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA UFPR SETOR LITORAL 2016. 126 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática – Universidade Federal do Paraná.

ABSTRACT

This qualitative research presents thoughts regarding teaching identity, in which possible dialogues with Paulo Freire, Zygmunt Bauman, Stuart Hall among many other authors, flows to the desire of an alive initial teacher training, distinct in their own movements, preserving the autonomy and encouraging the protagonism of the graduates, so that it does not structure fixed and immutable but flexible, aiming to strengthen the formative bonds and collaborating with a more humane teaching far from being a fixed and technical training production. From this perspective, the study is focused on the process of initial teacher training in the Science Graduation Course from UFPR – Litoral (Federal University of Paraná) emphasize its peculiarities, and analyze indicators that may reveal contributions of identity elements such as life history, pedagogical training and practice. The data were collected harmonically from different sources: Biographical output; Official university and course documents; papers and dissertations written about the course; participant observation at the fortnightly course meetings and finally semi - structured interview and online survey. The method of data analysis was Discursive Textual Analysis (MORAES and GALIAZZI, 2011), a method that allows us to be open to new understandings about the Science Graduation Course from UFPR Litoral in which it is possible to perceive new ways in initial teacher training involving self-realization, encountering the other, with the possibilities of recognition and constitution of self-esteem in the process of building multiple teacher identities.

Keywords: Teaching identity. Initial teacher training. Teaching.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – FLUXOGRAMA DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS	34
IMAGEM 2 – CICLO RECURSIVO DE INTERAÇÃO ENTRE AS FERRAMENTAS DE COLETA DE DADOS PARA O ESTUDO DE CASO	70

LISTA DE QUADROS

TABELA 1 – EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS – 2008/ 2011	78
--	----

LISTA DE SIGLAS

ATD	-	Análise Textual Discursiva
FTP	-	Fundamentos Teórico Práticos
ICH	-	Interações Culturais e Humanísticas
PA	-	Projeto de Aprendizagem
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PPC	-	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
PSS	-	Processo Seletivo Simplificado do Paraná
SISU	-	Sistema de Seleção Unificada
TOC	-	Técnico em Orientação Comunitária / Tecnólogo em Orientação Comunitária
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UFPR Litoral	-	Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná
UNESPAR	-	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	20
2. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS	27
2.1.OS MOVIMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS	35
2.1.1.Os eixos formativos na licenciatura em ciências	40
3. O CONHECER E COMPREENDER DA IDENTIDADE DOCENTE COMO MÚLTIPLA	47
3.1.A RELAÇÃO IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	55
3.2.TEORIAS E PRÁTICAS NA COMPLEXIDADE DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE	61
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	67
4.1.A METODOLOGIA DE ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)	72
5. O “CORPUS” DE ANÁLISE: A IMERSÃO NOS DISCURSOS	77
5.1.AS EXPERIÊNCIAS DESCRITAS PELOS EGRESSOS	80
5.2.A RELAÇÃO PESSOAL DOS SUJEITOS EM SUA FORMAÇÃO	92
6. REFLEXÕES E APRENDIZADOS A RESPEITO DO FENÔMENO ESTUDADO	106
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	124
ANEXO	179

APRESENTAÇÃO

Sou um ser em construção, e às vezes ainda é necessário reformar o que já foi construído.

Liahbj

Apresento-me por meio de lembranças, as quais tiveram grande influência na construção de quem sou. Portanto, pensar sobre o início de uma caminhada, refletir sobre como ocorreu o início de um processo de formação, ou melhor, processo de transformação! Resolvi fazer uma breve regressão de memória¹, na tentativa de justificar os meios que levaram à construção desta obra, identificando quais retalhos² foram significativos. Compreendo esse movimento de recordação como um exercício, espontâneo ou induzido, no qual o indivíduo consiga lembrar espontaneamente de lugares, fatos ou pessoas, relativos a experiências passadas, em busca de justificar, entender, ou até mesmo explicar de certo modo, o que ou quais influências nos tornaram o que somos no presente momento.

Ao tratar de lembranças gosto do termo retalhos, pois me vem à memória uma colcha produzida com muito apreço. A construção da história de uma vida surge como peças de um quebra-cabeça utilizadas na confecção de um mosaico. E como decidir entre as duas obras de arte? Com sentido figurado a respeito de tratar da memória, podemos contemplar a história de uma vida como o mosaico, apenas admirando a beleza de sua composição, mas como uma colcha de retalhos é pela forma que nos envolve e aconchega.

Os primeiros retalhos datam do período de 1993 a 1994, tempo em que vivi no município de Umuarama – PR. Comecei a frequentar a escola com quatro anos de idade, a princípio eu era filho único, portanto gostava de ir à escola para interagir com os colegas, talvez tenha sido esta a causa de muitos professores reclamarem do meu comportamento em sala de aula.

¹ O processo de escrita me permitiu este exercício de reflexão em vários momentos, circunstância ontológica, de reflexão e reconhecimento das diversas formas como me organizo ou tomo as próprias decisões; tanto em sala de aula, assim como para ler, escrever e interpretar textos. Este texto não foi escrito na ordem como se apresenta, foi feito em partes; aquelas que por algum motivo não tinham espaços no trabalho, ou não seriam apresentados, mas que mesmo assim, de algum modo também fazem parte.

² Cora Coralina - Sou feita de retalhos. Ver epigrafe.

Tudo era diversão, inverter os papéis com a Professora Sara para saber o quanto eu conversava, o único estudante a dividir a mesa com ela, para ser a única com quem eu pudesse falar. Talvez eu procurasse a interação do outro para potencializar nosso aprendizado. Nos primeiros retalhos são destas interações na escola, são poucas as lembranças, mas considero os mais coloridos e vibrantes, além de tudo ser novidade, o ambiente proporcionava alegria.

Com o passar do tempo esta colcha de retalhos começou possuir suas peças de tons pastel, no período de 1995 a 2002³. Os anos iniciais e finais do ensino fundamental a escola foi perdendo seu encanto. Com a fase da adolescência, os interesses foram mudando, já o comportamento, continuou o mesmo. Estar na escola era meu passatempo favorito, apenas a vontade de estudar que fora diminuindo, preferia os livros e passar longo tempo na biblioteca do que ficar na sala de aula.

Os últimos retalhos escolares 2003 a 2005 estão marcados pelos tons um tanto esmaecidos. Foi no ensino médio, que tive minha primeira experiência como docente. O professor Marcos da disciplina de Matemática teve a ideia de me desafiar. Este professor me propôs uma pesquisa, e conseqüentemente apresentar uma aula, e ser o responsável de ensinar a turma do 1ºB o conteúdo sobre “Intervalo”. Enquanto ele passava certo conteúdo e atividades para os demais estudantes, eu apresentava para ele os materiais encontrados na pesquisa.

A experiência proporcionada pelo Professor Marcos, despertou outros interesse nos estudos. Envolvia motivação. Mas esta dinâmica não teve sua continuidade, pois no segundo bimestre de 2003 minha família se mudou para São José dos Pinhais (PR).

A escola estava cada vez mais desestimulante, estava se resumindo em: memorizar e acertar as respostas das quais não me fazia sentido. A disciplina que envolvi com maior interesse foi literatura, uma aula isolada na disciplina de Português. A professora Elizabeth permitia o diálogo, contextualizações, enfim, ocorria a interação entre todos os envolvidos, eu podia me expressar da forma como me sentia bem. Por mais que eu tenha tentado um vestibular para Licenciatura em

³ Nesta época estávamos morando em Salto – SP, não tinha meus primos por perto, não ficava na rua, pois era muito perigoso, e a diferença de 7 anos entre eu e meu irmão, a escola era o local de socialização entre as demais crianças com mesma idade. Comecei a frequentar a biblioteca e fui me retraindo.

Letras Português/ Inglês na UFPR, eu ainda não pensava em ser professor. O motivo da escolha foi por gostar de ler, e de aprender algo novo, no caso o idioma. Sempre fui estudante de escola pública, tive grandes dificuldades de ingressar na universidade pública, portanto em outro momento resolvi cursar o ensino superior em alguma instituição privada, mas para isso eu precisava trabalhar.

Quando iniciei o curso Técnico em Enfermagem no ano de 2007⁴, conciliando estágio remunerado e estudos, meus interesses e expectativas nos estudos aumentaram, afinal, o curso tinha uma dinâmica muito ativa envolvendo os conteúdos com seminários, pesquisas, debates, além da prática nos estágios obrigatórios. Os conteúdos estavam sempre muito vivos e presentes no dia-a-dia, havia sentido em estar estudando. E isso fez com que a vontade de cursar o ensino superior retornasse.

Foram estas experiências com fármacos, centro cirúrgico e exames de medicina nuclear (Tomografia, Ecografia e Raio-X) somados com algumas pesquisas e estudos junto com os pacientes ao fazerem a lição de casa influenciaram muito a minha escolha pela profissão docente. Percebo que enquanto estudante eu tinha pressa. Tudo o que não me fazia sentido, buscava fazê-lo rápido, fingir ter aprendido ou memorizado certo conteúdo para ter tempo de saciar a curiosidade particular. Primeiro foi a curiosidade o motivo da escolha do curso de Licenciatura em Ciências, e ser professor foi algo que me aconteceu depois.

Com o tempo retalhos de diversas cores e estampas começaram a ser costurados. No segundo semestre de 2009 estava eu me mudando para o Litoral do Paraná, rumo à universidade pública, cursar Licenciatura em Ciências.

Não criei muitas expectativas a respeito da vida universitária, na bagagem carregava florais para estudo e memória, e já estava tomando vitaminas para melhorar o meu desempenho de aprendizagem, o sistema educacional juntamente com filmes e histórias contadas em livros, haviam criado um estereótipo assustador a respeito da universidade e de seus docentes. Mas as peculiaridades na proposta de formação de professores no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná,

⁴ Iniciei o curso de Técnico em Enfermagem em janeiro de 2007, em agosto iniciei atividades como estagiário no Hospital Infantil Pequeno Príncipe, e no período de 2008 a 2009 exerci o cargo de Auxiliar de Enfermagem. Acredito que tenha sido desta experiência a influência para a escolha da área de Ciências, interesse pelos fármacos e anatomia.

mais específico, no curso de Licenciatura em Ciências, permitiram que eu como estudante extrapolasse minha hiperatividade na aprendizagem.

Dos causos mais marcantes acredito ter sido o primeiro dia de aula, ver o professor se direcionar ao fundo da sala de aula, e dar início a uma reflexão dizendo “O que vocês querem aprender nestes quatro anos no curso de Licenciatura em Ciências?”, o silêncio permaneceu por um tempo, pois nós estudantes estávamos esperando o professor iniciar a aula de outro modo, e neste caso o professor também esperou a nossa resposta.

A adaptação ao ritmo de estudos no Curso de Licenciatura em Ciências não foi fácil, um processo de muitas incertezas, dúvidas e questionamentos permeavam os pensamentos de todos, e isso se refletia na interação entre a turma de graduação. Comento ser difícil considerar a própria escolha, ou vontade, até mesmo o seu desejo de estudar e pesquisar, e ter que levar em conta os interesses pessoais do outro é muito mais difícil, e isso transpassava as relações em qualquer eixo formativo.

As experiências vividas neste período, de 2009 a 2013 integram o decorrer dos próximos capítulos deste trabalho de pesquisa, pois foi durante este período, com retalhos, inclusive os tons neon, que me descobri e vim a ser professor. Assim como a importância de reconhecer as interações interpessoais, a alteridade e empatia suas contribuições na constituição profissional. Portanto também fazem parte do contínuo processo de formação.

Por alguma razão alguns retalhos possuem formatos diferentes, uns são maiores que outros. Como por exemplo, a especialização em Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis. Descobrimo que este conceito diz muito além de questões da estrutura física escolar, bem como as características que legitimam com o local em que as instituições de ensino estão inseridas. Esses retalhos apresentaram novas escolas, e novas formas de interagir com os estudantes no sentido de valorizar a diversidade estabelecendo conexões entre a sala de aula e os diversos saberes: os científicos, aqueles gerados no cotidiano das comunidades e os que se originam de povos tradicionais⁵.

⁵ Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica,

Há ainda os retalhos com texturas, que surgem aos poucos, na prática e no convívio diário. Surgem muitas vezes em situações quando estou em situações semelhantes as da Professora Sara ou do Professor Marcos. Reflito sobre os momentos alegres que a escola possa oferecer aos estudantes, e o professor como mediador para que estes instantes aconteçam. Permitir ao estudante superações, para que esteja sempre alegre; porque está sendo capaz de resolver um conflito, ou simplesmente está lendo melhor, aprendeu a fazer cálculos, e compartilhou o que aprendeu com os outros, até mesmo com o professor.

A alegria vem do crescimento da potência, de perceber que está sendo capaz de enfrentar melhor a realidade que vive, tanto na sala de aula, como na escola, na família e na comunidade (VASCONCELLOS, 2016, p. 04).

Estes retalhos são raros, e como professor de Ciências, busco propor estes momentos, que tanto acontecem em sala de aula e assim compartilhamos esta alegria, ou quando este momento chega como um presente relatado pelos pais. Quando eu era o estudante estes momentos foram diminuindo no decorrer da educação básica, e por terem sido poucos, acredito ter sido este o motivo de tanta pressa, a velocidade de chegar ao fim. Em consequência dos novos aprendizados, por ter vivenciado novas perspectivas para a educação escolar, o que me motiva a ser professor é a lentidão no processo, é o caminhar junto com o outro, rumo a novas alegrias.

A colcha de retalho ainda não esta pronta, e nem tão logo irá ficar. Ainda tem muitas linhas de costura, e muitos retalhos novos aguardando o momento de se juntarem. E eu anseio por eles. Estes estão sendo acrescentados conforme o caminho percorrido de estudos e pesquisa no mestrado. Refletindo a respeito dos elementos identitários que auxiliam os indivíduos a vir a ser um docente, e os impasses que fundamentam a formação inicial dos professores.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Felizmente a maioria de nós é capaz de ver... com o cérebro, com o estômago, com a alma. Creio que vemos em parte com os olhos, mas não exclusivamente.

Wim Wenders

Com esta pesquisa busquei compreender e apresentar os processos identitários da constituição da docência, por meio da análise da formação inicial docente ofertada pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências oferecido pelo Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR Litoral), no que se refere aos elementos constituintes de possíveis identidades docentes, ao envolver histórias de vida, formação e prática docente, como eixos norteadores da formação inicial de professores.

De certo modo ressalto as singularidades que a instituição oferece a seus estudantes, para que estes se tornem protagonistas de sua própria formação, observando este processo como um movimento dialético decorrente do desenvolvimento das ações de reflexão sobre a teoria e prática docente, na tentativa de compreender os processos de formação inicial de professores.

A UFPR Litoral, com sede na cidade de Matinhos – PR, destaca-se pelas práticas pedagógicas inovadoras, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), promovendo a educação superior visando o desenvolvimento humano e local, além de contribuir para a formação dos estudantes em todos os seus aspectos, sustentada por fundamentos emancipatórios de desenvolvimento e aprendizagem (UFPR, 2008).

Estudando o material é possível perceber que esta proposta se distancia das universidades convencionais, apresentando uma organização curricular baseada em projetos. Na concepção do currículo, esses projetos são articulados dentro de três grandes fases temporais que, dialeticamente, se desenvolvem dentro dos módulos em cada curso:

a primeira (conhecer e compreender) é oportunizado ao estudante espaços de interação com a realidade que permitem vivenciar parcialmente a integração entre ensino, pesquisa e extensão. A segunda fase (compreender e propor) se propõe a fundamentação teórica e técnica para amadurecimento das informações e reflexões reconhecidas em um primeiro

momento; enquanto a terceira fase (propor e agir) é o momento da ação dos estudantes para a realização as atividades de inserção profissional (UFPR, 2014, p. 13).

O curso de Licenciatura em Ciências apresenta uma proposta curricular na qual, ao invés de disciplinas, os estudantes cursam módulos, cuja estrutura é mais flexível e aberta a atender as demandas de cada turma, valorizando o protagonismo dos licenciandos envolvidos. No contexto desta formação profissional, as três fases temporais englobam três espaços curriculares:

- Fundamentos Teóricos Práticos (FTP): “são meios e não fins no processo de formação” (UFPR, 2008, p. 32), com pretensão de estudo e debates teórico-práticos de imersão em conhecimentos históricos, filosóficos, sociais, ambientais, entre outros que envolvam Ciências e Educação de forma mútua, para construção de conhecimento específico a formação profissional.
- Interações Culturais e Humanísticas (ICH – coincidentemente um significado do pronome alemão: eu): é considerado o eixo que proporciona atividade de maior protagonismo aos discentes envolvidos, este eixo é aberto para a participação da comunidade. Envolve o desejo⁶ do licenciando de explorar sua formação, o que difere do PA, é que neste espaço o desafio é articular estes desejos individuais na construção de atividades coletivas, que de alguma forma contemple a formação em sua totalidade, possibilitando a integração de diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais). Se assemelhando ao FTP, mas não está relacionado apenas à formação profissional.
- Projeto de Aprendizagem (PA): outra ferramenta educacional de exercício do protagonismo e autonomia estudantil que permite modificar a relação hierárquica entre docente e discente. É neste espaço curricular que se pode colocar o seu desejo de pesquisa, independente do curso que está cursando. Os licenciandos são incentivados a perceber criticamente a realidade e estabelecer ações de acordo com as situações da realidade local, podendo ser realizadas em conjunto com outros estudantes, independente de serem do mesmo período ou curso.

⁶ O desejo aqui é compreendido como um tipo de sentimento, uma fonte de satisfação; que faz parte do sujeito, que por este ser inacabado e inconcluso busca suprir suas carências, algumas vezes consciente, outras, inconsciente ou reprimida; portanto subjetivo.

Dessa singularidade que a instituição oferece a seus estudantes, pude vivenciar seu PPP e participar da construção do PPC em questão. Durante minha graduação, período de 2009 à 2013; busquei vivenciar ao máximo todos os espaços que a UFPR Litoral tinha a oferecer em contribuição com minha formação inicial docente, buscando compreender a Educação em todos seus aspectos, uma vez que, egresso da área da Saúde, não tinha conhecimento sobre a nova área de ingresso.

Portanto na pretensão de melhor Conhecer e Compreender a proposta da UFPR Litoral, na minha primeira fase de formação problematizei como PA a concepção de Alfabetização Científica nos processos que envolvem o desenvolvimento do licenciando em Ciências neste setor. Baseei-me nas afirmações dos autores como Chassot (2006), Krasilchik e Marandino (2004) que, por meio de seus textos, oportunizaram reflexões que ao mencionar a Alfabetização ou Letramento Científico, me faz inferência aos processos dialéticos que remetem ao uso social da Ciência, levando em conta as determinações histórico-sociais, uma vez que “para compreender uma ciência faz-se necessário aprender também sua linguagem, o que implica conhecer não só o seu vocabulário específico, mas também seu processo de pensamento” (BRAGA e MORTIMER, 2011, p. 57), o que acredito ser a condição necessária para a construção da cidadania democrática.

No desenvolvimento deste PA compreendi que a educação deve ser mais política, para ter caráter menos domesticadora e excludente, volto a mencionar Chassot (2006), quando este autor defende a ideia de deixarmos de fazer um ensino asséptico, e vincular cada vez mais com a realidade dos envolvidos no processo de aprendizagem, defendendo uma educação menos dogmática para trabalhar com incertezas, e assim resultando numa educação voltada à prática emancipatória.

Na segunda fase, Compreender e Propor, menciono o momento em que percebi a importância do desenvolvimento ativo na formação, quando comecei a compreender que a graduação é ao mesmo tempo íntima do sujeito⁷; o próprio desejo, a curiosidade, nela também tem contribuições do coletivo em que o indivíduo está inserido. Isso reafirma o pensamento de Vygotsky (2000), ao mencionar que o

⁷ Neste caso, penso que, quando o sujeito é protagonista ele traz contribuições peculiares, envolvendo experiências pessoais e de história de vida, com seu ponto de vista particular, *sui generis*, que não se encontra no outro, mas diante disso, muitas vezes o outro complementa, amplia, o que acredito ser uma formação que contemple a alteridade.

conhecimento é construído através da interação social, oferecendo espaço para reorganizar experiências, assim como o caso do capital social que está na troca que a interação social oferece, pois, como afirma Morin, Ciurana e Motta (2003) o trabalho em equipe fortalece as conexões cognitivas e, assim, aprimora a capacidade de entender e descobrir a realidade. Neste período de minha formação, comecei a participar com mais frequência das reuniões da Câmara de Licenciatura em Ciências, consideradas como espaço de formação dos docentes do curso de Licenciatura em Ciências (COUTO, 2013), que também deveria ser considerado como espaço de formação discente, e cujas discussões nos encontros quinzenais tratam dos encaminhamentos acadêmicos pedagógicos do curso e do setor, por exemplo, no primeiro semestre de 2010, as demandas apresentavam fortemente embasadas pedagogicamente, nos debates relacionados aos encaminhamentos e desenvolvimentos dos FTP, e também pelo motivo do PPC em construção que era centro das discussões e estudos das reuniões.

Percebo que de todas as afinidades com os espaços curriculares de puderam oferecer a formação inicial docente, no início da graduação eram de difícil compreensão, mas em síntese não dariam destaques as experiências vividas, às relações apreendidas e os laços formativos. Portanto, referente ao Propor e Agir, última fase de minha formação inicial docente, apresento algumas reflexões que surgiram no decorrer da conclusão do curso de licenciatura e que me levaram a desenvolver a presente pesquisa.

A fase de Propor e Agir se desenvolveu como momento do despertar para a profissão, culminando com relações entre desastres ambientais nos municípios do Litoral do Paraná no ano de 2011, com o florescimento do movimento estudantil na UFPR Litoral, e com períodos de greves das Universidades Federais (Técnicos Administrativos, Professores e Estudantes). Estes fatos corroboraram no desenvolvimento de novas problematizações, novas ICH, novos olhares profissionais. Como descreve Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, adquirimos tanto na formação profissional como ao longo da vivência profissional, e estes saberes não se limitam a produzir conhecimentos, construídos pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo, mas o sujeito procura também incorporá-los.

Partindo desta contextualização, as discussões a respeito de currículo, de estágio e vivência da docência conseqüentemente fazem parte apenas de descrever a conjuntura do fenômeno em estudo. Diante disto, a questão que se pretende responder nesta pesquisa é a seguinte: quais contribuições de elementos identitários (história de vida, formação e prática – pedagógica) podem ser apontadas na constituição de identidades docentes dos licenciados no curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral? E para responder esta questão, atenta-se às respostas que surgem, dentre outras questões que emergirão no desenvolver da pesquisa. Que sujeito profissional está sendo formado nesse curso, considerando sua organização e os elementos que o constituem? Como docentes e discentes enxergam a possibilidade de desenvolver identidades diante de um mercado que quer um profissional de ensino de conteúdos? E, sobre o referencial teórico que permeia a instituição, qual a sua influência na prática?

O objetivo central desta pesquisa é analisar indicadores que revelem possíveis contribuições na constituição de Identidades Docentes dos licenciados no curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. Uma vez que o curso deste setor propõe uma dinâmica de formação inicial docente que procura garantir, um processo de formação humana, social e profissional, crítica e reflexiva da realidade educacional. Mas, para isso, distinguem-se alguns objetivos específicos, como:

- Compreender a proposta de formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral.
- Estabelecer relações entre as influências dos espaços acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral na constituição da identidade docente dos licenciados.
- Identificar os elementos pessoal e profissional constituidores da identidade docente (história de vida, formação e prática pedagógica).

As questões sobre identidade docente procederam no momento de escrita da monografia em 2013, que compreendia a importância do desenvolvimento do Estágio Supervisionado desde o primeiro ano do curso, além de problematizar a própria formação nos encontros de FTP, que sustentavam as discussões na busca de teoria para amparar nossos ideais na resolução dos problemas propostos nos projetos construídos pela turma. Pensar as possíveis identidades que o educador se

permite ao assumir a atuação profissional, o estágio supervisionado investigativo ser um possível campo de experimentações, ao corroborar tornando os futuros professores em docentes pesquisadores, educadores reflexivos de suas próprias práticas (SCHÖN, 1992).

Esse esforço de pesquisar conjuntamente tem um grande mérito social, científico e político, pois aproxima universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática, possibilita aos professores das escolas o aprendizado da pesquisa e consequentemente favorece a busca da autonomia profissional (ANDRÉ, 2010, p. 178).

Em decorrência dos pensamentos apresentados pela autora, compreende-se que a pesquisa, nesses moldes, acaba com o individualismo⁸ por parte do estagiário, que deixa de apenas analisar e criticar as ações com que se defronta na escola, fazendo uma reflexão, tentando colaborar com o professor supervisor, o que o torna parte da escola pela vivência, tudo isso contribuindo no intercâmbio entre os saberes universitários para a formação docente, com os saberes da prática profissional, assim como também contribui com

um grande peso na constituição da profissionalidade docente, pois propicia o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores, que, construídos coletivamente, podem dar mais força e poder aos docentes enquanto grupo profissional (ANDRÉ, 2010, p. 178).

Portanto, com esta pesquisa não trago afirmações ou proposições de mudanças na questão de formação de professores, mas firmo sua pertinência ao problematizar uma proposta singular de constituição de novos educadores perante as novas necessidades educacionais que fluem da sociedade contemporânea. Portanto, procurei entender que profissional da área da educação estava/está sendo formado no ambiente pedagógico oferecido pela UFPR Litoral no curso de Licenciatura em Ciências.

Neste estudo compreendo os anseios referentes ao papel do professor na sociedade vigente: refletindo a respeito do processo da proletarização da profissão ao envolver a perda de prestígio social, cogitando sobre o panorama educacional atual, a perda da subjetividade e a crise de identidade, caminhando rumo à compreensão do papel do professor como educador. Assim como este professor se

⁸ O individualismo aqui mencionado se refere à prática de estágio apático, em que o licenciando apenas observa e faz anotações, ou no momento de regência prepara uma aula desconexa e isolada do tema abordado pelo professor regente na escola pública. Uma forma de minimizar este individualismo por parte do licenciando estagiário, penso ser por meio de uma prática de estágio colaborativo, que permita ambos estarem contribuindo mutuamente na formação um do outro, desenvolvendo uma relação de empatia.

identificaria com sua profissão e quais seus anseios e angústias frente à sequência de sua formação, uma vez egresso da Universidade, amparado apenas pelo ambiente e a comunidade escolar.

Por tal motivo, busco apresentar quais são os fatores que possibilitam ou limitam os processos identitários que ocorrem na UFPR Litoral, na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Ciências. Lugar no qual existe a oportunidade dos licenciandos deixarem de ser expectadores e passem a ser protagonistas da sua própria formação.

2. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS

“A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias.”

Paulo Freire

Neste capítulo descrevo a proposta de formação inicial de professores e do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, cujos movimentos dialéticos dão relevo aos processos de reflexão centrados na investigação sobre a teoria e prática docente, uma vez que os discentes problematizam a realidade escolar (prática) desde o início do curso, possibilitando a realização de estudos e debates de imersão (teoria) na compreensão e reflexão dos novos ensaios pedagógicos (práxis), fazendo referência aos movimentos na formação docente potencializados pela busca da construção de profissionais cujas identidades se fortalecem nos laços da docência.

Portanto, ao refletir a respeito das possibilidades de movimentos presentes no processo de formação docente tenho como objetivo, observar o curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral priorizando a busca de indicadores que revelam possíveis contribuições para a constituição de Identidades Docentes dos professores/educadores licenciados em Ciências. Proposta que visa oportunizar um processo de formação humana, social e profissional, crítica e reflexiva da realidade educacional. Esta perspectiva de formação contemplada pela UFPR Litoral traduz a formação inicial docente relacionada não apenas com o desenvolvimento profissional, mas se apresenta para além da transformação pessoal do sujeito, devido às trocas de experiências vivenciadas por todos, que se traduz a uma prática reflexiva envolvida com prática social, portanto contribuindo para a formação profissional voltada a trabalhar a realidade em que estará imerso.

Localizada em Caiobá no município de Matinhos – PR, a UFPR Litoral, Setor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), foi fundada⁹ em 2005 retomando o

⁹ 16 de maio de 2005, data de inauguração do Campus UFPR Litoral, e no segundo semestre de 2005 ocorreu a aula inaugural, mas a criação da UFPR Litoral (Campus do Litoral da UFPR - RESOLUÇÃO Nº 39/04-COUN) ocorreu em 1º de junho de 2004, e a partir de 5 de dezembro de 2007 (Resolução Nº 121/07 – COUN) tornou-se Setor Litoral, seu Projeto Político Pedagógico aprovado em

contexto desafiador que estimulou a criação da UFPR em 1912, cujo intuito era interferir na realidade concreta de seu Estado. Portanto, é nesse desafio paradigmático, somado ao comprometimento de ideais e valores advindos de uma concepção emancipatória na base do movimento desencadeado há mais de cem anos, que a UFPR Litoral

alicerça seus compromissos com as regiões do Estado do Paraná, localizadas no litoral [Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Paranaguá, Pontal do Paraná, Morretes] e região do Vale do Ribeira [Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Itaperocú, Rio Branco do Sul, Tunas do Paraná], que se mostram ávidas por oportunidades de um desenvolvimento sócio-econômico e cultural (UFPR, 2008, p. 2).

A UFPR Litoral, por meio de seu projeto, surgiu para fazer a diferença na educação pública, na ruptura com modelo vigente de transmissão do conhecimento tradicionalmente concebido nas instituições de ensino. Apresenta um projeto que compreende que a Universidade como não é a única detentora do conhecimento e formadora de profissionais para o mercado de trabalho, mas como espaço em que se é possível desenvolver a trajetória de vida, desenvolvendo habilidades, potencializadas pelo envolvimento com as pessoas e a interação com a comunidade. Ou seja, “o conhecimento passa a ser compreendido não mais por sua exatidão, mas por sua complexidade” (UFPR, 2008, p. 6).

O setor Litoral da UFPR se instaura no desafio de exercitar o seu papel social de questionador crítico e incentivador de conhecimentos que dialoguem e interfiram construtivamente na realidade social e econômica em que se insere. Destaca-se pelas práticas pedagógicas inovadoras aplicadas para a formação integral do profissional-cidadão. Seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) fundamenta a formação profissional em todos os cursos da graduação, sejam na modalidade Licenciatura (6 cursos)¹⁰, Bacharelado (5 cursos)¹¹ ou Tecnólogo (3 cursos)¹², no rol de cursos constavam outros dois que foram extintos por critérios mercadológicos e estão concluindo suas últimas turmas, são Bacharelado em Informática e Cidadania,

16 de junho de 2008 (Resolução Nº 24/08 – CEPE), e os primeiros cursos de licenciatura ofertados foram: Licenciatura em Artes e Licenciatura em Ciências, no vestibular de inverno de 2009.

¹⁰ Artes, Ciências, Educação do Campo, Educação Física, Geografia e Linguagem e Comunicação.

¹¹ Administração Pública, Gestão Ambiental, Gestão e Empreendedorismo, Saúde Coletiva (antigo Técnico em Enfermagem - Nível médio) e Serviço Social.

¹² Agroecologia, Gestão de Turismo (antigo Técnico em Turismo e Hospitalidade - Nível médio: técnico) e Gestão Imobiliária (antigo Técnico em Gestão Imobiliária - Nível médio: técnico).

e Tecnologia em Orientação Comunitária¹³, o curso de Fisioterapia deixou de ser oferecido em 2012 no Setor Litoral e depois de dois anos voltou a ser ofertado pela UFPR no Setor de Ciências Biológicas - Campus Jardim das Américas (Centro Politécnico).

Fundamentado “a partir da leitura crítica da realidade que se constitui como o ponto de partida e de retorno para a construção e reconstrução do conhecimento” (UFPR, 2008, p. 8), nos 14 cursos de graduação nas diferentes áreas de conhecimento e, até mesmo, nos 4 cursos de pós-graduação *latu-sensu* e *strictu-sensu* (2 mestrados, 2 especialização)¹⁴ os estudantes são formados de modo que visem contribuir na retomada do crescimento social e econômico da região em que estão inseridos.

Universidade e seus atores se vêem impelidos a construir um Projeto Político-Pedagógico a partir de um paradigma social que assume a técnica como suporte e não mais como definidora da formação [...] sua construção se dá no tensionamento dialético entre o modelo epistemológico dominante e o modelo epistemológico emancipatório e entre o todo e a parte, explicitando a arena conflituosa que se estabelece entre a regulação e a emancipação, a aplicação técnica e a aplicação edificante do conhecimento e o conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo (UFPR, 2008, p. 8).

A indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, fortalecem os caminhos traçados rumo ao conhecimento científico de forma vinculada às necessidades da comunidade local. Dessa forma a UFPR Litoral fundamenta-se com um projeto de expansão institucional de caráter inovador sustentado por fundamentos emancipatórios de desenvolvimento e aprendizagem. O objetivo maior é contribuir para a formação dos estudantes de modo a colaborar com todos seus aspectos, sejam eles nos contextos pessoal, profissional, comunitário, político ou social. Portanto, “este Projeto se estrutura pedagogicamente concebendo o conhecimento como uma totalidade articulada, decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade e sua realidade concreta envolvendo a educação e o homem” (UFPR, 2008, p. 7).

¹³ O curso Tecnólogo em Orientação Comunitária, foi ofertado no início como curso técnico junto com ensino médio, passou por uma reestruturação e passou a ser curso de nível superior.

¹⁴ Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino de Ciências Ambientais, Especialização em Questão Social na Perspectiva Interdisciplinar e Especialização em Alternativas para uma nova Educação.

Diferente das propostas das universidades convencionais, os estudantes além de cursarem os módulos específicos de cada área profissional, também participam das interações pedagógicas, que compõem o projeto político-pedagógico. A formação ofertada pela UFPR Litoral se diferencia no que traduz na sua metodologia interdisciplinar, e a proposta pedagógica, cuja difusão do conhecimento é feita, nem sempre, vinculada à aprendizagem por projetos que permite a seus estudantes a autoria do fazer, por confiar a responsabilidade pela sua formação, além de participação em projetos institucionais e pessoais desde o primeiro ano do curso.

Obedecendo a esse princípio, o Projeto articulou seu currículo em três grandes fases: 1- conhecer e compreender; 2- compreender e propor e, 3- propor e agir. Essas fases temporais são desenvolvidas dentro de três grandes módulos [espaços curriculares, ou espaços de aprendizagem] que dialeticamente se constituem e organizam todos os cursos. O primeiro módulo é constituído por Projetos de Aprendizagem, o segundo formado pelas Interações Culturais e Humanísticas e o terceiro módulo organizado pelos Fundamentos Teórico-práticos (UFPR, 2008, p. 7).

Estes ideais que fomentam a ruptura com o paradigma vigente de formação, revogando os modelos pedagógicos curriculares disciplinares, estão intimamente relacionados aos objetivos propostos pelo curso de Licenciatura em Ciências, curso presencial cujas aulas são ministradas no período noturno, com primeira turma instalada no ano de 2008. O PPP da UFPR Litoral se torna base para a formação de futuros professores, cujos fundamentos emancipatórios presentes na proposta inovadora de formação deste setor, configuram um desenho curricular caracterizado por uma práxis que toma a realidade como ponto de partida e de retorno para a formação e a ação acadêmica, sem negligenciar a formação humana de seus estudantes, compreendendo a formação educacional em sua totalidade.

Entende a formação educacional como uma totalidade concreta, que se dá no conjunto das relações sociais e que se desenvolve a partir das contradições que lhe dão movimento, portanto, não tem existência em si, mas somente a partir da produção social de seus sujeitos. [...] A intenção do processo educativo é 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. [...] Portanto, o currículo contempla em seus espaços a educação como totalidade, objetivando superar a proposta fragmentária, da pesquisa, do ensino e da extensão (UFPR, 2008, p. 10-11).

O desenho curricular descrito são os aspectos relevantes que traduzem a totalidade e que dão movimento à formação docente. Ou seja, o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos; a educação como totalidade e; a formação discente pautada na crítica, na investigação, na pró-atividade e na ética,

capaz de transformar a realidade. Tal proposta presente no PPP orienta o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), cuja construção iniciou-se junto à primeira turma de Licenciatura em Ciências em 2008. O PPC, assim, foi escrito contemplando a participação dos discentes e docentes do curso. Portanto, descrever e observar a dinâmica da formação inicial de professores respeitando suas múltiplas disposições de construção possibilita o entendimento, pois assim como este estudo não visa descobrir uma identidade, não se trata de firmar ou propor um novo modelo, mas compreender a dinâmica dos processos identitários no que diz respeito à singularização que a proposta do curso de Licenciatura em Ciências apresenta ao envolver direta ou indiretamente com a diferença.

É compreensível que dentro de uma universidade com mais de 100 anos existam muitas resistências às mudanças, tanto a instituição como o corpo docente, abandonar a posição segura de seus modelos convencionais e assumir uma posição em que as novas propostas muitas vezes não estão claras, ou não definem quais são os papéis que possam desempenhar, preferem a inércia no qual os currículos formativos têm se mantido enrijecidos e segregados. A formação de professores não pode ser pensada a partir de seus diversos campos disciplinares, em favor apenas das teorizações mais abstratas, o que causa grande desequilíbrio entre teorias e práticas, relativas à “Educação Infantil”, “Educação Especial”, para Educação de Jovens e Adultos, ou Educação não formal etc. que muitas vezes são oferecidas de forma optativa ou inchando as grades curriculares.

O papel do professor na atualidade exige que ele seja muito mais do que um orientador, alguém que coloca os estudantes em diferentes formas de acessar o conhecimento. Portanto a forma como os professores são formados e os motivos para um novo desenvolvimento deste profissional precisam ser cada vez mais ousados, de forma que a inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores ultrapassem essa representação convencional que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado com base nas especificidades do momento, à cultura local e em sua trajetória de vida e expectativas. Para possibilitar aumento de seu potencial formativo, cada vez mais autônomo e capaz de oferecer maiores chances para a (re)significação e a produção de conhecimentos profissionais docente, favorecem a constituição de um processo

formativo crítico e reflexivo, assim não pode ser tomado como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores.

A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta 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 (GATTI, 2010 p. 1375).

Deste modo é possível entender os cursos de licenciaturas em seu aspecto híbrido, por abrangerem a formação pedagógica e a formação específica, neste caso o fluxograma do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral corresponde às características observadas na Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) (BRASIL, 2010) e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em consequência algumas proposições no Art. 5º, afirmam a formação de professores ser pautada pela concepção de educação como processo emancipatório, pelo reconhecimento das especificidades do trabalho docente que conduzem à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática, o que exige levar em conta a realidade das instituições da educação e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

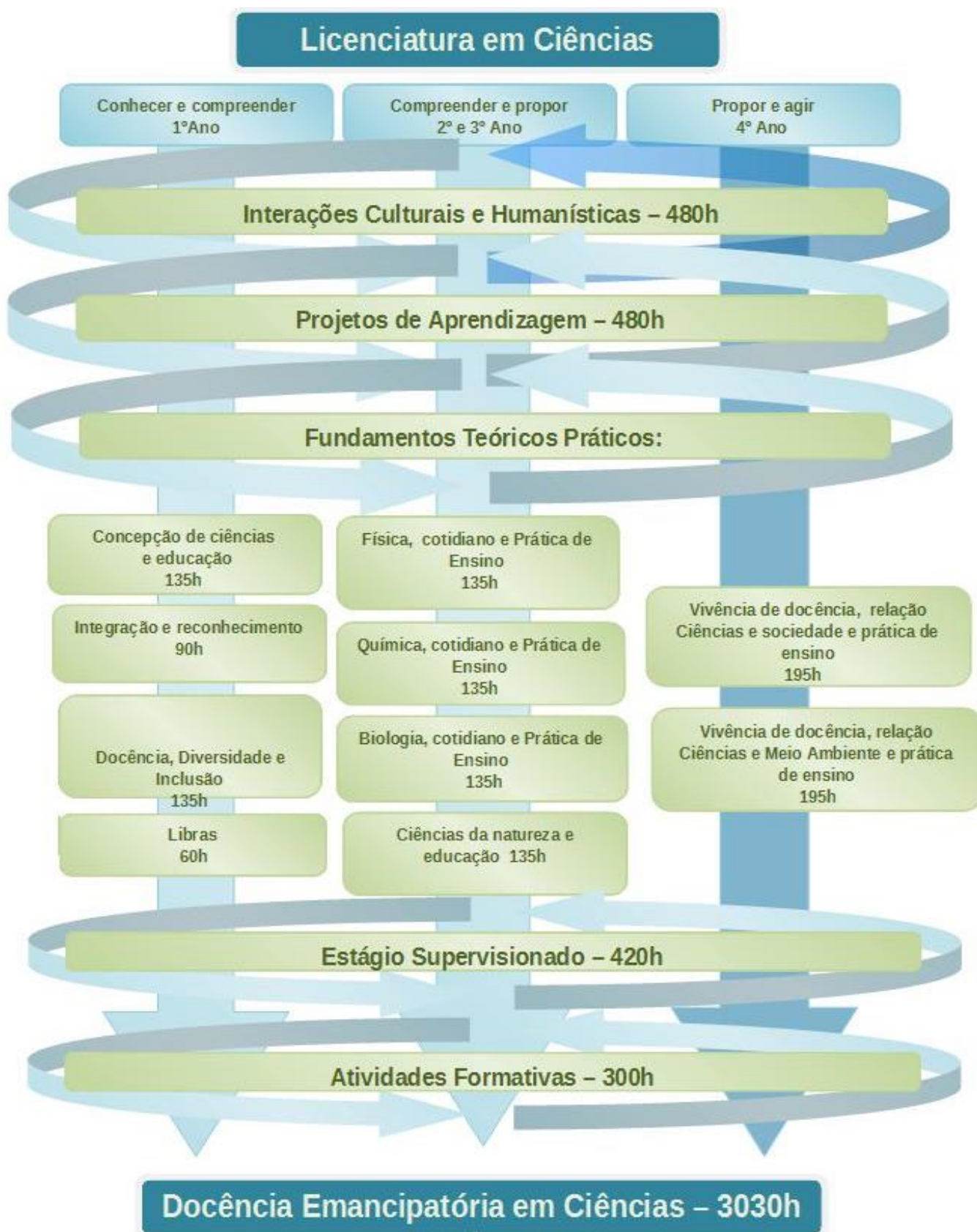
à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, [...] para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional [...] por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia [...] em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, 2015, s/ p).

Múltiplos fatores convergem para o desenvolvimento do PPC, os licenciandos compartilham materiais, vivências, sugestões teóricas e opiniões, com a maior preocupação do oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho docente, cuja apreensão destes fatores é importante para a prática consciente do professor.

Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, em que as abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes: conhecimento “da ciência” isolado do “conhecimento pedagógico-educacional”, este sempre considerado como de menor valor (GATTI, 2013, p. 54).

Por tais motivos acredito ser importante apresentar o fluxograma do curso de Licenciatura em Ciências para observação das linhas que são traçadas de acordo com o fluxo que o desenho curricular vai desencadeando.

IMAGEM 1 – FLUXOGRAMA DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS



FONTE: UFPR, 2014, p. 57.

2.1. OS MOVIMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS

Diante do princípio que o currículo do curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral não se organiza de acordo com eixos disciplinares, portanto, os estudantes cursam módulos, construídos na perspectiva de aprendizagem por projetos, tal estrutura curricular se apresenta mais flexível e aberta a atender as demandas de cada turma, valorizando o protagonismo dos licenciandos envolvidos no desenvolvimento relacionado às fases e eixos de formação.

O trabalho por projeto compreendido no PPC corrobora com a formação docente com intuito de dar espaço à reflexão da responsabilidade social do docente. Contrapõe a formação convencional da disciplinaridade sem contextualização e conexão com outras áreas de conhecimento, que fortemente marca a identidade de professores, específicos em suas áreas de formação. No entanto, esta tradição configura-se como um grande problema na formação inicial de professores, uma vez que esse tipo de currículo reduz/limita a visão para uma reflexão sobre a atuação de forma crítica na sociedade com as demandas gerais da escola básica dominados pela elite hegemônica (SILVA, BRIZOLLA e SILVA, 2013).

No entanto os aspectos considerados sobre os termos “Trabalho com Projetos”, “Aprendizagem por Projetos” ou “Projetos de Aprendizagem” (PA), envolvem “processos de mudança e de transformação que englobam todos os níveis de intervenção educativa” (BEHRENS, 2006, p. 47). De acordo com as reflexões apresentadas por Franco (2008) a Aprendizagem por Projetos fundamenta-se numa proposta pedagógica que agrega os pressupostos da complexidade, rumo à transformação da sociedade por meio de uma abordagem educacional crítica, dialógica e problematizadora ao questionar e refletir sobre a presente ordem curricular em sua disciplinaridade.

Desta forma, a fim de entender melhor a ordem conceitual de formação proposta e aqui estudada, afirmo que no Ensino por Projetos “parte-se novamente da normatização sobre o que deve ser aprendido, sem que haja um rompimento substancial sobre a forma tradicional de transmissão do conhecimento” (ALENCASTRO, 2009, p. 18), ou seja, remete à articulação ao direcionamento dos temas a serem trabalhados pelos discentes de acordo com o planejamento de seus professores. De acordo com a proposta no PPP da UFPR Litoral e, assim,

subsequentemente a proposta de formação inicial de professores no PPC do curso de Licenciatura em Ciências, o desenho curricular se assemelha ao termo Aprendizagem por Projetos, na perspectiva de desenvolvimento dos Fundamentos Teóricos Práticos. A aprendizagem acontece num processo dialético, tendo início e retorno as reflexões sobre a prática social do professor, favorecendo a pró-atividade, o que permite a construção de elaborações de pensamentos críticos acerca da realidade concreta (SILVA e SILVA, 2016).

Nesta nova cultura [de aprendizagem] evidencia-se a possibilidade de combinar as necessidades da sociedade e as expectativas e potencialidades dos estudantes, bem como o fato de constituir-se como espaço efetivo de integração professor/estudante, com perspectivas de cooperação e autonomia para ambos no processo de aprendizagem (ALENCASTRO, 2009, p. 18).

A respeito do termo “autonomia”, no PPP é apresentado e compreendido como um processo emancipatório, no PPC consta apenas quando e como este processo ocorre na formação docente, não ficando bem claro seu conceito. Após leitura de ambos os documentos pode-se inferir que o termo autonomia está fundamentado nos princípios da educação emancipatória de Paulo Freire, em respeito ao caráter inconcluso do ser humano. Afinal, “a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos” (ZATTI, 2007, p. 53). A proposta educacional da instituição e a formação docente do curso, expressam a intenção de transformar o licenciando em sujeito ativo no processo de aprender e de ensinar; assim como na pertinência do assunto a ser apreendido, com contribuições da aprendizagem participativa; na totalidade da pessoa, que leva à tomada de consciência da própria condição social pela práxis que se faz na ação e reflexão; portanto há possibilidade de ir além, de não ficar limitado, fixo, definido.

A autonomia supõe que o sujeito seja capaz de fazer uso de sua liberdade e dispor-se no potencial humano de fazer-se melhor e construir um mundo melhor, a autonomia também envolve a própria realização e felicidade; ao proporcionar momentos de alegria. Portanto autonomia não é sinônimo de liberdade, e tão pouco se entende como sinônimo de autossuficiência, ela inclui estar aberto à comunicação e construção com o outro, com o diferente; e estar aberto a interagir com o outro, supõe o respeito às diferenças (ZATTI, 2007), centrado na alteridade,

empatia, na autenticidade, na confiança das potencialidades do ser humano, na autoavaliação e na autocrítica.

Compreende-se que a UFPR Litoral e a proposta de formação docente do curso de Licenciatura em Ciências tentam fugir dos padrões de produção de um perfil profissional, fora de contextos institucionalizados que consistem em moldar um professor, de modo que eles assumam os padrões comerciais e que possam ser assim, facilmente reproduzidos. Por isso, com a importância de problematizar a própria formação, me aproximo da afirmação de Giroux (1997) sobre a desvalorização do trabalho do professor, que acontece logo na formação inicial, quando discentes e docentes estão tão submersos em disciplinas que:

Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias de educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo de conhecimento. Por exemplo, os seminários obrigatórios de prática no campo consistem na partilha de técnicas utilizadas pelos estudantes para administrar e controlar a disciplina em sala de aula, organizar as atividades do dia e aprender a trabalhar dentro de cronogramas específicos (GIROUX, 1997, p. 159).

Ao fugir destes conceitos convencionais da formação inicial de professores, o PPP da UFPR Litoral assim como no PPC do curso de Licenciatura em Ciências se distanciam de modelos que parecem prescritivos, a respeito de o que ensinar e como ensiná-lo, por não referir-se dos conhecimentos específicos de forma fragmentada em múltiplas disciplinas e clara dicotomia entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Portanto acabam rompendo com o paradigma vigente e se fortalecendo dentro de suas diferenças, ao promover proposta curricular que estimula a interação entre a docência e a sociedade (comunidade local na qual está inserida a universidade), e a escola e os conhecimentos específicos e pedagógicos (MINDAL e GUÉRIOS, 2013).

Os ideais emancipatórios contemplados no PPP dão vida e movimento à formação inicial de professores ao serem apresentados em uma educação materializada na ação, no diálogo e na participação, respeitando a história de vida, a autonomia e o protagonismo dos licenciandos, além do compromisso com a práxis (ação e reflexão desta realidade), que, no entanto, está carregada de humanismo e fundamentada cientificamente (FREIRE, 2013), compreendendo a formação inicial docente como o despertar do educador, o que torna o professor em um agente transformador.

A responsabilidade da dimensão pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências se apresenta ao enfrentar os desafios efetivando a formação docente em sua totalidade, possibilitando que o licenciando, futuro professor, tenha uma construção humana, social e profissional em uma perspectiva crítico-reflexiva, o que leva em consideração o fator importante para a articulação de uma prática educacional emancipatória, e que assim legitime os professores como produtores de saberes. Assim como afirmam Silva, Brizolla e Silva (2013), pode-se inferir que ao produzir sujeitos cidadãos protagonistas que, com a posse e da utilidade do conhecimento do científico em relações com o social, sejam capazes de escolher e assumir, além de uma futura profissão, seu papel social a partir de sua consciência contribuindo para reflexão de suas práticas, pois,

quando os educadores refletirem sobre esse potencial do ensino para além dos conteúdos tradicionais, estarão contribuindo com a formação de indivíduos com identidades próprias e capazes de conviver num mundo repleto de diversidade (SILVA, BRIZOLLA e SILVA, 2013, p. 531).

Assim o PPC do curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral é pautado nesse sentido desafiador de inovação pedagógica, ao se fortalecer:

(a) na ideia de um currículo flexível, sem a presença de disciplinas estanques, com arranjos que favoreçam atividades em turmas mistas entre os diversos cursos por meio das atividades de intercursos, por exemplo; (b) na valorização das interações culturais e humanísticas, materializada em espaço curricular permanente; (c) no desenvolvimento de projetos de aprendizagem, os quais possibilitam a autonomia e o protagonismo dos acadêmicos; e (d) na oferta de cursos predominantemente no período noturno (SILVA, BRIZOLLA e SILVA, 2013, p. 529).

De acordo com o PPC, no desenvolvimento de sua proposta curricular, são três fases temporais que, além de estruturarem o PPP, dão movimento e organização a formação dos licenciandos. As fases são assim classificadas: 1ª Fase é Conhecer e Compreender, diz respeito ao desenvolvimento da percepção crítica da realidade (processo de imersão podendo ocorrer de 1 ou 2 semestres), momento que oportuniza ao estudante espaços de interação com a realidade que permitem vivenciar parcialmente a integração entre ensino, pesquisa e extensão; 2ª Fase, Compreender e Propor, envolve o aprofundamento Metodológico e Científico (processo de emersão podendo ocorrer de 1 a 4 semestres), se propõe à fundamentação teórica e técnica para amadurecimento das informações e reflexões reconhecidas em um primeiro momento; e 3ª Fase é Propor e Agir entendida como transição para o exercício profissional (processo de inserção podendo ocorrer de 1 ou 2 semestres) é o momento da ação dos estudantes para a realização as

atividades de inserção profissional (UFPR, 2008; 2014; FAGUNDES, 2009; BRIZOLLA, SILVA e FAGUNDES, 2010; JOUCOSKI, 2015).

É visível o interesse de que o licenciando esteja envolvido e seja autor no seu processo de aprendizado e formação; nestes passos, as fases apresentadas, além de possibilitar certo movimento ao processo formativo, se articulam com os espaços curriculares do curso: Fundamentos teóricos práticos (FTP) Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e Projetos de Aprendizagem (PA) em busca de atender aos objetivos propostos na aprendizagem por projetos (UFPR, 2014).

A complexidade de compreensão e proposição das atividades de formação valorizando o protagonismo dos licenciandos envolvidos no desenvolvimento relacionados a fases de formação, mediada no diálogo com seus colegas, professores e o meio social, acaba por oportunizar a construção das condições objetivas para sua autonomia. Esse processo educacional poderá gerar sínteses que poderão ocasionar novos desdobramentos qualitativos para a formação do graduando, bem como a construção, em um devir histórico, de novas alternativas que possibilitem sua transformação (UFPR, 2014).

Deste modo é possível compreender que a dinâmica na formação docente aqui estudada leva em consideração a diversidade para além de uma forma inter ou transdisciplinar, ou seja, para além da existência disciplinar, que não só discuta conteúdos científicos de forma disciplinar, mas estimulando o raciocínio crítico e a criatividade, afinal, os licenciandos são coautores de sua própria formação (SILVA, BRIZOLLA e SILVA, 2013). Sendo assim, permite pensarmos numa (re)estruturação cada vez menos asséptica, no qual o conhecimento não seja entendido como disciplinar, que priorize um preparo mais político, social e humana do docente, que ao procurar estimular o interesse particular de cada sujeito, desperte a constituição da identidade de professor em cada um dos licenciandos.

Portanto, em todas as três fases do curso os futuros docentes mantêm contato direto com a realidade da educação pública por meio dos estágios supervisionados realizados desde o primeiro ano (2º semestre, “Conhecer e Compreender”). E, assim, possibilita suas relações com a pluralidade de situações que propiciam a construção do conhecimento, problematizado com a área dos fundamentos da educação pública e suas implicações culturais, humanas e éticas, integradas com a área das Ciências Naturais (Física, Química e Biologia). Tal

proposta de formação de professores que preserve a complexidade de relações corrobora com as reflexões apresentadas e defendidas por Morin (2011), ao afirmar ser

importante ter o pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida. A humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo (MORIN, 2011, p. 13).

Assim podem ser compreendidas as relações processuais decorrentes das reflexões entre fases curriculares com os elementos estruturantes, espaços de formação (FTP, ICH e PA) que, dialeticamente, se desenvolvem nos espaços dentro dos módulos de cada curso dentro das periodicidades semestral e semanal.

2.1.1. Os eixos formativos na Licenciatura em Ciências

Antes dos eixos formativos elucido a dinâmica peculiar do desenvolvimento semanal do curso de Licenciatura em Ciências; a princípio são três encontros semanais para os debates, planejamentos e construção das atividades nos FTP (segunda, terça e quinta-feira), e podem ser realizados nos espaços físicos da universidade, ou até mesmo nas escolas públicas. As ICH ocorrem uma vez na semana, geralmente às quartas-feiras, os licenciando podem escolher o melhor período para realizar as atividades (manhã, tarde ou noite), e os proponentes das atividades são livres para sugerirem espaços externos ao Setor, assim como no final de semana (sábado). A sexta-feira se destina ao PA, mas ele também tem sua flexibilidade, pois depende dos acordos entre os discentes e docentes mediadores.

Dando relevo ao desafio inicial de analisar as singularidades que a instituição oferece a seus estudantes, para que estes sejam protagonistas de sua própria formação e ao referir aos elementos constituintes das possíveis identidades docentes, envolvendo histórias de vida, formação e prática docente, como eixos norteadores da formação inicial de professores. Possibilita entender este processo como um movimento dialético decorrente do desenvolvimento dos processos de reflexão sobre a teoria e prática docente, constitui-se em despertar o estudante para consigo mesmo, no sentido de efetuar uma escolha consciente e coerente com as suas necessidades (ALENCASTRO, 2009, p. 19). Portanto, descrevo a seguir os

eixos formativos dos processos de formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral.

O primeiro eixo que descrevo são os Fundamentos Teóricos Práticos (FTP), que no curso de Licenciatura em Ciências também são mencionados como Unidades Temáticas ou simplesmente de módulos. Um dos eixos formativos que os licenciandos podem se assumir como sujeitos ao produzirem e construírem seus próprios conhecimentos específicos pertinentes à formação profissional; portanto, os FTP se desenvolvem centrados na sensibilidade e na ética, na diversidade cultural e pluralidade dos indivíduos, assim privilegiando a edificação do conhecimento transdisciplinar.

O estudo, nesta dinâmica, nasce da problematização articulada com as experiências dos módulos anteriores ou com a demanda dos estágios supervisionados, com apoio de professores mediadores que atuam de forma colaborativa considerando a situação concreta dos licenciandos (História de vida) e sua inter-relação com o ambiente. Isso possibilita a conexão dos saberes da Educação e das Ciências Naturais, por um processo de humanização docente, no qual se destacam os componentes afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos e sociais, em reflexão sobre a atuação como futuro professor.

Os estágios supervisionados, atividade formativa realizada sob acompanhamento dos professores orientadores (professor do Curso de Licenciatura em Ciências) e supervisores (Professor da Rede de Educação Básica), são realizados vinculados aos espaços curriculares dos FTP desde o início do curso (2º semestre), com a finalidade de prolongar a vivência do licenciando com a futura realidade profissional.

Portanto, ao tratar da formação específica do professor na contribuição de articular as teorias e práticas necessárias à formação docente, existe a possibilidade dos projetos de aprendizagens nos FTP serem realizados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que, além de promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, dessa forma potencializa a ação do professor supervisor como coformadores dos futuros professores. São ações como estas, construídas no coletivo permeando o mesmo desejo que, ao proporcionar vivências e experiências no cotidiano escolar de forma significativa, dão sentido para que os sujeitos se reconheçam e possam vir a ser professor, afinal existem acontecimentos

próprios da escola, que fazem parte de um caminho formativo repleto de momentos delicados em seus encantos e desafios (NICOLODI; SILVA, 2016).

Já o Projeto de Aprendizagem pode ser visto como outro espaço de exercício do protagonismo e autonomia estudantil, pois neste eixo o licenciando pode caminhar rumo a investigações (sonhos ou ideias) que ele próprio julga não estarem contempladas na sua formação acadêmica ou pesquisar outros assuntos de seu interesse e relacionando a outras ações sociais não específicas de sua formação profissional. O estudante é incentivado a problematizar criticamente uma determinada realidade, que junto com seu mediador, estruturam e estabelecem processos para solucioná-la, exercício que ora se assemelha, ora se distancia dos passos de uma pesquisa empírica. Entendendo que tais ações, muitas vezes sonhos e utopias, podem contemplar uma diversidade de possibilidades, desde que aliem o aprofundamento metodológico e científico.

Se nos FTP as ações das problematizações tem o foco na ação profissional, nos PA podem surgir ações práticas, como exemplo, a organização da feira de produtos orgânicos proporcionando visibilidade aos produtores locais; e até mesmo organização de eventos e cursos envolvendo o desenvolvimento da comunidade. Esta atividade pode ser confundida com uma pesquisa de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), ponto frágil na relação docente e discente, uma vez que o PA se inicia do desejo do licenciando.

Os Projetos de Aprendizagem, desde 2008, foram supervisionados pelo GEPA (Grupo Especial de Projetos de Aprendizagem) que organizava anualmente a Mostra de Projetos de Aprendizagem, uma forma de divulgação das ações desenvolvidas; porém, após 2014, os PA passaram a ser gerenciados pelas Câmaras de cada curso, ou seja, durante o período em que o GEPA estava na coordenação deste eixo “não havia necessidade que um PA estivesse vinculado aos FTP e nem que um determinado tema do estudante estivesse vinculado a um docente” (JOUKOSKI, 2015, p. 88) e por ser 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” (JOUKOSKI, 2015, p. 89); a princípio, o curso de Licenciatura em Ciências manteve o ideal filosófico dos PA, assim como encontros para debates das pesquisas dos licenciandos.

Por último descrevo as Interações Culturais e Humanísticas (ICH) que, assim como os PA, a partir de 2014 também deixam de ser gerenciadas pelo GICH (Grupo de Interações Culturais e Humanísticas) e passam a ser centralizadas pelas câmaras dos cursos. Dentre os três espaços curriculares, a ICH é considerada o eixo que proporciona atividade de maior protagonismo aos envolvidos. Os sujeitos, ao participar, propondo e/ou desenvolvendo atividades, abordam temas de forma mais experiencial e complexa, que em sua maioria são consideradas raras na formação acadêmica dos estudantes, e porque algumas são fora dos domínios ou habilidades acadêmicas dos professores mediadores; assim, ambos interagem contemplando a formação em sua totalidade ao considerar de acordo com Morin (2005, p. 181) que “não só a parte está no todo, mas também o todo está na parte”.

Assim como os demais eixos formativos, ao envolver os desejos particulares dos sujeitos na formação, a ICH tem seu destaque para as interações que fazem conexões entre conhecimentos, relacionamentos, experiências e emoções, ou seja,

visa sensibilizar e despertar a comunidade acadêmica para compreensão da complexidade das questões sócio-político-culturais e ambientais, fazendo interlocuções com PESSOAS que fazem a diferença; colocando em discussão e aprofundamento TEMAS que instigam; preparando e desafiando competências a cerca de PROCEDIMENTOS que interrogam; ocupando e promovendo ESPAÇOS e MOMENTOS que envolvem e articulam EXPRESSÕES e DESEJOS humanos (UFPR, 2008, p. 31-32)¹⁵.

A ICH possibilita “interação **vertical** (turmas em fases diferentes dos cursos) e **horizontal** (cursos diferentes no mesmo espaço)¹⁶” e integração de “diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais) e busca um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea” (UFPR, 2014, p. 31), afinal seus objetivos partem do princípio de promover “interação vertical (turmas em diferentes fases do curso) horizontal (cursos diferentes no mesmo espaço) com ênfase nas construções coletivas, percepções e trocas de experiências, em um espaço de reflexão e não somente lúdico” (UFPR, 2014, p. 54).

As atividades desenvolvidas nas ICH permitem uma reflexão a respeito da importância das experiências na formação inicial de professores, para que ao

¹⁵ A mesma citação a respeito das ICH foi encontrada diferente em um site antigo do setor “Suas ações compreendem momentos tais como: PESSOAS que fazem a diferença; TEMAS que nos instigam; DESEJOS que nos movem; PROCEDIMENTOS que nos interrogam; MOMENTOS que nos envolvem; ESPAÇOS que nos convidam e; CRIAÇÕES e EXPRESSÕES que nos encantam.” Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/ICH/index.html>>.

¹⁶ Diretrizes das atividades de Interações Culturais e Humanísticas Disponível em: <<http://ich-ufprlitoral.webnode.com.br/>>.

refletirem sobre as diversas formas interação, seja fundamental para que em sua pluralidade ocorram mudanças. Esta experiência longe de ser compreendida como experimento, por não ser homogênea, que não permita ser repetível, que não se produza em regra no geral; afinal um experimento é por definição, antecipável, a experiência como aquilo que dá sentido não pode ser antecipada, é livre, é o lugar da liberdade (LARROSA, 2011). Assim como Maturana (2001, p. 76) ressalta que “a história de um ser vivo é uma história de interações que desencadeiam nele mudanças estruturais”, desta maneira o que importa para as Interações Culturais e Humanísticas é perceber as experiências compor os sujeitos como algo que somente ele próprio pode experienciar.

O sujeito da experiência é também, ele mesmo, inidentificável, irrepresentável, incompreensível, único, singular. A possibilidade da experiência supõe, então, a suspensão de qualquer posição genérica desde a que se fala, desde a que se pensa, desde a que se sente, desde a que se vive. A possibilidade da experiência supõe que o sujeito da experiência se mantenha, também ele, em sua própria alteridade constitutiva (LARROSA, 2011, p. 19).

Os eixos formativos no curso de Licenciatura em Ciências proporcionam situações e vivências que permitem aos licenciandos experienciar, possibilitando que algo os aconteça, fazendo com que o aprendizado de sua profissão não seja algo findado na técnica ou teoria, mas surja da indissociabilidade entre as fases (conhecer e compreender; compreender e propor; propor e agir) os módulos (FTP, ICH e PA) e as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Provavelmente fique a dificuldade de expor as ideias pelo fato de que estas experiências se caracterizam por sua intensidade na forma como tudo se envolve na transformação, e por outro lado:

A linguagem da educação está cheia de fórmulas provenientes da economia, da gestão, das ciências positivistas, de saberes que fazem tudo calculável, identificável, compreensível, mensurável, manipulável. Mas talvez nos falte uma língua para a experiência (LARROSA, 2011, p. 26).

Esta multiplicidade de ações e experimentações dá vida à formação inicial de professores proposta, entendendo a experiência/sentido, como diz Larossa (2002; 2011), como aquilo “que nos passa”, “que nos toca”, ou “que nos move”, as experiências vividas se desenvolvendo na consciência individual de cada sujeito licenciando, contemplando com uma base na reciprocidade com o coletivo, o que dá sentido a esta experiência; que não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão.

Nesse contexto proposto pela UFPR Litoral com metodologias ativas de constantes reflexões sobre o ensino-aprendizagem, destacando-se os formatos de aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem por projetos, percebe-se que contempla não só uma cultura de aprendizagem sobre a docência, mas a cultura docente permeia a formação inicial dos licenciando em Ciências, abrangendo o paradigma emergente (realidade concreta) das escolas públicas, na práxis pedagógica na formação inicial de professores, podendo superar por completo o paradigma cartesiano ainda vigente.

A princípio percebe-se que a proposta de aprendizagem por projetos realça a dinamicidade e flexibilidade do currículo do curso de Licenciatura em Ciências, podendo inferir o estabelecimento de uma cultura da docência capaz de promover a construção da identidade docente dos sujeitos envolvidos. Portanto, realço a busca de indicadores que revelam possíveis contribuições na constituição de Identidades Docentes dos licenciandos, uma vez que o Curso de Licenciatura deste Setor da UFPR propõe uma formação inicial de professores procurando garantir, um processo de formação humana, social e profissional, crítica e reflexiva da realidade educacional.

Algumas respostas às questões que surgiram elucidam sobre o referencial teórico que permeia a instituição, assim como sua influência na prática de formação dos licenciandos observados neste estudo. Uma vez que essa proposta de formação inicial de professores manifesta colaborar para a construção da identidade docente, no que diz respeito, por em prova o licenciando em vivência com uma cultura da docência, como salientado anteriormente, a respeito do contato com a realidade desde o primeiro ano de curso, entende-se que a profissionalidade que se defende teoricamente nem sempre é a identidade que se tem culturalmente, pelo fato de outras identidades se sobreporem a docência, o que ocorre quando a pesquisa toma a frente da prática docente (HALL, 2006; PIMENTA, 2007; COUTO, 2013). Deste modo, compreende que o estágio contribui no processo de reflexão-ação da práxis pedagógica, permitindo novas problematizações dos conhecimentos que emergem do próprio licenciando.

Os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar

nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas (MORIN, 2000, p. 17).

Sobre o profissional que está sendo formado no curso de Licenciatura em Ciência, ao considerarmos a organização da proposta curricular e os elementos que o constituem, pode-se inferir a valorização do sujeito como protagonista em sua formação-ação. Partindo de seus conhecimentos prévios, de sua história de vida, proporciona movimentar, interagir com o desconhecido ou com novas situações para se apropriar do conhecimento específico. Os conhecimentos científicos deverão vir como respostas desencadeadas a partir da reflexão-ação fundados na compreensão de sua importância para dar continuidade, afinal, esta nova cultura de aprendizagem para a formação inicial docente, que sustenta uma prática reflexiva da realidade valorizando o protagonismo dos sujeitos em formação.

Não há obrigatoriedade, como na perspectiva convencional de educação, do domínio total do professor sobre as etapas de aprendizagem. O professor apresenta-se como mediador na interação entre o estudante e o objeto de conhecimento, atua cooperativamente e, também como pesquisador, como sujeito do conhecimento.

Os caminhos metodológicos podem elucidar as aberturas no desenho curricular, rumo à compreensão de como docentes formadores e licenciandos enxergam as possibilidades de desenvolver identidades para docência diante de um mercado que quer um profissional formado para o ensino de conteúdos. O estudo vem apontando ser possível compreender a singularidade da formação, identificando os elementos pessoal e profissional constituidores da identidade docente como história de vida, formação e prática pedagógica, nos movimentos formativos na proposta da UFPR Litoral.

Portanto, após descrever o curso de Licenciatura em Ciências, apresento no próximo capítulo as discussões referentes à Identidade docente, uma vez que o curso de licenciatura estudado preocupa-se com uma formação inicial de professores garantindo, um processo de formação humana, social e profissional, crítica e reflexiva da realidade educacional.

3. O CONHECER E COMPREENDER DA IDENTIDADE DOCENTE COMO MÚLTIPLA

Que nada nos defina. Que nada nos sujeite.

Que a liberdade seja nossa própria substância.

Simone de Beauvoir

No capítulo anterior sobre curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, compreende-se que sua proposta de formação inicial de professores se apresenta profundamente imersa na cultura da docência. Compreendendo o papel do licenciando como autor de sua própria formação, ao problematizar e refletir a realidade profissional, durante toda a formação do licenciando. Este capítulo foi construído nas diversas compreensões que remetem os significados de reconhecimento e assunção (assumir-se) da identidade (FREIRE, 2013).

Portanto, ao falar de identidade docente, por considerar o ser humano em sua incompletude, não se permitem reflexões sobre singularidades daquilo que é idêntico, características determinadas ou de semelhança, afinal “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1995, p. 15). Neste caso ao tratar-se da identidade docente, em consideração à complexidade de sua formação profissional, e às diversas qualidades atribuídas à docência, os caminhos percorridos permitem reflexões a respeito da formação para além do profissional, constituída por meio do contato com a realidade escolar, ou seja, com profunda interação com a cultura da docência.

Outras áreas do conhecimento têm se preocupado com o tema formação de professores, cujos propósitos também são de discutir, problematizar, quantificar e classificar conceitos relacionados aos processos que envolvem a identidade, e não foi difícil encontrar produções nas áreas da Psicologia, Sociologia, Filosofia e História, visto que os próprios referenciais dos campos de estudos são muitos similares.

De acordo com Marcelo (2009, p. 112) a identidade docente se constitui das relações complexas entre os processos dinâmicos que levam à construção de si mesmo no âmbito pessoal e social, que mesclam ao longo da carreira docente, envolvendo contextos políticos, e também por parte das influências de experiências

passadas. Infere-se a inclusão do compromisso pessoal e social da profissão docente neste processo identitário, ou seja, a disposição para aprender e ensinar em comunhão, assim como a vulnerabilidade profissional.

Ao salientar o desenvolvimento dos processos de reflexão sobre a prática docente, na tentativa de compreender os processos formativos que levam em conta os elementos constitutivos da identidade docente, percebe-se que a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se constrói durante a vida, um fenômeno relacional entre teoria e prática no que diz respeito à formação de professores. Considerando o conceito de identidade docente percebe-se que a história de vida (eu, para si, pessoal, subjetivo), e a formação e a prática docente (social, para o outro, diferenças) são apresentados “como elementos constituintes do processo identitário profissional do professor” (FARIAS *et al.* 2011, p. 56). Parte-se do pressuposto que a profissão docente seja caracterizada por um conjunto de saberes e/ou competências específicas que o faz único enquanto educador, necessitando de um processo reflexivo durante a formação profissional, como uma possibilidade de Humanização docente, em que o professor/educador se veja como um profissional que está sempre se (re)fazendo.

Levando em consideração os elementos profissionais (relação não binária entre formação e prática, portanto uma não acontece sem a outra, pois ambas acontecem mutuamente) podemos observar que os professores apresentam um pluralismo de ações e saberes, sendo cada um deles elaborados pela situação que envolve o professor em sala de aula e, muitas vezes, para além dela. Como descreve Tardif (2002), tais experiências levam o docente a adquirir tanto na formação profissional (saberes disciplinares e curriculares) como ao longo da vivência profissional (saberes experienciais), conhecimentos que não se limitam, pois procuram também incorporá-los à sua prática.

E, refletindo, sobre a perspectiva pessoal (história de vida) pode-se pensar nas experiências/sentido, para que as tomemos como imprevisíveis perigos de transformação, de se colocar em risco, permitindo que algo nos aconteça, encontrando sentidos (e não verdades) naquilo que nos acontece, como argumenta Larrosa (2002). O processo de formação inicial dos licenciandos, não busca o encontro com o ser e estar na profissão, o sujeito necessita do acaso, para que reflita a respeito de suas vivências de modo mais transversal, e o leve ao encontro

de uma necessidade de diferença, duvidando de dicotomias como as que fragmentam a vida pessoal e profissional. Os próprios conceitos que já possuímos nos servem como possibilidades de encontros com outras experiências (VAZ, 2012). Entender a nós mesmos como potência de diferenciação servirá como um impulso para repensarmos as supostas verdades, aventurando-se no desconhecido, criando brechas, para não padecermos nas garantias abaladas de identidades endurecidas.

Pode-se levar em consideração todo o tipo de experiências vividas como um processo resultante em aprendizados. Como afirmam Proença e Mello (2009, p. 58), “o fato de passar por um curso de formação não faz com que alguém venha a ser professor, assim como também não o é apenas pelo fato de ser contratado por uma escola ou Universidade”, assim um professor não é sem considerar os atravessamentos de sua vida, para além do papel que exerce profissionalmente.

Para melhor apoio a compreensão do termo “Identidade”, investiga-se os conceitos discutidos em torno da temática de modo geral em suas diferentes significações teóricas, para esquematizar as compreensões do uso contemporâneo da palavra nos estudos relacionados à docência. Primeiro, busquei no dicionário, que reportou uma definição à identidade que diz respeito a:

qualidade daquilo que é idêntico, [...] conjunto dos caracteres próprios de uma pessoa, tais como nome, profissão, sexo, impressões digitais, defeitos físicos, etc. [...] e, conseqüentemente, considerado, quando ela precisa ser reconhecida [...] **consciência que uma pessoa tem de si mesma** (FERREIRA, 2011, p. 489, grifo do autor).

Portanto, entende-se “consciência que uma pessoa tem de si mesma” a respeito da subjetividade (o íntimo do indivíduo), uma tensão dialética, que desafia a todos os campos de conhecimento que se propõem a estudar o tema identidade. A relação entre subjetividade e identidade é apresentada por Santos (2001) e Woodward (2014) de forma intercambiável, e em alguns estudos, o uso do termo subjetividade é indicado como sinônimo de identidade; no sentido em que “cada um de nós é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades [...] diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas” (SANTOS, 2001, p. 107).

Ao afirmar não serem possíveis declarações conclusivas sobre o que é identidade, o conceito de Stuart Hall (2006) é pertinente, visto tratar-se de aspectos complexos, envolvendo múltiplos fatores. De acordo com o autor, a sociedade não

pode mais ser vista como determinada, mas em contínua mutação e fluidez, em consequência de novas identidades que surjam continuamente, como um processo de fragmentação do indivíduo moderno.

Portanto, apenas dizer que identidade docente remete à qualidade daquilo que é idêntico, estaríamos sufocando o conjunto dos caracteres próprios de uma pessoa que se apresenta enquanto professor/educador, considerando que esta identidade carregada por ela está recheada de significados próprios (pessoais) e sociais (culturalmente) carecido em ser reconhecida.

Pelos contatos com alguns autores, admito afinidade com os conceitos apresentados por: Claude Dubar, Zygmunt Bauman e Stuart Hall. A teoria apresentada por estes autores corroboram com as relações empíricas que serão descritas no decorrer deste trabalho, tratando-se das análises dos movimentos na formação inicial de professores na proposta do curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral. A seguir, apresento como as teorias de cada autor corroboram com as expectativas deste trabalho de pesquisa no caminho da compreensão da identidade e seus elementos processuais de construção.

Um dos autores com que me deparei no início dos estudos foi Antonio da Costa Ciampa, um encontro facultativo e casual. Este autor utiliza do materialismo histórico como base teórica, e do método dialético para sua construção teórica que aborda a identidade. O encontro com Ciampa (1987) deve-se ao fato da teoria oferecer caminhos para a compreensão dos processos que constituem o sujeito, ao tratar dos elementos identitários já mencionados, percebe a importância do elemento pessoal, que para este autor elege a atividade, a memória e a consciência como aspectos que se dispõem no movimento de representação de si. Juntamente com Ciampa (1987) pude entender a identidade em seu caráter dinâmico, como metamorfose, ou seja, em constante transformação, de resultados provisórios dos encontros entre a história pessoal do sujeito, em seu contexto histórico e social.

As identidades são geradas no contexto das relações culturais e sociais, sujeitas a relações de poder, diferenciação, “a política de identidade, portanto, fala a linguagem dos que foram marginalizados” (BAUMAN, 2005, p. 13). Os caminhos traçados levam a entender que a identidade, quando emerge dos ritos sociais, passa a ser vista como algo dado e não como se dando. Deste modo a problematização dialética se apresenta para fixação da identidade, e atribuição de sentido a um

determinado grupo (rituais indígenas, preservados como marcas identitárias), mas também mascara as relações de dominação e de autoritarismo presentes na sociedade como um todo.

A afirmação das identidades são constantemente produzidas, redefinidas e reforçadas pelo contexto histórico e pelas relações de poder que se estabelecem na sociedade. Por ser um “processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras formas de significado” (CASTELLS, 1999, p. 22), se assemelha a fontes de definição ou um sinônimo, formas de distinção entre um “eu” e os “outros”, entre “nós” e “eles”. Nesse reconhecimento de novas identidades, firmam-se as atribuições das diferenças e da significação do “eu” e do “outro” nos discursos dominantes, delimitando novos campos de lutas e resistências, que enfatiza seu aspecto transitório, instável, híbrido e não essencializado.

Desse modo, identidade (o que somos) é compreendido pela sua relação dialética da articulação com a diferença (o que não somos), como argumenta Hall (2014, p.106), “na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos, ou pessoas, ou ainda de um mesmo ideal”. A identificação, portanto, sustenta a mesmice, que é a ideia de que a identidade é atemporal e constante, revela a impossibilidade do sujeito sustentar suas diferenças, constatando sua fragilidade no sistema de trocas sociais, no qual está inserido. Observa a vulnerabilidade da identidade individual frente às pressões do ambiente social.

Dentro desta mesma perspectiva Woodward (2014) reitera a concepção de que o termo identidade só se torna possível se pensado em relação à diferença, ou seja, de modo que só apreendemos um conceito a partir do outro. Silva (2014, p.97) menciona que “a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social [...] porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável”, portanto a multiplicidade acaba estimulando as diferenças que se recusam a se fundir com o idêntico.

Com relação a esse aspecto, Silva (2014) argumenta que a diferença não é produto da identidade, mas tanto uma quanto a outra resultam de um processo de inclusão e exclusão. São estas reflexões que nos aproximam a entender as relações

de identidade com o desenvolvimento profissional docente. A formação inicial destes profissionais deveria solidificar em uma educação na ação, no diálogo e na participação, carregada de humanismo e fundada cientificamente. A orientação ontológica “para o outro”, de “ser para o outro” (fazer para o coletivo), transcendendo as barreiras do “para si” e “em si” (fazer individual), rumo ao “eu social” (FREIRE, 1983), assim dizendo,

não existe identidade sem alteridade, ou seja, o indivíduo se constitui a partir do olhar do outro, em um determinado tempo e contexto. A identidade se constitui pela negociação que o indivíduo vai fazer com as atribuições sociais, em um movimento dialético. Por meio das suas experiências com o outro e com o seu contexto social, profissional e familiar, ele se modifica e, conseqüentemente, a sua identidade é também modificada (ALFONSI e PLACCO, 2013, p. 64).

Dos aspectos sociais da identidade, das relações do si com o outro; das diferenças, foram traçados caminhos rumo a diálogos com Claude Dubar, que estudou a identidade e a apresentou como resultado do processo de socialização. O autor entende que o trabalho está no centro da constituição identitária, e que as identidades se constroem nas transações objetivas e subjetivas que caracterizam a vida pessoal e profissional dos sujeitos.

Compreende-se que sua teoria contribui com relação ao objetivo de estudar a identidade profissional quando Dubar (2005) afirma que a identidade nunca é dada, é sempre construída e (re)construída, é um movimento de ir e vir, compreendendo o cruzamento entre os processos relacionais por meio das trajetórias do sujeito analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; e biográficos que tratam da história e habilidades, cujas transações são mais subjetivas, e compreendem as identidades herdadas e identidades visadas.

Sintetizando o que Dubar (2005) prefere chamar de formações identitárias, os processos de constituição da identidade são marcados pela dualidade entre estes dois elementos identitários; na interação entre o relacional (profissional) que diz respeito à identidade para o outro; e o biográfico (pessoal) que corresponde à identidade para si, e a dialética estabelecida entre eles como essência da análise sociológica da identidade.

Sobre o traçado das redes complexas na busca pela compreensão da identidade em relação à formação inicial de professores, e pela relação empírica

com o objeto de estudo, recorro ao sociólogo polonês Zygmunt Bauman, que define identidade como autodeterminação. Para o autor a questão da identidade habitualmente se põe nas comunidades de ideias que as definem, onde há a presença de diferença e, por isso, também a crença na necessidade de escolhas contínuas.

Bauman (2005) elucida Identidade como invenção e não descoberta; pode falar apenas em construção identitária; é algo inconcluso, enquanto experimentação infundável, uma atividade a ser continuamente realizada. Para este sociólogo, a essência da identidade se constrói em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras (empatia, sinergia, relações mútuas), e considerando-se esses vínculos estáveis dialeticamente. A identidade se apresenta no tumulto, ela é uma luta contra a fragmentação, no entanto, suas intenções de inclusão e segregação misturam-se e complementam-se.

Outro autor que dialoga com os conceitos identitários de Zygmunt Bauman é Stuart Hall, teórico cultural e sociólogo jamaicano, que apresenta a perspectiva da pós-modernidade, o conceito de identidades culturais. O autor entende que as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006, p. 9). A favor do reconhecimento da identidade Hall (2014) argumenta que, embora seja construído por meio da diferença, o significado não é fixo ou completo, ao ver a identidade como uma questão de “tornar-se”, “assumir-se” ou “vir a ser”. Segundo Stuart Hall, apesar desta visão de sujeito soar como perturbador visto seu caráter de incerteza e imprevisibilidade, ela tem características positivas, pois, de um lado desestabiliza identidades estáveis do passado, e de outro, abre-se a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos.

Entende-se os apontamentos de Hall (2006; 2014), Bauman (2005), Cunha (2007), Woodward (2014), Silva (2014) entre outros que discutem sobre as influências da cultura, diferença e identidade, do modo que um professor não é professor sem considerar os atravessamentos de sua vida, para além do papel que exerce profissionalmente. Talvez tenhamos que aprender a classificar menos o que cabe ao homem e o que cabe à natureza, afirmando que, “mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar

transversalmente as interações entre ecossistemas, mecosfera e Universos de referência sociais e individuais” (GUATTARI, 1999, p. 25). Entender essas relações como inseparáveis é algo que permite duvidar da apreensão de um ser, e afirmar uma identidade docente mutável, flexível e contínua.

Podendo entender as conexões entre os autores citados, de acordo com a preocupação central deste trabalho de pesquisa, o caminho percorrido corrobora ao firmar traços na busca de compreensão de uma instância singular que se refere às contribuições dos elementos pessoal e profissional constituintes da identidade docente, ao envolver histórias de vida, formação e prática. Considerando o cenário da atualidade, é possível observar a busca pela compreensão do processo de desenvolvimento identitário, tendo como sede o sujeito e sua relação com a docência. As análises dos aportes teóricos levam a concluir que a forma como esses autores discorrem sobre a identidade no trabalho (Dubar), a identidade na pós-modernidade (Bauman) ou identidades culturais (Hall), oferecem fundamentos para a compreensão da constituição, formação, construção de novas e múltiplas identidades docentes.

Neste contexto, considera-se que “ser professor”, é ir além de suas funções mais explícitas, visto considerarem essa constituição como dinâmica e em constante movimento, em que o sujeito se confronta com as mudanças e busca novas formas de construir a imagem da educação e construir-se a si, como profissional, como professor/educador e como cidadão.

O estudo da questão da identidade docente se torna pertinente quando o profissional se assume professor. Pois, enquanto profissional da Educação ele pode atuar tanto como professor/pesquisador – “esse sujeito que ao pesquisar a sua própria prática adquire autoridade para modificá-la”, como afirma Alves (2010, p. 104) entendido como qualidade do profissional reflexivo; administrador escolar, supervisor de ensino, orientador educacional, filósofo da educação – ou como estudioso de questões educacionais de um modo geral. Percebe-se uma grande área de atuação para atuação dos profissionais da educação, não envolvendo apenas a ação de ensinar.

Embora, em princípio, entenda-se o educador como um pedagogo, nem sempre essa é a realidade, não se leva em consideração que um educador pode ter formação em outras áreas pedagógicas, como as Licenciaturas. Portanto este será o

próximo tópico a ser desenvolvido, relacionando os caminhos traçados nos estudos sobre identidade e o que se apresenta nos estudos sobre formação inicial docente, compreendendo ser o processo de formação inicial o melhor momento para reconhecimento de suas múltiplas identidades.

3.1. A RELAÇÃO IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme as reflexões apresentadas anteriormente, a identidade é considerada como um movimento dialético que envolve o conjunto dos elementos íntimos e sociais referentes à consciência que uma pessoa tem de si mesma, e a relação com seus diferentes; portanto, ao falarmos de identidade docente abordamos os vários papéis que o professor possa assumir ao longo da sua atuação profissional, envolvendo a reflexão na ação e sobre ação.

Entendendo identidade como algo mutável e construído historicamente de acordo com as necessidades e a demanda da profissão, considera-se os significados que o professor dá a si mesmo e à sua docência, como elementos pessoais desta construção identitária. Como afirma Marcelo (2009, p. 109) “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais”, o que torna ser fundamental na construção de sua identidade docente, a valorização da reflexão crítica superando os obstáculos existentes entre teoria e prática, pois depende de como cada professor dá significado à sua docência (NÓVOA, 2002).

Tais pensamentos são contemplados por meio de reflexões com os autores citados que argumentam sobre a natureza dos saberes que envolvem a formação inicial de professores, esclarecendo a importância da constituição de uma identidade no processo de formação inicial de professores, ao inserir o trabalho como condição e fonte da constituição de identidades profissionais, que por sua vez, inserem as transformações sociais e culturais como fontes e condicionantes da forma como o sujeito se vê e se narra (DUBAR, 2005; BAUMAN, 2005; HALL, 2006).

A forma como cada um de nós constrói a identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um

de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 2002, p. 28).

A racionalização técnica tomou conta do ensino, assim como a proletarização dos profissionais da educação, contribuíram na crise da identidade docente, “obriga-o a refletir, a mudar, a lutar para ‘libertar-se’ e se inventar a si mesmo, com os outros” (DUBAR, 2009, p. 255). Couto (2013, p.78) afirma “que a formação pedagógica é fundamental para a construção de sua identidade docente e que tal identidade precisa estar imbuída de uma prática crítico-reflexiva” acentuada pelo processo de complexidade que envolve a educação e o ser professor na modernidade.

Como o estudo trata-se de discutir e promover reflexão quanto à formação, prática e identidade docente para as licenciaturas, vale ressaltar que, de acordo com a história da formação de professores, os saberes específicos ocupavam uma determinada posição ao status do profissional com relação a sua formação pedagógica, “por serem especialistas e licenciados nas suas disciplinas, [os professores] detêm o domínio do conteúdo a ser ensinado” (ALFONSI e PLACCO, 2013, p.67).

Compreende-se que esta visão de deter o domínio do conteúdo ou dominar certas práticas contribuiu, de certa forma, para que a profissão docente tenha sido desvalorizada, proletarizada e baixo status social, ou talvez melhor dizer que sofreu “um déficit de consideração social” (MARCELO, 2009), quando comparada a profissões como médico, engenheiro, advogado. A palavra “Professor” lembra o profissional que atua no ensino básico, cuja atividade não é identificada como uma profissão que gera status social; o docente do Ensino Superior identifica-se primeiramente com a sua profissão (físico, médico, biólogo, advogado) para, depois, se referir como professor universitário (CUNHA, 2007). A identidade profissional se constrói a partir do valor, da significação social da profissão, levando consideração que ser um profissional da educação é uma profissão complexa, que necessita de uma cultura profissional docente e de um sistema eficiente de formação.

A docência aparece como algo menor, gera uma problemática referente à identidade profissional do professor, até porque o educador não se faz unicamente dentro do campo educacional, “o professor não é um robô que se programa ou se

adestra de acordo com as necessidades do momento” (GATTI, 1996, p.89), de acordo com as políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação que estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. O conceito de cultura docente aqui abordado surgiu dos fundamentos apresentados por Couto (2013) que investigou a UFPR Litoral defendendo em sua tese a constituição da identidade docente de professores universitários, que na época de sua pesquisa a UFPR Litoral apresentava uma organização que promovia integração entre a comunidade acadêmica para que juntos atuassem nas discussões pedagógicas e à inovação proposta; as reuniões do Conselho Diretivo¹⁷ aconteciam como um grupo de estudos; neste caso, a autora constatou que:

existe uma cultura instaurada que privilegia as relações pedagógicas de modo a construir identidades que focam a docência, os processos de ensino-aprendizagem e a concretização da inovação proposta (COUTO, 2013, p. 165).

É na prática que o professor articula os elementos pessoais e profissionais de sua identificação profissional e, portanto, também dá significado às suas múltiplas identidades

enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2007 p. 19).

Portanto, compreende que a relação cultura e identidade lidam com a questão do sujeito com seu meio social, e a ideia da docência culturalmente é estabelecida previamente aos processos formativos, assim “o estabelecimento de uma cultura de docência torna-se fundamental para a construção da identidade docente” (COUTO, 2013, p. 78); entende-se como cultura docente a importância dos conhecimentos práticos e teóricos de forma unificada.

Os estudos sobre identidade docente dão relevo à importância da relação da formação inicial com a articulação entre os eixos de docência e da pesquisa na construção da identidade do profissional da educação, mergulhada em uma prática crítico-reflexiva, e envolvido com a realidade sócio-político-educacional na qual irá se deparar no dia-a-dia do campo de atuação. Mas, para isso, as instituições de

¹⁷ Houve mudanças no setor após a aprovação do Regimento do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná em 05 de setembro de 2013, este espaço passou a se chamar Conselho Setorial mais estruturado e burocrático (RESOLUÇÃO Nº 26/13-COUN).

educação superior formadoras de docentes precisam, juntas com as escolas de educação básica, se posicionar e agir reflexivamente para que atinjam um único objetivo, corroborando de forma mútua para a formação dos futuros profissionais na área da educação.

Pois, assim, o sujeito tem a possibilidade de conhecer melhor a realidade escolar, trazer novas soluções e incentivar a capacidade investigativa que qualquer professor necessita, podendo analisar tudo com o olhar docente e construir sua identidade. Observa-se que tem crescido o entendimento de que o professor durante o processo formativo deva realizar uma mediação reflexiva, que exige desse profissional, conhecimentos específicos e pedagógicos, ao mesmo tempo em que dialoga com a realidade em que se insere. As instituições formadoras de docentes precisam posicionar-se dinamicamente interagindo com a sociedade e com outras instituições, ao tratar-se de interações interpessoais (ALARCÃO *et al*, 2001), visando uma formação/ação de docentes mais humanos para atuarem de forma reflexiva sobre suas próprias práticas.

Com base nas reflexões de Alarcão *et al* (2001), se deduz que as instituições repensem e se autoavaliem, levando em consideração seus projetos educativos, se tornando organizações nas quais aprendam e se qualifiquem não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam, gerando conhecimento sobre si próprias; neste caso estariam ressignificando seus objetivos como instituições sociais (CHAUI, 2003) que (trans)formam não apenas profissionais para a sociedade, mas cidadãos reflexivos.

A universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia [...] Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares (CHAUI, 2003, p. 5 - 6).

É na ação e na interação social e histórica que nos constituímos, nesse sentido, pode-se dizer que as representações e as identidades expressam as realidades que nos constituem, portanto, aproxima-se identificação e profissionalidade docente, na perspectiva da constante reflexão sobre a prática na relação com a teoria e dá significado que essa profissão assume na sociedade. As discussões a respeito da identidade docente em torno dos cursos de licenciatura

orbitam na necessidade de se firmar a docência, uma vez que outros atributos são mais conceituados no mundo acadêmico. Não é afirmar que os conhecimentos pedagógicos sobressaem em relação aos saberes específicos, mas ponderar que ambos sejam trabalhados articulando as contribuições e reflexões na relação mútua, da mesma forma como os saberes teóricos podem colaborar com a prática.

Os estudos sobre identidade docente e formação inicial do profissional na área da educação, remetem a reflexões que buscam “ir além” do paradigma tecnicista no processo de formação destes profissionais, principalmente os professores de disciplinas consideradas assépticas, pois ainda estão distante da realidade e, por vez muito técnica, como uma conversão do profissional docente em mercadoria. Que muitas vezes estão submetidos a um projeto comum e homogêneo, que se opõe a formação/ação profissional, que ao promover conhecimento deixam de despertar a reflexão educativa, por não problematizar a realidade e, deixa de levantar questionamentos que envolvam a própria formação, pois não buscam romper paradigmas, numa perspectiva dialógica com as comunidades que o profissional se envolve.

Um dos grandes desafios da busca em efetivar a formação do professor na modernidade é justamente repensar o preparo do educador de modo que exista um distanciamento das ações predominantemente técnicas, possibilitando ao licenciando, futuro professor, uma construção humana, social e profissional em uma perspectiva critico-reflexiva, um fator importante para a articulação de uma prática educacional emancipatória, que legitime os professores como produtores de saberes (LIBÂNEO, 2002; NÓVOA, 1997).

Contudo, os professores, quando começam com a docência nas diversas áreas, trazem experiências do que é ser professor, vividas enquanto alunos, não possuindo saberes pedagógicos que os orientem na prática docente. Pela experiência da observação, desde a educação básica, já se criam características que definem a identificação da profissão docente, como afirma Marcelo (2009) desde a escolha de cursar uma graduação na área da educação o sujeito entra com crenças pessoais, de imagens acerca do bom professor, de si como professor, e de si como aluno (memória de quando era estudante), permanecendo sem alterações ao longo de sua formação e o acompanha durante a vida profissional.

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco (MARCELO, 2009, p.116).

Do ponto de vista sociológico, a identidade pressupõe construção pelo sujeito permeando suas relações e sua visão de mundo, fornecida pelo contexto social e histórico, “pela memória coletiva, por fantasias pessoais, por aparatos de poder, por revelações religiosas” (CASTELLS, 1999, p. 24). Estas experiências do que é ser professor, fortalecem a formação de futuros profissionais reprodutores de práticas arcaicas. Os estudos relacionados à identidade e formação inicial de professores apontam para a reflexão na prática, sobre a prática como exercício fundamental para a construção da identidade docente do sujeito na formação inicial.

No caso da identidade docente, a referida construção se desenvolve no contexto das instituições escolares e nas relações sociais que acontecem no cotidiano. Assim enaltecer a dinâmica do docente reflexivo, numa formação profissional de caráter investigativo, ressaltando as reflexões de Pereira (2006) que propõem a formação do professor investigador, com objetivo de articular teoria e prática pedagógica, que deve haver uma associação entre pesquisa e o ensino na reflexão e ação didática.

Nesse aspecto, Pimenta e Anastasiou (2002) resgatam a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, segundo os autores a identidade é construída a partir da

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 19).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002) é fundamental e de grande contribuição os estudos sobre a identidade da profissão do professor, de forma que seus saberes, vão se construindo a partir de uma reflexão na/e sobre a prática. Quanto aos saberes inerentes à docência, Tardif e Lessard (2005) afirmam que estes saberes são necessários ao exercício da docência e devem estar em comunhão com os elementos identitários de afirmação profissional dos professores. Comentam que a docência

também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 79).

No processo de formação de professores, nota-se ser fundamental a importância dos saberes experienciais produzidos no exercício da docência, assim como a socialização; as identificações ou reconhecimento profissional vivido e desenvolvido nas escolas ou nas diversas vivências de trabalho. Portanto, considerando os saberes pedagógicos, didáticos e da experiência do professor direcionando, redirecionando, ampliando, transformando e ressignificando a ação de ensinar.

Deste modo, é possível compreender que falar de Identidade docente está intimamente relacionado ao assunto formação profissional do professor. De modo a analisar o protagonismo docente no processo pedagógico propiciando ao futuro professor a oportunidade de exercer a docência, ao mesmo tempo em que reflete sobre ela. Problematizando a docência considerando a práxis, a gestão do conhecimento e o desenvolvimento profissional, na construção da identidade do professor partindo das condições de trabalho, bem como dos saberes que lhe são inerentes.

3.2. TEORIAS E PRÁTICAS NA COMPLEXIDADE DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Falar de processos identitários, e docência estão intimamente ligados ao tema da formação profissional destes sujeitos. Cujas práticas têm sido questionadas e criticadas por suas características aparentes de não mudança, do ponto de vista da formação técnica e convencional. Na perspectiva das teorias sobre a identidade, permite compreender o que estaria na base da aparente não mudança, e assim vislumbrar ações para a formação que promovessem a conscientização dos professores sobre suas atividades, situando a história individual e social.

Podemos compreender a complexidade que envolve a formação inicial docente de acordo com Morin (2011), ao apresentar a complexidade entendida por aquilo que foi tecido junto, fazendo analogia com a tapeçaria:

[...] a tapeçaria é mais do que a soma dos fios que a constituem. Um todo é mais do que a soma das partes que o constituem. [...] o fato de haver uma tapeçaria faz com que as qualidades deste ou daquele tipo de fio não possam se exprimir plenamente. [...] O todo é então menor do que a soma das partes. [...] isso apresenta dificuldades para nosso entendimento e nossa estrutura mental. O todo é ao mesmo tempo mais e menos do que a soma das partes (MORIN, 2011, p.85-86).

Pensar o processo formativo complexo do professor implica investir em possibilidades, mesmo que ainda sejam provisórias, sendo elas devires. Para Deleuze (1987, p.25), “não tem um objetivo, não tende a um final, não é um processo para um ser, pois se fosse já teria alcançado seu objetivo”, neste caso a formação do professor é marcada pela intensidade e não pelo tempo em que ocorreu. O ser do devir não é a combinação em si, não se trata de acreditar na soma de cada um desses fragmentos, o que podemos compreender que enquanto devir, nunca se completa ao ponto de se considerar formado.

Infere-se que acreditar nestes processos formativos de identidades docentes movediças a possibilidade de construções de subjetividades a partir de experiências sociais, promovendo criações que potencializem outros sentidos além dos significados profissionais de ser professor, onde a docência possa se construir nas relações com o mundo, a partir das escolhas, acasos, agenciamentos e encontros. Isso não significa que, no caso do professor, ora sejamos um professor, ora sejamos outra coisa, mas que vamos compondo-nos continuamente como diferentes professores/educadores, como fragmentos de uma unidade identitária professor infinito. Assim um professor não é sem considerar os atravessamentos de sua vida, para além do papel que exerce profissionalmente.

A Abordagem Tecnicista na educação foca o aprender a fazer, numa visão de educação-treinamento com finalidade de maximização da produção, não havendo espaço para a criticidade, orienta o saber pela razão e experimentação. Neste tipo de formação, trata-se a respeito de identidades fixas e imutáveis, “revelando assim o culto do intelecto e do exílio do coração” (BEHRENS, 2013, p. 18).

O ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho (CONTRERAS, 2002, p. 101).

As inquietações de estudos vêm considerando os processos complexos, dos quais os sujeitos participam e se transformam por meio dele, refletindo nos processos de humanização docente, e a relação da identidade corroborando para

despertar a profissionalidade. Talvez pensando Profissionalidade como junção entre profissão e personalidade, mas como afirma Bazzo (2007) o termo coincide nas discussões referentes ao elo empático entre os temas identidade e formação docente no contexto a ser estudado. Afirma-se profissionalidade

por não ser estática, obriga a uma permanente elaboração, devendo ser analisada de acordo com o momento histórico e com a realidade social em que se materializa. Além de considerar fortemente o contexto sócio-político e cultural do exercício docente, demanda também uma discussão sofisticada sobre a subjetividade do professor (BAZZO, 2007, p. 88).

Considerando os diferentes aspectos associados, saindo dessa forma da mera Didática normativa, que instrui a receita de como ensinar, avançando para uma forma de entender a didática como uma das áreas da pedagogia, que estuda a prática pedagógica que envolve os sujeitos que atuam, em que pretende-se subsidiar o profissional da educação em reflexões que lhe permite analisar, discutir e compreender o papel da didática como área de estudo relacionada em suas múltiplas significações.

Considerando a atual fase de conflitos políticos, ideológicos/ filosóficos e sociais, o âmago na formação de professores sugere a abordagens problematizadoras da realidade educacional e social, sobre o papel humano do professor. Aponta-se necessidade de avanços, à medida que progride a formação inicial do professor juntamente à capacidade de autorreflexão e de conhecimento. Portanto, visa uma formação de viés emancipatório para incluir a capacidade de o estudante tornar-se protagonista de sua própria formação, como sujeito sensível a suas experiências e ao mundo que o rodeia.

Ao distinguir os processos de uma identidade docente que visa um profissional reflexivo, crítico e maleável perante o campo de atuação, envolvendo o período de formação inicial do professor perante as demandas que a sociedade vigente necessita. A formação entrelaçada aos elementos identitários potencializa a flexão da prática na prática exigindo dos professores certos movimentos, de experiência e de experimentações, que deve progressivamente excluir a lógica disciplinar como fundamento da formação docente, por meio de ciclos de continuidades e de rupturas, seus questionamentos identitários e éticos, sua relação complexa com os saberes de diversas fontes, seus momentos reflexivos mesclados de afetos, transformando a docência num processo humanizado.

Assim, a formação de professores deve investir vigorosamente em uma educação na ação, no diálogo e na participação, respeitando à dignidade e a autonomia do educando, no compromisso com a práxis (ação e reflexão da realidade), carregada de humanismo e fundamentada cientificamente (FREIRE, 2013).

Isto tudo gera um campo de possibilidades para esse sujeito, de modo que ele problematize mais a vivência da própria prática, a sua função social de professor e que ele tenha uma visão crítica da educação, a ponto de realizar a reconstrução racional da história da própria prática vivida (ALVES, 2010 p. 105).

Em alguns casos, pode-se perceber a formação inicial de professores se apresentar sem a valorização do ser humano como indivíduo, o seu trabalho criativo e sua vivência harmônica com a natureza. Há também falta de consideração com o desenvolvimento protagonista do licenciando, ao perceber o futuro docente como sujeito autônomo com liberdade para aprender ao viver momentos de autorrealização.

A formação reflexiva é dinâmica ao apresentar metodologia que acolhe, que instiga o desenvolvimento de capacidades e habilidades, proporcionando espontaneidade e vivência dentro de condutas democráticas, assim não apenas formando profissionais de/com qualidade, mas formando sujeitos para a vida. E é desse aspecto, principalmente, o do lado humano, que uma parte da sociedade contemporânea se ressentida e pede mudanças.

Os discursos apresentados nos estudos sobre identidade docente envolvendo seus processos na formação inicial corroboram para a constituição de uma identidade do professor num processo que estimule a multiplicidade, proporcionando a desterritorialização desses processos educativos convencionais, e que nos induz a um posicionamento de luta contra um controle imposto por regimes opressores, para a produção de diferenças que nos afastam da compartimentalização de saberes limitados em si mesmos.

Durante os processos de formação inicial, fortalecido ao construir uma identidade Professor/Pesquisador (reflexivo), traduz a ideia de profissionalidade que ao longo do processo de formação o sujeito vai se constituindo, modificando, entrando na profissão; isso passa a fazer parte não só dos seus conhecimentos ou das suas competências, do seu modo de ser, de ler o mundo, mas na

problematização de quais os desafios de sua realidade e como se colocar em face aos desafios e assumir um ser professor em seus múltiplos aspectos.

Uma formação que se inicia da problematização da prática em busca de teoria e retorno para a prática, uma formação inicial na práxis, envolvendo os elementos pessoal e profissional na construção de identidades possibilitando que o professor se organize. Pois, enquanto formação e prática profissional, a identidade docente se constitui na base de uma visão de mundo e cultura profissional, ou seja, como a profissão docente é entendida neste mundo. Esta formação proporciona que futuros professores lidem com conhecimentos ditos formais (pedagógicos e de conteúdos) e as concepções como ele vai compreendendo sua relação com os estudantes.

Uma formação na ação coloca o sujeito em formação como protagonista. Ao problematizar sua própria formação, define caminhos e cria alternativas, na práxis de conhecer, viver, refletir e lutar. Infere-se à identidade como algo que não se possui, mas se desenvolve durante uma vida, o profissional da educação constrói sua identidade no fato relacional entre teoria e prática, em constante reflexão crítica sobre sua formação/ação, num exercício que mescla razão e paixão.

Portanto constituir identidade docente no processo de formação inicial do professor/educador tem sua relevância uma vez que,

investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Quanto à relação da emoção aos processos de aprendizagem da docência, esta pesquisa procura observar como isso ocorre na proposta de formação do curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral. Levando em consideração o que foi apresentado sobre identidade, portanto, conclui-se que pensar, refletir, ir além, se permitir, são processos que fazem parte de uma caminhada, de idas e vindas incompletas, ciclos formativos de (re)construção. Se você está construindo um caminho diferente não significa que você esteja fora do seu caminho, só está a percorrer um outro, mas “que essa construção opere em favor da educação como prática da liberdade” (ALVES, 2010, p. 95). Parar não significa estagnar no tempo. Olhar para trás, refletir, sentar, faz parte de uma ida.

Estando a ideia de identidade docente definida conceitualmente ao compreender a complexidade que envolve a formação inicial de professores, que se pode considerar como um movimento dialético envolvendo o pensar, refletir, como processos que fazem parte de um caminhar de ciclos formativos de (re)construção, no próximo capítulo será apresentado o delineamento da pesquisa e análise dos dados constituídos.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.

Antoine de Saint-Exupéry

No período de março a junho de 2015¹⁸, almejava-se aprofundar os estudos que iniciaram na graduação, em que busquei compreender as prováveis similaridades entre o Estágio Supervisionado desenvolvido no curso de Licenciatura em Ciências e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), o tema identidade docente aparecia de forma muito tímida, envolvida na correlação entre escola e universidade na formação do professor. Mas, paulatinamente cativado em longas reflexões nos encontros de orientação e socialização no Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Ciências e em Matemática (GPEACM), este trabalho de pesquisa foi se construindo, permeando os referenciais teóricos sobre o curso de Licenciatura em Ciências, identidade e formação inicial docente.

De agosto a novembro, os estudos centraram em reflexões a fim de decidir qual caminho metodológico seguir na coleta de dados e como seriam realizadas suas análises. Portanto ao refletir sobre o método que melhor se enquadrasse a respeito do fenômeno observado, o objeto de estudo, levando em conta seu contexto e sua complexidade, seja por ser também distinto de outros casos. Optou-se por considerar a metodologia de Estudo de Caso, principalmente, ao tratar de identidade, considerando as

diversas formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tentar mostrar esses significados múltiplos ao leitor (ANDRÉ, 2011, p. 20).

Portanto, não se espera apenas responder ao problema de pesquisa, ou as diversas outras questões que podem surgir além daquelas já respondidas nos capítulos anteriormente. Em vista disso, este trabalho constitui-se uma pesquisa de

¹⁸ Neste mesmo período eu estava finalizando a especialização em Educação Ambiental - Espaços Educadores Sustentáveis, o tema identidade emergia, porém compreendido apenas no que diz respeito à instituição escolar, como um espaço educacional onde professor e alunos construam conhecimentos de forma mútua e recíproca enriquecendo o pensamento crítico. Mas ao ter cursado a disciplina "Didática na Educação: diferentes abordagens", no curso de especialização em Didática e Processos Educacionais, que então surgiram às primeiras reflexões com os referenciais teóricos a respeito do tema identidade docentes.

natureza qualitativa, envolvendo processos que possibilitam traçar caminhos para conhecer as múltiplas relações de seus sujeitos com o meio, nesse caso, na formação/ação dos licenciandos em Ciências.

O Estudo de Caso como estratégia de pesquisa definiu-se ao examinar acontecimentos dos quais não se podem manipular, isto é, a compreensão das partes requer apreensão de suas inter-relações; compreender e descobrir como as coisas ocorrem e por que ocorrem (YIN, 2015).

Este foco foi escolhido por não ser um método sistêmico de pesquisa, mas uma forma de observação do fenômeno a ser estudado, cuja preocupação central é a compreensão de uma instância singular, com uma perspectiva exploratória, descritiva e interpretativa a respeito de seus significados para as pessoas ou o grupo estudado, deste modo, o estudo de caso possibilita reunir diversas ferramentas de coleta de dados convergentes com tal orientação (BOGDAN e BIKLEN, 1994; MOREIRA, 2011; YIN, 2015).

Pelo fato do processo possibilitar a visibilidade do novo, não como definitivo, mas dialeticamente provisório ao envolver três ferramentas para a constituição de dados para análise: observação participante¹⁹, entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos. Estas ferramentas obedecem ao requisito da abrangência dos processos de pesquisas e da confirmação de informação, atendendo as expectativas que não centram apenas na preocupação na validação das informações, mas se ampliam em uma melhor descrição, explicação e compreensão das informações constituídas (ANDRÉ, 2011; BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2015).

Para um reconhecimento detalhado do campo de observação e a interação com indivíduos envolvidos, a observação participante é melhor instrumento de investigação; de acordo com Yin (2015), o período de tempo para a observação pode variar muito. Becker (1999) define esta ação de constituição de dados do pesquisador através de sua participação na vida cotidiana do grupo, o que define

¹⁹ A observação direta ou participante auxilia o pesquisador a um contato mais direto com a realidade pesquisada, frequentemente utilizada em estudos antropológicos, aproxima as relações metodológicas do Estudo de Caso com a Etnometodologia, uma pequena fragilidade do processo investigativo que resulta em classificações, por exemplo, estudo de caso etnográfico. Observação aqui compreendida como uma ferramenta de coleta de dados, que não consiste em apenas ver ou ouvir, mas em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar, elemento básico de investigação científica que muitas vezes é não é utilizado (LAKATOS e MARCONI, 1992; YIN, 2015).

observação participante, pois se leva em consideração um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado.

Neste sentido, no primeiro semestre de 2016 participei das reuniões de Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências²⁰, compreendendo este ser o momento de avaliação, construção e reflexão dos projetos desenvolvidos nas turmas de graduação do curso em destaque; nestes encontros estão presentes os professores ativos no curso, e os licenciando em Ciências.

A observação neste sentido contribuiu no reconhecimento do processo formativo. Devido à aprovação do Regimento do Setor Litoral no segundo semestre de 2013, algumas mudanças significativas ocorreram no PPC, as câmaras de cada cursos se tornaram totalmente responsáveis em gerir os espaços pedagógicos ICH e PA.

A relação entre observação e entrevista é compreendida como uma ação recíproca, considerando que a observação constitui uma ferramenta de investigação, que usualmente se complementa com a entrevista semiestruturada, ao possibilitar que sejam exploradas outras questões que surjam no decorrer da pesquisa. Por outro lado, a entrevista como ferramenta que tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.

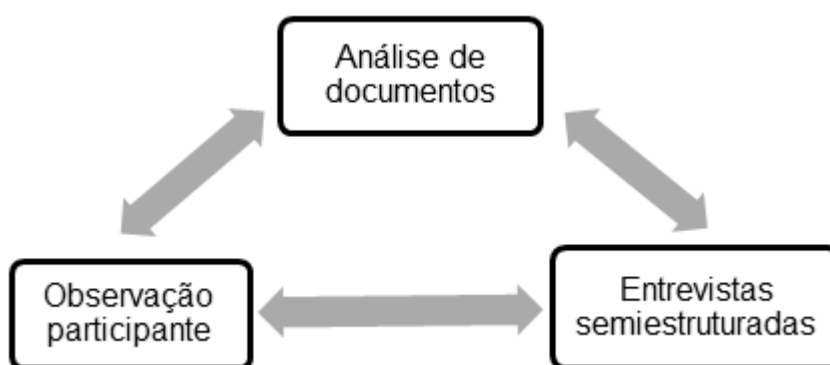
Nessa perspectiva fundamenta-se a escolha em realizar as entrevistas com apoio dos egressos do curso de Licenciatura em Ciências, estando sempre atento à característica de dar ênfase no processo, naquilo que ocorreu ou está ocorrendo, e não no produto ou nos resultados finais. Bourdieu (1998) reforça que, neste contato direto com os sujeitos pesquisados, é essencial que o pesquisador equipare sua linguagem à dos sujeitos pesquisados, mesmo porque, ao realizar uma entrevista, a melhor abordagem é aquela feita de maneira indireta, como uma conversa, deixando que o entrevistado tenha liberdade para conduzir os assuntos, mas com o entrevistador mediando tal conversa.

A última ferramenta a ser detalhada, mas a primeira a ser utilizada, principalmente no início da construção deste estudo de caso, se trata da constituição de dados por meio de análise documental que consiste em identificar, verificar e

²⁰ O total foram sete encontros quinzenais, estive presente apenas em cinco, que ocorreram nas tardes das terças-feiras, duas reuniões de câmara ocorreram no período noturno para que maior número de estudantes estivesse presente.

apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. Formando um ciclo recursivo de interpretações, envolvendo as três ferramentas de coleta de dados, e que estes “documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações constituídas através de outras fontes” (ANDRÉ, 2011, p. 28).

IMAGEM 2 – CICLO RECURSIVO DE INTERAÇÃO ENTRE AS FERRAMENTAS DE COLETA DE DADOS PARA O ESTUDO DE CASO, COM BASE NA TRIANGULAÇÃO DE TRIVIÑOS.



FONTE: O autor (2017).

Este estudo considerou o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Setor Litoral UFPR, assim como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências, com base nas pesquisas realizadas (artigos, dissertações e teses) sobre a proposta deste setor da instituição que demonstram evidências significativas de impacto na formação, fortalecendo e/ou incorporando novos valores e concepções na formação inicial de professores.

Entre tantos outros caminhos metodológicos, a escolha do estudo de caso como caminho a ser trilhado possibilita uma análise minuciosa das informações, além de melhor descrição dos fatos sem julgamentos. Triviños (1987) sugere a triangulação ao envolver as três ferramentas para constituição e posteriormente análise dos dados, “um importante ponto forte da coleta de dados do estudo de caso é a oportunidade de usar diferentes fontes de evidência” (YIN, 2015, p. 123), também pelo fato do processo possibilitar a visibilidade do novo, não como definitivo, mas dialeticamente provisório. Ou seja, todo esse processo corrobora para uma melhor estrutura e leitura da análise dos

processos e produtos centrados no sujeito; em seguida, aos elementos produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu

desempenho na comunidade e, por último, aos processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito (TRIVIÑOS, 1987, p.138-139).

Afinal, o objetivo deste trabalho ao compreender o curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, é de buscar indicadores (elementos identitários) a serem analisados, que revelem possíveis contribuições na constituição de Identidades Docentes dos licenciandos, como cada sujeito dá significado à sua docência.

Ao mencionar a formação inicial de professores, o Curso de Licenciatura propõe formação inicial docente procurando garantir, um processo de formação humana, social e profissional, crítica e reflexiva da realidade educacional, envolvendo um processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, de forma que seus saberes vão se construindo a partir de uma reflexão na/e sobre a prática (Reflexão-ação- reflexão).

Acredita-se que estas ferramentas corroboram com abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação, atendendo as expectativas de não centrar apenas na preocupação na validação das informações, mas se ampliam em uma melhor descrição, explicação e compreensão das informações constituídas.

Descrever as ações e representações dos envolvidos, como diria Giroux (1986) num terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, e assim poder compreender o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações e conteúdos são constituídos, negados, reconstruídos ou modificados. Contestação e resistência, num laço sinérgico e empático de uma pluralidade de linguagem e objetivos conflitantes.

Neste sentido, o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2011, p.42).

Portanto realça o uso de um plano de trabalho aberto e flexível que possibilite perceber o movimento na formação dos licenciandos ao lidarem com as três fases formativas e os três eixos pedagógicos do PPP e PPC do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, dimensões eventualmente tão importantes que reforçam a necessidade de considerá-las em sua complexidade e em suas inter-relações.

Este processo destaca a forma como cada um destes sujeitos constrói sua identidade profissional, com modos distintos de ser professor, marcados pelos ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colaboram melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. Nóvoa (2002) defende a ideia de processos identitários, como um processo único e complexo ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional, afirmando que a identidade estudada neste caso não é algo que se define e limita-se.

4.1. A METODOLOGIA DE ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

A escolha da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) para a análise dos dados constituídos durante o desenvolvimento do corpus, contribui para a construção de um olhar aprofundado em relação à pesquisa, pois:

Pesquisas que utilizam a Análise Textual Discursiva envolvem necessariamente o pesquisador. Este não apenas se assume sujeito com voz própria, mas também sofre as influências das vozes dos outros sujeitos que participam da sua pesquisa, propiciando espaços para transformações e crescimentos genuínos do pesquisador ao longo do processo de análise (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 191).

A ATD oferece à pesquisa qualitativa uma metodologia de análise flexível, ao mesmo tempo em que, a abordagem possibilita diferentes interpretações e inferências significativas no processo de compreensão.

Devido à especificidade do objeto de estudo, após a estruturação do trabalho de pesquisa como estudo de caso, e compreensão da fundamentação teórica, a análise textual discursiva auxilia nas descrições sistemáticas dos processos formativos observados no curso de Licenciatura em Ciências. Os dados ou “corpus” da análise não se limitam apenas a produções textuais, mas pode-se também incluir imagens e outras expressões linguísticas (MORAES e GALIAZZI, 2011).

No presente estudo utilizam-se textos produzidos especialmente para a pesquisa, por exemplo: transcrições de formulários e entrevistas semiestruturadas; formando um conjunto de material empírico, pela qual se pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos propostos na investigação a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Isto é, não pretende testar hipóteses

para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, dos processos observados e descritos na formação de professores do curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral.

É relevante entender que textos expressam discursos correspondendo a uma multiplicidade de sentidos, em relação aos fenômenos investigados; deste modo ressalta o conceito de identidade docente ao definir a história de vida, a formação e a prática docente como elementos constituintes do processo identitário profissional do professor, de acordo com as reflexões apresentadas por Farias *et. al.*, (2011), Dubar (2005), Bauman (2005) e Hall (2006). Tais autores ressaltam questões muito características e presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFPR Litoral, que é suporte da construção da Proposta Pedagógica do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências ao tratar o aluno como sujeito corresponsável de seu processo de aprendizagem, respeitando limites humanos, engajado em um processo de auto-organização e autoprodutividade (UFPR, 2008).

Em síntese, ao analisar a PPC do curso de Licenciatura em Ciências, compreende que os licenciandos experimentam sua formação em três fases na busca de conhecer-compreender-propor e agir, na valorização das interações culturais e humanísticas, e no desenvolvimento de projetos de aprendizagem, os quais possibilitam a autonomia e o protagonismo dos acadêmicos. O que se pode perceber na relação no desenvolvimento do sujeito permeando a formação profissional, ao tomarem para si uma visão de mundo emancipatória, que dialeticamente se constituem e organizam todo o curso, de forma flexível e aberta a atender as demandas de cada turma.

Neste caso, a Análise Textual Discursiva (ATD) se caracteriza como “uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise de pesquisa qualitativa, que são a Análise de Conteúdo e Análise de Discurso” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 118). Portanto, a ATD:

pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 12).

O processo descrito pode ser compreendido como um ciclo recursivo de constante movimentação. O primeiro passo envolve a desconstrução do corpus

(unitarização), processo intuitivo envolvendo a fragmentação dos textos produzidos (entrevistas semiestruturadas e formulário), estabelecendo relações entre a escrita e pensamentos do autor, ou seja, as unidades de significado ou ideias isoladas. Desconstruir os textos pareceu de início uma desorganização, e que as falas dos sujeitos estavam se perdendo. O que ocorreu foi, a falta de compreensão de que a unitarização é uma outra forma de organização, ela é apenas diferente.

O segundo passo, após “explorar em detalhes os sentidos dos textos do corpus” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 42), caminha-se em direção à categorização (emergência do novo), interpretação de metatextos validados com falas dos interlocutores, constituindo em redes de conversas, um coletivo envolvendo os sujeitos entrevistados o autor e o referencial teórico estudado, reconstruindo um novo texto, focalizando “ao mesmo tempo em que se constituem em uma visão completa, apresentam-se cheios de lacunas e elementos implícitos” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 43); processo misto entre dedução constituída por categorias “a priori” e indução com base nos conhecimentos tácitos.

Com o próximo passo vem a comunicação, ao expressar as descrições e interpretações sobre os fenômenos investigados. No terceiro passo está o desafio de tornar compreensíveis os fenômenos observados, em que nova compreensão é comunicada e validada, construído por meio de leituras, e releituras dos metatextos, afinal, como afirmam Moraes e Galiuzzi (2011), toda leitura já é uma interpretação e um texto sempre possibilita construir múltiplos significados.

Este procedimento de desconstrução e reconstrução dos textos, em que a escrita recursiva é ferramenta epistêmica no desenvolver da argumentação ao construir unidades de significado, categorias e metatextos, mostra o movimento das compreensões, informações e experiências a partir dos registros produzidos pelas reflexões dos sujeitos, para construir conhecimento, possibilitando um olhar atento diante das observações, que permite realizar reflexões mais aprofundadas sobre os dados coletados, os quais levaram a compreender as contribuições dos elementos identitários no processo de formação inicial dos licenciados em Ciências pela UFPR Litoral.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011, p. 27) “o que se propõe na análise textual discursiva é utilizar as categorias como modos de focalizar o todo por meio das partes”. Nesta perspectiva dá-se relevo a duas categorias produzidas pelo

processo de análise misto, de metodologia dedutiva e indutiva, por emergirem de leituras e se consolidarem posteriormente leitura do “corpus” da análise. No método dedutivo as categorias são inferidas das teorias que fundamentam a pesquisa constituindo “a priori”, previamente a leitura do corpus, e as categorias produzidas pelo método indutivo com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador auxiliando a reorganizar na análise o conjunto produzido previamente por dedução.

As categorias podem ser consideradas como “caixas” em que os dados são depositados, constituindo conceitos que possibilitem nova compreensão sobre o fenômeno pesquisado. A primeira categorização destaca a formação e suas relações com os saberes e experiências da docência, ou seja, relaciona-se ao elemento profissional (formação e prática), dividida entre formação e prática compreende o contexto de socialização do sujeito. Este processo apoiado na cultura docente constitui o futuro professor como um coletivo, exigindo que o licenciando assuma condição de educando e educador, alguém que vai fazendo e refazendo a sua profissão, crescendo como pessoa e como profissional.

A segunda categoria reconhece a influência de elementos de natureza biográfica no modo como nos constituímos profissionalmente, que diz respeito ao elemento pessoal (história de vida), dado que o sujeito em seu desenvolvimento pessoal possui uma bagagem social, de visão de mundo, de formas de interagir com as coisas ao seu redor, de compreender sua condição humana, e articula com sua profissão tornando capaz de realizar aquilo que acredita.

Ambas as categorias parecem dar visibilidade as relações e fatores socioculturais que afetam a dinâmica da instituição, uma vez que se apresentam em sua totalidade. A análise possibilitará a descrição de quais contribuições dos elementos identitários podem ser identificadas para a constituição de Identidades Docentes dos licenciandos futuros professores de Ciências formados pela UFPR Litoral. Portanto mergulho na multiplicidade de vozes que constam o corpus de análise, na busca de elaborar de um texto que amplie a compreensão dos fatos observados neste estudo de caso.

No decorrer da unitarização percebi que muito da vida não fica bom por escrito, às falas dos sujeitos carregadas de emoção por reviverem lembranças não pareciam as mesmas ouvidas antes da transcrição. Neste mergulho profundo com a ATD senti o balançar de ondas turbulentas de pânico, grande receio de não estar

ouvindo/escutando direito o que o outro queria me dizer. Levou um certo tempo até entender que as ondas de pânico eram na verdade empurrões para novas conversas, no próximo capítulo apresento os resultados destes diálogos.

5. O “CORPUS” DE ANÁLISE: A IMERSÃO NOS DISCURSOS

Escutar, olhar, ler equivale finalmente a construir-se. Na abertura ao esforço de significação que vem do outro, trabalhando, esburacando, amarrotando, recortando o texto, incorporando-o em nós, destruindo-o, constituímos para erigir a paisagem de sentido que nos habita.

Pierre Lévy

A metodologia da Análise Textual Discursiva possibilitou a imersão em torno do problema de pesquisa, de forma que pude atingir o equilíbrio contemplando as vozes dos egressos na compreensão dos processos observados, portanto apresento neste capítulo as conversas e aprendizados que ocorreram no encontro presencial para a entrevista semiestruturada, e por meio da leitura do formulário.

Uma entrevista semiestruturada presencial foi realizada com um professor ativo no curso, com objetivo de reconhecer o curso de Licenciatura em Ciências referente ao novo PPC que entrou em vigor em 2014, assim como os andamentos do Setor Litoral com a aprovação do Regimento em 2013, em 2015 houve a realização de eleição para Direção, e suas influências puderam ser observadas no acompanhamento das reuniões da Câmara do curso, esta entrevista foi realizada no segundo semestre de 2015, pois contemplava o trabalho da disciplina “Tendências Atuais da Pesquisa em Ensino de Ciências”.

O primeiro contato com os egressos, primeiro semestre de 2016, foi realizado por meio de um formulário on-line (Apêndice B), utilizado como recurso de pré-entrevista. O questionário continha 21 perguntas, abrangendo assuntos referentes à relação que os egressos tinham enquanto discentes, com a formação proposta pela UFPR Litoral, conforme o PPC do curso de Licenciatura em Ciências. Nestes oito anos de curso, cinco turmas se graduaram, sabe-se que no período destas cinco turmas graduadas foram registradas 165 matrículas.

No primeiro ano de oferta do curso ocorria o denominado vestibular de inverno realizado no mês de julho ou no mês de maio (maior frequência 2009 a 2012), com o ingresso dos estudantes no mesmo ano do vestibular 2º semestre do ano. Atualmente o vestibular acontece no mês de novembro (desde 2014), com entrada dos graduandos no 1º semestre do ano seguinte.

O formulário foi disponibilizado para 40 professores graduados em Licenciatura em Ciências até o período de 2011; destes egressos 11 responderam ao Questionário (formulário on-line).

A tabela 1 apresenta a relação do período de formação dos licenciando, observando que Carolina ingressou no curso em 2008, mas sua graduação ocorreu em 2014.

TABELA 1 – EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS – 2008/ 2011

Aluno egresso (Pseudônimo)	Ano		Nativo do Litoral	Reside no Litoral
	Ingresso	Egresso		
Gilberto	2008	2012		X
Artur	2009	2013		
Roque	2010	2014	X	X
Carolina	2008	2014		
Fernanda	2009	2013	X	X
Helena	2009	2013	X	X
Bia	2010	2014		
Lívia	2010	2014	X	X
Luciana	2010	2015		X
Rosália	2011	2015		X
Sílvia	2011	2015		X

FONTE: Próprio autor.

Outro fato observado foi a relação com o desenvolvimento local e a relação com a comunidade do Litoral Paranaense; dos 11 egressos do curso, 7 (63,6%) residem no Litoral, sendo apenas 4 nativos (Gilberto, Roque, Fernanda, Helena e Lívia) e 3 vieram de outras localidades (Luciana, Rosália e Sílvia), mas hoje habitam o Litoral, e o consideram muito mais do que apenas o lugar em que moram; apenas Artur, Carolina e Bia não são nativos do Litoral assim como não moram na região litorânea do Paraná.

Sobre o histórico dos egressos, foi questionado se eles haviam feito outra graduação antes do curso de Licenciatura em Ciências, e também se deram continuidade nos estudos. Do total de professores que compartilharam suas experiências com esta pesquisa, apenas 4 egressos cursaram outros cursos, Fernanda graduada em pedagogia pela UNESPAR campus de Paranaguá e, Artur que relata ter outras formações que não descreveu, outros 2 cursaram na própria

UFPR Litoral: Roque possui graduação pelo curso Técnico em Agroecologia e Bia cursou o ensino médio integrado com o Técnico em Orientação Comunitária (TOC).

Sobre continuidade nos estudos Gilberto concluiu o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) na UFPR, Roque concluiu especialização em Questão Social na Perspectiva Interdisciplinar, e Helena é especialista em Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis, ambos pela própria UFPR Litoral, Luciana menciona o curso de Especialização em Educação Especial, mas não informou a instituição.

Vale ressaltar que além de experiências como professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná (PSS), os egressos também acabaram desenvolvendo outras atividades relacionadas à gestão escolar, o que pode afirmar uma das estimativas a respeito das múltiplas identidades do docente, contribuição das observações e problematização que foram abordadas na formação inicial destes egressos. Roque é diretor de uma escola particular e Fernanda passou no último concurso do estado no ano de 2012 e assumiu o cargo de pedagoga na rede estadual.

Para centralizar a visão nesta análise de dados rumo à compreensão do fenômeno de estudo restringiu-se para 2 o número de egressos entrevistados presencialmente, justificado apenas pelos graduados em Licenciatura em Ciências que atuam nas instituições escolares, levando em consideração o elemento que aborda a prática. Foi escolhido um egresso de cada ano respectivamente, as duas egressas da turma de 2011, não atuavam nas instituições escolares no período em que foi realizada a pesquisa.

Os encontros para entrevista ocorreram no município de Matinhos, no dia ensolarado de 27 de setembro de 2016. Com Helena da turma 2009 nos encontramos nas dependências da UFPR Setor Litoral, sentados a sombra de uma árvore acompanhados por seu marido e grande amigo, egresso do curso de Linguagem e Comunicação, e Roque da turma 2010 na “Papelarte & café”, ótimo lugar para tomar um açaí em dias bem quentes. De acordo com as categorias de análise das entrevistas, referente às contribuições dos elementos identitários na constituição de identidade docente são apresentados nos a seguir.

5.1. AS EXPERIÊNCIAS DESCRITAS PELOS EGRESSOS

Neste tópico descrevo sobre as influências que destacam os elementos de natureza da formação e suas relações com os saberes e experiências da docência, relacionadas ao profissional (formação e prática), comentado anteriormente que também dá visibilidade às relações aos fatores socioculturais que afetam a dinâmica proposta no PPC e PPP.

Ressalto novamente que no vestibular de inverno em 2008, a UFPR Litoral ofertou apenas dois cursos de licenciatura (Artes e Ciências), em 2009 acrescentou a opção do curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação, no vestibular de 2014/2015 passa a ser ofertada Licenciatura em Educação Física e recentemente no vestibular 2016/2017 Licenciatura em Geografia. Totalizando seis cursos de licenciatura ofertados pela UFPR Setor Litoral devido à oferta especial do curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza, este curso:

Destina-se à formação de docentes para atuar em escolas do campo. Tem como público-alvo os educadores do campo que não possuem curso de licenciatura, atendendo ao decreto n. 7352/2010, que privilegia também agricultores familiares, assentados, acampados, pescadores, ribeirinhas, ilhéus, quilombolas, indígenas e povos da floresta. São oferecidas, a cada vestibular, 120 vagas na modalidade presencial em regime de alternância e itinerância. Esse curso tem um vestibular especial, que atende aos critérios estabelecidos pelo PRONACAMPO, em consonância com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, instituídas em abril de 2002 pelo Mec (UFPR, 2016).

Portanto como primeiro contato com os egressos, tanto no formulário como na entrevista foi solicitado para que cada um dos sujeitos se apresentassem, informado os motivos que os levaram a escolher a profissão docente, assim como os motivos que levaram a escolha do curso de Licenciatura em Ciências. Dentre as respostas se generaliza o fato da Universidade estar instalada no município ou próximo do local em que residem, e até mesmo por ser um curso noturno.

Em entrevista Helena menciona que após o término do ensino médio sentiu falta do ambiente escolar no seu dia a dia, e foi a convite de uma amiga que surgiu a opção de ingressar na carreira do magistério. Helena ressalta que sua escolha estava muito mais relacionada a voltar a estudar, e de voltar ao ambiente da escola, professora foi algo que nunca pensou anteriormente.

Quando chegou o momento do estágio de você estar com as crianças, e de você estar desenvolvendo projetos, aulas, ensinando. Eu gostei, eu falei “nossa é bacana” eu me identifiquei com aquilo, e eu me surpreendi (Entrevista - Helena, 1’ 29”, 2016).

Nos onze formulários respondidos, assim como nas duas entrevistas realizadas, a relação da palavra desejo, vontade em cursar Licenciatura, foi muito citada pelos sujeitos, no caso das egressas remetendo a possibilidade de atuar na educação, o que incita a forte relação histórica do sexo feminino na profissão docente. Destaco a resposta de Fernanda, pois esta já havia cursado outro curso na área da educação, recém-formada em Pedagogia quando iniciou Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral em 2009.

Fernanda - Porque gosto da disciplina e gostaria de trabalhar na área como professora além de ser um complemento para minha formação de Pedagoga (Formulário 05, 2016).

Com o anseio dos estudos em atender expectativas particulares, outros motivos tiveram peso nas decisões dos egressos em cursar Licenciatura em Ciências. Foram mencionadas experiências profissionais que tiveram influências, assim com suas relações enquanto estudantes na Educação Básica, uma vez que os conteúdos científicos despertam certas curiosidades, aliás, a Ciência fascina a humanidade desde o início dos tempos, por exemplo a Astronomia e as explicações mitológicas para os efeitos naturais.

O que me levou a querer estudar licenciatura basicamente foi por gostar muito da matéria enquanto estudante, mas depois disso quando comecei a trabalhar na unidade de conservação do Parque Florestal Rio da Onça, [...] e comecei a gostar mais quando a gente fazia as trilhas com os alunos, a partir das perguntas dos alunos eu comecei a me interessar mais por este assunto, uma relação muito próxima do ensino de ciências, [...] Então foi assim que eu comecei a gostar da licenciatura, e pelo ensino aprendido em si, e pela aprendizagem através da experiência, através do contato da vivência, experiência em campo mesmo (Entrevista - Roque, 1’ 29”, 2016).

Outro argumento que se destaca em relação à identidade docente é a relação do professor e o trabalho em laboratórios, Carolina ressalta que sua escolha ocorreu “por gostar de ciências e do trabalho em laboratório”, atividade comum nas disciplinas de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia). Por outro lado, causa deslocamento sobre a visão de atuação docente em outros espaços educativos, uma vez compreendido que o professor não seja o profissional que atua apenas nos laboratórios, mas utiliza este espaço com finalidade de potencializar o aprendizado.

Compreendo que esta visão cultural do professor das disciplinas de Ciências assim como sua relação com o laboratório em experimentações práticas estão relacionadas à formação docente convencional, em que o currículo tenciona a formação do Físico, Químico ou Biólogo e pouco ou superficialmente contemplam os conhecimentos e formação Pedagógica (ANDRÉ, 2013; MINDAL e GUÉRIOS, 2013), desta forma, a imagem do professor de Ciências é fortemente construída no estereótipo cultural do cientista professor. Em minhas vivências com as séries iniciais do Ensino Fundamental, achava divertido as crianças chegarem à conclusão de que o professor de ciências tinha um laboratório em casa. Afinal

o estereótipo do profissional cientista transmitido em filmes de animação infantil, como um homem, adulto, trajado casualmente – ou excepcionalmente uniformizado com jaleco –, de etnia caucasiana, de características psicológicas normais, que trabalha individualmente e tem como principal local de atuação o laboratório [...] Assim, pode-se perceber que os filmes de animação infantil atuais proporcionam a percepção de ciência e cientista, na maioria das vezes, como sinônimo de pesquisa em laboratório (PEREIRA *et al*, 2009, p. 15).

Portanto, compreendo que a concepção social, histórica e cultural a respeito do professor de Ciências, é constituída fortemente com base em imagens distorcidas que afastam o que se supõe a respeito da construção de conhecimentos científicos e o trabalho docente. Tais reflexões apontam que os debates a respeito da identidade profissional docente são importantes, na medida que se ultrapassam fronteiras identitárias, incluído novas identidades de quem faz Ciências além do gênero e etnia, fortalecendo os laços com a diferença.

Em entrevista a Prof.^a Mônica ressalta que o Curso de Licenciatura em Ciências, se apresentou no primeiro vestibular em 2008, com a concepção fortemente convencional na formação do cientista professor.

O curso começou bem forte nas Ciências específicas, porque quem protagonizou o começo do curso foram professores formados nas áreas de Ciências Biológicas e Física inicialmente, então eles deram um norte muito nas Ciências, tanto que na feira de profissões os alunos ficaram atraídos pelas Ciências. E o que aconteceu? Muita evasão quando eles entenderam que era para formar professor (Entrevista - Prof.^a Mônica, 19' 39", 2015)

A Prof.^a Mônica também destaca a relação dialética da construção do PPC do curso de Licenciatura em Ciências no envolvimento dos licenciandos na influência das tomadas de decisões, e também os problemas burocráticos entre o Setor da UFPR Litoral e a UFPR matriz em Curitiba.

[...] tinha um choque entre o que a PROGRAD exigia de burocraticamente no projeto e o que os professores batiam o pé que não queriam por, e o

projeto do curso ficou indo e voltando. Outra coisa que não estava acontecendo muito bem era o estágio, os alunos reclamavam que estava muito mal organizado, que não sabiam como o que iam fazer [...] (Entrevista - Prof.^a Mônica, 19' 39", 2015)

Portanto, ciente da relação dos licenciados com a problematização e construção da própria formação, foi solicitado para que os egressos comentassem a relação com o curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral, sobre os momentos que tiveram contato e discutiram o PPP da instituição e o PPC do curso no processo formativo.

[...] um PPC que atende a um trabalho multidisciplinar, interdisciplinar, muito mais amplo que ao mesmo tempo coloca o aluno em contato como estágio desde o primeiro ano do curso, no segundo semestre. E também possibilitou que a questão da Educação não ficasse separada da questão das disciplinas específicas, ou seja, os alunos discutiam as questões do projeto específico, mas sempre na perspectiva, com panorama da educação [...] (Entrevista - Prof.^a Mônica, 19' 39", 2015)

Para os egressos de 2008 e 2009 o contato com o PPC só aconteceu depois de 2010, quando este documento esteve finalmente construído, anteriormente os trabalhos eram sustentados somente com o PPP.

Os professores perceberam que uma das dificuldades que enfrentavam era a adaptação dos licenciandos com a nova concepção de educação formativa, tomando a decisão de discutir estes documentos no primeiro semestre do curso. O que se torna notável de acordo com as falas dos egressos que afirmaram sempre terem tido contato com estes documentos durante a formação, mas que no primeiro ano do curso eles estão muito mais presente. Destaca-se a reflexão de Bia, egressa do curso TOC, ela ressalta que já tinha experienciado o PPP, mas no curso de Licenciatura teve um diferencial.

Bia - Juntos o PPP e o PPC proporcionaram uma vivência "tridimensional" do Ensino de Ciências, a flexibilidade que ambos proporcionavam ao curso de se contextualizar os assuntos de interesse dos alunos, relacionado com realidade da nossa cidade com os conteúdos (Formulário 10, 2016).

Portanto, foi observado por meio da opinião dos egressos, a possibilidade de existir alguma diferença entre o curso de Licenciatura em Ciências desenvolvido na prática e aquele proposto no PPC e PPP. A maioria dos egressos afirmou não ter diferença entre a prática e teoria proposta pela UFPR Litoral e o curso de Licenciatura em Ciências, afirmando o desenvolvimento da cultura colaborativa na formação inicial do professor. Docentes e discentes, "aprendendo uns com os outros, num ambiente de reflexão coletiva sobre a prática, orientados por um projeto coletivo de intervenção e de análise crítica da realidade" (ANDRÉ, 2013, p. 45).

A Prof.^a Mônica comenta um pouco sobre esta relação, apresentada anteriormente ao afirmar que, no início do curso, a formação de professores estava adequada a estruturas convencionais e tradicionais similares as propostas nas demais universidades, uma vez que o curso possuía em sua maioria professores bacharéis. Uma das egressas apresentou sua reflexão contemplando estas opiniões sobre as diferenças entre o curso de Licenciatura em Ciências desenvolvido na prática e aquele proposto no PPC e PPP.

Helena [...] os professores do curso de Ciências foram formados por uma metodologia diferente daquela que é almejada pelo curso. Por isso por muitas vezes pude observar que por mais que eles se esforçassem, acabavam ensinando da mesma forma que eles haviam aprendido (Formulário 09, 2016).

Ao diferenciar Educador de Professor Rubem Alves (2002) faz uma analogia com Jequitibá e Eucaliptos, argumenta que na formação do profissional Professor é necessário o momento de despertar o Educador adormecido dentro do Professor, pois esse é profissão e o primeiro envolve paixão; despertar envolve o processo de formação humana do professor, que antes de ser profissional ele também é sujeito cidadão.

Neste caso o Professor é visto como reprodutor e o Educador como construtor. Os Professores como Eucaliptos, são absolutamente idênticos, pois seu papel é transmitir o conteúdo de suas disciplinas, sua ação se constitui tradicionalmente conforme aprendido na formação inicial docente, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e por empresas. O Educador como Jequitibá, é “formador de mundos e mediador de esperanças” despertando o prazer de aprender, mediando seus educandos para a cidadania tornando-os sujeitos reflexivos do processo histórico, além do fato de enxergá-los como sujeitos únicos, múltiplos, portadores de um nome e de uma história, contemplando as diferenças.

Sobre as experiências das relações do egresso com o curso durante a graduação, os sujeitos apresentaram reflexões a respeito de participação em projetos e/ou programas como aluno bolsista ou voluntário (PIBID, Iniciação Científica, Estágios, PET - Programa de Educação Tutorial, Monitoria) que contemplaram a formação inicial docente. Sobre as atividades idiossincráticas de ensino, pesquisa e extensão em que os egressos participaram como bolsistas ou voluntários, ressalta a ajuda financeira, pois sabe-se das dificuldades econômicas e

de trabalho devido a sazonalidade, em que empregos aparecem no período do veraneio.

Entre os 11 egressos que responderam o formulário apenas Fernanda não participou de nenhuma atividade destas citadas, por ser pedagoga conseguiu ingressar facilmente como professora PSS no município de Paranaguá, estas intensas vivências abrangeram sua formação contribuindo nas reflexões coletivas também. Os outros 10 egressos dão relevo à contribuição desta experiência nos programas e/ou projetos e a relação com o curso e sua formação, relatando que estas atividades potencializaram suas formações pedagógicas e científicas, ao disponibilizar ferramentas em complemento, para compreensão e utilização de vários métodos de ensino, assim como perceber a realidade de sala de aula no dia a dia, tentando desenvolver dentro do projeto uma educação não bancária.

Por meio dos relatos dos egressos pode-se perceber uma formação docente complexa, ao envolver pesquisa e docência atendendo a formação do professor em sua totalidade, como afirma Bia em seu relato ao dizer que:

Bia - [...] todas essas atividades contribuíram para uma visão multidisciplinar do ensino de ciências, desmistificando que a "ciência" seria produzida apenas em laboratórios, passei a compreender como atividades do dia a dia poderiam fazer parte do Ensino de Ciências (Formulário 10, 2016).

A identidade docente é híbrida, permite convívio harmoniosamente com as diferenças, no sentido em que ao assumir-se professor o sujeito também se assume pesquisador, o que tento elucidar é a respeito da forma como este sujeito se apresenta. Conforme apresentado no capítulo três sobre o “déficit de consideração social” (MARCELO, 2009) que permeia a formação nas licenciaturas, uma fragilidade nos cursos convencionais de formação de professores que historicamente se constituiu nos cursos de bacharéis, em que os saberes específicos ocupam uma determinada posição ao status do profissional.

Neste sentido, as influências dos espaços acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, na constituição da identidade docente dos licenciados podem ser apresentadas na idiosincrasia entre ensino pesquisa e extensão, propondo vivenciar a educação num sentido mais amplo contribuindo no desenvolvimento habilidades que complementam a formação acadêmica proposta pelo PPC.

Gilberto - Desenvolvimentos de aspectos como comunicação, autonomia, protagonismo, criatividade, segurança, autocontrole, responsabilidade, criação de laços de amizade e parcerias com alunos de outras turmas e de outros cursos; estabelecimento de relações com professoras/professores, diretoras/diretores, pedagogas/pedagogos da educação básica; desenvolvimento de um olhar complexo sobre os processos escolares, organização e hierarquização da educação [...] (Formulário 04, 2016).

Portanto os graduandos em Licenciatura em Ciências também são estimulados a participarem em eventos e congressos, produzirem e publicarem seus trabalhos acadêmicos, sejam eles construídos nos FTP, ICH e PA ou resultados de pesquisas por participação em projetos e/ou programas universitários como aluno bolsista ou voluntário.

Helena - [...] No licenciar trabalhei com um projeto de pesquisa nas escolas estaduais do litoral paranaense, a fim de conhecer melhor como se dava o ensino de Botânica nas séries finais do ensino fundamental. O qual resultou em um artigo publicado [...] Como bolsista no programa monitoria, trabalhei com a comunidade de Morretes em um projeto social, valorizando o artesanato local. Atribuindo a minha formação conhecimento empírico dessa comunidade, através do artesanato [...] (Formulário 09, 2016).

Gilberto - [...] possibilitou ter contato com a pesquisa científica com seus métodos, protocolos, procedimentos e lógica específica. Tudo isso contribuiu para compreender, hoje, a formação como algo que não se pode controlar, que depende das oportunidades de acesso as diferentes atividades que podem agregar e compor uma formação não prevista. Além disso, contribuiu para o entendimento da formação como um processo contínuo que está muito além dos conteúdos e de disciplinas ou módulos ofertados no currículo oficial (Formulário 04, 2016).

Ao analisar possíveis contribuições relacionadas à constituição de identidades docentes dos professores de Ciências que estão se formando na UFPR Litoral, associado à forma como se identificam assim como compreendem sobre o que é “ser um bom professor”. Destaco Artur ao afirmar “que não há bons professores, somente seres da espécie humana que se utilizam de retóricas para defenderem os próprios interesses sociais e políticos”. No caso do egresso Artur, que durante a graduação foi o licenciando mais ativo nas construções e planejamentos dos projetos nos FTP, envolvido nas questões sociais nas ICH, houve um desencanto após seu egresso da universidade, a realidade engessada burocraticamente das escolas públicas podaram suas asas e seus sonhos.

De certo modo “as utopias pedagógicas sempre foram contrárias à forma escolar burocrática” (BARRERA, 2016, p. 222), neste sentido os egressos relataram que as dificuldades que se depararam foram às exigências de registros e planejamentos das aulas, atividade árdua e inflexível, uma vez que se apresenta construída antes do professor conhecer os estudantes, assim também a respeito da

quantidade de crianças, jovens e adultos em sala de aula, a dificuldade em ouvir e atender a todos no curto período, tornando atuação profissional cada vez mais fatigante, constrangedor e antissocial.

[...] são 50 minutos de aula, você entra na sala de aula e até você organizar um pouco, você tem chamada, você tem que registrar tua aula no livro [...] quando você vê, não sobra espaço para desenvolver aquilo que eu acredito como educação, como ensino, esses 50 minutos tornam-se pouco (Entrevista - Helena, 4' 43", 2016).

Ou seja, por mais que Artur tenha vivenciado e problematizado a realidade das escolas convencionais de educação básica, assim como suas vivências e experiências na universidade (estágio supervisionado e participação em projetos e programas) que impulsionaram sua formação, não foram suficientes para que continuasse sonhando com ações educacionais que pudessem contagiar e talvez mudar a realidade na qual estava inserido.

[...] se você quer fazer a diferença como professor, você tem que fazer o teu papel [...] você não concorda, mas você segue, às vezes você sai indignado, sai frustrado, mas o que você vai tirar dessas experiências são as coisas boas que você vai levar para frente (Entrevista - Roque, 3' 53", 2016).

Sobre “ser um bom professor” Roque diz que “o bom professor é aquele que dá asas a voos imprevisíveis instigando os alunos”, observa-se similaridades com o que apresenta Rubem Alves a respeito de existir escolas que são gaiolas e outras consideradas escolas que são asas.

escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2002, p. 30).

De acordo com o autor escolas são gaiolas para que os pássaros desaprendam a arte do voo uma vez que pássaros engaiolados são pássaros sob controle. É desta forma que a escola convencional trata o ensino das crianças, jovens e adultos nas salas de aula, e não é diferente das instituições de ensino superior, sendo mais triste ao tratar da formação docente, cursos em que são arrancadas asas daqueles que poderiam ensinar a voar.

As escolas e universidades que são gaiolas, não unem os saberes, não mesclam as diferenças, elas continuam com suas identidades fixas ao reproduzir uma formação que segrega, e divide de forma mecânica valorizando a meritocracia

e concorrência entre os sujeitos, em que se destacam aqueles com capacidade de gravar e memorizar aquilo que foi apresentado.

[...] eu me lembro que na época do ensino médio o bom aluno, era baseado no exemplo daquele que tirava nota boa, ele era a base, o termômetro da sala: “você tirou mais que fulano então você está de parabéns”; “você ficou com nota vermelha, então você está de recuperação, quero falar com o seu pai!”. É esse tipo de educação bancária que oprime os alunos, e isso causa o desinteresse no ensino, as escolas transformadoras [ou escolas democráticas] estão aí para isso, para quebrar o ensino engessado, para te dar mais condições de fazer sonhar e de fazer acreditar no aluno, [...] independente de classe, gênero (Entrevista - Roque, 24’ 07”, 2016).

Não é só nas reflexões apresentadas por Roque, que é possível sentir esta relação de afeto pelo trabalho docente, os demais egressos também apresentaram discursos que referiram ao conceito do “bom professor” que estará sempre em construção, pois é uma profissão que exige ouvir os envolvidos, para que eles questionem mais, pesquisem mais.

[...] a partir do momento que eu tenho uma angústia eu me incomodo, então sempre que eu me angustio com alguma coisa eu tenho que ir buscar uma solução, buscar resolver, buscar melhorar, é buscar o porquê disso, e eu levo isso para sala de aula (Entrevista - Helena, 39’, 2016).

Neste sentido, Helena em entrevista deu um depoimento a respeito de sua experiência com aulas particulares para um menino de nove anos que tinha muitos diagnósticos (síndrome do pensamento acelerado, déficit de atenção, tem distúrbio na escrita e na leitura, difícil concentração, memória curta). Apenas com o magistério e licenciada em Ciências, Helena aceitou o desafio de alfabetizar, demonstra como o medo a insegurança faz parte do processo de nos assegurarmos ao despertar o Educador, ressaltando a importância do diálogo, do respeitar pelo educando para possibilitar que eles expressem aquilo que eles têm com vontade de aprender, o que eles querem aprender, assim aprenderem juntos.

[...] pensei “Nossa me comprometi em dar aula, será que eu vou dar conta?” Aquilo me angustiou, “Como é que eu vou fazer?” [...] Primeiro fui conhecer o aluno, fui conversar com ele [...] e enquanto isso eu ia pensando e conhecendo ele, percebendo o que ele gostava, até que chegou um momento ali que eu fui testando, “Desenho?” ele não gosta. “Você gosta de música?”, “Não, não gosto”; “Jogar bola?” “Não, não gosto” [...] daí um dia fazendo uma dobradura ele falou “Ah! Você me ensina a fazer um barquinho?”; “Ensino, vamos fazer dobradura” [...] eu nunca tinha feito dobradura, eu tive que aprender [...] hoje ele está escrevendo um livro sobre dobradura, uma história em quadrinhos, [...] ele mesmo escreve, formula as frases, e foram frases assim bem interessante porque a criança tem uma criatividade enorme, e você aprende muito com ela [...] (Entrevista - Helena, 39’, 2016).

É neste sentido que busco referir a respeito das Identidades, no sentido de plural, contemplando a multiplicidade, no que seja possível não conceituar, estereotipar a forma como o professor se apresenta, se identifica enquanto com a profissão, dando relevo a sua personalidade docente.

a ideia de personalização pode ser interpretada tanto como respeitar ritmos e formas de aprendizagem de cada aluno, para fazer com que ele adquira um conhecimento específico, quanto compreender que os estudantes possuem interesses variados e, portanto, vão aprender não apenas em outro ritmo, mas com técnicas variadas e também conteúdos diferentes (BARRERA, 2016, p. 214 – 215).

Assim o trabalho do professor surge a partir dos conhecimentos dos próprios estudantes envolvidos no processo de construção de aprendizado.

Cada aluno é um universo, [...] já trás com ele uma bagagem de conhecimento adquiridos através das suas vivências, na escola, em casa com a família, com os amigos; conhecimento esse que é muitas vezes diferente do meu conhecimento e dos conhecimentos dos colegas em sala de aula, Paulo Freire vai chamar esse conhecimento de conhecimento de mundo, então na verdade não há alunos que sabem mais que outros alunos e sim alunos com saberes diferentes (Entrevista - Helena, 3' 43", 2016).

Pude ir percebendo que falar de formação docente, também é falar de instituição escolar, e para que estas relações fossem compreendidas três documentários contribuíram na comunicação e construção das ideias apresentadas neste capítulo: “A Educação Proibida²¹”, “Quando sinto que já sei²²” e “Pro dia nascer feliz²³”. A busca por tais compreensões se tornaram pertinente quando Roque comenta que sobre a ação docente frente a uma realidade que “você vê o desestímulo dos alunos, os alunos querem entrar na escola, mas não querem entrar na sala”.

Os documentários trazem exemplos de algumas escolas que fugiram do modelo tradicional e apostaram em novas relações entre alunos e professores, e também apresentam recortes da realidade educacional no Brasil. Promovem novos métodos de educação que propõem a quebra com este padrão convencional, sendo assim possível refletir sobre a formação do professor, ao estabelecer e refletir a respeito de novos tempos, espaços e relações de poder e saber,

²¹ Direção: Germán Doin, 2012. Questiona as lógicas da escolarização moderna e a forma de entender a educação, mostrando diferentes experiências educativas, não convencionais.

²² Direção: Antônio Sagrado; Anderson Lima e Raul Perez, 2014. Um documentário feito com financiamento coletivo no Catarse, que apresenta práticas inovadoras de educação que tem feito a diferença no sistema escolar do Brasil.

²³ Direção: João Jardim, 2006. Depoimentos de estudantes sejam eles de colégios da rede pública ou particular, sobre medos e anseios no ambiente escolar.

rompendo com a atual fragmentação e a hierarquização do conhecimento, ao propor desenvolvê-las com liberdade.

...você vai tentar buscar uma ponte com aquilo que o roteiro da escola tradicional pede [...] para que converse com alguma coisa da realidade do aluno, para que eles tenham argumentos para falar, e através disso vem o interesse deles de participar, de contribuir, [...] Pergunte sobre a história de vida do avô de cada um, eles vão querer falar, e falar muito, e vão de certa forma querer trazer o avô para contar uma história. Então acho que, nessa questão profissional em sala de aula, é a questão de tentar buscar uma relação, diálogo com o local, isso contribui bastante, isso é bem trabalhoso, mas é isso o que vale, esse é o trabalho mesmo que a gente tem, de tentar aproximar os alunos do conhecimento [...] que possa transformar aquilo que é dele, é você fazer valer aquilo que ele sabe, aquilo que ele quer aprender [...] (Entrevista - Roque, 01h 07' 29", 2016).

O Professor tem espaço livre para criar pontes entre os múltiplos saberes, não tem limite, não tem fronteira para suas ações com os estudantes, considerando as emoções, sentimentos, autoestima, ao fazer com que compreendam e reconheçam as emoções e sentimentos do outro (ANDRÉ, 2013), oferecendo condições para que exercitem o autoconhecimento e a escuta empática. Destacam-se três reflexões que contemplam as ideias argumentadas.

Gilberto - São professoras/professores que estão atentos para o que pode mobilizar cada estudante em particular, ajudando-as/os a construir seu caminho, mobilizando o desejo de aprender, de produzir cada vez mais e mais conexões (Formulário 04, 2016).

Fernanda - Antes e durante o curso sempre pensei na responsabilidade dessa profissão por envolver diversos aspectos sociais e ser um bom professor é reconhecer essa importância e buscar sempre qualificação para desenvolver um trabalho significativo para os alunos e fazendo a diferença na vida das pessoas (Formulário 05, 2016).

Helena - O bom professor é aquele que ensina o aluno a buscar conhecimento, que o instiga a pensar sobre as verdades apresentadas a eles, os tornam críticos. [...] Hoje posso ser professora de qualquer outra disciplina, não importa mais o qual, e sim, fazer com que os meus alunos se tornem críticos, pessoas que pensam sobre suas próprias ações e as dos outros, tornando-se cada dia melhores (Formulário 09, 2016).

O curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Setor Litoral possui uma identidade muito diferente devida o *modus operandi*, que não coincide com nenhuma outra proposta de curso de Licenciatura em Ciências. A formação inicial de professores proposta considera e respeita as diferenças, em que o sujeito possa fortalecer os laços de sua história, a formação pessoal ao abordar o autoconhecimento, assim como a formação coletiva, ao ouvir e construir relações mútuas de aprendizagem.

A Prof.^a Mônica argumenta que uma das dificuldades é o grupo docente, pois a formação convencional destes professores tendem a puxar mais para a área

de conhecimento, ela se refere aos professores que se formaram em bacharéis que hoje atuam na formação docente. Ela afirma também, que o corpo docente sempre terá dificuldades para compreensão e trabalhar as coisas, portanto muitos professores vão para sala de aula e fazem o que eles gostam mais do que aquilo que está no projeto.

Estas relações mencionadas puderam ser notadas nas participações nas reuniões da câmara do curso, ao discutirem a nova reformulação do curso, quando mencionado as ICH ou PA dava-se conotação da oferta de módulos ou atividades e até burocratizações que contemplassem as angústias e anseios dos docentes formadores e não dos licenciandos, apontando um distanciamento dos ideais filosóficos que originaram a proposta de formação da instituição em 2005.

Refletir sobre os lados positivos e negativos desta proposta inovadora de formação inicial de professores, possibilita compreender os processos de constituição da identidade profissional docente que emerge do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. Pois se espera que:

os sujeitos saem preparado para os debates na questão educacional, como protagonistas para questões, com mais emancipação intelectual, enfim a gente tem este objetivo, o professor da educação do ensino de ciências emancipado, então tudo isso eu acho que é muito positivo, o estágio se concomitante, eles participarem desse projeto que também tem Interações Culturais Humanísticas (ICH) Projetos de Aprendizagem (PA), ou seja eles não convivem só com os estudantes de Ciências, o universo deles se ampliam conforme eles vão se transitando nestes outros espaços. (Entrevista - Prof.^a Mônica, 30' 07", 2015)

Entender todo este processo em sua complexa rede dialética, que faz parte de aceitar, propor, mudar.

[...] olhar pro aluno como um todo, como um sujeito que tem uma história, que trás um conhecimento, e que tem seus problemas, seus conflitos. Essa universidade ela trabalha valorizando a história desses que aqui entram (Entrevista - Helena, 48' 06", 2016).

Afirmando os destaques analisados na primeira categorização ao ressaltar o elemento profissional, a relação entre formação na prática, e vice-versa, compreendendo o contexto de socialização do sujeito apoiado na cultura docente. Portanto as ações formativas devem atender às necessidades dos docentes voltadas às peculiaridades do contexto de seus fatores interseccionais e dialéticos em que se insere a instituição escolar e ao atendimento às necessidades do grupo social que dela faz parte têm alta relevância, são necessidades nutritivas essenciais na formação docente que para que os licenciandos tomem consciência de si em

situações de trabalho, de suas crenças, valores, posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas, daquilo que norteia sua ação (ANDRÉ, 2013).

Os diálogos analisados permitem reflexões no sentido de inferir que sendo o próprio licenciando ator e autor de sua formação, é compreensível a relação de interdependência entre os elementos identitários, o que pode ser observado nos resultados da segunda categorização dando relevo as questões de sermos coletivos e também individuais ao mesmo tempo. Portanto um dos os pontos positivos do curso de Licenciatura em Ciências são estas relações complexas de formação, que apontam para identidades docentes que se constituem no processo formativo.

5.2. A RELAÇÃO PESSOAL DOS SUJEITOS EM SUA FORMAÇÃO

A categoria que descrevo relaciona a influência de elementos de natureza biográfica, no modo como nos constituímos profissionalmente, ou seja, reconhecer o que diz respeito ao pessoal e íntimo denominando o elemento história de vida. Dos formulários e entrevistas, destaca-se a visibilidade das relações e fatores socioculturais que afetam a dinâmica da instituição, uma forma de descrever as relações interpessoais na construção do protagonismo e autonomia dos futuros professores.

Recordar, reviver alguns momentos das experiências passadas, um convite a lembrar-se de suas vivências enquanto discentes do curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral. Em busca de compreender a formação do ponto de vista dos sujeitos, foi solicitado que os egressos refletissem sobre como os processos formativos contribuíram na própria formação docente. Em seus passeios pelas lembranças, relatam um processo que, de início, foi conturbado; compreensível a partir do momento que se depararam com algo novo e fora dos padrões que estavam acostumados.

Ressaltam a negação do projeto quando mencionado o primeiro contato com o diferente, pela sensação de medo, insegurança, pelo julgamento precipitado de não terem o que fosse necessário a uma boa formação, quando observado e comparado com outros cursos de licenciaturas na mesma instituição, e também em outras universidades. Do mesmo modo Carolina afirma que a proposta de formação tem falhas, e por outro lado contribuiu como no aspecto profissional “de resolver as

situações ir atrás, trabalhar em grupo”, que de certo modo minimiza as distâncias entre as diversas realidades; as escolas convencionais e o professor formado nas concepções emancipatórias. A respeito da dinâmica do trabalho por projetos Bia argumenta que:

Bia - O trabalho por projetos proporcionou aprender a pesquisar, a discutir, conhecer "conteúdos" que fazem parte de nossa realidade. É um trabalho que reconstrói o que está fragmentado, de se compreender da totalidade para as particularidades e não ao contrário (Formulário 10, 2016).

Neste sentido os egressos afirmam que a formação, foi fortemente baseada no papel do Professor/Educador, em questão das vivências práticas, das problematizações em busca de propor momentos de reflexões da realidade escolar, reconhecer e compreender o fundamental papel do professor/educador na escola e na comunidade em que se insere; ou seja, outras formas de ações e representações deste profissional se comparadas com a postura convencional.

Roque que frequentou o curso no período de 2010 a 2014, diz que, mesmo com esta imersão profunda na cultura escolar, o licenciando por se sentir seguro ao estar amparado teoricamente, junto com os demais colegas, e com os professores supervisor e orientador do estágio, quando egresso continua sujeito a qualquer outro tipo de choque na realidade profissional.

Do mesmo modo Artur (2009 – 2013) afirma ser “ótima enquanto doutrinado pelo sistema”, subentendido como organização, “mas péssimo quando consciente da realidade da educação no país”. Portanto uma importante fragilidade a ser considerada, a respeito de contribuições dos professores das escolas públicas, envolvendo ainda mais a interação com o universo escolar, interagindo na construção das propostas do PPC, com suas histórias de luta na realidade da educação na região, no estado e no país, participação que não se restringe apenas o que diz respeito aos estágios supervisionados, conviver com os estudantes das escolas no intervalo ou participar dos eventos escolares, por exemplo, passando a perceber a educação de outros modos.

Iniciar um curso que não tinha um PPC definido, um setor que acabara de formalizar o PPP, a estrutura física não estava finalizada, um início de graduação assustador e cheio de conflitos para as turmas que iniciaram em 2008 e 2009. Estes pensamentos não atingiram apenas as/os estudantes, mas também as/os docentes formadores, ambos não estavam preparados para proposta que incitava o

protagonismo e autonomia estudantil. Mas, ao fim do processo formativo, ele é avaliado por sua contribuição para autorreflexão, que iniciaram desde as incertezas em escolher o que estudar e como estudar, atividades democráticas de construção coletiva, afinal não existe educação neutra, desligada de um viés político.

Gilberto²⁴ – Era uma aventura: tinha velocidades, lentidões, repousos, naufrágios, recomeços, tensões, conquistas, dúvidas. Sentia que tudo aquilo ensinava alguma coisa, mesmo que eu não conseguisse compreender, naquela época, o que estávamos aprendendo, para além dos conteúdos curriculares, é claro. [...] a formação que se desdobrava era uma formação que não se restringia a uma dimensão profissional, era uma formação para além de uma profissão, era uma formação ampla, que envolvia aprender a criar responsabilidades, aprender a criar projetos e desenvolvê-los, modos de se relacionar uns com os outros. Tudo isso colaborava para vivências um pouco mais autogestionárias, já que era sempre o coletivo que criava. E isso vale para toda uma vida e não apenas para uma atividade profissional (Formulário 04, 2016).

Nos relatos, percebe-se uma grande influência de pensamentos que apontam uma identidade docente que por ser emancipatório envolve o empoderamento no processo de formação (“*empowerment*- aumento de poder e autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais” - VASCONCELOS, 2003, p. 30 apud Vasconcelos, 2016, p. 01), desenvolvimento reflexivo e crítico de transformação, não apenas do professor, mas do local em que o sujeito possa atuar. Enquanto sujeito de sua (trans)formação, os mesmos colocam-se disponíveis a problematizar, refletir e criticar a própria formação, aponta a relevância da troca com pessoas de outras realidades assim como a importância da escuta e acolhimento no ambiente de estudo ressaltando afetividade nas relações interpessoais.

Os egressos ressaltam que por mais conflituoso que possa ter sido cursar Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral, como afirma Gilberto “aprender que cada sujeito tem desejos diferentes e que harmonizá-los nunca será uma atividade tranquila, já que seria padronizar o que não se deve padronizar”, percebesse que identidade não é objetivo na formação docente proposta, mas esta forma dialética entre identidade e diferença contribuiu para o crescimento pessoal e profissional, pois estamos sempre fluindo e não se engessando.

²⁴ Gilberto utilizou na sua escrita do formulário on-line a utilização do artigo neutro, “x” (outras pessoas utilizam “@” ou “e”) para substituir artigos que expressam uma posição no masculino ou feminino. A neutralidade do tratamento passa uma ideia de inclusão, mas, na prática, geram outros fatores e excluem pessoas com deficiência visual ou com baixa visão, ao utilizarem programas de leitura de texto. Transcrevi seus textos nas relações binária para melhor leitura, compreensão e apresentação de suas reflexões.

Estar sempre nos constituindo, infere-se a concepção de identidade observada, demonstra que a contextualização do curso com a realidade concreta do local em que está inserido, apresenta a universidade não ser mais a detentora de conhecimento como normalmente é apresentada, nestas reflexões sobre as experiências vividas por estes egressos aponta-se a estima de aprender aquilo que faz parte da própria vida, relacionado ao íntimo de cada um, assim se tornando profissionais cada vez mais humanos, contemplando as múltiplas formas de ser e assumir a docência.

Helena – A Universidade tem um olhar diferenciado para o litoral do Paraná, valorizando e respeitando a cultura local, o saber que as pessoas dessa comunidade têm. Eu como moradora de Matinhos, uma legítima caiçara aprendi a valorizar a minha cultura, a minha Cidade, a minha origem, perdendo assim aquele sentimento de inferioridade que eu sentia. Hoje como professora eu ensino isso para os meus alunos (Formulário 09, 2016).

Outra reflexão que manifestaram, foi pensar de que modo estes processos formativos contribuíram para a própria formação profissional docente, ajudando no desenvolvimento identitário correspondente aos elementos pessoais. Mais uma vez deram relevo às contribuições não só na área profissional, mas também pessoal; os egressos ressaltam que o modelo da UFPR, por ser inovador, compreendendo ser “um processo antiburocrático, ela não acontece sem assumir riscos, dar espaço à criatividade e ao surgimento de diferentes possibilidades, opondo-se, portanto, a uma lógica cartesiana de tomada de decisão” (BARRERA, 2016, p. 222).

A inovação no curso de Licenciatura em Ciências se fortalece na direção onde não existe padrão, os conhecimentos específicos das Ciências não se constroem isolados dos conhecimentos pedagógicos, ambos respeitados em suas diferenças, portanto mesmo valor; contribui no sentido de experimentar em prática profissional os aspectos de resolver situações, por vez relacionada ao trabalho em grupo.

Os egressos dão grande valor ao protagonismo desenvolvido na graduação, as problematizações e reflexões que surgiram do contato com o professor nas instituições educacionais e o convívio com a dura realidade atual, que se encontra em situações estagnadas. Ressaltam frustrações não com a graduação, mas com o sistema de ensino atual, seja por não dar conta de aplicar o que passou a acreditar como educação, seja por causa do sistema de educação que temos hoje, que muitas vezes impede de atuarem de formas diferentes. Artur fala de frustração, a

respeito da formação por projetos de aprendizagens, ao afirmar que, “as mudanças não podem ocorrer, porque cairia o sistema social vigente”, e que a formação acadêmica no formato como se apresenta no PPP da UFPR Litoral e no PPC de Licenciatura em Ciências “só contribuíram para aumentar a desilusão a respeito de mudanças”.

Portanto, a característica de refletir sobre a prática na prática desde o início do curso, corrobora à questão de sair da zona de conforto, com autorreflexão e tomada de decisões mais autônomas, na escolha do que, e como trabalhar, compreendendo o trabalho docente como um ofício que reconstrói o que está fragmentado, em busca de compreender a totalidade.

Gilberto - São propostas que colocam as/os estudantes em uma posição mais ativa, desenvolvendo seu protagonismo, sua participação na construção de si. Carrega uma potência revolucionária, pois há possibilidade de deixar o desejo produzir mais conexões entre vida e formação. Revolucionário porque não é a lógica da/do professora/professor que sabe e que ensina a quem não sabe, mas é a lógica da fronteira, da pesquisa, da criação, da inovação, da aprendizagem (Formulário 04, 2016).

Foi solicitado para que os egressos comentassem seus pontos de vista a respeito das atividades que desenvolveram durante a graduação, assim como a contribuição delas na formação inicial docente, a fim de compreender as relações e influências dos eixos pedagógicos são o FTP, ICH e PA, que juntos configuram a formação emancipatória proposta pelo PPC do curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral na constituição da identidade docente dos licenciados.

As relações com os Fundamentos teóricos práticos (FTP - levando em consideração o estágio supervisionado). Este eixo possibilita a fundamentação de conteúdos contextualizados (Física, Química e Biologia), ligados dialeticamente com as atividades e aos conteúdos do cotidiano escolar despertando novas práticas de ensino. Envolvendo superação, determinação e aprovação na formação humana e técnica em comunhão com a profissionalidade, potencializada por projetos e metodologias diversas, por exemplo, utilizando mapa conceitual e estudo de caso, corroborando para a reflexão-ação sobre a realidade em que se inserem.

Helena - O FTP era o espaço que tínhamos para desenvolver os projetos da turma e com isso agregando conhecimento específico dos conteúdos de ciências. Era nesse espaço que podíamos expor nossas angústias do estágio, e debatidas em sala de aula com os professores e os próprios colegas (Formulário 09, 2016).

Os FTP funcionam como um eixo de grande aprendizado, pois envolvem a construção coletiva, os interesses são de cada indivíduo, mas no coletivo as decisões são tomadas democraticamente na perspectiva de atenderem ao objetivo do projeto desenvolvido. A Prof.^a Mônica comenta que,

o coletivo tem que ser mais importante do que o individual, daí você precisa firmar o contrato para que você não fique chegando, e vindo a hora em que você quer, estudando o que você quer, porque tudo tem que ser decidido coletivamente, não é o professor que prepara a aula, é o coletivo que decide o que vai ser feito em cada momento do encontro. (Entrevista - Prof.^a Mônica, 34' 45", 2015)

Os egressos comentam também terem exercitado a atividade de ouvir a comunidade escolar, que facilitou o protagonismo de começar a construir os conteúdos trabalhados a partir do conhecimento de mundo de cada um, compreendendo a totalidade. Silvia destaca que sua caminhada despertou algo que não conhecia; a vontade de aprender.

Bia - Durante o meu estágio propus um grupo de intervenção paralela [...] trabalhando em cima das dificuldades dos alunos, no tempo deles [...] de ouvir os alunos, de começar a construir os conteúdos a partir do conhecimento de mundo de deles (Formulário 10, 2016).

Muitos relatos trazem a importância da prática docente mediada pelo exercício de ouvir/escutar os estudantes, infiro o sentido de escutar empaticamente, onde o estudante tem seu lugar de prioridade, e não o conteúdo que está planejado. Compreendo a relação de se colocar no lugar do outro, o educador se torna educando, envolvido com a diferença. A escuta empática permite o movimento de compreensão e reflexão em perceber que o outro tem uma lógica diferente de pensar, de sentir, de agir e falar utilizando suas próprias palavras, e nesse sentido o docente não pode agir com o intuito de aconselhar, explicar, mudar ou interpretar. A inclusão do outro só acontece quando ele for compreendido, deixando que o outro seja diferente sem relação com a identidade ou com a mesmidade.

A respeito das atividades desenvolvidas nos FTP, Roque traz o exemplo rico em emoção. Sobre uma pesquisa realizada em 2012 cujo tema foi plantas medicinais Roque relata que teve muita contribuição pessoal de seu avô, que tem 89 anos e 20 anos que não vai numa farmácia. Em sua entrevista ele conta:

Eu fiz uma pesquisa sobre algumas plantas medicinais, e o mais interessante de tudo isso é que uma das pessoas que mais contribuiu foi o meu avô, e de certa forma, o que ele não pode contribuir ele me levava onde eu poderia buscar isso, ele me levou em cada canto da cidade onde eu nem sabia que existia morador aqui em Matinhos. Então, isso é uma questão transformadora, você buscar isso dentro da realidade, do que antes

era novo para você também, eu que sou neto dele, isso para mim (...). E muitas coisas eram novas, desde a casa que a gente visitou, e as histórias de vida, mas eu acredito que a questão é da experiência, social, e contato, de relação, ela contribui muito, e acho que ela é a que mais contribui, a gente aprende um com o outro, através da roda ali, da relação que a gente cria com outro, através de diálogos, de experiências, de contos, de histórias, de ideias, acredito assim nessa proposta (Entrevista - Roque, 54' 29", 2016).

Nas falas afetuosas de Roque ao dar o exemplo de como a história de vida de seu avô contribuiu, na construção e desenvolvimento dos FTP, uma atividade desenvolvida no social, contemplando a formação pessoal do licenciado em Ciências. Um exemplo rico ao demonstrar o encontro do coletivo com um outras forma de conhecimento, que muitas vezes são apreendidos com a vida cotidiana e a interação direta com o meio que o cerca, e seus fenômenos naturais (Etnoconhecimento).

Portanto os FTP se constituem como uma ação formativa ao contribuir fortalecendo a identidade docente na formação inicial dos licenciandos, que por não se tratar de uma prática de ensino da transmissão de saberes ou aptidões, ela diz respeito ao contrato estabelecido do sujeito consigo mesmo, à forma pela qual o ele se liga aquilo que exterioriza (FOUCAULT, 2010); sujeito autônomo capaz de fazer uso de sua prática de liberdade, assim como todos os seus riscos e suas consequências.

Na sequência foram observados as Interações Culturais Humanísticas (ICH), o eixo mais complexo, completo e incompreendido disponibilizado à formação da comunidade acadêmica na UFPR Litoral e comunidade local; a incompreensão no sentido de muitos julgarem as ICH serem uma atividade que pouco contribui com a formação profissional, e dizerem que deveria ser eixo para FTP.

Os egressos compreenderam e relatam que este eixo de formação integrou os acadêmicos com a troca de experiências e saberes, eixo muito importante para o crescimento pessoal, podendo ser compreendido como possibilidade de reconexão da aprendizagem com o desejo, afinal os licenciandos propõem, e desenvolvem atividades de próprio interesse pessoal, e muitas vezes de interesse íntimo da história de vida. Por exemplo, Luciana que fez ICH de artesanato durante os quatro anos de graduação, o que lhe traz ajuda financeira quando não está atuando sala de aula.

Helena - ICH é o momento em que você tem oportunidade de dialogar com acadêmicos de outros cursos e com a comunidade, foi um momento riquíssimo para minha formação, onde agreguei conhecimento, valores, respeito (Formulário 09, 2016).

Bia - As ICH proporcionaram interações com os mais variados conteúdos e pessoas, um espaço para construir mais relações interpessoais, contribuindo para uma formação humana, onde se exercita o trabalho em grupo, o respeito ao próximo, a opiniões diferentes etc. (Formulário 10, 2016).

Cada pessoa se envolve de um modo, e uma intensidade diferente da outra, talvez seja este o motivo da incompreensão das ICH, no início da graduação parece que este eixo formativo nem sempre irá complementar o currículo, a final se compararmos as atividades de canoagem e Libras (língua brasileira de sinais) observando um currículo convencional de formação de professores de Ciências subjugam-se que Libras completaria o currículo e canoagem não estaria relacionado à formação docente. E foi nesta concepção que escolhi o ICH de Libras como primeira atividade desenvolvida.

Foi no ICH de Libras em 2009 que tive a primeira experiência de me colocar no lugar do outro, e o outro sendo ele mesmo me guiou entre tantos caminhos diferentes, causando tremores em minha identidade ouvinte e sentido naquilo que eu não podia ouvir ou falar, os eixos para a alteridade precisam ser conquistados e expandidos, para além de um contexto histórico em que próteses (como o Implante Coclear) e práticas de reabilitação insinuam-se cada vez mais como caminho único (NAKAGAWA, 2012, p. 113).

Neste período o contato com a identidade e a cultura surda, me fizeram pensar em quantas identidades e culturas diferentes um professor lida na ação do dia a dia e, por conseguinte, fui percebendo o professor/educador como uma ave peregrina ou um porteiro, pois permite ultrapassar as fronteiras de identidades enrijecidas, envolvendo movimentos de lutar de inclusão favorecendo experimentações que dificulte o retorno ao idêntico.

Fui me permitindo ser atravessado, transformado pelo/com outro, pelo/com o diferente. E foi se tornando um vício, se fosse possível cursaria três atividades na mesma quarta-feira, por isso que de todas as aprendizagens a que ainda estou tentando aprender é controlar esta pressa e curtir o momento, apreciar o processo. Sendo assim, foi no ICH de culinária e/ou gastronomia que me envolvi com os

sabores da docência, no ICH de canoagem, adquiri forças para remar contra a maré do sistema educacional convencional.

Portanto reafirmo que as ICH são atividades de reflexão em busca de reconectar a aprendizagem com o desejo, que paulatinamente estas se mostraram tão importantes quanto qualquer outra atividade. No oitavo período do curso de Licenciatura em Ciências me envolvi com as atividades do ICH Feito à mão, os encontros aconteciam na cidade de Morretes – PR, mas as relações de troca iniciavam espontaneamente na guarita da UFPR Litoral, perduravam todo o trajeto no caminho de ida até o casarão Malucelli, e muitas vezes seguiam o retorno para Matinhos, até após o jantar no Restaurante Universitário (RU). As relações vividas nesta ICH, com a comunidade local, com a comunidade acadêmica interdisciplinar, tenha sido no mosaico construído coletivamente, ou na história de vida de uma das artesãs, permitiram perceber a formação potencializada, crescida com o outro, em rede.

O último eixo a ser observado foi à relação com o Projeto de Aprendizagem (PA). Destacam-se reflexões sobre este eixo formativo devido à peculiaridade que ele se desenvolve de acordo com o que cada licenciando escolher aquilo que mais se identifica. Sílvia relata que seu PA desenvolvido com parceria de uma amiga, ao final se transformou em uma atividade de ICH assim podendo compartilhar suas experiências e aprendizados desenvolvidos no projeto com outras pessoas. Luciana ressalta que no PA buscou ajudar a divulgar o trabalho de uma artesã de Morretes.

Portanto compreende-se que os PA muitas vezes podem ser vistos de modo diferente pelos docentes dos cursos na UFPR Litoral, que visam transformá-lo em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), viés técnico, ou outros trabalhos de cunho científico acadêmico. Durante as reuniões da câmara do curso de Licenciatura em Ciências, percebi que pouco foi comentado a respeito deste eixo formativo, quando mencionado pareciam dar mais importância com a divulgação do produto final do que com o processo de aprendizado do licenciando. Mas por enquanto o PA ainda se desenvolve de forma árdua e significativa, podendo atingir o significado de resumo da vida do graduando, como ressalta Gilberto, “no sentido de possibilitar que a cada período encontremos as inquietudes mais interessantes para ampliar a formação”.

Helena - O PA foi o momento que mais me marcou, é o espaço que você tem para desenvolver um projeto de vida. O meu PA, por exemplo, foi sobre a memória de uma família de Matinhos, a minha família. Eu conheci a história de Matinhos, seu desenvolvimento, através da história de vida de meus familiares (Formulário 09, 2016).

A respeito do PA, Artur ressalta ser uma atividade utópica, talvez impossível de ser realizada na prática de lecionar para o Ensino Fundamental em escolas públicas, a reprodução dos eixos formativos na Educação Básica convencional, apresenta-se sim com grande dificuldade, ao meu entender não seria o objetivo de formar o professor em Licenciatura em Ciências para reproduzir uma forma de ensino de acordo com sua formação, mas estar sempre estar ouvindo, estar aberto, para propor e construir métodos diferentes daqueles impostos nas escolas convencionais.

Rosália em seu PA agregou suas experiências e observações como pescadora artesanal e propôs um projeto que visava a transformação dos resíduos do Mercado de Peixes de Matinhos em adubo orgânico para o próprio município, “uma contribuição para a Educação Ambiental formal e não-formal”.

Por outro lado Bia que cursou Licenciatura em Ciências no período de 2010 a 2014, relata que em seu PA ao tratar sobre a orientação sexual no ensino de Ciências, buscou interagir e participar de um ICH sobre gênero para compreender como um tema transversal pode ser abordado no Ensino de Ciências na perspectiva de conviver com o diferente, um processo complexo de percepções e modos de pensar sem exclusões ou marginalizações, em função de disputas de poder que determinam quais conteúdos é válido e deixando de lado outros (SILVA, 2004).

Neste caso entende-se gênero binário, apenas como masculino/feminino, que por sua vez fortalece a normatividade gerando cada vez mais novos sentimentos de discriminação, preconceitos e estereótipos, neste sentido Bia demonstra a falta do exercício e convívio com o outro (Bigênero, Cisgênero, Não-binário, Transgênero, Pangênero), refletindo sobre a importância de outras identidades que não poderiam ser ignoradas no ensino de Ciências.

Portanto o PA trata-se de um eixo formativo cuja atividade transforma o desejo, para que ele não seja apenas um sonho, mas possa tocar efetivamente a realidade. Neste sentido se o PA pode ser um projeto que investiga a Educação, a Ciência; ou não; o importante mesmo são os aprendizados construídos. Na

entrevista contemplando as reflexões apresentadas, Helena pôde explicar sua relação com o PA, construído em parceria com seu esposo egresso do curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação.

Teve uma apresentação aqui dentro da Universidade que a gente foi fazer, e daí teve um professor da área de história que ficou encantado, era a área dele, e disse: “eu não sei por que o acadêmico de Ciências, o de Linguagem e Comunicação tudo bem tem registro oral, linguagem, mas o de Ciências”. Daí eu falei: “mas tem Ciências em tudo, e é o meu projeto, é a minha história de vida, eu sou o personagem dessa história, por isso que eu estou aqui”; e foi a oportunidade que eu tive de conhecer a minha família, conhecer a história de Matinhos através da minha família. Eu fui fazer entrevista com meu avô, ouvir a história dele, e foi uma oportunidade que eu tive para sentar com ele e ouvir, valorizar isso, tem muito conhecimento. A minha avó, ela conta que na época que ela chegou aqui em Matinhos, ela era criança e eles tinham dificuldade com sal, não tinha sal, e ela fala que eles se juntavam na beira da praia, várias mulheres, era um trabalho feito por mulheres, e ficavam o dia inteiro, então elas levavam um pano e coavam a água do mar em latões e colocavam para ferver essa água, por isso precisava de muita mulher porque tinha que ficar o dia inteiro revezando, fervendo essa água até secar, onde a água evaporava e ficava o sal, e elas dividiam. E foi esse conhecimento que eu levei para sala de aula depois dando aula de Química, então tinha Ciência, e eu fiquei pensando, a minha avó não tem estudo nenhum, meu vou não tem estudo nenhum, mas eles sabiam Ciências, tinha muito de Ciências. E eu fui aprendendo isso e ouvindo as histórias, como Matinhos foi mudando, como era Matinhos quando eles eram crianças (Entrevista - Helena, 29’ 07”, 2016).

Expus a fala de Helena sobre seu PA quase integralmente, pela forma como ela desvenda os conhecimentos construídos em seu projeto, relacionados até com a sua prática em sala de aula, demonstrando existir relação intrínseca entre formação sem a prática valorizando a história pessoal e cultural. Um projeto rico em conhecimentos científicos, históricos, sociais, geográficos, políticos; múltiplos conhecimentos conectados em uma história, diversas pessoas, dois cursos de formação docente, Licenciatura em Ciências e Linguagem e Comunicação.

Em ambos os contatos com os egressos, formulário e entrevista, foi solicitado para que fizessem uma avaliação das contribuições na formação inicial de professores, advertindo o que destacariam como fundamental a ser abordado/desenvolvido na formação docente ou o que mudaria no curso de Licenciatura em Ciências. Dá-se relevo às concepções da educação, consolidadas talvez por terem entrado diretamente em contato com novos modos de aprender, envolvendo processos criativos, inventivos, muito mais interessantes e desafiadores, o contrário dos cursos convencionais com grades curriculares. Dentro das concepções estudadas sobre identidade docente de acordo com os referenciais

teóricos discutidos anteriormente, o diálogo que mais se aproxima foi de Helena, ao mencionar ser:

Helena - Difícil dizer o que deve ser mudado no curso, uma vez que, entendo, que cada turma que inicia é diferente das outras. Olhando por esse aspecto o curso estará em constante mudança e não sou eu que devo dizer o que deve ser mudado e sim aquele que inicia, pois as suas angústias são diferentes das minhas, por uma série de fatores da caminhada de cada um (Formulário 09, 2016).

Por ser um processo formativo mediado nas relações do coletivo, cabe ao grupo decidir o que será contemplado no semestre, e os interesses são múltiplos, e é nas diferenças de opiniões, de vontades, de curiosidade, de interesse que se estabelece o movimento do PPC. Como apresentado no início alguns egressos ainda sentem que a formação pedagógica não está sendo contemplada suficientemente, outros dizem que faltou vivência em laboratório. Bia ressalta os aspectos neuropsicológicos envolvidos nos processos de aprendizagem, ao envolver as mais variadas metodologias de ensino,

Bia – [...] para que o discente compreenda qual é a sua melhor forma de trabalhar com os alunos nas suas peculiaridades, pois cada pessoa tem o seu modo de aprender. Compreender esses aspectos torna o ensino mais humano, mais focado em uma educação de qualidade (Formulário 10, 2016).

O que se destaca em todas as reflexões dos egressos são os esvaziamentos das concepções assépticas dos conteúdos científicos; por envolver o resgate da realidade local contextualizada, os interesses pessoais de cada indivíduo e as relações que eles formam na construção do aprendizado, assim transformando da curiosidade ingênua em posicionamento crítico e político. A Prof.^a Mônica trouxe uma afirmação durante sua entrevista dizendo que,

conforme os alunos iam se tornando mais maduros e chegando mais ao final do curso, as reivindicações de conhecimento deles não eram nas áreas específicas eram sempre/ nos estágios mostraram que a gente não sabia lidar com isso, que não sabe lidar com aquilo, tinha que ser então com foco muito forte na educação, apesar de que eles não terem tido todos aqueles conteúdos que os cursos têm, a reivindicação e a avaliação final é “o que vocês ainda precisam? Educação!” (Entrevista - Prof.^a Mônica, 22’ 28”, 2015).

Estava sendo discutida nas reuniões de câmara do curso, a possibilidade de mudança do nome do curso, pois em alguns concursos para as Escolas Básicas são cobradas habilidades em Ciências da Natureza ou Ciências Biológicas para atuarem no Ensino Fundamental II (1º ao 9º ano), poucos casos contemplam apenas a nomenclatura Ciências.

No anseio de alguns professores em estender o campo de atuação do profissional licenciado em Ciências pela UFPR Litoral, uma possível reestruturação curricular para atender o Ensino Médio foi cogitada, e está sendo a ideia mais debatida nas reuniões da Câmara do curso, pois não se espera propor habilitações em Física, Química ou Biologia. Nas discussões apresentam-se também preocupações referentes a concursos para atuação dos egressos no ensino superior, muitos editais ao cobrar mestrado na área da Educação ou Educação em Ciências, espera-se que o candidato tenha se graduado em Licenciatura em Física, Química ou Biologia.

Portanto, para especular as opiniões dos egressos, o último exercício de reflexão no formulário, solicitava as suas opiniões frente a uma nova versão de currículo para o curso de Licenciatura em Ciências, que após uma reformulação apode vir apresentar um currículo disciplinar, nos moldes convencionais ou vir a deixar de ser ofertado, caso que ocorreu com o TOC (Tecnólogo em Orientação Comunitária).

A formação inicial de professores em licenciados em Ciências na UFPR Litoral não deixa de ser uma luta diária contra as dominações de um sistema que visa à formação a atender as expectativas do mercado de trabalho. Ressalta-se a reflexão da egressa Bia, que cursou o TOC (na época Técnico em Orientação Comunitária) quando ofertado junto ao Ensino Médio, ela diz:

Bia – [...] se o curso se tornar disciplinar estará formando reprodutores de conhecimentos, valorizando quantidade de conhecimento ao invés da qualidade do conhecimento. O trabalho por projetos traz a flexibilidade necessária para formar professores mais humanos (Formulário 10, 2016).

Os egressos apresentam reflexões que evidenciam não acreditarem em uma educação nos moldes convencionais. E que seria lamentável, pois as instituições transformadoras de docentes precisam de uma mudança na prática formadora e deixar a teoria para observarem a realidade e atingirem uma formação de qualidade de seus professores para que atendam as demandas sociais dos locais em que estão inseridos.

Silvia²⁵ - O acadêmico aprender ensinando dentro de uma sala de aula, como foi o nosso caso, somando com o estágio supervisionado e todo

²⁵ No 3º ano do Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, o FTP nos semestres de 2013/2 e 2014/1 da turma da Silvia, ocorreu integralmente em uma escola pública de educação básica no

aprendizado que tivemos. Isso faz a diferença para começar a ser um bom professor. Um professor com qualidades [...] (Formulário 11, 2016).

É compreendido por todos os egressos que participaram respondendo o formulário que o curso de Licenciatura em Ciências apresenta uma iniciativa que possibilita formação docente numa perspectiva ampla, que não se restringem a uma formação apenas técnica, mas algo como uma formação vital, envolvendo várias dimensões sem restringir unicamente a formação profissional. E ao compreenderem que faz parte de um ciclo, que de acordo com o PPP do Setor Litoral e o PPC de Licenciatura em Ciências, é de se esperar mudanças constantemente, e elas podem ser positivas ou negativas perante a pressão sistema hegemônico. E sobre a influência do Setor Litoral na região em que está inserido, Fernanda ressalta que “o litoral precisa de instituições fortes que possam trazer oportunidades de formação de qualidade para atender a demanda dos municípios do litoral”, sendo este o ponto forte a ser considerado na reestruturação do curso na formação de licenciados em Ciências.

Após análise desta segunda categoria constato a importante influência dos elementos da história de vida no desenvolvimento pessoal ao contribuir no modo como os sujeitos possam vir a ser professor, adentrando à concepção de um profissional que tenha condições de confrontar-se, inquietar-se, preocupar-se, perceber, compreender, entender e apreender com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010), desta forma constituindo suas identidades profissionais nas formas de estar aberto para interagir com os outros ao seu redor, articulando características pessoais com sua profissão tornando capaz de realizar aquilo que acredita.

6. REFLEXÕES E APRENDIZADOS A RESPEITO DO FENÔMENO ESTUDADO

Construímos muros demais e pontes de menos.

Isaac Newton

As contribuições dos elementos identitários (história de vida, formação e prática) na constituição de identidades docentes dos licenciados no curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. Compõe-se das interações e contribuições no crescimento deste estudo, portanto algumas considerações, alegrias, e expectativas, para o encontro de novos retalhos.

É possível perceber que as propostas de formação inicial docente do curso de Licenciatura em Ciências estão centradas no movimento dialético dos processos de reflexão sobre a teoria e prática docente, uma vez que os licenciandos investigam e problematizam a realidade escolar (prática) desde o início do curso, possibilitando a realização de estudos e debates de imersão (teoria) na compreensão e reflexão dos novos ensaios pedagógicos (práxis).

Compreender a identidade docente é perceber e reconhecer o Educador como profissional da educação apto a acompanhar as evoluções e mudanças do campo de atuação. As novas gerações de estudantes não são os mesmos de décadas atrás, as instituições escolares precisam inovar para atender as novas exigências sociais, portanto o professor tem que estar sempre refletindo para criar e inovar seus métodos, ao mediar conflitos gerados pelos problemas sociais dentro da escola, e até mesmo da comunidade no qual está inserido, o conteúdo como plano de fundo destas questões sociais que são fundamentais se pensados tratados e efetivados nas relações de aprendizagem.

Em vista dos argumentos apresentados pelos egressos, na UFPR Litoral a formação inicial do professor não está relacionada apenas com o desenvolvimento profissional, ela se apresenta para além da transformação pessoal do sujeito, devido às trocas de experiências vivenciadas por todos os demais sujeitos envolvidos, referindo-se a uma prática reflexiva compreendida aqui como prática social, que contribua para a formação de um profissional voltado a trabalhar a realidade em que se insere, respeitando e considerando a interseccionalidade e/ou trans-

seccionalidade, interconectividade e/ou transconectividade, talvez identidades multiplicativas, simplesmente diferenças; de modo que não há experiência e/ou existência singular de uma identidade.

Deparei-me com o conceito de Interseccionalidade pela primeira vez num curso de formação continuada cujo tema de estudo era “Brasil: identidades africanas”, no primeiro semestre de 2016. Algo me chamou a atenção a respeito do conceito de interseccionalidade, e fiquei ruminando leituras, vídeos e palestras durante alguns meses. Ribeiro (2016) descreve que este conceito vem sendo desenvolvido por mulheres negras ativistas (feminismo negro) e recebeu maior atenção quando a crítica e teórica estadunidense Kimberlé Crenshaw em 1989 numa tese, para analisar como raça, gênero e classe se interseccionam e geram distintas formas de opressão às diferentes realidades que possuem as mulheres negras, por exemplo, as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação, tratando especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras, aos poucos este termo fluiu do feminismo abrangendo diversas outras áreas, se aproximando de problematizações na área da educação.

Pensar a formação inicial do professor num processo de interseccionalidade, está dentro da possibilidade de sanar a assepsia disciplinar, talvez seja uma questão de semântica uma vez que se apresente multi, inter ou trans, mas continuam disciplinares. Neste caso há a necessidade de estudar os diferentes fatores juntos: políticos, sociais, econômicos, psicológicos, filosóficos, históricos, entre tantos outros fatores envolvidos nos processos de atuação profissional do professor. Sendo assim, ao pensar a formação dos licenciados em Ciências pela UFPR Litoral, por causa da relação que cada fator um estabelece com o outro, a formação científica e pedagógica não podem ser tratadas como variáveis independentes, como normalmente são apresentadas nos cursos convencionais em forma de grades curriculares disciplinares.

Percebe-se a importância de valorizar o contato entre pessoas dentro e fora do espaço universitário, preenchendo lacunas, tecendo uma rede de relacionamento mútuo em que exista troca de conhecimento sem interesses particulares, contribuindo para o aumento do capital social de ambos os envolvidos, refiro ao

capital social no que diz respeito à ideia de Bourdieu, que cita ser o agregado dos recursos efetivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações (PORTES, 2000). É deste modo que o curso de Licenciatura em Ciências cumpre com o dever de formar professores humanizados, que dão relevo ao novo papel do professor/educador, em que o foco de trabalho não seja o ensino, mas como as crianças, jovens e adultos aprendem, assim contribuindo com o desenvolvimento local.

Deste modo é compreensível que o despertar da identidade do professor/educador licenciado em Ciências esteja ciente das múltiplas diferenças que possui, fluindo na concepção de que educar é viajar no mundo do outro, sem nunca penetrar nele; caminhar nas fronteiras usando o que nos passou, nos aconteceu, nos tocou, para transformar o que somos e que ainda podemos vir a ser; híbridos, nem um, nem o outro apenas diferente.

Por essa razão põe-se em movimento um novo relacionamento interdependente entre a vida pessoal e a vida profissional do professor, envolvendo os elementos que constituem a identidade docente (história de vida, formação e prática). Compreende-se que as contribuições identitárias catalisem a formação inicial do professor, possibilitando o resgate da subjetividade articulado com o coletivo, marcando rupturas epistemológicas com as perspectivas positivistas e com os paradigmas da racionalidade técnica e burocrática (SERRÃO, 2002).

Em relação aos módulos do curso pode-se perceber que, é neste movimento dialético de formação/ação, que os licenciandos autores de suas formações colaboram mutuamente uns com os outros, além de contribuírem para uma possível progressão do desenvolvimento local, por meio de reflexões sobre a prática docente na formação inicial. Como afirmam Lima e Pimenta (2010), tal reflexão deve contribuir para a finalidade de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Uma educação dramática, mediada por emoções e afetividade, onde se aprende de forma ampla com seus parceiros, confrontando a realidade educacional brasileira no seu dia a dia, causando certo incômodo, preocupação, trilhando caminho para compreender, perceber, entender e mudar a realidade.

O protagonismo dos sujeitos se coloca como central, com vínculos de pertencimento político e cultural da realidade em se insere. Uma aprendizagem

ativa, onde os sujeitos aprendem sem se dar conta (quando incorporam), desenvolvem suas individualidades (êxito pessoal), assumem suas originalidades (pensamento crítico e criativo) e ousam trilhar novos caminhos com inovação (desenvolvimento da comunicação e interação). Assim, em diferentes níveis de apropriação, a partir de suas próprias referências, eles avançam em relação à condição inicial, mantendo isso como um processo contínuo e recursivo de aprendizagem, a formação se torna um ciclo contínuo. Sendo possível afirmar que esse processo de formação permite que os licenciandos se apropriem da ação e recriem a realidade onde atuam, para outros espaços, outras realidades diferentes. Afinal a atuação do professor tem que ser para além da disciplina que leciona, o professor/educador tem que continuar sendo um sonhador, idealizador, acreditar e fazer com que seus alunos também sonhem idealizem e acreditem, edificando aprendizagens, conhecimento, relações duradouras, contemplando um mundo melhor.

Sobre identidade, os dados mostraram que o pluralismo de ações dialéticas que envolvem a formação docente na UFPR Litoral, os egressos percebem as relações entre os espaços curriculares em seu processo de formação emancipatória identificando, numa perspectiva pedagógica crítica, ao atribuir à educação o papel de contribuir com o processo de transformação social diferente dos propostos nas universidades tradicionais. Infere-se de acordo com as ideologias identitárias a ênfase na dimensão da subjetividade poder ser uma resistência a toda simplificação, contra a redução do sujeito aos mecanismos institucionais negadoras da multiplicidade de modos de ser e de estar na docência. Uma vez compreendido que identidade não é uma propriedade, um dado, ou mesmo um produto ou característica, mas “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 15).

Uma das crises de reconhecimento profissional, ou mal estar docente se dá pelo fato de quando um professor formado para transmitir o conhecimento ao lidar com situações que não são favoráveis a forma com a que ele foi formado convencionalmente ele não sabe quem ele é, perde-se sua identidade. Deste modo este profissional acaba adquirindo uma crítica, surgem acusações a respeito da cultura adquirida pelo estudante, assim como a culpabilização (desvalorização) encontrando defeitos no trabalho de outros profissionais anteriores, nas dificuldades

de aprendizagem do estudante. Sua reflexão fica condicionada ao conteúdo e ao prazo cronológico do planejamento de suas atividades pedagógicas, algumas reflexões importantes como: Educar quem e para o interesse de quem? O interesse que tem que ser preservado neste momento é do sujeito envolvido no processo educativo; o educando. Se não estamos ajudando nossos estudantes a enxergar a sociedade a partir de uma ótica cultural diversa, de entender as identidades e a produção da diferença, como algo natural, o que estamos ajudando a fazer? É pensando assim que compreendo a importância da formação inicial do professor para um profissional aberto para o outro, para ouvir mais, aprender mais.

Neste sentido a formação docente no curso de Licenciatura em Ciências, se apresenta fortalecer para as diferenças, no contato e troca com o outro, portanto, a reflexão mais importante talvez seja o professor olhar para si mesmo, e quando se autoavaliar, autoquestionar, buscando entender o quanto ativo culturalmente é a sua interação com os seus estudantes antes de fazer a crítica. É importante conhecer os interesses culturais dos estudantes, fazer uma troca, proporcionar momentos para que juntos, educador e educando se preocupem em fazer uma leitura de mundo que vá além do conteúdo disciplinar.

Fundamentado na abordagem sociológica do conceito de identidade como uma construção processual e contínua, individual e coletiva, o curso de Licenciatura em Ciências pode ser considerado um espaço de acesso a um capital social, entendendo ser um processo socializador, à medida que os sujeitos aprendem, incorporam hábitos e habilidades do modo de ser e estar na profissão docente. Portanto, a proposta de formação inicial destes egressos mobilizou os aspectos subjetivos, emocionais e afetivos, com vistas à emancipação privilegiando a construção coletiva, a realimentação do grupo, o diálogo como ferramenta de constituição do discurso e das ações, considerando a capacidade que os sujeitos têm para tomar decisões, planejar e orientar suas ações (FREIRE, 1979).

No curso de Licenciatura em Ciências os sujeitos encontram maneiras de autorrealização, de encontro com o outro e a abertura para desenvolver a capacidade de realizar as operações cognitivas exigidas pelo viver cotidiano, da mesma forma que novas operações cognitivas de aprendizados são adquiridas com as possibilidades de autenticação e constituição da autoestima no reconhecimento e assunção da identidade profissional. A aprendizagem faz referência a uma resposta

particular, aprendida em função da experiência, obtida de forma ordenada (sistematizada) ou não. Já o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato; responsável, portanto pela formação do conhecimento.

Por essa razão, o investimento que o sujeito faz sobre si mesmo está articulado na interdependência com sua história, cultura e formação profissional. O discente do curso de Licenciatura em Ciências passa ao primeiro plano de formação, como ator e não como parte de processos em que aparece disperso nos sistemas institucionais e disciplinares. E por isso que a reflexividade (professor reflexivo) é compreendida como emancipadora, dado que o professor se vê e percebe criticamente, afinal a responsabilidade de ser e estar na profissão docente é colocado no centro da reflexão teórica e das ideologias políticas educativas de uma sociedade em constante transformação.

O processo de constituição da identidade docente no curso de Licenciatura em Ciências dentro do contexto da UFPR Litoral, apresenta maior contribuição a respeito de uma revolução de sentimentos e sentidos, que o outro sempre causa. Assim como na fábula africana do macaco e do peixe cuja moral é a compreensão do mundo do outro, penso uma nova situação; o encontro entre um índio e um missionário. Ambos trocaram presentes, o índio amarrou o relógio de pulso em uma árvore alta para decorá-la e achou bonito; o missionário não via sentido nenhum no que o índio fez. O missionário percebe sua contradição olhando para o seu presente; um arco e flecha que decorava sua parede, não era usado para caçar, apenas enfeitando em seu escritório. Eles eram iguais, cada um a sua maneira, as identidades de cada um os diferenciavam.

A identidade se constitui tanto pelo que somos quanto pelo que não somos, aquilo que nos aproxima e aquilo que nos afasta, o coletivo com o pessoal, de fora para dentro, sendo assim, ser professor/educador é ter a disponibilidade de dialogar, estar aberto para o outro que é o estudante, estar apto a ouvir. Para que juntos tenham a clareza de que eles são diferentes, com necessidades diferentes, com o olhar mais amplo sobre a própria formação, um que olhar não pode ser uniforme, portanto, agir a partir dessas diferenças é fundamental.

A pequena mudança nos ajuda a sofrer menos, a nos realizarmos mais. Fortalece nossa dignidade, a autoestima, a alegria (resgate do entusiasmo, do sentido de viver). Enfim, ajuda o professor a construir sua verdadeira identidade (VASCONCELLOS, 2016, p.10).

Por fim, compreender a identidade docente ser complexa, plural, diversa, é preciso para que a formação nos cursos de licenciaturas possam encontrar modos de enfrentar a lógica do sistema convencional disciplinar, que possibilitem outros modos de pensar para além dos já estabelecidos, sem exclusões ou marginalizações curriculares. Isto implica que para que possamos ter uma formação mais humana, não alienada, deste modo, é importante criar trajetórias dialéticas, rompendo o senso comum da formação do professor, produzindo outros e mais profundos modos de ser, de se perceber as coisas mais simples de forma intensa e livre no processo de transformação e reconhecimento profissional, propostas que permitam que diferenças apareçam.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Rubem Alves

Esta pesquisa iniciou tendo em consideração compreender quais as contribuições dos elementos identitários (história de vida, formação e prática – pedagógica), poderiam ser apontados na constituição de identidades docentes dos licenciados do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. Por fim, as peculiaridades que se apresentaram nos discursos dos egressos ressaltaram um auxílio sinérgico, no que diz respeito aos elementos identitários, ao considerar a organização da proposta de formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Ciências, na composição de identidades docentes desses profissionais, cujos modos como cada professor se compõe nesses atravessamentos seja o que diferencia a docência de outras profissões, e assim, fortalecendo os laços profissionais.

De certo modo, o elemento História de Vida permeou os discursos que constituem os sujeitos formados neste curso, que no período da formação inicial tiveram oportunidade de vivenciar, inventar e protagonizar a própria formação, muitas vezes cientes das limitações institucionais, refugiavam-se num espaço de mediação, onde docentes e discentes puderam enxergar a possibilidade de desenvolver professores que assumam múltiplas identidades, diante de um mercado que quer um profissional de ensino de conteúdos, resultado de influências do referencial teórico que permeia a instituição agindo na prática.

Portanto, evidencia-se a importância do conceito de multiplicidade para não afirmar uma única identidade ao educador, que atribui em sua prática à responsabilidade e consciência do papel político do ato de ensinar, assumindo a sua posição como intelectual a serviço de uma classe social, por ter tido em sua formação inicial o despertar da consciência de si e do outro no mundo, contribuindo de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, ao favorecer o seu exercício ativo em todos os processos de sua história de vida.

Refletir sobre a formação inicial de professores na conjuntura atual, é levar em consideração que vivemos um acelerado processo de homogeneização cultural, onde a escola torna-se um lugar de resistência a partir do qual as diferentes práticas culturais podem ser conhecidas, respeitadas e valorizadas. Por isso é importante não apenas o contato com a realidade da qual o futuro professor se inserirá, mas esta realidade profissional estar presente diariamente em sua formação inicial. Uma vez que se compreende que educação e cultura sempre estiveram inteiramente entrelaçadas, e assim reconhecer que a escola é, por princípio, um lugar de discussão e de produção cultural. Por isso é também lugar de diálogo, criação e recriação do conhecimento e, sobretudo, lugar onde as diferenças se encontram e convivem.

A respeito dos estudos que abordam a identidade docente ressalta-se o encontro com o “outro”, com as diferenças, buscando apreender e compreender as relações entre identidade e diferença, uma relação de estreita dependência entre aquilo que somos e aquilo que não somos. Deparei-me com outras identidades, identidade de gênero, de raça, de classe, de deficiência, de idade, de crença; categorias interdependentes que dialogam entre si.

Portanto, uma das características centrais do curso de Licenciatura em Ciências, que se destaca como proposta na formação inicial do professor ao desenvolver identidades docentes, foi seu projeto pedagógico que procura articular essas categorias interseccionadas de modo que professores formadores e licenciandos reflitam sobre as possibilidades e as necessidades da realidade local na qual se inserem, tendo o diálogo como forma de valorização e respeito às diversidades, o que favorece o futuro professor assumir sua identidade múltipla.

Certas reflexões me foram muito pertinentes a respeito da diferença como múltiplo e não do diverso. Afinal, na produção de identidades subjugadas “normais”, acabamos classificando, dividindo, elegendo e até demarcando fronteira perante a diversidade, sendo assim, o diferente como “anormal”. A marca da presença do poder de diferenciação, definir a identidade é marcar a diferença ao normalizar (nós somos normais/ eles são anormais), por exemplo, cada vez mais é habitual, referirmos as instituições escolares com o uso de adjetivos, escola comum ou regular, assim como o vocábulo deficiente para a função de adjetivo da palavra pessoa, fazendo-se uso a expressão pessoas com deficiência. Neste sentido a

produção linguística da identidade, produz cada vez mais sinônimos para classificar o diferente, a diversidade inconscientemente se torna excludente em classificações, enquanto na multiplicidade bastaria dizer escolas e pessoas (SILVA, 2014; SASSAKI, 2003).

Em virtude de tudo que foi mencionado também é possível concluir nesta pesquisa que, a formação inicial do professor em geral, pode ser gerada valorizando os apelos racionais e emocionais, humanizando as relações interpessoais; assim como os desafios e angústias da realidade profissional serem abordadas no campo do conhecimento específico, pensados e refletidos respeitando suas múltiplas diferenças, que de certa forma contribuirão na constituição da identidade docente do indivíduo que virá a ser professor.

De certa forma, é necessário compreender que o mundo atual, no qual as distâncias estão cada vez menores e as mudanças avançam numa velocidade desenfreada, exigem reflexões cada vez menos lineares, segregadas e assépticas a respeito da formação docente nos cursos de licenciatura. Sendo assim, esta pesquisa apontou que a formação inicial do professor necessita de uma organização para que ele possa ir assumindo papéis educativos que, historicamente, não lhe pertenciam; desta forma minimizar futuras crises de identidade profissional.

Afinal, o futuro professor deve ser um idealizador, para fazer com que seus estudantes também idealizem um mundo melhor. Para isso, os processos de ensino e aprendizagem devem ser pautados no diálogo e no respeito às diferenças. O professor é uma referência social, e sua formação deve ser caracterizada pela simplicidade, pela leveza e pelo contraste entre humor e seriedade, sem preconceitos e distorções do cotidiano, permitindo que o licenciando tenha liberdade de esclarecer suas futuras condições profissionais que permitam um trabalho diário, profissionalmente qualificado e apoiado do ponto de vista social que são fundamentais para o poder transformador exercido pela escola.

Ser professor/educador é enfrentar batalhas diárias, muitas vezes, ao receber palpites e julgamentos do Ministro da Educação, do Jornalista, dos pais e das famílias dos estudantes, por outro lado ser professor/educador é estar atento se os estudantes se alimentaram na hora do intervalo, é dividir o lanche com aquele que não tem condições, é querer ir á escola porque não quer deixar sua turma na mão. Ser professor/educador é também buscar uma relação afetiva, efetiva com

serenidade, é desaprender para adquirir novos conhecimentos, é estar aberto para ouvir os interesses, as demandas e as necessidades do outro, do diferentes, ou seja, os educandos.

Deste modo a escola não pode ser confundida com outros espaços, no sentido de que o papel da escola não é punir, fiscalizar ou doutrinar, afinal o que define a aprendizagem não é saber muito, mas compreender bem aquilo que se sabe, uma vez que o conhecimento traz a liberdade para novas interpretações do mundo. Portanto uma vez que o mundo e a sociedade são compreendidos em sua complexidade, a formação inicial do professor não se contempla nas segregações assépticas, a vida fica mais cinza se a levarmos numa perspectiva concreta e sem possibilidade de transformação, deste modo a formação docente necessita de interações entre retalhos, cor, humor e alegria.

Além disso, as mediações propostas na formação docente devem ser pensadas de modo a contemplar múltiplas linguagens de diferentes naturezas, princípios teóricos que precisam estar presentes durante o processo de construção das identidades dos professores em mediações no cotidiano escolar. Assim, entendendo o desafio contemporâneo de se idealizar uma formação inicial docente que seja crítica e inovadora, voltada, sobretudo, para a transformação social e para as necessidades de encontrarmos com o outro, abertos para as diferenças.

As reflexões a respeito da formação inicial docente podem abordar um leque de assuntos muito amplo, desde que não percam de vista as experiências pedagógicas, o diálogo entre cultura, meio ambiente e educação para a cidadania, assumindo um papel cada vez mais estimulante e desafiador, na medida em que demandam da emergência e do diálogo de novos saberes para apreender processos socioculturais que se complexificam.

Ao fim, infere-se não existir uma única forma, padrão para a formação inicial e constituição da identidade docente, considera-se que muito há ainda que percorrer no campo da investigação nesta área, dando suporte e referência às diferenças das demandas do local em que cada curso de licenciatura está inserido, portanto, um campo fértil de trabalho para outros estudos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *et al.* **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-28, 2001.
- ALENCASTRO, L. H. **Concepções de estudantes sobre os projetos de aprendizagem no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Curitiba – PR: Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2009.
- ALFONSI, S. O.; PLACCO, V. M. N. S. A crise não reconhecida: identidade docente de professores do ensino fundamental 2. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n.08, p.62-79, jan./jun. 2013.
- ALVES, J. A. P. **A formação inicial de professores de física e a construção de uma identidade**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) — São Paulo: UNESP, 2010.
- ALVES, R. **Por uma Educação Romântica**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, 2010.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 18ª Ed., 2011. – (Série Prática Pedagógica).
- _____. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, n. 50, p. 35-49, 2013.
- BARRERA, T. G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação). — São Paulo – SP: Faculdade de Educação da Universidade De São Paulo – FEUSP, 2016.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Zahar, 2005.
- BAZZO, V. L. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) —Porto Alegre – RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2007.
- BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- _____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis – RJ: 6ª Ed. Vozes, 2013.
- BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4ªEd. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRAGA, S. A.M.; MORTIMER, E. F. Os gêneros de discurso do texto de Biologia dos livros didáticos de ciências. **Revista brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.3, n.3, 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. 5º Ed. Centro de Documentação e Informação Edições Câmara. Brasília: 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res_cne_cp_002_03072015.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

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.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. 2ªEd. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. Editora UNIJUÍ, 4ed. 2006.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, v. 24, p. 5-15, 2003

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

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 – SP: Universidade de São Paulo, USP, 2013.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Lisboa: Ed.70, 1987.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

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.

FARIAS, I. M. S., et. al. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 3ª Ed. Brasília: Liber Livro, 2011. – (Coleção Formar)

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio Júnior:** dicionário escolar da língua portuguesa. 2ª Ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros.** tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FRANCO, E. K. **Currículo por projetos:** inovação do ensinar e aprender na educação superior. Dissertação (Mestrado em Educação) — São Paulo – SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2008.

FREIRE, P. **A Pedagogia do oprimido.** 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e mudança.** 11ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 98, p. 85-90, 1996.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.

GIROUX, H. A. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis, Vozes, 1986.

_____. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUATTARI, F. **As três ecologias.** Campinas: Papirus, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro, 11ª edição, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), **Identidade e diferença:** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2014.

JOUCOSKI, E. **Desenvolvimento profissional e inovação curricular na Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral**. Tese (Doutorado em Educação) — São Paulo – SP: Universidade de São Paulo, USP, 2015.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, p. 147-163, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnica de Pesquisa**. 2ª Ed. São Paulo, 1992.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**, Nº 19 Jan/Fev/Mar/Abr. p. 20-28, 2002.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. Santa Cruz do Sul: **Reflexão e ação**, v.19, n2, p. 4-27, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.), **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 53-79, 2002.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2010.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n.01, p.109-131, ago./dez. 2009.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MINDAL, C. B.; GUÉRIOS, E. C. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**, n. 50, p. 21-33, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Discursive textual analysis: a multiple face reconstructive process. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

_____. **Análise textual discursiva**. Editora: Ijuí, 2ª Ed, Unijuí, 2011.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, v. 83, n. 3322.3222, 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. Editora Cortez, São Paulo, 2003.

NAKAGAWA, H. E. I. **Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve**. Dissertação (Mestrado em Cultura e Comunicação) – Lisboa: Portugal, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), Universidade de Lisboa (UL), 2012.

NICOLODI, S. C. F.; DA SILVA, V. Formação de professores e formação humana: não é só necessária, mas possível. **Educar em Revista**, n. 61, p. 107-125, 2016.

NÓVOA, A. **Vida de professor**. 2ª edição. Porto Codex: Porto, 1995.

_____. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. Escritura. São Paulo, 1997.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PEREIRA, A. J. *et al.* O que é e quem faz ciência? Imagens sobre a atividade científica divulgadas em filmes de animação infantil. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 2, p. 292-306, 2009.

PEREIRA, J. E. D. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: PEREIRA, Junlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTES, A. Capital Social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 33, p. 133-158, 2000.

PROENÇA, M. G. S.; MELLO, L. S. Ser professor: identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis. **Série estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande - MS, n. 28, p. 53-64, jul./dez. 2009.

RIBEIRO, D. **Feminismo negro: violências históricas e simbólicas**. Gênero & mulher. CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/noticias/genero-mulher/7943/feminismo-negro-violencias-historicas-e-simbolicas>> Acesso em: 22/12/2016.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência**. Brasília: andi/Fundação Banco do Brasil, p. 160-165, 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, v. 3, p. 77-91, 1992.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão In: PIMENTA, Selma Garrido; CHEDON, Evandro (organizadores). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 151-160.

SILVA, L. M.; BRIZOLLA, F.; SILVA, L. E. Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 524-541, maio/ago. 2013.

SILVA, L. E.; SILVA, L. M.. O Ensino de Ciências na perspectiva da Metodologia de Aprendizagem por Projetos em Curso de Licenciatura. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2016.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2014.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

TARDIF M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, 2008. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf>. Acesso em: 06/05/2015.

_____. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências**. Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. 2014.

_____. **UFPR Litoral**. Graduação, Educação do Campo. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/portal/cursos/graduacao/educacao-do-campo/>> Acesso em: 27/01/2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Sobre as Grandes Alegrias da Docência**. In: Gestão da Sala de Aula. São Paulo: Libertad, 2016 (no prelo).

VAZ, T. Docência em deriva: atravessamentos de um 'devir professor'. In: **XI ANPED Sul**, 2012. Caxias do Sul. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1243/790>>. Acesso em: 20/05/2015.

VYGOTSKY, L. S.. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Bookman editora, 2015.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant & Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS PARA DISCIPLINA TENDÊNCIAS ATUAIS DA PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS (ECM720)	125
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS PARA DISCIPLINA TENDÊNCIAS ATUAIS DA PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS (ECM720)	128
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO (FORMULÁRIO ON-LINE) COM OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS, TURMAS 2008 A 2011.....	136
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO (FORMULÁRIO ON-LINE) RESPONDIDO PELOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS, TURMAS 2008 A 2011	139
APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS	154
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EGRESSA HELENA CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS TURMA 2009	156
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EGRESSO ROQUE CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS TURMA 2010	167

**APÊNDICE A – ENTREVISTA COM DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA
EM CIÊNCIAS PARA DISCIPLINA TENDÊNCIAS ATUAIS DA PESQUISA EM
ENSINO DE CIÊNCIAS (ECM720)**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada para participar, como colaboradora no desenvolvimento da pesquisa cujo objetivo principal é analisar quais contribuições dos elementos identitários (pessoais e profissionais) podem ser identificadas no processo de formação inicial de licenciados em Ciências pela UFPR Litoral. A mesma está intitulada “O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA UFPR SETOR LITORAL”.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida por mim, Bruno da Silva Piva Picon – pesquisador responsável, sob Orientação do Prof^o. Dr^o. Sérgio Camargo, pelo programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM, da Universidade Federal do Paraná. Entendemos que sua participação é importante, uma vez que contribuirá para repensarmos a formação de professores de ciências no setor Litoral.

Ressalta-se que, o sigilo de suas informações será mantido e no caso de aceitar fazer parte deste estudo, assine esse documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizada de forma alguma.

Agradecemos pela sua colaboração.
Qualquer dúvida entre em contato conosco!

Mestrando:
Orientador:

Telefones para contato:

• CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
(RG) _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Tendências atuais da Pesquisa em Ensino de Ciências”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Bruno da Silva Piva Picon sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Matinhos, ____ de _____ de 2015.

Nome: _____

Assinatura _____

- ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Caracterização do entrevistado

1- Quem é a (o) Professora/ Professor?

2- Conte um pouco dos tempos de sua graduação, os motivos que te levaram a escolha de cursar Licenciatura e as experiências vividas naquela época?

3- Relate sobre as experiências no Mestrado e Doutorado?

4- Como você avalia suas escolhas na graduação, nas pós-graduações e na atuação profissional nos dias de hoje?

5- Como você avalia sua participação em eventos e publicações na área de Educação em Ciências?

6- Como era a (o) Professora/ Professor nos tempos de magistério na Educação Básica, e a a (o) Professora/ Professor hoje atuando no ensino superior (formação docente)?

7- Por que optou por atuar em curso de Licenciatura (Licenciatura em Ciências) e não com Bacharel?

Caracterização do Curso

8- Como nasceu o curso e o processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) relate como ocorreu todo o processo, pois você participou em dois momentos, um como Coordenadora/ Coordenador e outro como docente.

- Como o coletivo lida/lidou com a dicotomia Curso de Licenciatura (formação pedagógica) e Curso de Ciências (conteúdo Física, Química e Biologia).

9- Quais são as atuais tendências para a elaboração e constituição desta área?

10- Quais referenciais teóricos consolidam tal perspectiva de formação docente?

11- Explique como você considera a identidade própria do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR, e o que o diferencia dos demais cursos de Licenciatura?

12- Como o curso de Licenciatura em Ciências da UFPR se relaciona com outros cursos de licenciatura da instituição? (Participação em eventos)

- E com outros cursos de licenciatura em ciências (natureza) de outras instituições.

13- Quais os principais desafios de se trabalhar em cursos de formação de professores?

14- Em sua opinião, quais são os principais pontos positivos e fragilidades do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR? Por quê?

15- Por que formar Licenciados em Ciências para atuarem no ensino fundamental II? Os Licenciados em Biologia atuam no mesmo campo, nesta perspectiva não haveria uma desvalorização do profissional licenciado em Ciências?

16- Existe um currículo ou uma proposta curricular?

- Qual tipo de concepção permeia a formação: Interdisciplinar, transdisciplinar.
- Como é trabalhar num curso, cujo currículo é flexível, e não contém disciplinas?
- Quais dificuldades o curso enfrenta devida a esta proposta de formação ao promover a aproximação entre os saberes científicos/ populares, a quebra de barreira entre a teoria/prática?

17- Por que ofertar/disponibilizar o estágio curricular supervisionado desde o primeiro ano de curso?

18- O que você acha mais interessante no curso de Licenciatura em Ciências na UFPR e o que você mudaria no currículo do curso?

19- Como ocorre o processo de avaliação dos licenciandos?

20- E a avaliação dos docentes, como ocorre este processo?

- O seu trabalho se desenvolve dentro de perspectivas de investigação, pesquisa (publicações), ou docência. Pode considerar relações híbridas.
- Você desenvolve mais Ensino, Pesquisa ou extensão?

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS PARA DISCIPLINA TENDÊNCIAS ATUAIS DA PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS (ECM720)

Entrevista com a Profª Mônica.

Matinhos campus Litoral da UFPR, quarta feira dia 18 de novembro de 2015, às 15h e 30min.

Caracterização do entrevistado

1. Quem é a Profª Mônica?

0'17" - A Profª Mônica é uma mulher, branca, de origem europeia, heterossexual/ de descendência europeia não europeia/ brasileira nascida em Amaporã no Paraná, que casou muito jovem aos 21 anos, que se separou muito jovem também aos 26 anos, que teve um filho já no primeiro do casamento, e que, se tornou professora não por escolha, por sonho, mas por opção viável que gerava logo um trabalho, mas que felizmente se tornou uma, uma profissão prazerosa e que, os alunos daí neste caso tiveram muita sorte porque aí não precisei me vingar ou ir pro trabalho de má vontade, mas eu queria um sonho, eu tinha sonho como todo o pessoal, as pessoas filhos de pessoas semianalfabetas e que queriam subir na vida e ter alguma coisa na vida da minha geração queria fazer alguma faculdade de status, Engenharia, Odontologia, Medicina, qualquer Psicologia, qualquer coisa que fosse um curso assim, mas eu não tinha condições financeiras e nem de passar nos vestibulares concorridos, e na época, mil e novecentos, em década de mil novecentos e oitenta não tinha isso. Enfim essa sou eu depois tem toda minha trajetória acadêmica. 1'36"

2. Como já tocou no assunto da escolha profissional né, sua graduação, por que fazer um curso de Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia, quais foram às experiências naquela época?

1'55" - Eu, a escolha foi por gostar mesmo da área de Ciências e Matemática, gostava muito de Matemática. Eu pensava em fazer habilitação em Matemática, no transcorrer do curso de Ciências, eu odiei aquela Matemática asséptica e muito pesada que, que acaba você tendo que entrar e sem sentido com a realidade, comecei sentir mais que a Biologia tinha mais relação com a realidade era mais palpável, ai eu fiz então a opção pela Biologia, mas eu entrei na Ciência pensando na matemática. 2'28"

3. Mas antes do Mestrado e Doutorado você fez uma Especialização em Metodologia do Ensino Tecnológico?

2'40" - Isso, deixa eu te dizer o porquê/ Mas eu esqueci de colocar uma coisa na apresentação, eu sou deficiente desde um ano e oito meses porquê eu adquiri poliomielite, acho que isso é importante porquê faz um diferencial na minha apresentação, meus pais eram pequenos agricultores, que depois, logo que eu tive a doença deixaram de ser, e tiveram que fazer, minha mãe do lar e meu pai corretor, vendedor/ Eu, na UTFPR, eu não tinha tido nenhuma oportunidade de fazer pós antes, então quando eu fiz o meu concurso eu entrei graduada, sem currículo e sem pós, ai imediatamente quando entrei, como a universidade naquela época, e era CEFET, era Centro Federal de Educação Tecnológica, eles ofereceram para nós a oportunidade de cursar pela universidade aos sábados

gratuitamente, e a universidade que nos ofereceu para nos capacitar, então foi a que melhor se encaixava no meu propósito e aí eu cursei essa pós de latu senso. 3'35"

4. Logo após a conclusão da Especialização você iniciou o Mestrado, o que te levou a escolher Mestrado em Botânica – UFPR?

3'53" - Isso, eu concluí a especialização em noventa e cinco, e iniciei o mestrado em noventa e seis, noventa e sete. A escolha do Mestrado foi por conta, que eu recebi três disciplinas quando eu fiz o concurso, eu fiz o concurso para Biologia Geral e recebi três disciplinas para dar aula no ensino superior na época, era Botânica, Anatomia, e Metodologia do Ensino de Ciências. Eu quase "surtei" por conta do desgaste físico, que eram coisas diferentes, mas fui me apaixonando por Botânica, e também percebi que era meu futuro porque o curso de Ciências estava em extinção, estava sendo fechado e eu ia continuar dando aula no curso de Agronomia que tinha Botânica. E eu me interessei muito por Botânica, nunca gostei muito da parte animal, porque eu sempre tive muita dificuldade destas coisas, de lidar com a morte e com a vida, e aí eu optei pela Botânica. E aí enfim, este foi o motivo da escolha. 4'45"

5. E o Doutorado você fez em Ciências ênfase em produção vegetal, é isso?

4'49" - Isso, lá na Agronomia, o título é em Ciências, mas é Agronomia, o nome do programa é Pós-graduação em Agronomia produção vegetal. E o que que acontece, a escolha se deu por causa da Educação, porque eu não queria fazer na Botânica, porque eu comecei a perceber uma/ eu comecei a ler coisas que me começaram a mostrar que eu precisava entender melhor da Educação, eu tinha muito interesse por esta área e gostava muito de ler a respeito, tinha grupo de estudo lá dentro da universidade, e eu sentia que eu precisava estudar mais e aprender mais as concepções filosóficas da Educação, mas ao mesmo tempo eu não queria fazer em um lugar puro em Educação, porque eu sabia dos dogmatismos, destas questões todas. Daí um belo dia uma colega de trabalho, que fazia Doutorado lá na produção vegetal lá na Agronomia, me disse "o professor [...] está implantando uma linha interdisciplinar para discutir educação dentro do curso de Agronomia produção vegetal", aí eu falei "sério". Fui lá, antes deles terem aprovado a linha já fui, já dialoguei, e eles falaram "ótimo, venha" e aí foi que eu desenvolvi minha tese "possibilidades do ensino de botânica crítico contextualizado", e foi em cima de uma disciplina porque era o universo que eu conhecia. Mas durante o doutorado entrei em contato com muitas literaturas que me abriram a cabeça, e me fizeram, construir e me constituir... 6'08"

6. E como você avalia suas escolhas na graduação, nas pós-graduações e na atuação profissional nos dias de hoje?

8'16" – Olha, eu avalio que foi o possível no momento e agradeço muito a ter ingressado no ensino superior e ter tido todas estas oportunidades, porque eu sofro muito de ver a condição do professor da educação básica, eu acho que eu estaria muito doente, porque eu tenho um perfil emocional com muita dificuldade de lidar com quarenta alunos adolescentes ou quarenta crianças adolescentes, eu tenho dificuldade, admito, eu fui pro ensino superior porque me estressava ficar com tantas horas semanais e o dia inteiro, então assim, eu acho muito injusto, e também eu buscava melhor condição de vida, eu tinha isso muito forte, da minha família ter sido muito pobre, de querer ganhar melhor, de querer viver melhor. 8'59"

7. Mas você trabalhou na educação básica por um tempo

9'04" – Trabalhei, oito anos na educação básica, e depois fiz o concurso para o ensino superior, mas porque também queria estudar mais, queria licença para fazer mestrado,

doutorado, porque o estado não dava esta oportunidade para nós. Então o meu ingresso no ensino superior foi por dois motivos, eu gostava do que eu fazia, fazia bem feito, mas ao mesmo tempo eu ficava muito estressada com o agito, com o adolescente, e com o pouco que a gente ganhava e tanto que a gente trabalhava. 9'30"

8. E você sempre atuou nos cursos de bacharel, como o curso de Agronomia

9'40" – Atuei na Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática que a gente tinha em Pato Branco no início quando eu entrei em noventa e quatro, depois eu sai em noventa e seis com licença total pro mestrado e voltei, mas eles fecharam a Licenciatura porque eles diziam que a instituição não tinha vocação, para isso, tinha que fazer Matemática, ou, aí eles fizeram curso de Matemática pura, daí eu sai, mas isso foi um problema porque a instituição tinha uma direção autoritária que não ouvia as demandas da sociedade/ Professor Agrônomo, Psicólogo dando aula no ensino médio de Biologia lá na região, e de Ciências também, e aí Bioquímicos, e fecharam o curso porque diziam que a vocação do CEFET era para Ciências Exatas apenas

8.1. E por isso que você foi atuar na Agronomia no Bacharel

10'30" – É, aí acabou sobrando só as aulas do Bacharel, e no ensino médio também, eu atuava para ajudar quando faltava, quando precisava de professores eu atuava, eu mantive a atuação no ensino médio durante um bom tempo. 10'40"

9. Mas você prefere os cursos de Bacharel ou Licenciatura?

10'44" – Sem sombra de dúvida Licenciatura, eu não me sentia feliz/ eu me sentia bem em companhia dos alunos, porque eu sempre me sinto bem com os alunos, mas eu me decepcionei muito com a perspectiva do curso de Agronomia, com o Bacharelado, eu me sentia, não contribuindo tanto quanto eu posso, como eu contribuo nestes últimos seis anos, sou muito realizada hoje, não tenho vontade de ir para nenhum curso que não seja de Licenciatura. 11'10"

10. Agora te proponho refletir um pouco sobre a Profª Mônica antes e Profª Mônica hoje.

11'16" – A Profª Mônica que trabalhou... A Profª Mônica antes era uma acadêmica, mais dogmática, uma Profª Mônica mais legalista, e que muitas vezes errava por ter este tipo de pensamento, mais a Profª Mônica após o Doutorado já houve muita transformação, por que as leituras que me caíram as mãos, por justiça ao meu orientador, e todas as coisas que fui aprendendo, conheci a Escola da Ponte que foi um divisor de águas, enfim/ A Profª Mônica se tornou uma Profª Mônica menos tudo isso que eu te disse, menos legalista, menos acadêmica, e muito mais humana, não que eu tenha sido desumana na minha carreira na minha trajetória, mais eu era rígida, exigente, eu fazia aquilo que os outros professores faziam, eu dava prova, avaliava "ipsis litteris", eu não fazia uma avaliação mais reflexiva, fazia muitas oportunidades, sempre fui de trabalhar muito, mas eu não/ eu me vejo hoje como uma pessoa profissional mais humano, que contextualiza, que analisa, mas ao mesmo tempo sem perder, o papel de docente que faz uma mediação com qualidade. 12'40"

Caracterização do Curso

11. Como é o curso de Licenciatura em Ciências, como ele nasceu? Por que ele é um curso de Licenciatura, mas trabalha com as Ciências, como que surgiu?

17'52" – Então, foi em dois mil e oito, eu não estava aqui. Mas foi o nosso diretor, Professor Paulo, que queria colocar, constituir Licenciatura, e ele como tem todo esse conhecimento de que, a gente não deve/ das dificuldades, que diretrizes curriculares e que estruturar como lá em cima [UFPR Matriz] poderiam causar no nosso projeto, a ideia era formar muito bem professores para educação básica para segunda fase do ensino fundamental, e também que não tivesse um nome que já viesse com uma diretriz amarrada no ministério. 18'35"

12. Como o curso lidou com esta dicotomia entre a formação pedagógica no curso de ciências e conteúdos.

19'39" O curso começou bem forte nas Ciências específicas porque quem protagonizou o começo do curso foram professores formados nas áreas de Ciências Biológica e Física inicialmente, então eles deram norte muito ciências, tanto que na feira de profissões os alunos ficaram atraídos pela ciências, e o que que aconteceu, muita evasão quando eles entenderam que era para formar professor, e muito aluno quando chegou no momento em que, como eles iam trabalhando muito essa parte de ciências inicialmente porque não tinha um PPC construído, e eles iam fazendo muita parte de Ciências, a aí muitos alunos acabaram desistindo, nós perdemos alunos porque o curso é de licenciatura e a propaganda foi feita em ciências, e aí eu cheguei em dois mil e nove mas não atuei em Ciências fiquei atuando em outros cursos, fazendo outros trabalhos, daí quando eu decidi ir para Ciências, o curso estava num impasse enorme porque eles estavam tentando construir, já tinha ingressado outros professores no curso eles estavam tentando construir um curso, com um currículo/, um PPC ensino por projetos, mas aí tinha um choque entre o que a PROGRADE exigia de burocraticamente no projeto e o que os professores batiam o pé que não queriam por, e o projeto do curso ficou indo e voltando, outra coisa que não estava acontecendo muito bem era o estágio, os alunos reclamavam que estava muito mal organizado, que não sabiam como o que iam fazer, e aí eu assumi a coordenação e nós coordenamos então o PPC que você cursou, o PPC e que ainda está aí hoje funcionando que é um PPC que atende a um trabalho multidisciplinar, interdisciplinar, muito mais amplo e ao mesmo tempo coloca o aluno em contato como estágio desde o primeiro ano do curso, no segundo semestre, e que também possibilitou que a questão de Educação não ficasse separada da questão das disciplinas específicas ou seja os alunos discutiam as questões do projeto específico mas sempre no perspectiva, com panorama da educação, e interessante porque conforme os alunos iam se tornando mais maduros e chegando mais ao final do curso, as reivindicações de conhecimento deles não eram nas áreas específicas eram sempre/ nos estágios mostraram que a gente não sabia lidar com isso, que não sabe lidar com aquilo, tinha que ser então com foco muito forte na educação, apesar de que eles não terem tido todos aqueles conteúdos que os cursos têm, a reivindicação e a avaliação final é "o que vocês ainda precisam? Educação!" 22'28"

13. Eu ia perguntar o porquê disponibilizar do estágio supervisionado desde o primeiro ano, mas acho que esta pergunta já foi contemplada...

22'57" – Porque você precisa emergir dentro do universo de escola para ir trazendo questões para serem debatidas na sala, e foi o que aconteceu e sempre acontece. 23'05"

14. Você considera o curso de licenciatura aqui do Setor Litoral, ele tem uma identidade própria totalmente diferente dos outros cursos

26'14" – Ele tem uma identidade muito diferente/ nós já fomos chamados nacionalmente para falar em Brasília, em vários lugares, o [diretor fundador] também viaja e fala da maioria dos cursos/ ele tem um modus operandi, que não coincide com nada que existe por aí, não existe nada no ensino de ciências que seja semelhante pelo menos o que a gente tenha

conhecido, a tentativas das pessoas são em modulares, e eu avalio ciências biológicas pelo Brasil então e eu até hoje não tenho encontrado nada. 26'47"

15. O ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental, a Ciências Biológicas ou a Biologia é o carro chefe, é o que toma conta, e como você vê isso...

27'06" – Então, eu acho lamentável porque o que que acontece, na história, primeiro que os cursos/ houve um tempo em que o curso era ciências naturais e formava professores para dar aula tanto pro ensino fundamental como no ensino médio, depois houve uma convergência para ciências com as habilitações, que foi quando eu cursei, eu fiz ciências com habilitação em biologia, e é/ tanto as ciências naturais com as habilitações foi interessante porque quem tinha Licenciatura em Ciências, inclusive tinha a curta que as pessoas paravam só na licenciatura curta dois anos e meio três, só que daí ganhava menos porque não tinha a licenciatura plena, aí todo mundo corria para fazer...

15.1. Como ele atuava no fundamental ele ganhava menos...

28'00" – ...Não, não era por atuar era o diploma que a gente tinha que validava o salário, aí a gente tinha que fazer a carteirinha no ministério. Depois o que aconteceu, teve uma mudança, e geralmente vem como sugestão do Ministério da Educação, vem de cima para baixo, e alterou aí os Químicos não quiseram mais fazer Ciências Químicas, os Físicos também não, só quem manteve ciências e biológicas foi a Biologia, então automaticamente hoje quem está dando aula de Ciências são os formados em Ciências Biológicas, e acaba dando uma conotação muito na biologia para a Ciência/ mas não é uma solução fácil, enquanto tiver Física, Química e Biologia no ensino médio, então os desafios, nós não podemos mais manter Física, Química e Biologia para atender prova de vestibular, as crianças saem do Ensino Médio sem saber, quais são os produtos químicos, o que é cada produto que você tem de material de limpeza em casa, uma química asséptica a realidade, uma física asséptica a realidade, situações incríveis e os jovens saem sem saber, saem memorizando fórmulas e etc, para fazer provas de vestibular decoreba que qualquer professor universitário se fizer a prova não vai passar. Então assim, eu acho que tem que acabar a Biologia, Física e Química e tem que ter a Ciência da Natureza e ponto, e aí sim nós vamos ter um avanço mesmo que seja disciplinar, mesmo que seja disciplinar nós vamos ter um avanço. 30'01"

16. Na sua opinião, quais são os pontos positivos e as fragilidades do curso de Licenciatura em Ciências?

30'07" – Veja bem, os positivos é tudo isso que eu te falei que dá uma formação muito mais complexa, os sujeitos saem muito preparado para os debates na questão educacional, como protagonistas para questões, com mais emancipação intelectual, enfim a gente tem este objetivo, o professor da educação do ensino de ciências emancipado, então tudo isso eu acho que é muito positivo, o estágio se concomitante, eles participarem desse projeto que também tem Interações Culturais Humanísticas (ICH) Projetos de Aprendizagem, ou seja eles não convivem só com os estudantes de Ciências, o universo deles se ampliam conforme eles vão se transitando nestes outros espaços. As dificuldades é o grupo docente, e também eu acho que a segunda dificuldade, porque há ainda uma falta de uma dinâmica porque os professores todos foram formados tradicionalmente e tendem a puxar mais para a área de conhecimento. Eu acho que o corpo docente sempre a gente tem dificuldades para compreensão e trabalhar as coisas, então muitos professores eles vão para sala de aula e fazem o que eles gostam mais do que aquilo que está no projeto. E outra dificuldade é a falta de interesse hoje das pessoas cursarem licenciatura, nós tivemos um vestibular super esvaziado, de novo, trinta e dois candidatos para quarenta e oito vagas, vamos ver agora com o SISU o que que entra. Eu acho que não tem problema que não preencha as vagas porque eu acho bem importante as pessoas entrem inclusive sem vestibular na

universidade, porque eu sou a favor da universidade entrada aberta para todo mundo, eu acho que não é a questão da concorrência, mas assim tem que preencher as vagas nós temos quarenta e oito, que venham quarenta e oito pessoas, que estudem e que levem até o fim porque também as pessoas acabam desistindo em função não do curso em si que eu tenho visto mas por problemas familiares, com dificuldade de estudar por que o estudo noturno também não é uma situação fácil, confortável e também porque vem e não querem ser professores. 32'30"

17. Como o curso de Licenciatura em Ciências conversa com as outras licenciaturas?

33'13" – Através das Interações Culturais Humanísticas hoje, e os projetos de aprendizagem, porque os cursos estão muito fechados, porque mesmo sendo um curso diferentes os cursos ficam fechados em suas reuniões, nos seus projetos, a gente tentou espaços, mas as pessoas alegam que não tem tempo...((tocou o telefone))Nós aqui conversamos os professores entre si, trocamos ideias, fazemos sarau juntos uma outra coisa juntos, mas não há assim um fórum das licenciaturas todas isso não acontece, tentamos através da COLI (Comissão das Licenciaturas) mas fracassou porque as pessoas... mas é o seguinte as pessoas, professores que entram nas universidades estão muito preocupados com seu currículo, com seus projetos individuais, e eles se ocupam muito disso daí eles não acham tempo para outras coisas... 34'01" ((Atendeu a porta))

18. A concepção que permeia o currículo, ela é inter ou transdisciplinar, ou não existe, ou é tudo isso e algo a mais.

34'20" – Eu acho que ela é... indisciplinar...

19. E como é trabalhar em um curso que não tem um currículo, mas um projeto pedagógico curricular flexível, em que não tem disciplinas...

34'45" – Veja bem Bruno, eu acho que através de exemplos, eu vou pegar um projeto marcante, porque a gente tem vários marcantes, posso pegar um deles em que a gente por exemplo, chegou no semestre e a gente tinha a temática e também tinha as problematizações das coisas que estavam acontecendo na comunidade, e aí nós traçamos um projeto a partir das vivências dos estágios do semestre anterior que era "A qualidade de vida do adolescente caiçara", esse era o tema do projeto, o título do projeto de uma das turmas, e aí o que aconteceu, a partir desse tema nós traçamos os objetivos, construímos os objetivos, o contrato didático, porque a gente gosta de fazer isso também/ quando a turma é pequena e já está se formando são mais tranquilos, mas quando a turma é grande tem várias coisas que a gente precisa/ porque o coletivo tem que ser mais importante do que o individual, daí você precisa firmar o contrato para que você não fique chegando, e vindo a hora em que você quer, estudando o que você quer, porque tudo tem que ser decidido coletivamente, não é o professor que prepara a aula, é o coletivo que decide o que vai ser feito em cada momento do encontro. Uma que é coisa bacana é que a gente não tem corte, interrupção do horário, a gente entra às sete horas e vai até as vinte e duas e quarenta muitas vezes, ou seja a gente fica muito tempo com os estudantes, então dá tempo da gente construir né, construir os mapas conceituais, e aí o que que acontece a partir disso, vou contar para você que atividades que aconteceram. Nós estudamos a psicologia do adolescente, nós estudamos a alimentação, merenda escolar do adolescente, nós fomos para cozinha fazer alimentação Slowfood, a alimentação fastfood, e depois fomos para cozinha fazer alimentação Caiçara, aí o mesmo tempo nós trouxemos a Etnociência para sala de aula porque a Etnociência/ o ensino de ciências só válida ciência. Nós temos o homem, a existência nossa tem duzentos mil anos, e nós temos o homem como nós temos hoje há cerca de doze mil anos, a ciência marca a partir, a ciência moderna é marcada a partir de Galileu uns quatrocentos anos e poucos anos atrás, e nós temos então onze mil e

seiscentos anos de Etnociência que a Universidade não considera, então nós trazemos/ esse é um ponto muito forte no PPC que eu esqueci de comentar que é a etnociência e a valorização da comunidade/ e aí nós fizemos Mesa Redonda para debater os transtornos de aprendizagens, os transtornos emocionais na adolescência, nós assistimos vídeos para entender/ estudamos neurociência para entender como é que o cérebro de um adolescente, como que ele se comporta, porque eu preciso entender quem é que aquela figura, aquele personagem, como está o biológico dele naquele momento então nós estudamos hormônios, estudamos neurociências para entender esse adolescente caçara e também a origem dele, a história dos caçaras do litoral do Paraná. Estudamos vitaminas, proteínas porque afinal de contas a gente estudou alimentação, estudamos todas as políticas de merenda escolar, e os alunos estavam ao mesmo tempo fazendo o estágio, e faziam as pesquisas relacionadas as perguntas que estávamos fazendo, durante o próprio estágio com as crianças lá na própria escola. Foram verificar como era a merenda nas escola onde eles faziam estágio, identificaram que as merendas, eram merendas de produtos industrializados que vinham prontos, pouca coisa oriunda da agricultura do próprio lugar, de Morretes, então no município tem mais esse engajamento, mas no estado ainda é uma questão bem problemática que as crianças comem coisas industrializadas mas enfim. Isso foi um momento pedagógico, agora eu te pergunto o quê que nós estudamos? Veja bem quando você faz, você estuda todo o processo digestório do indivíduo o quê que você está estudando ali? Física, Química, Biologia. Quando a gente fez elaborou a comida o quê que nós estávamos estudando? Então nós tínhamos sempre um professor de Química sempre participando do processo de Biologia, e também pessoas preocupadas com a educação e fazendo essas mediações, deixa de aproveitar alguma coisa, de aprender com conteúdo houve, que foi um pouco fraco o estudo de alguma coisa, mas o importante é construir no sujeito, nos estudantes, o modo de elaborar pensamento crítico, ou seja, eu tenho que aprender a argumentar, eu tenho que aprender a ler e ser crítico encima das situações, então o contexto é muito importante neste momento, como você vai elaborar pensamento crítico se você não discutir o contexto, então o que nós consideramos no nosso PPP é elaboração, é capacitar o aluno para elaboração de pensamento crítico/ capacitar não é a palavra adequada, é construir junto com ele essa elaboração de pensamento crítico, agora não é aprender Física, Química e Biologia todos os conhecimentos, não precisa, ele precisa aprender o movimento de pensar, aprender o movimento de pensar com determinadas vivências, e experiências, ele vai ser autodidata, o professor tem que ser desnecessário em determinados momentos, o sujeito tem que aprender por si isso é autonomia e emancipação.

19.1. Seria um professor investigador e não pesquisador...

40'28" – Ele pode ser pesquisador também, mas é um professor que problematiza o tempo todo porque é problematizando a realidade que eu aprendo a ser crítico, aprendo a duvidar o que a mídia diz, é criticar a própria ANVISA [Agência Nacional de Vigilância Sanitária] que produz medicamentos com uma perspectiva mercantilista e não uma perspectiva preventiva da saúde, enfim, então é isso que os alunos precisam para lidar com essa realidade, para transformar essa realidade. 40'57"

20. Fazer parte do grupo de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral lhe dá retorno, satisfação profissional

42'34" – Bastante, principalmente depois das arestas terem sido/ nós hoje estamos num grupo bem bacana, acho que o corpo, o grupo de trabalho ele é muito importante, se ele não se entende as coisas não vão para frente, hoje a gente está num momento muito bom do curso. 42'52"

21. O que você acha mais interessante no curso de Licenciatura em Ciências, você mudaria algo?

42'59" – (...) Acho que a gente não conseguiu se avaliar direito, e não conseguiu, a gente não conseguiu olhar de fora nosso trabalho, a gente ainda não valoriza muito, a gente fica querendo mudar, aperfeiçoar, mas sem olhar de fora, acho que está faltando isso, avaliação, auto avaliação e um olhar mais/ se aprofundar mais nos trabalhos que tem sido feito a nosso respeito, e nós também não temos dedicado tempo para analisar. 43'22"

22. E como é o processo de avaliação do docente?

44'45" – Eu acho nossa avaliação tranquila ela considera muito também, a gente dá muita aula, tem muita hora aula em função de tudo que a gente faz aqui, então isso já, nós temos bastante pontuação, a falta de produção de artigo não baixou nada na minha pontuação, e a gente assume cargos administrativos, muitas portarias, muita comissão, muita coisa e tudo isso conta. Porque o sujeito não se separa da prática e eu sou uma professora apaixonada pelo que faço, então eu sou uma educadora, e como educadora eu tenho uma necessidade constante de buscar, de pesquisar de ler a respeito, de refletir, eu digo que sou uma professora reflexiva, uma educadora reflexiva, Donald Schön traz isso, e eu acho que sou uma educadora reflexiva, na minha prática eu exerço muito a prática investigativa, prática de problematização.

23. Cada subárea (Biologia, Física e Química) estão se consolidando fortemente, em eventos e oferta nos vestibulares. Como o curso de licenciatura vem se consolidando.

47'16" – Essa consolidação se dá por uma via extremamente tradicional, que é confortável, porque atende ao mercado, numa linha produtivista/ todos os autores que eu leio, que eu tenho lido e que tem mostrado, demonstrado que ela é mais conservadora essa forma de pensar e muitas pessoas todos os fracassos de desastres ambientais e tantas outras coisas tem acontecido, na agronomia produção de veneno de agroquímicos essas áreas todas trabalhando de forma unisegmentada/ a agronomia faz ciência também por isso estou citando quer dizer as questões todas que envolvem que fazem o estudo separado das questões levam a desastre e todo mundo esta vendo isso, você aprender as partes das coisas não faz você analisar criticamente a realidade então assim pode estar consolidado mas é um erro, e é conservador, e não esta atendendo as demandas da modernidade, tanto que se você olhar o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] os avanços do ministério a Base Comum Nacional ela esta saindo dessa consolidação, apesar dessa base não levar em consideração a Etnociência, apesar dessa base ter um viés bastante das escolas particulares, mas ela avança porque ela tende a ser menos disciplinar. E traz muito mais a realidade deixa quarenta por cento para uma realidade regional, então assim eu sou totalmente contraria a manutenção da consolidação de áreas específicas, eu sou totalmente favorável à integração, ao dialogo forte entre todas as áreas do conhecimento e acho que o campo da especialização ele foi necessário, ele dá conta, ele pode continuar para resolver determinadas coisas, mas a falta de dialogo entre as áreas de conhecimento tem causado caos à humanidade e pode levar o planeta a extinção, ao colapso.

6- Endereço Residencial (Município e Estado)

Sobre seu ingresso e formação profissional no curso de licenciatura

7- Qual o ano de ingresso e conclusão no/do curso de Licenciatura em Ciências?

8- Qual (ais) o (s) motivo (s) que te levou (ram) a escolher a profissão docente:

() Desejo de ser Professor.

() Preferencia pela área de estudo / Por gostar da disciplina. (Ciências)

() Influência dos pais, amigos ou familiares que atuam como docentes.

() Indicação de amigos que estudaram na UFPR Litoral ou fizeram o curso de Licenciatura em Ciências.

() Cobrança dos pais e/ou familiares para fazer curso superior.

() Espelhou-se em professores que teve na Educação Básica.

() Falta de opção. (outros cursos de licenciatura)

() Mercado de trabalho.

Outro: _____

9- Por que escolheu o curso de Licenciatura em Ciências? Comente.

10- No período da graduação participou de algum projeto/programa como aluno bolsista ou voluntário? (Ex. PIBID, Iniciação Científica, Estágio, PET, Monitoria, Etc.)? Como esse projeto/programa contribuiu em sua formação docente?

11- Em seu ponto de vista, o que é ser um bom professor? Comente em que momento passou a refletir sobre essa questão, antes ou após o curso de licenciatura?

12- Possui outra (s) formação (ões) ou está cursando um novo curso (Superior, Técnico ou outro)? Em que área? Qual a instituição?

13- Atualmente trabalha como professor na educação básica ou superior ou em áreas a fins?

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio

() Ensino Superior

() Não atua como professor

Outro: _____

13.a- Em caso Afirmativo: há quanto tempo atua como professor? Em qual nível de ensino leciona? Em que município?

13.b- Em caso negativo: qual a sua atividade profissional? Trabalhou como professor em algum momento? Quanto tempo? Quais os motivos que te levaram a desistir da docência?

Sua relação com o curso de Licenciatura em Ciência na UFPR Litoral.

14- Você conhece os projetos Politico-Pedagógico (PPP) da instituição e o Pedagógico de Curso (PPC) de licenciatura em Ciências? Em que momento teve contato e foram discutidos esses documentos em seu processo formativo? Comente.

15- Em sua opinião existe alguma diferença entre o curso de Licenciatura em Ciências desenvolvido na prática e aquele proposto no PPC e PPP? Explique.

16- Como foi sua experiência enquanto discente do curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral? De que maneira este curso contribuiu na sua formação docente? Explique.

17- Como você descreveria as propostas de estudos por projetos? De que modo estes contribuíram para sua formação profissional docente? Comente.

18- Se fosse iniciar hoje o curso de licenciatura em ciências o que destacaria como fundamental a ser abordado/desenvolvido na formação docente? Descreva.

19- Durante sua graduação o que achou mais interessante e o que mudaria no curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral? Explique.

20- Comente as atividades que você desenvolveu durante a graduação, assim como a contribuição delas na sua formação:

1º FTP - Fundamentos teóricos práticos (leva-se em consideração o estágio supervisionado).

2º ICH - Interações Culturais Humanísticas.

3º PA - Projeto de Aprendizagem.

21- Como você se posicionaria caso o curso de Licenciatura em Ciências deixasse de existir (caso que ocorreu com o TOC - Técnico em Orientação Comunitária) ou após uma reformulação apresentasse um currículo disciplinar? (Nos moldes tradicionais)

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO (FORMULÁRIO ON-LINE) RESPONDIDO PELOS
EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS, TURMAS 2008 A
2011**

- Dados pessoais

1. Nome completo:

2. Gênero

() Masculino

() Feminino

3. Data de nascimento:

4. E-mail e telefone:

5. Você é nativo do litoral paranaense?

() Sim

() Não

() Outro

6. Endereço Residencial (Município e Estado)

- Sobre o ingresso e formação profissional no curso de licenciatura

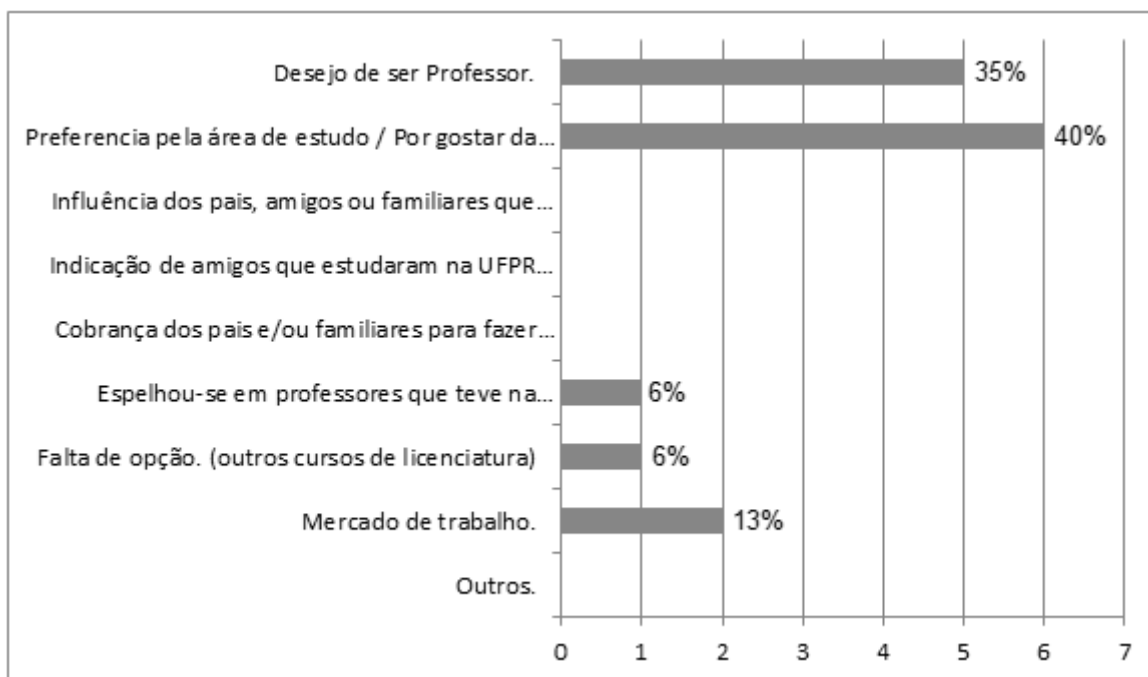
7. Qual o ano de ingresso e conclusão no/do curso de Licenciatura em Ciências?

Gênero Total de 11 pessoas	Pseudônimo	Ano		Nascimento	Reside no Litoral?		Nativo do Litoral?	
		Ingresso	Egresso		Sim	Não	Sim	Não
Masculino 27,3%	Roque	2010	2014	1988	X		X	
	Gilberto	2008	2012	1989		X		X
	Artur	2009	2013	1961		X		X
	Lívia	2010	2014	1989	X		X	
Feminino 72,7%	Carolina	2008	2014	1980		X		X
	Fernanda	2009	2013	1982	X		X	
	Luciana	2010	2015	1977	X			X
	Rosália	2011	2015	1974	X			X
	Helena	2009	2013	1984	X		X	
	Bia	2010	2014	1992		X		X
	Sílvia	2011	2015	1966	X			X

8. Qual (ais) o (s) motivo (s) que te levou (ram) a escolher a profissão docente:

() Desejo de ser Professor.

- () Preferencia pela área de estudo / Por gostar da disciplina. (Ciências)
- () Influência dos pais, amigos ou familiares que atuam como docentes.
- () Indicação de amigos que estudaram na UFPR Litoral ou fizeram o curso de Licenciatura em Ciências.
- () Cobrança dos pais e/ou familiares para fazer curso superior.
- () Espelhou-se em professores que teve na Educação Básica.
- () Falta de opção. (outros cursos de licenciatura)
- () Mercado de trabalho.
- () Outros.



9. Por que escolheu o curso de Licenciatura em Ciências? Comente.

Gilberto - Por vários motivos, dentre eles: universidade próxima ao município onde eu residia naquela época; possibilidade de atuar na educação; dentre os cursos ofertados, Licenciatura em Ciências era o mais próximo do meu desejo de cursar biologia naquela época.

Artur - Por ser um curso noturno.

Roque - Desejo de aprender e ensinar.

Carolina - Por gostar de ciências e do trabalho em laboratório.

Fernanda - Porque gosto da disciplina e gostaria de trabalhar na área como professora além de ser um complemento para minha formação de Pedagoga.

Helena - Meu desejo era fazer Matemática. Quando me apresentaram o curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, em uma feira de profissões, foi apresentado da seguinte forma, o curso era por módulos e teria um módulo de Matemática. Porém o curso era novo na universidade, quando entrei era a segunda turma e por isso houve algumas modificações, por exemplo: o curso passou a ser por projeto e não teria mais o módulo de Matemática.

Bia - Escolhi o curso por gostar das matérias, e por não ter outras opções de cursos que eu tinha interesse na época (como direito).

Lívia - Pelas influencias dos professores da escola e pela afinidade com a Ciência. Curiosidades, questionamentos, e poder repassar esse conhecimento.

Luciana - Desejo de ser professora.

Rosália - Por me identificar com a natureza e por abranger as ciências naturais, sendo estudada e pesquisada por Projetos.

Sílvia - Pela importância da Ciência ser primordial em nossa existência.

10. No período da graduação participou de algum projeto/programa como aluno bolsista ou voluntário? (Ex. PIBID, Iniciação Científica, Estágio, PET, Monitoria, Etc.)? Como esse projeto/programa contribuiu em sua formação docente?

Gilberto - Sim. LICENCIAR, PIBID E ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO contribuíram ao possibilitar condições para vivenciar a educação num sentido mais amplo, além dos muros escolares e da sala de aula. Desenvolvimentos de aspectos como comunicação, autonomia, protagonismo, criatividade, segurança, autocontrole, responsabilidade, criação de laços de amizade e parcerias com alunos de outras turmas e de outros cursos; estabelecimento de relações com professorxs, diretorxs, pedagogxs da educação básica; desenvolvimento de um olhar complexo sobre os processos escolares, organização e hierarquização da educação no litoral do Paraná. Já a iniciação científica, possibilitou ter contato com a pesquisa científica com seus métodos, protocolos, procedimentos e lógica específica. Tudo isso contribuiu para compreender, hoje, a formação como algo que não se pode controlar, que depende das oportunidades de acesso as diferentes atividades que podem agregar e compor uma formação não prevista. Além disso, contribuiu para o entendimento da formação como um processo contínuo que está muito além dos conteúdos e de disciplinas ou módulos ofertados no currículo oficial.

Artur - PIBID ajudou a perceber a realidade de sala de aula no dia a dia.

Roque - Sim. Mais exato na área da pesquisa de lugares informais para a aprendizagem de ciências. Importância na busca de recursos pedagógicos em complemento com os planos de aula que eram executados já na função do estágio nas escolas e também para a monografia.

Carolina - Sim fui bolsista, estagiária, foi o que mais firmou meu pé dentro da faculdade, me manteve financeiramente e me ajudou muito na questão da permanência da cidade e do curso e na parte de instrução me deu mais ferramentas que o próprio curso.

Fernanda - Não participei pela falta de tempo.

Helena - Sim, participei como bolsista do programa licenciar, PIBID e monitoria. No licenciar trabalhei com um projeto de pesquisa nas escolas estaduais do litoral paranaense, a fim de conhecer melhor como se dava o ensino de Botânica nas séries finais do ensino fundamental. O qual resultou em um artigo publicado na revista d Soc. Bras. de Arborização Urbana, Piracicaba – SP. O programa PIBID, me permitiu um contato maior com os alunos, o qual veio a possibilitar a aplicação da metodologia por projeto a qual estava inserido dentro do curso de licenciatura de Ciências. Oportunizando-me reproduzir essa metodologia aos alunos do projeto PIBID, com o objetivo que eles também aprendessem por projeto. Esses projetos eram desenvolvidos no contra turno, uma vez que as aulas organizadas com cinquenta minutos impossibilitavam o desenvolvimento do projeto, pois levávamos em consideração o conhecimento e inquietações dos educandos, tentando desenvolver dentro do projeto uma educação não bancária. Como bolsista no programa monitoria, trabalhei com a

comunidade de Marretes em um projeto social, valorizando o artesanato local. Atribuindo a minha formação conhecimento empírico dessa comunidade, através do artesanato. O estágio supervisionado me possibilitou a conhecer a realidade da escola, que na minha visão, está bem longe, da realidade almejada pelo curso de Ciências.

Bia - Fui bolsista no LabMóvel durante 6 meses trabalhado com os clubes de ciências, foi primeiro contato com a escola na graduação, não entendia bem o eu papel como bolsista nesse época, depois passei a participar do projeto PIBID onde tive a oportunidade de vivenciar várias atividades em escolas diferentes, conhecendo realidades diferentes e contextos diferentes em cada escola. Durante esse período construímos projetos como o meliponário Zombee que tinha como objetivo construir um meliponário na escola para contextualizar o ensino de ciências estabelecendo relações com a interação das plantas e os meliponídeos com construção da sociedade, trabalhamos com hortas, teatros de fantoches, oficinas de lendas, todas essas atividades contribuíram para uma visão multidisciplinar do ensino de ciências, desmistificando que a "ciência" seria produzida apenas em laboratórios, passei a compreender como atividades do dia a dia poderiam fazer parte do ensino de ciências.

Lívia - Projeto de extensão do INCRA [Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária]nos primeiros meses da graduação e os 3 anos restantes foi o PIBID. Certeza que tais projetos foram de extrema importância. Grande parte das minhas experiências, práticas e conhecimentos devo aos projetos.

Luciana - PIBID - Me ajudou no processo de formação como docente.

Rosália - PIBID e PIBIC . O PIBID me ajudou como estagiária e acadêmica vivenciar junto com os professores de ciências vários métodos de ensino, inclusive por projetos que instigam e exploram a curiosidade e a participação dos alunos. O PIBIC me ajudou em um trabalho que realizei com a Comunidade de Pesca Artesanal na Colônia Z4 de Matinhos - Paraná em como trabalhar e constituição dados em uma pesquisa científica. Foi sobre os impactos socioambientais dos resíduos sólidos de peixes com a coordenação do Professor Dr. Luiz Everson da Silva.

Sílvia- Fiz parte do PIBID; obtive experiências de metodologias diferenciadas, exemplo: saídas de Campo, aulas práticas com microscópios e lupas, centrifugar os alimentos na presença dos alunos para eles saberem a porcentagem de água existente em cada alimento e outras.

11. Em seu ponto de vista, o que é ser um bom professor? Comente em que momento passou a refletir sobre essa questão, antes ou após o curso de licenciatura?

Gilberto - Professorxs interessantes, ao que me parece, são aqueles que já aprenderam ou que estão aprendendo a deixar o estudante aprender. São professorxs que estão atentos para o que pode mobilizar cada estudante em particular, ajudando-xs a construir seu caminho, mobilizando o desejo de aprender, de produzir cada vez mais e mais conexões.

Artur - Passa pela questão ética e moral. Infelizmente a decepção em ter percebido que não há bons professores, somente seres da espécie humana que se utilizam de retóricas para defenderem os próprios interesses sociais e políticos me fazem questionar, hoje, a "falácia" do bom professor. Bom professor é a vida.

Roque - Essa pergunta vem a todo momento, o bom professor é aquele que dá asas a voos imprevisíveis instigando os alunos num processo multidisciplinar.

Carolina - Um bom professor é saber ser honesto com seu aluno, é a grande troca de conhecimento que temos para passar, mas também temos para aprender. Aprendi no final do curso, já não havia mais volta.

Fernanda - Antes e durante o curso sempre pensei na responsabilidade dessa profissão por envolver diversos aspectos sociais e ser um bom professor é reconhecer essa importância e buscar sempre qualificação para desenvolver um trabalho significativo para os alunos e fazendo a diferença na vida das pessoas.

Helena - O bom professor é aquele que ensina o aluno a buscar conhecimento, que o instiga a pensar sobre as verdades apresentadas a eles, os tornam críticos. Embora a minha intenção no início era fazer Matemática e me frustrar em saber que isso não aconteceria mais dentro do curso de Ciências, não me arrependo de ter continuado com o curso, por que, foi através dele que passei a refletir sobre ser um bom professor. Hoje posso ser professor de qualquer outra disciplina, não importa mais o qual, e sim, fazer com que os meus alunos se tornem críticos, pessoas que pensam sobre suas próprias ações e as dos outros, tornando-se cada dia melhores.

Bia - Um bom professor ouve seus alunos, trabalha a partir dos seus conhecimentos, ensina seus alunos a pesquisar, a questionar, a continuarem sendo curiosos, um bom professor usa avaliações para compreender o que precisa melhorar em suas metodologias, em vez de quantizar notas para alunos.

Lívia - Apesar de ainda estar construindo esse conceito percebi durante o curso com o PIBID que um bom professor é aquele que acima de tudo sabe que não é mais inteligente que seus alunos e consegue respeito sem ser autoritarista.

Luciana - Um bom professor é aquele que aprende junto com seu aluno.

Rosália - No meu ponto de vista ser um bom professor é trabalhar e ensinar de uma maneira dialética do método tradicional. Isso eu vivenciei durante o Curso de licenciatura como é firmado no PPC do Curso e durante o Curso Licenciatura em Ciências.

Sílvia - Durante o curso, conforme as disciplinas que íamos tendo, percebia o quanto ser um bom professor é importante. O bom professor é aquele que conhece o potencial do seu aluno, interagindo no desenvolver nos seus conhecimentos e o avalia todo dia, pelo que ele apresenta em sala e não só pela avaliação (prova) trimestral.

12. Possui outra (s) formação (ões) ou está cursando um novo curso (Superior, Técnico ou outro)? Em que área? Qual a instituição?

Gilberto - Mestrado em Educação pelo PPGEEM UFPR.

Artur - Várias, hoje não vejo significado para outras formações.

Roque - Técnico em Agroecologia, Especialização em Questão Social na Perspectiva Interdisciplinar (UFPR Litoral).

Carolina - Não possui outra formação, e também não está cursando um novo curso.

Fernanda - Pedagogia pela UNESPAR.

Helena - Especialização em Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis (UFPR Litoral).

Bia - Técnico em Orientação Comunitária com ensino médio integrado. (UFPR Litoral).

Lívia - Não possui outra formação, e também não está cursando um novo curso.

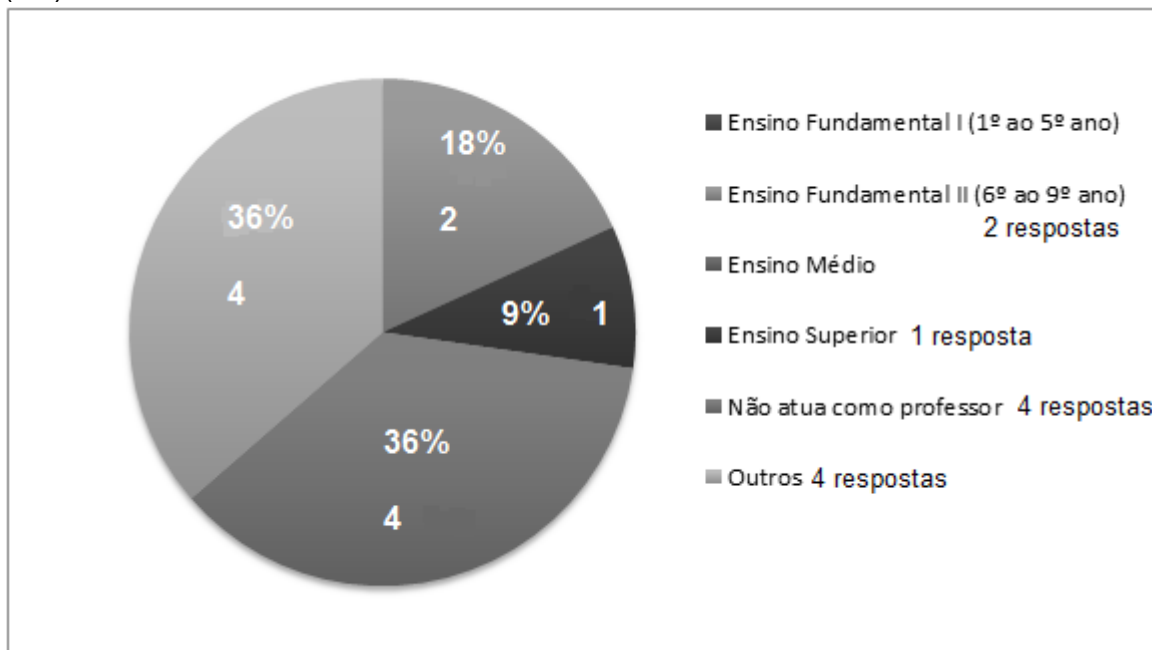
Luciana - Especialização em Educação Especial.

Rosália - Não possui outra formação, e também não está cursando um novo curso.

Sílvia - Não possui outra formação, e também não está cursando um novo curso.

13. Atualmente trabalha como professor na educação básica ou superior ou em áreas a fins?

- () Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
 () Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio
 () Ensino Superior
 () Não atua como professor
 () Outros



Roque-Direção escola privada.

Fernanda- Pedagoga em escola publica estadual.

Rosália - Estou esperando abrir concursos para que eu possa lecionar no município de Matinhos - Paraná.

Silvia - Ainda sem oportunidade de trabalho.

13.a- Em caso Afirmativo: há quanto tempo atua como professor? Em qual nível de ensino leciona? Em que município?

Roque - Atuação de 1 ano 8 meses PSS e 6 meses escola nível ensino fundamental 2.

Luciana - Nesse ano, do 6º ao 9º ano no colégio Futuro (Positivo) Matinhos.

13.b- Em caso negativo: qual a sua atividade profissional? Trabalhou como professor em algum momento? Quanto tempo? Quais os motivos que te levaram a desistir da docência?

Gilberto-Atividade administrativa. Não desisti.

Artur- Técnico em prótese dentaria. Sim, durante três anos. Demagogia cultuada em todos os setores da educação, principalmente dos que levantam as bandeiras da ética da moral e das mudanças no âmbito educacional.

Roque - Me encontro na função dentro da escola no momento há um ano.

Carolina - Administrativo do Colégio, não atuo em sala, pois não me acho capaz de estar a frente e não vejo mais alunos interessados em aprender.

Fernanda - Sou Pedagoga, porém já trabalhei quatro anos como professora de Ciências e passei no concurso apenas como Pedagoga, portanto não considero ter desistido.

Helena - Atuo como professora (PSS) a mais ou menos dois anos e meio. Trabalhei no município de Pontal do Paraná e atualmente estou trabalhando em Matinhos. Leciono para alunos do nono ano do ensino fundamental.

Bia - Trabalho numa clínica de Oftalmologia. Não desisti de ser docente, não consegui trabalho na área por ter experiência apenas em projetos e estágio. No caso do estado por causa da greve dos professores e toda a sua luta, não foram convocados novos professores.

Lívia - Sim, trabalhei como professora e pretendo retornar. Atualmente trabalho com contabilidade.

Rosália - Sim, eu já trabalhei com educação infantil em Matinhos, mas não desisti somente eu parei por motivos pessoais, mas sempre tive a vontade de voltar a trabalhar na docência.

- Sua relação com o curso de Licenciatura em Ciência na UFPR Litoral.

14. Você conhece os projetos Politico-Pedagógico (PPP) da instituição e o Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências? Em que momento teve contato e foram discutidos esses documentos em seu processo formativo? Comente.

Gilberto - Sim. Foram apresentados durante o curso, no segundo ou terceiro ano do curso no momento de sua primeira elaboração.

Artur - Sim, Em todos os momentos do curso... mas não passam de utopias defendidas por facções políticas governamentais, que tem fortes ramificações entre os funcionários e corpo docente da instituição.

Roque - Sim, Durante a vigência do curso principalmente nos dois últimos anos.

Carolina - Nunca me motivei em participar dessas reuniões.

Fernanda - Sim desde o início do curso foi informado e amplamente discutido os projetos da instituição.

Helena - Desde quando inicio do curso tive acesso ao PPP e PPC e em vários momentos durante o curso eram discutidos esses documentos em seu processo formativo.

Bia - O PPP e o PPC foram apresentados no começo do curso, fiz o curso técnico em orientação comunitária com ensino médio integrado já conhecia o PPP, apesar do curso ainda ter algumas disciplinas necessárias por causa do ensino médio, o que não aconteceu no curso de ciências, que foi do inicio ao fim todo baseado em projetos, o PPC foi desenhado para fugir da base curricular do curso de licenciatura da natureza, proporcionando um curso mais amplo, que pudesse ser trabalhado por projetos a partir de temáticas básicas. Juntos o PPP e o PPC proporcionaram uma vivência "tridimensional" do ensino de ciências, a flexibilidade que ambos proporcionavam ao curso de se contextualizar os assuntos de interesse dos alunos, relacionado com realidade da nossa cidade com os conteúdos.

Lívia - Na verdade tivemos contato quase o curso todo. Mas no primeiro ano da graduação trabalhamos bastante com o PPP e o PPC.

Luciana - No primeiro semestre do curso.

Rosália - O PPP da Instituição eu tive contato desde o meu primeiro dia de caloura no Curso de licenciatura e o PPC durante o curso sempre foi visto e discutido. Na minha

monografia eu coloquei algumas partes do PPC do Curso que remetem a importância do professor trabalhar as atividades de uma maneira diferenciada.

Sílvia - Desde o início do curso os nossos professores já nos ensinavam a importância dos mesmos.

15. Em sua opinião existe alguma diferença entre o curso de Licenciatura em Ciências desenvolvido na prática e aquele proposto no PPC e PPP? Explique.

Gilberto - Não muita, xsprofessorxs sempre buscaram se orientar pelos documentos oficiais, buscando sempre se adaptar ao que realmente se passava em sala.

Artur - Sim. Porque na prática é necessário o não praticar o que foi doutrinado pelos professores da instituição, para seguir as regras do próprio sistema governamental ao qual eles pertencem.

Roque - Algumas utopias, contradições embora haja grandes professores em atuação no currículo do curso. Um dos melhores cursos do Setor.

Carolina - Existe, os alunos são fantasiados para o curso, entramos e somos colocados como os divisores de água dos Colégios, que vamos entrar e mudar a mentalidade dos alunos, pedagogos, professores e diretores, e bem sabemos que não é bem assim.

Fernanda - Não percebi diferenças o que foi proposto sempre foi executado.

Helena - Sim, pois os professores do curso de Ciências foram formados por uma metodologia diferente daquela que é almejada pelo curso. Por isso por muitas vezes pude observar que por mais que eles se esforçassem, acabavam ensinando da mesma forma que eles haviam aprendido. Sempre que fazíamos uma autoavaliação, refletíamos naquilo que tínhamos avançado e no que ainda precisávamos avançar.

Bia - Acredito que não exista diferença, pois estudamos do começo ao fim o curso a partir de projetos, aprendemos a pesquisar e a correr a traz do conhecimento e principalmente contextualiza-los com nossa região, basicamente é o que o PPP e PPC têm de objetivos.

Lívia - Basicamente não.

Luciana - Sim algumas diferenças

Rosália - Há diferença quando você como estudante ou bolsista do PIBID começa a frequentar as escolas que seguem um método tradicional, mas é possível você trabalhar com atividades que correlacionam a teoria e a prática.

Sílvia - Na minha opinião não. Em todos os semestres, antes de cada disciplina ser colocada em prática, nós discutíamos a proposta do PPC e do PPP.

16. Como foi sua experiência enquanto discente do curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral? De que maneira este curso contribuiu na sua formação docente? Explique.

Gilberto - Foi interessante. No início um tanto assustador e cheio de conflitos. De um lado pela proposta que incitava o protagonismo estudantil, mesmo quando não estávamos preparados para isso. Aprendia-se fazendo e por isso os conflitos. Quando nos era proposto para criar atividades com abordagens chamadas de emancipatórias ou até mesmo escolher o que estudar e como estudar, sempre me ocorria incertezas: estou eu a altura de escolher o que estudar? Parecia um tanto perigoso deixar as escolhas para somente para os estudantes, já que naquela época era tudo muito experimental, pois éramos a primeira turma do curso. Era uma aventura: tinha velocidades, lentidões, repousos, naufrágios, recomeços, tensões, conquistas, dúvidas.

Sentia que tudo aquilo ensinava alguma coisa, mesmo que eu conseguisse compreender, naquela época, o que estávamos aprendendo, para além dos conteúdos curriculares, é claro. Hoje, noto que muitos dos alunos que participavam que escolhiam de acordo com seus interesses, que muitas vezes os faziam apenas para cumprir obrigações, pois não tinham interesse em lecionar futuramente, o que de fato confirmou-se, pois alguns depois de formados não entraram em sala de aula e seguiram outras profissões. Para alguns colegas da turma, em um certo sentido, tornava-se complicado deixar os estudantes escolherem o que estudar e como estudar, já que era notório que não iriam lecionar futuramente. Mas isso nunca chegou a ser um problema, porque a formação que se desdobrava era uma formação que não se restringia a uma dimensão profissional, era uma formação para além de uma profissão, era uma formação ampla, que envolvia aprender a criar responsabilidades, aprender a criar projetos e desenvolvê-los, modos de se relacionar uns com os outros. Tudo isso colaborava para vivências um pouco mais autogestionárias, já que era sempre o coletivo que criava. E isso vale para toda uma vida e não apenas para uma atividade profissional. Por isso, mesmo nossos colegas que não conseguiram seguir a docência, tiveram uma grande contribuição naquele espaço. Eu aprendi muito com eles, aprendi como isso tudo funciona, que cada sujeito tem desejos diferentes e que harmonizá-los nunca será uma atividade tranquila, já que seria padronizar o que não se deve padronizar. Foi aí que comecei a notar a importância do papel dos professores como mediadores, como uma pessoa qualificada, dotada de saberes, capazes de nos guiar fazendo sempre que possível essa conexão entre nossos desejos com o que o currículo propunha ou esperava de nós. Outro ponto é que a abordagem fortemente inspirada em uma forma de educação baseada em uma concepção progressista de educação me mostrou que não existe educação neutra, desligada de um viés político. Mesmo aquelas que se recusam um viés político são, por isso mesmo, vinculados a uma noção de política.

Artur - Ótima enquanto doutrinado pelo sistema, mas péssimo quando consciente da realidade da educação no país.

Roque - Contribuiu parcialmente. Estamos sempre nos fazendo.

Carolina - Nenhuma.

Fernanda - Foi conturbado no início pela negação do projeto e a sensação de medo por não ter o que fosse necessário a uma boa formação, porém isso contribuiu para uma auto reflexão de nossos objetivos de trabalhar na educação e contribuiu para o crescimento pessoal e profissional.

Helena - Minha experiência no curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral foi única. A Universidade tem um olhar diferenciado para o litoral do Paraná, valorizando e respeitando a cultura local, o saber que as pessoas dessa comunidade têm. Eu como moradora de Matinhos, uma legítima caicara aprendi a valorizar a minha cultura, a minha Cidade, a minha origem, perdendo assim aquele sentimento de inferioridade que eu sentia. Hoje como professora eu ensino isso para os meus alunos procurando ao máximo contextualizar os conteúdos de Ciências.

Bia - O curso proporcionou uma formação mais humana sem dúvidas, toda a contextualização do curso com a nossa realidade mostrou o “valor” de aprendermos aquilo que faz parte da nossa vida. Um novo olhar sobre a avaliação que precisa ser mais “humana” e que faça o professor compreender suas falhas também. Um olhar sobre como a vida cotidiana tem tantos “conteúdos” de ciências, que antes só percebia que podia ser produzida em laboratórios por cientistas, pesquisadores. Não compreendia a ciência como algo “móvel” que poderia mudar com novas descobertas, teorias. Aprendi que a ciência só faz sentido quando estabelece relações como, por exemplo, das doenças com problemas sociais e ambientais, quando “construo” o corpo que está fragmentando nos livros e o compreendo em todo o seu funcionamento.

Lívia - Experiência inesquecível. Formação não somente acadêmica, mas também para vida.

Luciana - ... (Não respondeu)

Rosália - Foi uma experiência importantíssima na minha vida como pescadora artesanal e hoje como docente no curso Licenciatura em Ciências. Eu vivenciei essa experiência inovadora no Projeto de Aprendizagem, no qual eu e o meu marido também pescador artesanal e acadêmico do Curso Licenciatura em Ciências, nós pesquisamos e estudamos durante a minha graduação e continuamos a pesquisa durante o seu curso, junto com a comunidade pesqueira artesanal.

Sílvia - Descobri a importância de, como educadora, estar continuamente informada, em busca da prática e dos conhecimentos pedagógicos, refletindo sobre minhas posturas e posicionamentos e contemplando minha forma de ser docente, na construção de uma educação de qualidade.

17. Como você descreveria as propostas de estudos por projetos? De que modo estes contribuíram para sua formação profissional docente? Comente.

Gilberto - São propostas que colocam os estudantes em uma posição mais ativa, desenvolvendo seu protagonismo, sua participação na construção de si. Carrega uma potência revolucionária, pois há possibilidade de deixar o desejo produzir mais conexões entre vida e formação. Revolucionário porque não é a lógica do professor que sabe e que ensina a quem não sabe, mas é a lógica da fronteira, da pesquisa, da criação, da inovação, da aprendizagem.

Artur - Utópicos, já que as mudanças não podem ocorrer, porque cairia o sistema social vigente. Só contribuíram para aumentar a desilusão a respeito de mudanças.

Roque - Na escola atual há muita gente com muita vontade, pouco recurso e apoio, há muitos estagnados. O modelo da UFPR é inovador, embora muitas vezes seja difícil por em prática na profissão.

Carolina - Posso dizer que gostei, mas ainda vejo falhas, como profissional ajuda no aspecto de resolver as situações ir atrás, trabalhar em grupo.

Fernanda - A proposta era de autorreflexão e de ser mais autônomo na escolha do que estudar e como, isso, portanto contribuiu muito, pois percebemos que uma aprendizagem significativa depende de mais autonomia do educando e da busca pelo saber.

Helena - O estudo por projetos direcionado pelo professor para os alunos é fácil de fazer. Porém um projeto que parte do interesse do aluno é um desafio para o professor, pois exige que o professor saia da sua zona de conforto. O estudo por projetos contribuiu muito não só na área profissional, mas como pessoa. Porém me sinto frustrada muitas vezes, por não dar conta de aplicar o que eu acredito como educação, por causa do sistema de educação que temos hoje, que nos impede a todo momento de fazermos uma educação diferente.

Bia - O trabalho por projetos proporcionou aprender a pesquisar, a discutir, conhecer "conteúdos" que fazem parte de nossa realidade. É um trabalho que reconstrói o que está fragmentado, de se compreender da totalidade para as particularidades e não ao contrário.

Lívia - É um método muito eficiente se aplicado do modo correto e ciente. O que me ensinaram eu ensinei nas escolas e isso eu acredito ter sido a melhor contribuição em minha formação.

Luciana - ... (Não respondeu)

Rosália - É uma proposta como já mencionado inovadora nos dias atuais. É uma metodologia de ensino que abrange um leque de conhecimentos que é proposto no tema ao ser pesquisado.

Sílvia - Uma metodologia muito eficaz.

18. Se fosse iniciar hoje o curso de Licenciatura em Ciências o que destacaria como fundamental a ser abordado/desenvolvido na formação docente? Descreva.

Gilberto - Aprender a criar modos variados de escutar e se relacionar com a alteridade.

Artur - Não iniciaria.

Roque - A proposta do curso é ótima, porém deve se adequar a realidade da escola já que muita coisa será proibida dentro por dentro dos muros.

Carolina - Deveria ser mais abrangente quanto ao conteúdo.

Fernanda - Essencial e fundamental seria verificar que urge a necessidade de desconstruir uma visão tradicionalista do sistema educacional e buscar inovação para que a educação tenha de fato qualidade e alcance todas as classes sociais mais necessitadas.

Helena - Os diálogos entre professores e alunos, durante as aulas e principalmente no momento da autoavaliação.

Bia - Acredito que deva ser abordado os aspectos neuropsicológicos envolvidos nos processos de aprendizagem, as mais variadas metodologias para que o discente compreenda qual é a sua melhor forma de trabalhar com os alunos nas suas peculiaridades, pois cada pessoa tem o seu modo de aprender. Compreender esses aspectos torna o ensino mais humano, mais focado em uma educação de qualidade.

Lívia - Mais experiências nas escolas. Como eu disse, grande parte de minha experiência docente deu-se graças às bolsas de iniciação à docência.

Luciana - ... (Não respondeu)

Rosália - Destacaria como é abordado pelos professores do Curso Licenciatura em Ciências assuntos locais ou regionais, pois é de suma importância assuntos que abordam esses temas, pois é visto que nos livros didáticos de ciências é abordado assuntos regionais e não locais.

Sílvia - A leitura - Um hábito que deve existir desde o início do curso. Na minha opinião a leitura de bons escritores sobre Educação é o diferencial para ser um bom professor.

19. Durante sua graduação o que achou mais interessante e o que mudaria no curso de Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral? Explique.

Gilberto - As experiências mais interessantes foram as que pude vivenciar nos espaços de ICH e P.A. Por serem os espaços de inovação por excelência, acabamos por entrar diretamente em contato com novos modos de aprender, muito mais interessantes e desafiadores.

Artur - Nada a ser mudado... Ele é adequado aos fins políticos para os quais foi idealizado pelas facções governamentais.

Roque - Talvez trabalhar um pouco mais as temáticas da grade.

Carolina - Trabalho de casos sem dúvida, muito bom e mudaria essa mentalidade que eles têm sobre o aluno de escola pública.

Fernanda - Mais interessante foi o projeto e sua inovação e o que mudaria seria a abordagem inicial dos acadêmicos para garantir mais segurança e entendimento profundo das questões educacionais do país para depois desconstruir uma visão tradicionalista e mostrar de fato novos rumos e essência na garantia da qualidade.

Helena - A proposta do curso de Licenciatura em Ciências foi o que me chamou mais a atenção. Difícil dizer o que deve ser mudado no curso, uma vez que, entendo, que cada turma que inicia é diferente das outras. Olhando por esse aspecto o curso estará em constante mudança e não sou eu que devo dizer o que deve ser mudado e sim aquele que inicia, pois as suas angústias são diferentes das minhas, por uma série de fatores da caminhada de cada um.

Bia - Achei interessante a inserção na escola desde o início do curso, e o espaço para discussões de tudo que víamos nos estágios, pude desde o começo compreender as dificuldades e aprender "soluções" para tudo que estava vivenciando.

Lívia - Não houve algo mais interessante propriamente dito. Foi tudo muito valioso e prazeroso para mim.

Luciana - Senti falta de aulas no laboratório, foram bem poucas.

Rosália - A experiência que tive como bolsista do PIBI e o PIBIC. Foram experiências que me ajudaram a entender e compreender a profissão do docente que ensina e pesquisa a vida toda.

Sílvia - Tudo é muito interessante. Mas deveria ter mais horas aula de laboratório, física e química. O nosso curso teve poucas aulas sobre estes temas que citei acima.

20. Comente as atividades que você desenvolveu durante a graduação, assim como a contribuição delas na sua formação:

1º FTP - Fundamentos teóricos práticos (leva-se em consideração o estágio supervisionado).

Gilberto - Atividades ligadas aos conteúdos das ciências e da educação. Formação técnica e humana.

Artur - Bom para àquele momento, hoje não faria.

Roque - Não consigo lembrar dessa questão agora.

Carolina - Sem explicação, superação, determinação e aprovação não só dos professores, mas minha que era a mais importante.

Fernanda - O trabalho com projetos e metodologias como mapa conceitual e estudo de caso foi interessante e de grande valia.

Helena - O FTP era o espaço que tínhamos para desenvolver os projetos da turma e com isso agregando conhecimento específico dos conteúdos de ciências. Era nesse espaço que podíamos expor nossas angústias absolutas no estágio, e debatidas em sala de aula com os professores e os próprios colegas.

Bia - Durante o meu estágio propus um grupo de intervenção paralela, pois ao observar o estágio, percebi que muitos alunos não atingiam as notas, e me perguntava como isso não acontecia, pois a professora usava tantas metodologias, que senti necessidade de trabalhar com os alunos em paralelo, trabalhando em cima das dificuldades dos alunos, no tempo deles. Utilizando o que estávamos aprendendo no curso, de ouvir os alunos, de começar a construir os conteúdos a partir do conhecimento de mundo de deles. Acredito que durante o estágio pude compreender a dimensão de estratégias, metodologias que um professor precisa conhecer para que seus alunos possam compreender o ensino de ciências.

Lívia - O momento mais valioso. Discutimos inúmeros temas, mas eu trabalhei muito com meu tema no estágio que foi a Autoridade X Autoritarismo. Foi perfeito!

Luciana - O estágio contribuiu para a preparação para sala de aula.

Rosália - O FTP iniciou com a integração e reconhecimento regional, local e global e também Concepções de Ciência e Educação, após esse reconhecimento passou para Ciências da Natureza e Educação, incluindo já o Estágio Supervisionado I no qual, eu como acadêmica já frequentava as escolas públicas. Também Vivências de Docência, Relação ciências e Meio Ambiente e Prática de Ensino já tema abordados do curso com metodologias de ensino por projetos que abrangeram os conhecimentos de cada assunto abordado. O Estágio Supervisionado II é uma integração e socialização com a escola que mais me identifiquei no caso o Colégio Professor Paulo Freire em Pontal do Paraná. Estágio supervisionado III é uma integração que tive com o professor Alexandro Stella, no qual eu propus algumas ideias e ele me ajudou e me acolheu como acadêmica e futura professora. Vivências de Docência, relação Ciências e práticas de ensino um ensino mais abrangente estudado por método de ensino Estudo de caso em que foi muito útil para a nossa aprendizagem em sala de aula. Outro FTP Cenário Escolar Regional, Ensino de Ciências e Prática de Ensino uma prática feita no Colégio do Sertãozinho que foi válida para atuar na teoria e na prática. Estágio Supervisionado IV uma atuação na assunto da pesquisa do trabalho final e algumas abordagens feitas no Colégio sobre o assunto da pesquisa. O Estágio Supervisionado V é uma monitoria e ajuda ao professor de ciências e também um estudo sobre a pesquisa em andamento da monografia. O FTP Fundamento básicos contextualizados da Física, Química e Biologia, Cotidiano Escolar e Prática de Ensino que foi feito uma prática em sala de aula com o prof. Luizão e aulas práticas em laboratório. Vivências de Docência e a relação ciências, Diversidade e inclusão uma perspectiva ampla e abrangente sobre a inclusão nas escolas públicas.

Sílvia- Essa caminha despertou algo que não conhecia a minha vontade de aprender. Descobri a importância dos projetos que a ser desenvolvidos no PIBID. Comentava com minha orientadora do estágio sobre os conhecimentos e a facilidade dos alunos aprenderem, que deixava repassar os projetos aprendidos para seus alunos.

2º ICH - Interações Culturais Humanísticas.

Gilberto - Contribuições para desenvolver habilidades autogestionárias, reconexão da aprendizagem com o desejo.

Artur - Única atividade que faria novamente, apesar de saber hoje também das manipulações políticas existentes.

Roque - As ICH nem sempre complementam o currículo.

Carolina - Todos que eu fiz, interessantes e que me valem até hoje.

Fernanda - Foi uma experiência diferente e que integrou os acadêmicos com troca de experiências e saberes foi muito importante para o crescimento pessoal.

Helena - ICH é o momento em que você tem oportunidade de dialogar com acadêmicos de outros cursos e com a comunidade, foi um momento riquíssimo para minha formação, onde agreguei conhecimento, valores, respeito.

Bia - As ICH proporcionaram interações com os mais variados conteúdos e pessoas, um espaço para construir mais relações interpessoais, contribuindo para uma formação humana, onde se exercita o trabalho em grupo, o respeito ao próximo, a opiniões diferentes etc.

Lívia - Apesar das muitas opções me dediquei a libras. Língua brasileira de sinais. Porque tive alunos surdos.

Luciana - Fiz meus 4 anos de curso no ICH de artesanato, que é o que me ajuda financeira mente quando não estou em sala de aula.

Rosália - O ICH que eu fiz sobre capoeira, oratória e MãeICH foram três experiências muito boas em oficinas éa chance de poder conhecer outros alunos e professores.

Sílvia- É algo que foi fundamental em meu aprendizado. Escolhi por três vezes libras - duas vezes AlimentAção Uma Fórmula de Saúde - Artesanato com EVA - Bananich - Brinquedos Didáticos

3º PA - Projeto de Aprendizagem.

Gilberto - Contribui no sentido de possibilitar que a cada período encontremos as inquietudes mais interessantes para ampliar a formação.

Artur - Utópico na prática de lecionar para o ensino fundamental em escolas públicas, portanto questionável.

Roque - Projeto focado na questão social, população em situação de rua.

Carolina - Difícil, árduo, significativo, resumo da minha vida.

Fernanda - Foi muito bom, pois escolhemos o que mais se identificamos como objetivo de estudo profundo.

Helena - O PA foi o momento que mais me marcou, é o espaço que você tem para desenvolver um projeto de vida. O meu PA, por exemplo, foi sobre a memória de uma família de Matinhos, a minha família. Eu conheci a história de Matinhos, seu desenvolvimento, através da história de vida de meus familiares.

Bia - Meu projeto de aprendizagem era sobre a orientação sexual no ensino de ciências (tema transversal), participei de um ICH sobre gênero para compreender melhor como o ensino de ciências não dá conta de todos os gêneros, por exemplo: nos “conteúdos de ciências” trabalha-se a partir da orientação sexual heterossexual na parte biológica (reprodução entre um homem e uma mulher), busquei compreender como trabalhar os conteúdos com todos os gêneros.

Lívia - Saber e a cultura local. A importância de resgata-lo para os jovens de hoje. Foi uma grande realização desde o ensino médio já sonhava com isto.

Luciana - No projeto de aprendizagem a pesquisa e a busca por divulgar o trabalho de uma artesã de Morretes foi muito gratificante.

Rosália - O Projeto de aprendizagem é A transformação dos resíduos do Mercado de Peixes em adubo orgânico no município de Matinhos: uma contribuição para a Educação Ambiental formal e não-formal.

Sílvia- Tive a oportunidade de iniciar um projeto (eu e minha amiga Marilene), fomos em busca de conhecimentos, curso para aprender, leituras. Enfim conseguimos concluir o nosso PA com um ICH Bananich. O qual conseguimos repassar o conhecimento que tivemos com o nosso projeto para outras pessoas.

21. Como você se posicionaria caso o curso de Licenciatura em Ciências deixasse de existir (caso que ocorreu com o TOC - Técnico em Orientação Comunitária) ou após uma reformulação apresentasse um currículo disciplinar? (Nos moldes tradicionais)

Gilberto - Acharia lastimável, já que é uma iniciativa que pretende abrir possibilidades mais amplas de formação que não se restringem a uma formação apenas técnica, mas algo como uma formação vital, envolvendo várias dimensões sem restringir unicamente a formação profissional.

Artur - As moscas mudariam, mas o bolo seria o mesmo. Não me afetaria.

Roque - O projeto do curso por projetos é interessante, infelizmente em matinhos e região não temos uma escola da ponte. Talvez uma parceria com as escolas da região seria interessante para tentar adaptar-se todos a um mesmo currículo.

Carolina - Circulo que fechou.

Fernanda - Seria lamentável, pois o litoral precisa de instituições fortes que possam trazer oportunidades de formação de qualidade para atender a demanda dos municípios do litoral.

Helena - Difícil se posicionar uma vez que não estou mais na universidade, mas ficaria muito triste e frustrada se isso ocorresse, por que já não acredito mais em uma educação nos moldes tradicionais.

Bia - Acredito que se o curso se tornar disciplinar estará formando reprodutores de conhecimentos, valorizando quantidade de conhecimento ao invés da qualidade do conhecimento. O trabalho por projetos traz a flexibilidade necessária para formar professores mais humanos.

Lívia - Tomaria todas as medidas possíveis. A Ciência seja ela licenciatura ou não e algo fundamental na vida de todos. Tudo é Ciência.

Luciana - Não sei bem o que falar, mas te digo que não seriam 4 anos perdidos.

Rosália - Vária o possível para que não deixasse de existir ou que houvesse reformulação no currículo disciplinar, para que outras pessoas tenham a chance de estudar por um método inovador e atual, mesmo nos moldes tradicionais.

Sílvia- Espero que nunca venha existir essa possibilidade de um dia algo assim acontecer. Pois só quem fez parte deste projeto sabe a importância que esse curso tem. O acadêmico aprender ensinando dentro de uma sala de aula, como foi o nosso caso, somando com o estágio supervisionado e todo aprendizado que tivemos. Isso faz a diferença para começar a ser um bom professor. Um professor com qualidades.

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS

- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a), venho convidá-lo(a) para participar do projeto de pesquisa intitulado: “O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA UFPR SETOR LITORAL”, desenvolvida sob responsabilidade do pesquisador Bruno da Silva Piva Picon com a orientação do Profº. Drº. Sérgio Camargo, pelo programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM, da Universidade Federal do Paraná.

Informamos que o objetivo principal dessa pesquisa é analisar quais contribuições dos elementos identitários (pessoais e profissionais) podem ser identificadas no processo de formação inicial de licenciados em Ciências pela UFPR Litoral. Sua participação segundo sua disponibilidade, consiste em participar de uma entrevista presencial e áudio gravada e posteriormente enviada para que possa ler a transcrição.

A sua participação é muito importante na obtenção de dados para o referido projeto. Desejamos ressaltar ainda que sua participação será mantida dentro do mais absoluto sigilo e sua privacidade estará resguardada. Informamos que os dados obtidos serão analisados e poderá ser divulgada a comunidade científica por meio de artigos e apresentações em eventos científicos.

Agradecemos pela sua colaboração.
Qualquer dúvida entre em contato conosco!

Mestrando:

Orientador:

Telefones para contato:

- CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
(RG) _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA UFPR SETOR LITORAL”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Bruno da Silva Piva Picon sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Matinhos, ____ de _____ de 2016.

Nome: _____

Assinatura _____

- ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1- Quem é você? Como você se apresenta?

2- O que te levou a escolher a profissão docente?

3- Quando você iniciou seu trabalho de professor o que você achou mais difícil?

A) E o que te surpreendeu?

B) Como você faz para lidar com alunos/turmas heterogêneas?

C) Você teve ou tem dificuldades de lidar com os certos alunos? Que tipo de dificuldades? Como você lida com isso?

D) Como você faz para lidar com o interesse e motivação de seus alunos?

E) Você conhece seus alunos pelo nome? Você conhece a família deles?

4- Como você se vê como professor?

A) O que te motiva a dar aulas?

5- Para você, qual é a principal finalidade do ensino?

A) Qual é a principal dificuldade que um docente enfrenta no dia a dia?

B) E o que é mais gratificante?

6- Como enxerga a educação no país hoje?

A) O que poderia ser diferente?

7- Em sua opinião, a figura do professor é valorizada?

A) Você sente-se valorizado enquanto profissional?

8- Olhando para a sua formação inicial qual é a sua avaliação?

A) A partir de sua experiência, como que você acha que deve ser a formação do professor?

B) O que ajudaria? Levariam em consideração as contribuições pessoais? Poderia dar um exemplo? Estariam relacionadas às experiências vividas no PA, ICH e FTP?

C) O que faz falta? Lidar com incertezas, angústias e dificuldades da realidade profissional na formação inicial contemplaria esta falta? Estariam relacionadas às experiências vividas no PA, ICH e FTP?

D) A sua formação inicial contemplou estas ideias? (contribuições pessoais, incertezas, angústias e dificuldades). Estariam relacionadas às experiências vividas no PA, ICH e FTP?

9- O que te estimula a procurar dar continuidade à sua formação?

A) Estariam relacionadas à autoformação e realização pessoal?

B) Quais os desafios que te estimulam a estar em autoformação?

10- Há outro ponto que gostaria de comentar? Qual?

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EGRESSA HELENA CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS TURMA 2009

Entrevista semiestruturada com Helena, egressa da segunda turma de Licenciatura em Ciências período de 2009 à 2013 (entrevista corrigida e comentada dela entrevistada)

Local: Universidade Federal do Paraná Setor Litoral; Caiobá - Matinhos – PR.

Data: Terça-feira, 27 de setembro de 2016, 10h da manhã.

1. Quem é você? Como você se apresenta?

00:42 – Bom (...) meu nome é Helena, sou casada, tenho uma filha com 14 anos de idade, sou formada em ciências, sou nativa aqui do litoral, minha família toda é daqui de Matinhos. Tenho uma pós-graduação em Educação com ênfase em Educação Ambiental (...) trabalho como professora do PSS desde que me formei, me formei em 2013 e já comecei a trabalhar. 01:21

2. O que te levou a escolher a profissão docente?

1:29 – Então, na verdade foi assim, eu me formei com 17 anos, dai eu terminei o ensino médio, e eu fiquei um período de mais ou menos 2 anos longe da escola, parei de estudar; e eu senti falta da escola, então aquele momento em que você está na escola os alunos não vê a hora de sair e não é assim, “nossa tomara que acabe logo”. E dai quando eu saí da escola eu senti faltada da escola, senti falta daquele espaço e falei “ó eu preciso voltar a estudar”, dai eu fui fazer (...) dai surgiu oportunidade com uma colega minha de fazer o magistério só que era ensino médio também; e eu fui fazer o magistério, mas falei “professora” pensei né; ser professora foi algo que eu nunca pensei em ser professora, “mas vou fazer só para a questão de voltar a estudar, de voltar aquele ambiente da escola novamente”, e eu fui, fui estudar e acabei gostando me identificando quando chegou o momento do estágio de você estar com as crianças, e de você estar desenvolvendo projetos ali com as crianças e aula, ensinando. Eu gostei, eu falei “nossa é bacana” eu me identifiquei com aquilo, e eu me surpreendi porque sou muito quieta então foi uma das coisas que no dia da formatura a professora que era responsável pelo curso falou que, quando foi feito a seleção dos alunos ela pensou assim, tinha alguns que ela já conhecia, ela falou “nossa esse vai ser um excelente professor”; pela desenvoltura e isso e aquilo e eles desistiram, eles não gostaram, e ela olhou para mim e pensou, eu era muito quieta, e ela pensou “a Helena não vai dar conta”; e ela se surpreendeu, ela falou “você me surpreendeu, você serve para ser professora, você dá conta do trabalho”, e eu gostei mesmo me identifiquei, porque eu sou assim fora da sala de aula, eu sou muito quieta, “nossa como você é quietinha, quase não conversa, não fala”, mas em sala de aula eu consigo desenvolver isso (...) algo que eu não sabia que eu tinha. 3:37 Depois de terminar o magistério pensei em fazer um curso superior para dar continuidade aos meus estudos. Inicialmente pensei em fazer matemática, gosto do conteúdo, porem a faculdade mais próxima o qual eu poderia fazer está localizada em Paranaguá. Em 2009 fui visitar uma feira de profissões na UFPR Litoral, onde foi me apresentado o curso de Licenciatura em Ciências. Neste mesmo ano prestei vestibular para matemática em Paranaguá e Ciências na UFPR Litoral em Matinhos, passei nas duas, mas como o calendário da UFPR era diferente, iniciei o curso na UFPR e desisti de Fazer matemática.

3. Como você faz para lidar com alunos/turmas heterogêneas?

3:43 - Então este é um desafio bem grande. É o diálogo, sempre conversa, muita conversa, muito diálogo, respeito muito meus alunos, ouço muitos alunos, aqui, eu tenho essa experiência de trabalhar nas escolas do Litoral, aqui em Matinhos como professora de PSS eu passei acho que em todas as escolas aqui já, e daí você vê diferença né, você percebe que tem alguns alunos assim às vezes no momento aquele ensino de sala de aula não é o importante para ele, o importante é você dar atenção. Depois que você dá atenção, que você escuta, que você ouve o teu aluno, você (...) ele chega até você ele e demonstra o interesse ele chega para te perguntar você abre esse caminho então eu sempre procuro tratar meus alunos dessa forma. 4:37 Trabalhar com a diferença é sempre um desafio e acredito que o diálogo é o melhor caminho. Cada aluno é um universo, quando ele chega na escola independente da série ou ano que esteja cursando, esse aluno já trás com ele uma bagagem de conhecimento adquiridos através das suas vivencias, na escola, em casa com a família, com os amigos... conhecimento esse que é muitas vezes diferente do meu conhecimento e dos conhecimentos dos colegas em sala de aula, Paulo Freire vai chamar esse conhecimento de conhecimento de mundo, então na verdade não há alunos que sabem mais que outros alunos e sim alunos com saberes diferentes. Nas escolas públicas em quais lecionei, a rotulação se dá da seguinte maneira, alunos mais disciplinados ou mais bagunceiros, alunos mais “inteligentes” e outros com dificuldades de aprendizagens, a escola não vê esses alunos como um todo, as vezes o aluno que não vai bem em matemática, vai muito bem em português e vice-versa, ou no memento da avaliação o aluno que vai bem na escrita se sairá muito bem e o outro por nervosismo não se sai tão bem... porem isso não prova o quanto aquele aluno aprendeu...por isso acredito que o diálogo é o melhor caminho de mediar o conhecimento que cada um trás e dessa maneira possibilitar que todos aprendam algo novo.

A) Quando você iniciou seu trabalho de professor o que você achou mais difícil?

4:43 - O mais difícil é a quantidade de aluno que nós temos nas escolas públicas, eu sei porque eu estou trabalhando em escola pública e o número de alunos é muito grande para uma sala de aula, e eu tenho dificuldade porque assim, são 50 minutos de aula, daí você entra na sala de aula até você organizar um pouco ali, você tem que dar conta de chamada, você tem que dar conta de registrar tua aula no livro de chamada, porque se chega no final lá eles vão conferir “nossa mas tá sem o registro professora, tem que registrar”. E daí quando você vê, não sobra espaço para você dá conta, e daí para desenvolver aquilo que eu acredito agora como educação, como ensino, esse 50 minutos torna se pouco. E o diálogo, eu trabalho muito com o diálogo né, daí os alunos eles querem perguntar e 50 minutos é muito pouco porque não dá conta. Essa é a maior dificuldade que eu percebo em sala de aula nas escolas, dentro do sistema de educação que nós temos hoje. 5:39

B) E o que te surpreendeu?

6:02 - Quando você percebe o aluno (...) assim que ele aprendeu algo (...) assim, dá aquele estralo você fala “nossa eu consegui”. Quando você ouve uma frase do aluno, vamos supor, um exemplo: quando eu fiz minha pós, eu tive a oportunidade de desenvolver um ensino mais próximo daquilo que eu aprendi na faculdade, que é o ensino por projeto, porque eu que, assim (...) porque eu cheguei na escola me apresentei, eu já trabalhava lá apresentei o trabalho falei se eu poderia desenvolver aquele trabalho que era sobre plantas nativas e a orientação que eu tive foi assim “não, você pode fazer o que você quiser mas você vai ter que adaptar”, daí eu já tinha começado o que eles haviam pedido eu estava trabalhando a questão de astronomia, então eu tive que adaptar tudo aquilo para colocar as plantas nativas, e eu trabalhei, então quando chegou o momento de aplicar o projeto eu fui trabalhar, eu fui puxar a história dos alunos, os conhecimentos dos pais deles e daí eu vi que eles tiveram o interesse. No final do trabalho assim, teve um aluno que eu perguntei para ele “você acha importante aprender sobre plantas nativas?”, e teve uma aluna que falou assim,

“ah, professora a gente acha importante” eu disse “por que?” e ela respondeu assim, que através das plantas ela podia conhecer a história da cidade. Então aquilo era importante para ela, no momento foi assim, foi uma frase que nenhum momento eu falei isso pros alunos, então ela chegou à conclusão através dos estudos, do ensino, das pesquisas, ela chegou a essa conclusão né. Foi o aprendizado, ali eu percebi que ocorreu aprendizagem, eu não falei aquilo para ela, ela chegou à conclusão através a reflexão dela daquilo que nós estávamos estudando, então aquele momento ali eu me surpreendi “poxa bacana eu consegui” 8:03 no momento em que o aluno faz uma reflexão sobre o assunto estudado, onde eu como professora percebo que não foi uma repetição ou uma reprodução daquilo que ensinei e sim uma reflexão que veio através das pesquisas e dos diálogos em sala de aula.

C) Você teve ou tem dificuldades de lidar com os certos alunos? Que tipo de dificuldades? Como você lida com isso?

D) Como você faz para lidar com o interesse e motivação de seus alunos?

8:19 – Como já mencionei anteriormente a quantidade de alunos que atendemos em uma sala de aula em um tempo de cinquenta minutos não permite que muitos alunos expressem sua curiosidade, interesse...Então isso frustra a gente um pouquinho eu sempre estou incentivando eles, geralmente quando eles vem com algo novo eu procuro responder quando eu sei, quando não sei a gente vai pesquisa, sempre procuro levar uma resposta para ele ou então mostrar o caminho; falo “olha eu vou pesquisar porque eu não sei te responder no momento, eu acredito que seja mas não posso afirmar com certeza, gostaria que você pesquisasse também” daí juntos a gente vai conversar e vai chegar alguma conclusão, sempre desta forma 8:52

E) Você conhece seus alunos pelo nome? Você conhece a família deles?

9:07 - Isso é difícil, porque eu tenho uma dificuldade enorme com nome (ri) quando (...) o ano passado eu tive oportunidade de trabalhar lá no colégio Sully em Pontal do Sul, e eu comecei acho que em março lá e fui até o final do ano então lá eu consegui gravar o nome de alguns alunos, porque foi o ano inteiro, mas assim e quando eu pego substituições é um aluno outro que eu consigo gravar, eu lembro da fisionomia dos alunos, quando eu encontro na rua eles gritam “Oi professora! Professora!”, e eu “tchau... oi... tudo bom”, mas o nome eu não lembro, mas é uma dificuldade que eu tenho né, eu gravo número, nome... 9:49 em relação as famílias dos alunos, como sou nativa de Matinhos e é um município pequeno, já aconteceu de eu lecionar para alunos o qual eu conheço a família, o histórico do aluno e consigo compreender melhor algumas situações, porem se olharmos de uma maneira geral, isso só é possível se o aluno chegar até o professor e contar como é a sua família, a escola até passa para o professor algum histórico familiar de um aluno ou outro, mas de maneira geral é muito superficial.

4. Como você se vê como professora?

9:58 – Eu sou normal (ri) a Josi de sempre (...) tanto que às vezes até me confundem com o aluno na escola (ri) eu sou normal e acredito que (...) e me sinto, como eu posso explicar, com a responsabilidade porque você tá formando cidadãos, então eu me vejo normal, cidadã normal, e ao mesmo tempo com esta responsabilidade né, porque você tá lidando com pessoas, eu olho assim eu sou uma pessoa normal, só que eu sou uma referência para aquelas pessoas, nesse sentido que pesa essa responsabilidade

11:00 - E seria isso o que te motiva a dar aulas?

Eu gosto da escola, gosto do espaço da escola, é um espaço onde eu me realizo como pessoa, acredito que seja isso

Eu acredito que seja isso que falei que me motiva. 11:13

5. Para você, qual é a principal finalidade do ensino?

11:24 - É (...) ensino... a finalidade do ensino é ensinar, ensinar o que? Ensinar a ser crítico, a se posicionar em relação aquilo que é imposto para você a todo o momento (...) eu acho que é libertar as pessoas, mas libertar do que? Libertar no sentido de você pensar de forma crítica sobre aquilo que acontece a tua volta e que envolve o mundo. a partir do momento que as pessoas elas têm conhecimento não só dos conteúdos, mas conhecimento dos direitos ela (...) como eu posso explicar isso (...) no sentido de falar, de libertar mesmo, elas não serem mais oprimidos, a partir a pessoa que não tem conhecimento de alguma coisa, ou de algo elas são fáceis de serem manipuladas. Então eu acho que o ensino entra, eu vejo o ensino com esta com essa importância, o fundamental disso, porque os conteúdos em si, os alunos conseguem aprender, hoje em dia os meios que a gente tem de comunicação, a internet está aí, é fácil o acesso ao conteúdo ao conhecimento, mas o ensino a educação mesmo, fazer com que os alunos reflitam sobre as suas ações, sobre as coisas que estão acontecendo ao seu redor, eu acredito que esse seja o papel do professor, o papel da escola, eu Helena acredito nisso 13:08

A) Qual é a principal dificuldade que um docente enfrenta no dia a dia? Seria o trabalho burocrático?

13:29 – Também, faz parte, por que a gente tem 50 minutos de aula então isso toma muito espaço. No colégio onde eu estou trabalhando esse ano ocorreu, essa semana atrás, ocorreu um fato assim de a última aula os alunos parar para poder limpar, daí 10 minutos antes de acabar a aula eles tem que parar para limpar a sala, então aula já não tem mais 50 minutos em 40 minutos. Daí eu entrei na minha aula e o diretor pediu para entregar um recado e ficou uns 15 minutos falando, daí depois que ele terminou de falar eu fiz a chamada, recolhi uns trabalhos que a gente tinha combinado, e quando eu olhei já tinha passado o tempo, aí não dá mais tempo, “vocês tem que limpar a sala logo, para gente ir embora” então isso atrapalha um pouco embora eu entenda que é importante (...) é, o ano passado quando eu estava trabalhando lá em Pontal no colégio Sully eles me relataram uma história de um aluno que foi confundido com ladrão, com um assaltante numa farmácia lá, e a pessoa que identificou o ladrão falou “não era fulano”, e falaram “não mas é aluno nosso”, daí eles pegaram o registro de chamada e o aluno estava presente no momento do assalto, que foi de manhã, ele estava presente em todas as alas, todos os professores deram presença para ele, então este registro ele é importante também. Então a maior dificuldade seria os 50 minutos, acho que a gente deveria ter mais tempo para trabalhar as aulas, e não trabalhar o português a matemática e a ciência, quadradinhos, você tem mais tempo, e os professores trabalhem juntos, cada um dando sua contribuição, ajudando, auxiliando, fazendo essa ponte, acredito que seria mais proveitoso, um desafio, mas seria mais proveitoso, é mais cômodo eu estar aqui no meu cantinho, chego faço meu registro, faço a chamada, passo conteúdo que dá tempo de passar aquele pouquinho e tchau acabou 15:55

B) E o que é mais gratificante?

16:09 - É saber que você contribuiu né, saber que você está contribuindo, com alguém (...) eu me sinto útil em sala de aula e no momento que você está em sala de aula você está ajudando alguém “poxa vida, que bacana”, e eu também estou aprendendo, você aprende muita coisa. É, você ouvir as histórias, no início do ano peguei uma substituição de uma professora aqui no Gabriel de Lara eram três meses que eram a licença dela, e ela me passou todo o cronograma dela certinho, ela falou assim “olha você vai voltar dia tal então você tem que tá com, tal matéria você tem que ter dado e eu vou entrar aqui, vou continuar este aqui para gente terminar” daí eu fiquei presa naquilo ali, e eu, você se frustra, mas eu fiz aquilo que ela pediu, essas aulas ela ia

voltar e ela que ia dar continuidade, então não vou trabalhar diferente porque quando ela voltar, como é que vai ser, e daí passado algum tempo peguei uma outra substituição mas era poucos dias assim dava acho que uma semana de aula só, então eles me deixaram livre “ó Helena, ela tá trabalhando um tal coisa agora você vê, se dá conteúdo novo” aí eu falei “não, espera aí” e daí eu fui pro diálogo com os alunos né “vocês já viram tal coisa? esse assunto?”, e eles “não, a gente viu isso”, “e o que que é, e vamos puxar” e eles começam a trazer as histórias então naquele momento eu consegui fazer aquilo que acredito, sempre com muito diálogo 17:44

6. Como enxerga a educação no país hoje?

A) O que poderia ser diferente?

18 - É a educação ela hoje, (...) um caos, hoje se fala muito assim que todo mundo tem direito à educação, não, mas teve educação teve escola se a criança não vai para escola as leis obrigam o pai a mãe a colocar a criança na escola eles vão buscar as crianças na casa, só que não é só colocar o aluno ali, colocar a criança, é você fazer a educação acontecer. Então hoje, a educação hoje é mais estatística, lógico que tem uma intencionalidade por trás dessa educação que temos hoje, que é a de formar pessoas para mão de obra. Então cria-se essa ilusão que todos estão tendo direito a educação. E pior coloca-se todo mundo dentro da escola, por que é a educação é direito de todos, e daí obrigasse o aluno a ficar quatro horas por dia em um período de 12 anos só passando conteúdo, afogando, sufocando, sem fazer o principal, o que é dever da educação, que é educar é fazer pensar, refletir... daí no final de 12 anos o aluno sai “formado”... no que? Para que? um fundo de (...) é mais fácil a gente fazer o povo pensar que ele tem educação, pensar que ele tem o conhecimento, então ela precisa ser (...) ela precisa não ser (...) acredito que não ser reformulada, melhorada eu acho que ela precisa fazer uma nova educação 19:24

7. Em sua opinião, a figura do professor é valorizada?

A) Você sente-se valorizado enquanto profissional?

Eu Helena vejo meu trabalho sendo reconhecido pelo meu alunos, pelo carinho com que me tratam, a maneira como me cumprimentam quando me encontram na rua. Pelos colegas de profissão na maneira com eu me ajudam a resolver os conflitos que surgem no dia a dia, mas esse reconhecimento, vejo de uma forma pessoal, pois me esforço para realizar meu trabalho da melhor forma possível, sempre revendo minhas ações para me tornar cada vez melhor naquilo que faço, que escolhi para mim. Agora enquanto categoria não vejo valorização... somos mau remunerados, as condições de trabalhos são muitos ruins... não vejo incentivo para continuar se aperfeiçoando, pois não nos sobram tempo para isso... esse ano mesmo uma professora, no colégio que estou lecionando teve que fazer um tratamento porque esta perdendo sua voz, teve que pagar do seu bolso o tratamento, sendo que sua voz é a sua ferramenta de trabalho e o governo não oferta fonoaudiólogo nas escolas para estarmos cuidando e aprendendo a usar nossa voz de maneira que não nos prejudique.

19:31 – Não, acredito que o professor não é valorizado (...) eu acho que, daí não parte de uma questão assim política, parte do reconhecimento das pessoas, então quando eu encontro um aluno ele fala sim “essa é minha professora” aí eu percebo o reconhecimento né, porque em questão de (...) o reconhecimento mesmo pro professor deveria ter, deveria ser dado, tanto que a gente tá aí com muita falta de professor, hoje ninguém quer ser professor, na época que eu estava na escola, os alunos eu lembro que às vezes o professor perguntava e muitos queriam ser professor e hoje você pergunta na sala eles dizem “ah não professora”, “mas porque”, “que é muito sofrido,

muito sofrido professora, então a gente não quer ser professor”. Então nesse sentido que eu vejo a questão de não ser valorizado, professor para mim ele deveria ser assim, você ter um período aonde você ia trabalhar com os alunos, e você ter um período que seria voltado para os estudos, para pesquisar, para você planejar aquilo, e é muito pouco esse tempo 21:36

8. Olhando para a sua formação inicial qual é a sua avaliação?

21:56 - Ela contribuiu muito como pessoa, eu mudei muito a maneira de ver, de ver o mundo, de ver as pessoas, isso mudou bastante, e eu acredito que também na hora que eu estou exercendo minha profissão, que eu estou dentro de sala de aula essa formação é que eu tive diferenciada, esse contato que eu tenho com os alunos, o diálogo que tenho com eles, de respeitar isso, de possibilitar que eles falem que eles perguntem que eles expressem aquilo que eles têm com vontade de aprender, o que eles querem aprender, eu acho que isso, eu consegui através na minha formação 22:53

A) A partir de sua experiência, como que você acha que deve ser a formação do professor?

23:24 - Deixa eu analisar sua pergunta, eu vou contar uma experiência (...) o ano passado eu trabalhei como duas turmas de Ensino Médio, trabalhei a disciplina de biologia com eles, com a turma do segundo e uma de primeiro ano no mesmo colégio, e eu cheguei na sala nossa foi reproduzir aquilo que eu tinha aprendido nas escolas passar o conteúdo, da explicação e eu percebi que os alunos começaram a reclamar daquilo “nossa mas o professor de geografia vem e passa assim, o professor de história vem e faz isso, a professora de português vem e faz isso, a professora de biologia vem e faz isso também”. Então eu percebi assim que eles estavam reclamando que aquilo não estava satisfazendo eles, não estava bom, e eu, enquanto eu fazia isso eu também falava “nossa minha aula está chata, não é assim que eu quero trabalhar”, sabe você tá num processo de aprendizagem também apesar de você ter se formado, você ter saído da faculdade você está sempre aprendendo, é um processo, as pessoas são diferentes cada ano, cada aluno que entra, cada sala, turma que você entra até você conhecer os alunos é um processo, eu pensei “nossa como eu vou fazer?”, aí eu fiz uma experiência com o segundo ano, eu dividi todo o conteúdo que eu tinha que passar no bimestre para eles em grupos e falei assim “vocês vão dar uma aula, vocês topam?”, cheguei para eles conversei né falei “vai ser assim, vocês estão reclamando que tá ruim, que tá chato, então vamos fazer assim, a gente vai trabalhar os trabalhos, você vão fazer uma aula” aí eles ficaram “nossa vamos fazer uma aula”, aí eles chegaram para mim “professora como é que tem que ser uma aula?” aí foi onde eu falei “não pera aí, vocês estão reclamando da minha aula, então agora vocês vão fazer a aula que gostariam de ter”, porque eu fiquei pensando como é que eu vou saber como eles querem se eu não sei, a não ser que eles me mostrem (...) e daí eu fiz, dividir os grupos, a gente fez sorteio de temas, nossa e fizeram uns aulões assim que ficou muito bom, eles trouxeram materiais sabe, eles correram atrás, eu trabalhava de manhã no ensino médio e à tarde eu tinha duas turmas de sexto ano, e eu trabalhava ciências, então eu chegava à tarde na escola, e eu ia de manhã e ficava o dia inteiro na escola, daí quando estava tarde na sala de aula eu olhava tá bom grupinho lá na biblioteca, na sala de informática, eles “ó professora tem um grupo aí fazendo um trabalho que diz que é da professora de biologia”, então todo dia tinha gente na escola pesquisando, e perguntando. E as aulas foram muito boas, nossa eles fizeram, e eu aprendi com eles, então o que eu fazia, eu estudava sempre “a tal grupo vai apresentar tal o dia”, então eu estudava aquele conteúdo trazia informações para eles para gente estar discutindo, e deixava eles apresentar, e daí a gente falava “quem quer fazer pergunta” e eles ficam no começo assim como são colegas, eles ficam meio tímidos de como fazer pergunta, daí “não se vocês não têm eu vou fazer uma pergunta” e o grupo respondia, das muitas

vezes eu testei sabe “será que eles estudaram mesmo? será que eles pesquisaram ou só pegaram um único conteúdo”, “se fazer assim? isso não professora sim da tal coisa” e eles correram atrás mesmo, e isso empolgava outros alunos e a gente acaba fazendo um debate em sala de aula sabe, e foi muito bacana. E daí teve um professor de tempo ali na escola já, que trabalha na escola, e ele acabou sabendo das aulas e ele chegou e foi fazer o mesmo, ele trabalhava a questão de português, então ele levou livro de literatura para os alunos, dividiu em grupo e eles tinham que apresentar a literatura em forma de teatro, de aula de alguma coisa assim, e eu percebi assim que, eu vi o reconhecimento do meu colega que tá muito tempo já ali né trabalhando, e que ter uma formação diferente da minha, então eu pensei assim “poxa ele tá tanto tempo ali trabalhando e talvez ele não estivesse satisfeito com aquilo, e a partir do momento que ele vê alguém fazendo algo diferente que deu certo” ele pensou “eu vou tentar também”, então ali eu vi o reconhecimento do meu colega, então ele foi fazer na disciplina dele. Só que eu pensei “deu certo vou fazer com o primeiro ano” daí no próximo semestre eu continuei trabalhando com a turma do segundo ano dessa forma e fui fazer esse trabalho com o primeiro, com o primeiro ano não deu certo, com primeiro ano primeiro ano eu não consegui trabalhar assim, daí vem aquela questão são turmas diferentes, são alunos diferentes, a gente é individual, você tem que conhecer isso, não adianta fica o que eu fiz aqui eu vou reproduzir na outra, não é porque este fez, este consegue fazer. 28:40 o professor deve ser formado dessa maneira também, pois não importa se está cursando um curso superior ele é aluno também e precisa não de um professor que repasse conteúdos que estão nos livros da biblioteca da faculdade e sim de mediador. Com a experiência que tive com minha turma de segundo ano, percebi que o conteúdo que eu passava para eles em sala de aula e explicava, o que estava sendo maçante para eles e para mim, eles deram conta sozinhos, quando foram pesquisar na biblioteca da escola, o que eu fiz foi incentivá-los a pesquisar... não levei o peixe eu ensinei a pescar... o espaço de sala de aula foi utilizado para conversarmos sobre os assuntos estudados e refletirmos sobre eles.

B) O que ajudaria? Levariam em consideração as contribuições pessoais? Poderia dar um exemplo? Estariam relacionadas às experiências vividas no PA, ICH e FTP?

29:07 – Nos FTP a gente trabalhava (...) era o espaço que a gente tinha de trabalhar os conteúdos né, que a gente fazer os projetos, então era trabalhado esses conteúdos, e essa contribuição apareceu muito na hora no momento em que eu trabalho muito o diálogo com os alunos, e como a gente trabalhava com o projeto, e cada aluno dava sua contribuição sua parte na pesquisa então ocorria muito esse diálogo em sala de aula muitas discussões (ri) e esses conhecimentos a gente leva para sala de aula, então isso daí eu consigo fazer em sala de aula eu acredito que foi uma contribuição, é não do conteúdo em si, porque o conteúdo você tem que esta sempre, sempre está aparecendo coisas novas né, mas é a maneira de você fazer. Estágio principalmente porque o meu estágio eu trabalhei muito a questão do diálogo que era a parte da motivação, então eu fiquei muito nisso contribuiu bastante porque assim, as inquietações que eu tinha no estágio eu levava para sala de aula e a gente discutia com os colegas, com os professores, e daí você volta com algumas questões, aquelas você volta lá para sala de aula, você lembra do estágio “isso aqui eu vivi no estágio, isso aqui foi discutido em sala de aula” você tenta melhorar, muitas vezes você acerta muitas vezes você não acerta. Então o ICH é um espaço assim que eu quando entrei na faculdade pensei “oque que eu vou aprender no ICH”, são as interações na verdade, o ICH é um momento que você tem, você faz interações com alunos de outros cursos e você tem oportunidade também de fazer interação a comunidade de aprender com a comunidade também, e eu fiz ICH de libras, de literatura, coral, até coral, falei “nossa será que vou aprender ciência trabalhando coral” (ri), então esse momento, essa interação que você faz é importante, eu acho que, acredito que isso desenvolveu para contribuição pessoal como pessoa, crescer como pessoa, e a partir do momento que você sai daquele mundinho, onde você só, eu sou acadêmico de Ciências só converso

com acadêmico de Ciências você perde muita coisa. Recentemente eu fui fazer um curso pelo SENAC de auxiliar de cozinha, e todo mundo que estava fazendo o curso ali eles tinham, eles já trabalharam com a questão de restaurante e lanchonete né, “e você Josi?” “eu sou professora” (ri) “o que você está fazendo aqui?” eu falei “eu quero aprender” eu agreguei muito conhecimento ali tanto a partir de higiene, como você têm que trabalhar a questão de higiene de nutrientes os conteúdos e daí eu falo “eu vou levar isso aqui para minha sala de aula, eu vou levar isso para os meus alunos”. Aqui mesmo não onde as escolas em que eu trabalho você encontra muita criança que é carente, e você ensinar as vitaminas, ensinar as proteínas através de um alimento que o teu aluno não possa adquirir, não adianta você mostrar e falar “a você vai encontrar isso em tais alimentos” que o aluno não pode, não tem condição de comprar, isso é importante, aí eles falam “mas o que tem haver?” eu aprendi isso no ICH, antes de entrar aqui “tem nada a ver sou professora de Ciências não vou aprender nada ali, não vou aproveitar nada” eu aprendi a extrair esse conhecimento, agregar conhecimento através do ICH. O PA é muito pessoal, eu ouvi muito falar que era um projeto de vida “nossa um projeto de vida” o PA foi assim, eu estava fazendo Ciências e o meu esposo estava fazendo Linguagem e Comunicação, e dentro do modulo que a gente teve quando a gente entrou na faculdade foi reconhecimento do litoral, a turma que ele estava tinha que fazer um trabalho e ele ficou com um trabalho sobre Matinhos, e daí eu lembrei que tinha alguém na família que também foi uma das primeiras professoras do município “então ela vai poder contar, vamos lá conversar” quando levei ele lá para conversar com ela, e daí ela me mostrou, ela mostrou para gente um papel que ela tinha escrito de próprio punho sobre a história do pai dela, quando ele chega aqui em Matinhos, um dos pioneiros depois ela relata um outro papel que ela escreve também sobre a educação como que era feito na época dela aqui em Matinhos, como que acontecia, e ela fala assim “ó eu escrevi” porque ela fala sobre o pai dela e ela faz parte da minha família “ó escrever sobre o meu pai por que você não escreve sobre o teu avô” e daí eu deu aquele estralo falei “nossa importante mesmo” você veja ela tem aquele registro mas só ela tem. O avô dela é irmão do meu bisavô então é um parentesco bem (ri), já está bem longe, assim então o avô dela e meu bisavô eram irmãos, e eles vieram de Portugal para cá quando eram crianças, na verdade vieram para Guaratuba quando criança e depois quando estavam rapazes de 17 e 18 anos vieram para Matinhos daí ela começa a descrever toda a história de vida do avô dela, e daí nós fomos pesquisar isso, daí o meu esposo disse “vamos fazer? fazemos tudo junto então” era acadêmico de Ciências como o de Linguagem e Comunicação. Teve uma apresentação aqui dentro da Universidade que a gente foi fazer, e daí teve um professor que a área dele era história ele ficou assim encantado era a área dele né, só que ele ficou assim “eu não sei por que o acadêmico de Ciências esta, o de Linguagem e Comunicação tudo bem tem registro oral, linguagem, mas o de Ciências” daí eu falei “não, mas tem Ciências em tudo, e é o meu projeto, é a minha história de vida, eu sou o personagem dessa história, por isso que eu estou aqui” (ri) e foi a oportunidade que eu tive assim de conhecer a minha família, conhece a história de Matinhos através da minha família, então meu avô, eu fui fazer entrevista com meu avô, ouvir a história dele, e foi uma oportunidade que eu tive para sentar com ele e de ouvir a história dele, e valorizar isso, tem muito conhecimento. Então a minha vó, a minha vó ela conta que ela fazia, como que na época que ela chegou aqui em Matinhos, que ela era criança eles tinham dificuldade com sal, não tinha sal, e daí ela fala que eles se juntavam na beira da praia várias mulheres, era um trabalho feito por mulheres, e ficavam o dia inteiro ali, então eles levavam um pano e coavam a água do mar em latões e colocavam para ferver essa água por isso precisava de muita mulher porque tinha que ficar o dia inteiro ali revezando fervendo essa água até secar, onde a água evaporada e ficava sou sal, e daí elas dividiam o sal, e foi esse conhecimento que eu levei para sala de aula depois dando aula de química, então tinha ciência, e eu fiquei pensando a minha avó não tem estudo minha avó não tem estudo nenhum, meu vou não tem estudo nenhum, mas eles sabiam Ciências tinha muito de Ciências, e eu fui aprendendo isso e ouvindo as

histórias, como Matinhos foi mudando, como era Matinhos quando eles eram crianças 38:34

C) O que faz falta? Lidar com incertezas, angústias e dificuldades da realidade profissional na formação inicial contemplaria esta falta? Estariam relacionadas às experiências vividas no PA, ICH e FTP?

39 - É na verdade sempre que você, (...) ela vai trazer essas angústias a partir do momento que você vai aprendendo a lidar, a partir do momento que eu tenho uma angústia eu me incômodo, então sempre que eu me angustio com alguma coisa eu tenho que ir buscar uma solução, buscar resolver, buscar melhorar, é buscar o porquê disso, e eu levo isso para sala de aula, é agora além, eu estou só com uma turma de ciências agora, uma turma de nono ano, e eu estou trabalhando com um menino que ele tem, ele é especial ele tem síndrome (...) é eu estou trabalhando com ele aula particular ele tem nove anos e assim, quando falaram assim “tem uma pessoa assim que está precisando de uma professora particular para o menino dela para alfabetização”, e eu pensei “eu vou, eu tenho magistério, eu dou conta”, só que eu achei que fosse só alfabetizar, quando cheguei lá me apresentei para ela, ela me passou “ele não sabe ler, ele não escreve ainda” daí ela foi me passando as questões dele, que ele tem síndrome do pensamento acelerado, déficit de atenção, tem distúrbio na escrita e na leitura, a concentração de difícil concentração, memória curta, daí eu fiquei assustada pensei “nossa me comprometi em dar aula, será que eu vou dar conta?”, aquilo me angustiou “como é que eu vou fazer”, fiquei “nossa e agora”, aí eu fui conhecer né, primeiro fui conhecer o aluno, fui conversar com ele e pensei “eu dou conta” daí eu falei assim “como é que eu vou alfabetizar?” você alfabetizar uma criança como as outras crianças na escola né, ele necessita de uma atenção especial e eu não tenho formação educação especial “eu não tenho formação como é eu vou dar conta” isso me angustiou eu tive que pensar, eu tive que bolar pensei “como é que eu vou fazer?” ele não copia, se for para copiar ele não copia, ele tem que usar uma lente azul, com papel de preferencia de fundo azul para poder identificar e ler, então quando eu comecei, eu estou trabalhando com ele vai fazer quatro meses, ele não lia nada, ele conhecia assim algumas família assim “Ba, Be, Bi, Bo, Bu”, nem todas as famílias alfabéticas ele conhecia hoje ele está lendo e escrevendo, vai fazer quatro meses, e eu trabalho assim, eu falei “bom eu vou começar alfabetizando ele como se eu tivesse alfabetizando uma outra criança na escola” daí eu comecei pelas famílias, e enquanto isso eu ia pensando e conhecendo ele, percebendo o que ele gostava, até que chegou um momento ali eu fui testando, “desenho?” ele não gosta, “você gosta de música?” “não, não gosto”; “jogar bola?” “não, não gosto” (ri), falei “o que que eu vou fazer?”, daí um dia fazendo uma dobradura ele falou “ah! você me ensina a fazer um barquinho?” falei “ensino, vamos fazer dobradura”, daí eu tive que procura dobradura, porque eu nunca tinha feito dobradura, eu tive que aprender (ri) e daí fui fazendo, e daí ele fala assim “não quero escrever, não quero ler” pela da dificuldade que ele tem da visão se torna chato para ele, ele tem dificuldade, daí eu falei “como que eu vou fazer ele registrar? Ela fala que ele não registra, eu preciso fazer ele registrar” daí eu comecei a fazer assim, ele gostou de fazer a dobradura daí eu comecei a fazer uma dobradura um dia, daí passava outra tarefinha normal da escola aí percebi que a tarefinha normal da escola ele não quer fazer, e sono, daí ele queria me contar os sonhos que ele tinha, porque era uma maneira dele fugir da aula, dava tempo né, daí eu falei “a tá” e outro dia eu levar uma dobradura “ele gosta, é uma coisa que chama a atenção”, hoje ele está escrevendo um livro sobre dobradura, uma história em quadrinho, então ele monta o cenário da história tudo com dobradura, e daí ele escreve ele mesmo formula a frase, e foram frases assim bem interessante porque a criança tem uma criatividade enorme e você aprende muito com ela, ele estava escrevendo, ele fez um barquinho, ele colocou a professora e ele passeando de barco, e daí ele fala assim “agente tem que fazer agora um celular” mas pensei “celular, mas não tem celular na história, ele quer por celular” aí eu falei “olha a gente está montando uma história”, eu fui explicar o que era

uma história, “então as frases não podem ser soltas então você tem que dar continuidade” “onde que eu vou colocar o celular, não, eu estava no barco e senti vontade de mexer no celular” falei “Ah então tá vamos fazer” e daí ele escreve tudo, então assim o aluno que não queria escrever hoje ele fala assim “nesse quadrinho a gente vai escrever bastante, vai ter que por bem pouquinho dobradura aqui, porque vai ter muita escrita” então tá escrevendo ele está escrevendo, ele está lendo, ele está montando uma história e isso é (...) não sei se te respondeu a pergunta (ri) 44:23

D) A sua formação inicial contemplou estas ideias? (contribuições pessoais, incertezas, angústias e dificuldades). Estariam relacionadas às experiências vividas no PA, ICH e FTP?

44:37 – É, a Josi sempre teve muita angústia, só que, aquilo (...) muito quieta, assim muito quieta então não sabia lidar com minhas angústias, a formação faz com que você saia dessa zona de conforto, para você superar isso, correr atrás. Em sala de aula mesmo, o fato de (...) o exemplo que eu dei, dos alunos falarem para mim, questionarem a minha aula dizendo que estava chato, eu estava me angustiando porque eu concordava com eles, que estava chata, eu tive que procurar outro meio de fazer aquilo diferente fazer a aprendizagem acontecer, aquilo era uma angústia que eu tinha porque “poxa eu estou indo todo o dia lá para dar aula e algo que eles não gostam, que eu não acredito”, então eu me angustiava com aquilo, e tive que pensar em algo. É essa experiência que eu estou tendo com esse aluno agora, com essa criança de nove anos para alfabetizar, ele também foi uma angustia, até o momento que eu acertei, você fala assim “não tem um modelo para você ensinar”, você tem que conhecendo, você tem que ir testando, o que deu certo com ele talvez não vá dar certo com outra criança, então é um processo de você está conhecendo, estar se conhecendo, e você vai aprendendo, você aproveita muito isso, o que eu aprendi com ele, uma outra oportunidade, outra coisa ou outra você vai aproveitar. E essas angústias que eu tive no curso, quando eu entrei, principalmente no curso, quando você fala assim, quando você sai do ensino tradicional, das caixinhas, onde você, onde o professor passa o texto, passa as perguntinhas que as respostas estão ali é só copiar, você não pensa, você não formula, e daí você sai dali e chega o professor e pergunta “o quê que você quer aprender?”, “o quê que eu quero aprender? eu não sei o quê eu quero aprender” (ri), eu não sabia o quê eu queria aprender, é (...) isso angustia bastante, dentro do curso de licenciatura mesmo, de Ciências, foi uma das falas que eu fiz acho que no final do curso já, na autoavaliação que a gente fazia e que, foi no momento de um trabalho em sala de aula que ali apareceu a Josi, eu não consegui falar, eu não tiver voz para falar, não consegui, a minha personalidade daí apareceu, e eu não conseguia, aquilo me angustiou, eu falei “eu sou professora, eu preciso vencer isso aqui” foi uma das falas que eu fiz no curso, no final do curso, eu falei assim “eu não entrei no curso agora, estou saindo já, e eu ainda percebo que ainda preciso mudar” e eu preciso mudar, todo ano sempre que eu pego uma turma nova que eu me deparo com situações, com os problemas, com as coisas acima eu preciso mudar, eu estou sempre mudando, é um ciclo. 48:06 com certeza essa maneira que eu tenho hoje de pensar, agir, lidar com as inquietações que encontro em sala de aula, é fruto do que aprendi na UFPR Litoral, essa faculdade ela tem um projeto diferenciado, que olha pro aluno como um todo, como um sujeito que tem uma história, que trás um conhecimento, e que tem seus problemas, seus conflitos. Essa universidade ela trabalha valorizando a história desses alunos que aqui entram.

9. O que te estimula a procurar dar continuidade à sua formação?

48:25 – O conhecimento, a vontade de você estar aprendendo mais, é aquilo “sozinho você aprende adquire conhecimento, mas quando está num grupo interações que você faz, o diálogo que você faz, e as trocas de experiências”, então você está sempre nesse

ambiente, você tem que está na escola, está em sala de aula, você aprende com teu aluno, só que ali você é um referencial pro aluno, embora você aprenda muito com ele, porque as vezes tem aluno que traz uma bagagem sim que você (...), só que você precisa levar aquilo para um outro ambiente também, para você dialogar, para você trocar experiências, para você relatar “Olha eu tenho uma experiência assim como vou fazer”, e você vai, essa troca precisa está (...) 49:22. Além da responsabilidade que tenho com a profissão que escolhi e sei que tenho que estar sempre me aperfeiçoando, gosto de aprender algo novo e a concorrência é muito grande, se eu não correr atrás fico desempregada.

A) Estariam relacionadas à autoformação e realização pessoal?

49:35 – Também, essa busca de conhecimento você (...) você precisa disso, você precisa continuar (...) e para você poder desenvolver o teu papel, bem feito, bem desenvolvido, com excelência, você precisa está sempre buscando esse conhecimento, esse diálogo, essas reflexões, se aprimorando, percebendo assim “poxa lá atrás eu fiz algo que hoje não dá mais certo, preciso mudar” isso é uma realização não só profissional, porque eu gosto do ambiente da escola mas pessoal também. 50:30

B) Quais os desafios que te estimulam a estar em autoformação?

50:57 – É, o quê que bloqueia muito é a questão do tempo, do tempo, é (...), é sempre um “deixa eu ver se eu consigo explicar” (...) é a questão do tempo mesmo, acho que fator principal é o tempo, tenho uma série de fatores assim, de questões, vamos supor, para você dar continuidade aos seus estudos, você precisa de tempo, de oportunidade, e as vezes você tem que fazer tua oportunidade, tem que criar essa oportunidade, muitas vezes tempo ele impossibilita, você tem que estar trabalhando, e a carga horária as vezes é grande, e te carrega muito, você leva coisas para casa, você traz para casa, eu levo muita coisa para casa, às vezes eu trago minhas inquietações para casa e converso com marido, converso para filha (ri), conversando (...) Melhorar, o ser humano ele tem que, como é um processo você tem que estar sempre melhorando, sempre se aperfeiçoando, até porque é sempre um desafio, você sempre vai encontrar um problema novo, às vezes encontra um problema igual, “nossa todos os anos eu sempre tive um problema assim” mas vezes você encontra algo novo, você precisa estar correndo atrás, e a questão da concorrência, muita concorrência, então eu ouço as vezes de muitos colegas que eles querem apenas título, para poder, isso te deixa triste você fala assim “poxa as vezes a pessoa está tendo oportunidade, esta tendo tempo para fazer aquilo, mas ela só pensa no título” pela questão da concorrência, eu já procuro, eu preciso desse título também, até porque você não consegue, como eu falei eu trabalho com professor PSS, mas para mim eu valorizo mais é minha aprendizagem. 53:56

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EGRESSO ROQUE CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS TURMA 2010

Entrevista semiestruturada com Roque, egresso da terceira turma de Licenciatura em Ciências período de 2010 à 2014.

Local: Papel Arte e Café – Centro; Matinhos - PR

Data: Terça-feira, 27 de setembro de 2016, 14h e 20min

1. Quem é você? Como você se apresenta?

0:25 – Meu nome é Roque, sou nascido em Araucária no Paraná, sou enraizado aqui no litoral do Paraná, mas tenho família na extensão do litoral, mas basicamente em Matinhos e Pontal do Paraná, e em Curitiba e Joinville, eu estudei a vida inteira em escola pública, desde o pré até a conclusão do ensino médio, conclui o ensino médio em 2005 e em 2006 morei em Curitiba por um ano, então enquanto eu estava morando em Curitiba fiz vestibular para Agroecologia, que foi quando eu ingressei na turma de Agroecologia em 2007 e acabei voltando para cá, eu concluir o curso de Técnico em Agroecologia em 2009, e dei sequências fazendo vestibular para Licenciatura em Ciências, quando ingressei em Licenciatura em Ciências em 2010 e conclui em setembro de 2014, depois disso fiz a pós de Questão Social na perspectiva Interdisciplinar coordenado pelo Professor Almir, e agora estou em busca do mestrado, e também vou ser pai. Então a minha formação ela é em Técnico em Agroecologia e Licenciatura em Ciências. 2:05

2. O que te levou a escolher a profissão docente?

2:10 – A profissão docente, o que me levou a querer estudar licenciatura basicamente a linha de humanas que é Ciências, foi um pouco por gostar muito da matéria enquanto estudante, mesmo que na educação tradicional, mesmo onde a gente tinha que fazer tudo que o livro didático pedia, mas depois disso quando comecei a trabalhar na unidade de conservação do Parque Florestal Rio da Onça, e as visitas eram marcadas no parque eu comecei a me interessar um pouco mais pelas unidade de conservação, sobre os biomas, principalmente falar da Mata Atlântica, e comecei a gostar mais quando a gente fazia as trilhas com os alunos, e a partir das perguntas dos alunos eu comecei a me interessar mais por este assunto, e basicamente a unidade de conservação eu conseguia fazer ela ter uma relação muito próxima do ensino de ciências, e basicamente tudo que a gente aprendeu no ensino fundamental sobre a ciência ela tem conexão com a natureza e levando mais adiante com a unidade de conservação, não só da floresta mas o mar, com a restinga, com o morro e as montanhas. Então foi assim que eu comecei a gostar da licenciatura, e pelo ensino aprendido em si, e pela aprendizagem através da experiência, através do contato da vivência, experiência em campo mesmo. 3:43

3. Quando você iniciou seu trabalho de professor o que você achou mais difícil?

3:53 – Eu tive uma experiência de substituir (...), tinha um programa do estado que não lembro o nome agora, que ele era um programa como se fosse o EJA, mais ou menos um preparatório para tentar (...), um preparatório em cima das disciplinas de Ciências Humanas, de Educação, da parte Humanas que pega Ciências, Geografia e História, que era para tentar adiantar alguns alunos que estavam muito atrasados, então na época era o Diretor Ozias, que era Diretor do Colégio Sertãozinho, ele me convidou

como voluntário no início para trabalhar nesse projeto, e eu decidi aceitar como uma primeira experiência na sala de aula, e decidi aceitar, e foi assim que começou, depois eu substituir por pouco tempo uma professora que não contou até no currículo, mas contou muito mais experiência que é o que vale né, e depois eu comecei a trabalhar no Programa Mais Educação, através do Programa Mais Educação dentro do Programa Saberes, que é um programa, uma proposta lúdica de ensino adotada pela Prefeitura Municipal de Matinhos, eu trabalhei na Educação Ambiental em 2012 e também na Educação através das Mídias primeiro semestre de 2015, dentro desse programa, ele acontece no contra turno escolar no município de Matinhos, tem as oficinas de Português, Educação Física, Educação Ambiental, tem Contação de História e tem Matemática lúdica, tudo lúdico né, tudo se aprende na parte lúdica, através de teatros, através de vivências, brincadeira, então essas foram as primeiras experiências. Depois eu partir para o ensino regular na escola privada, foi o que me dá a possibilidade hoje de diferenciar os dois ensinos e também os dois tipos de públicos, que são completamente diferentes, você vê que tudo na escola particular ela tem que ser diferenciado, desde o acompanhamento, do planejamento até a postura dentro da instituição. E depois da experiência dentro de sala de aula eu fiquei na direção por mais um ano ainda dentro da instituição, e dentro dessa experiência de um ano eu tive muito mais, assim (...) muito mais, como posso dizer (...) sei lá, uma coisa que eu não quero mais(ri), é porque o negócio é aquela questão de trabalho burocrático da educação, ou você quer fazer a diferença como professor, acho que se você quer fazer a diferença como professor, você tem que fazer o teu papel, e esquecer essa questão de querer coordenar, planejar para os outros, que são áreas totalmente distintas, então (...) Acho que o mais difícil é você (...), a questão do ensino público, a questão da própria estrutura, a estrutura não só a questão da logística, de falta de equipamento, mas a questão da organização da instituição, você chega numa aula com 44 alunos, tudo é mais difícil, é meia hora para você colocar as pessoas, tentar fazer com que as pessoas se acomodem para você começar a trabalhar alguma coisa com eles, mas isso também depende por turma, não dá para você querer colocar todas nessa situação, no privado você tem mais acesso, tanto para fazer uma aula de campo, questão de transporte, quanto para você ter Datashow um equipamento que você possa tentar produzir algo mais significativo para você e para os alunos, um laboratório, uma coisa que falta você, de uma semana para outra você também consegue, e também o número que é reduzido de alunos, você trabalha ali com 20 alunos, 15 alunos é muito mais prático, por outro lado tem aquela burocracia interna, que ninguém entende, e que você não aceita, mas você tem que aceitar, porque você está ali porque as vezes você necessita né, você não concorda mas você segue e às vezes você sai indignado, sai frustrado, mas isso daí é o que você vai tirar dessa experiências são as coisas boas que você vai levar para frente, então eu vejo dessa maneira a diferença, por outro lado os alunos não tem muita que diferença, normalmente você encontra muitas pessoas, que você acaba criando muita relação, muito laço. 9:16

- A) Como você faz para lidar com alunos/turmas heterogêneas?
- B) E o que te surpreendeu?
- C) Como você faz para lidar com o interesse e motivação de seus alunos?

9:21 – O que me surpreendeu foi (...) assim, você aprende com todo tipo de aluno, o que tem mais acesso, o que tem menos acesso, o que é mais popular, o que é menos popular, o que tem mais capacidade para alguma coisa, o que tem mais capacidade para outra, na verdade todo mundo é igual mas as capacidades se diferenciam porque cada um tem um gosto diferente, um gosta mais de Educação Física, um gosta mais de Ciência, então quando você começa a pensar sobre tudo isso, você acaba com essas diferenças durante uma prática, que (...) aula prática ela pode acontecer dentro da escola mesmo, mas fora dos padrões físicos da sala de aula, no pátio, na quadra, no laboratório, no museu, na rua, em baixo da árvore, na beira da praia como eu também

costumava levar bastante os alunos daqui do centro, (...pausa para atender um cliente...) então, daí você acaba se surpreendendo, porque você achava que o problema estava na tua matéria, que o problema estava em você, o problema estava em estar na sala de aula, as vezes pode ser que, os alunos não gostam de estar em sala de aula, eles gostam mesmo é de sair, por mais que seja difícil no primeiro momento você tentar buscar atenção deles fora daquela realidade na sala, lá fora se você tiver um contexto bem planejado do que você vai fazer, um plano de aula bem elaborado, não só do que o livro pede, do que o planejamento quer, mas o que eles esperam de você, incorporar quilo na sua proposta, você acaba tendo um bom diálogo com ele e acredito que o interesse deles aumentam a partir dessa perspectiva, perspectiva do que eles também querem aprender, porque hoje em dia estão acostumados a chegar na escola e ter que fazer tudo o que o roteiro pede, e o roteiro vem do livro, mas quem faz o livro não está de acordo com a realidade, está totalmente desconectado com o que fulano que mora lá no Cambará, e do que o outro fulano que mora lá no centro, então acho que a partir dessa proposta, dessa perspectiva, é que você se surpreende com o interesse dos alunos, e você se empolga, e acaba cada vez mais querendo acreditar que profissão de professor ela não só tem um futuro, não falando financeiramente, mas a questão mesmo da satisfação, o mais difícil é você buscar satisfação no que você faz hoje, se você for pegar qualquer profissão aí e perguntar se era aquilo que cada um gostaria de fazer, você vai encontrar muitas respostas negativas, mas hoje o que eu quero é continuar nessa linha, dependendo do tempo que você vai alcançando as etapas, e dependendo do tempo acho que é isso que eu quero também. Só que também tem outro porém, se você pegar uma escola que tem uma coordenação meio quadrada, você (...) porque assim ou você é diferente ou você é tradicional, mas para você ser diferente dá trabalho e às vezes você quer levar os alunos para fazer uma aula no pátio da escola, e por ventura a coordenadora passa na hora que eles não estão concentrados, vamos dizer assim, e é fácil chegar e falar “vamos acabar com isso aqui, lugar de aula é em sala de aula”, então isso desmotiva muito o professor, desmotiva os alunos, então daí você não têm o que cobrar dos alunos, se você tem esse tipo de atitude, isso já aconteceu comigo, mas um exemplo quando eu estava no privado, eu consegui fazer uma ala no Parque Vila Velha em Ponta Grossa, consegui pegar um dia e levar eles lá, já sabia o que ia estudar né, o que a gente ia trabalhar lá que era a questão da diferença dos ecossistemas, a questão da temperatura, paisagismo, e tudo mais (...), fauna, flora (...), então daí você já começa a trabalhar o relevo, o clima (...), e trabalha em cima do local, e o contexto da importância do local, e conversa sempre com(...) porque sempre vai ter uma curiosidade que não estava no seu planejamento mas que você também tem que saber lidar, e daí entra aquela questão da própria humildade que a gente não sabe mais, não sabe menos, a gente sabe coisas bem diferentes, e você sabe, e os alunos sabe muitas coisas que a gente não sabe, e a gente sabe muitas coisas que eles não sabem, mas as coisas que a gente não sabe pode ser bem maior. 15:22

D) Você teve ou tem dificuldades de lidar com os certos alunos? Que tipo de dificuldades? Como você lida com isso?

15:44 – Olha, a questão de dificuldade de lidar com certos alunos, eu acho assim, que vai muito da relação que você cria, se você cria uma relação de amizade, uma relação próxima, acho que você consegue (...), tipo assim, quebrar essa barreira, porque hoje vai tudo na relação, acho que a questão do mediador, hoje se você não tiver uma relação mas profunda com o aluno você acaba nem conseguindo passar o que você quer passar em sala de aula através do planejamento, você acaba criando uma relação no intervalo, aí esta relação já se estende para fora da escola, você encontra ele na praça, encontra na quadra de esporte, então através da relação próxima do aluno acho que você consegue quebrar essa barreira, acho que, não vejo dificuldade nisso, às vezes a melhor maneira de você querer chamar atenção de um aluno não é na frente dos outros também, você chamando para uma

conversa, e através dessa proximidade, dessa conversa particular, muitas vezes você consegue muita coisa que você não consegue assim no coletivo. Não adianta, porque você vai querer chamar atenção, por isso tem um monte de professores se afastado por depressão, porque não aguentar mais, não é bem assim também, entender o lado, lógico né, 20 anos dando aula, 40 aulas muitas vezes, e quanta gente já tentaram e não conseguiram, então também é assim, tem que esquecer que tem coordenação, porque se você não consegue resolver uma coisa entre você e a sua turma, e querer resolver questão só na base da coordenação acho que isso não resolve, você quebra todo protocolo ali, você quebra toda a relação que você tem de proximidade com o aluno, o aluno vai passar a não confiar mais em você, porque a partir do momento que entrou uma pessoa de fora, esta sendo resolvido por terceiros, ai já foge do contexto. 17:56

E) Você conhece seus alunos pelo nome? Você conhece a família deles?

18:01 – Conheço muitos, família, irmão de alunos, pais, tenho amizade, muita amizade, acho que essa é a melhor maneira também de você conseguiu ter uma boa relação, uma troca, porque é uma troca, tenho bastante relação assim com alunos fora da escola de amizade. 18:23

4. Como você se vê como professor?

18:32 – Me vejo como um eterno e humilde aprendiz, sempre aprendendo com os outros, sempre buscando, querendo aprender, querendo ler, querendo saber pesquisar, gosto muito das escolas transformadoras, então estou sempre pesquisando, sempre lendo artigos: Paulo Freire, Pacheco, Tião Rocha, muitos outros que tentam fazer diferença, e que contribui de alguma forma, que vê a educação por uma outra dimensão, aí coloco também alguns professores, a gente sempre está aprendendo, sempre está buscando mais, a gente sempre está (...), por isso estou sempre perguntando, não tenho vergonha de perguntar, buscar referencial, procurar saber (...), Professor Marcos também (...) a gente pega estes exemplos e vai embora. 19:47

A) O que te motiva a dar aulas?

19:51 – O que me motiva a dar aula (...), a gente sabe que a educação ela entra muito mais num processo interdisciplinar, multidisciplinar, ela é o todo hoje, não existe, a questão disciplinar hoje ela é falida, o que incentiva é essa questão da transformação social, de você criar, ou readaptar, ou acrescentar, e tentar através disso buscar coisas que transforma de alguma forma, que de uma mudança que te faça diferença, que não seja fútil mas que seja útil, uma coisa que seja útil, desde a questão, assim, de uma aula simples dentro da sala como qualquer outra você tem que fazer diferente, fugir um pouco do roteiro, acostumado a vida inteira a seguiu o roteiro, e seguir o que o livro diz, o que a professora reproduzia para gente, quando a gente busca uma coisa transformadora, que nos inspira, a gente se sente diferente, se sente assim (...), empolgado para buscar sempre mais. Lembro que estudava numa escola, eu estudava era oito horas, e o portão abria sete e meia, e a hora que abria o portão eu já estava lá para entrar, então tinha eu tinha mais meia hora para chegar, mas eu chegava lá sete e meia, daí chegava lá na escola e eu combinava com meus amigos assim, de chegar na escola sete e meia para brincar de polícia e ladrão, pique esconde, e várias vezes a gente tinha que cantar o hino nacional, (...) assim batia o sinal oito horas, aí todo mundo se posicionava em fileira para cantar o hino, aí a coordenadora andava por entre as filas, e quando a gente estava suado, ela pegava os alunos que estavam suados e fazia cantar o hino sem o som lá na frente, isso era uma maneira muito abusiva e opressiva, então até hoje eu não esqueço disso, então isto daí é uma coisa que me marcou bastante, hoje os alunos são livres, livres para brincar, para correr, que a escola é para isso, a escola é o meio de convivência, é um meio de comunicação e de relação entre, ainda mais com o avanço agora das redes sociais, celulares, hoje ninguém conversa, hoje a escola é o meio para

isso, é uma maneira, um meio de se comunicar, de criar relações, de criar amizades, a maioria das amizades que a gente tem hoje são da escola, seja do ensino fundamental 1 como do 2, como ensino médio, a gente cria muita amizade, então acho que a escola ela tem a parte que reprime, que corta as asas, e sempre o sonho, porque tudo que você sonhava a escola antes ela te anulava, aquilo ali não existia, que aquilo era um sonho que você não ia conquistar, você falava que queria ser astronauta eles tiravam isso da tua cabeça porque falavam que isso é ilusão, você falava que queria ser jogador de futebol, a primeira coisa que eles falavam era aqui você não precisa ser nada, e tome matéria, e tome quadro, e copia (...), eu acho que é isso. 23:35

5. Para você, qual é a principal finalidade do ensino?

24:07 – Eu acho assim, que tudo que eu aprendi, determinadas matérias de tão mecânico que foi nada me restou, principalmente se falar de física e química, uma coisa completamente inútil, para quem não gostava e a maioria acredito que não gostava dessa matéria, você tinha que gravar, gravar o conhecimento, então tipo uma coisa que não te acrescenta em nada, você tinha que gravar, memorizar, eu me lembro que naquela época do ensino médio o bom aluno, assim, o bom aluno ele era baseado no exemplo daquele cara que tirava nota boa, então tudo girava entorno daquele aluno que tirar nota boa, ele era a base, ele era o termômetro da sala, “você tirou mais que fulando então você está de parabéns”, “você ficou vermelha, então você tá de recuperação, quero falar com o seu pai”, esse tipo de educação bancária acho que ele oprime os alunos, e isso causa o desinteresse no ensino, as escolas transformadoras estão aí para isso, para te dar mais condições de saber mesmo, de fazer sonhar e de fazer acreditar no aluno, o que você quer mesmo para a sua vida, independente de classe, gênero, acho que a escola transformadora ela une tudo isso, ela une a prática, ela une a teoria que não pode vir sem a prática, ela une a educação comunitária, a educação popular, ela mescla um pouco de tudo, ela vem para transformar o ensino tradicional, para quebrar o ensino engessado. 26:12

A) Qual é a principal dificuldade que um docente enfrenta no dia a dia? Seria o trabalho burocrático?

26:16 – A maior dificuldade é você fazer as pessoas aceitarem, de ver a repressão, às vezes assim, o próprio preconceito que Universidade Federal do Paraná sofre por ter um currículo diferenciado, um Projeto Político Pedagógico diferenciado, porque para muitas pessoas que não conhecem a proposta, “ali pode tudo”, “ali não precisa frequentar”, “ali não precisa passar, porque não tem prova”, mas poucas pessoas são condicionadas ao ensino tradicional, a ter provas, serem avaliados, a decorar e ter que falar de forma oral o que foi decorado, ou ter que vomitar aquilo que foi decorado na prova, então acho que o papel da Universidade Federal do Paraná em si ele é muito importante para esse novo método de educação, acho que ele é uma, ele tem uma proposta transformadora, e isso também uma coisa assim que ajuda a mudar o cenário atual da educação, então você vê que esse desenvolvimento de 2004 para cá né, quando chegou a universidade, você vê assim que as pessoas não estão adaptadas a este modelo de ensino, porque todo mundo veio do tradicional, por isso você chega numa turma, por exemplo na minha turma de 2010, começou 35 alunos se formou 10, 11 alunos, uma aluna não era da nossa turma que foi a Priscila, mas os outros foram desistir no meio do caminho, outros desistiram no primeiro semestre porque viram que não era aquilo que eles queriam, porque não se adaptaram ou não gostaram mesmo, e outros (...) alguns casos acho que mais particulares, mas acho que o papel da universidade na questão dessa nova educação, ela vai caminhando de acordo com a nova educação, educação que transforma, com a proposta diferenciada, onde tudo (...) tipo assim, não é que pode tudo, mas tudo tem um porquê, para quem, para quando, para qual finalidade, e como Paulo Freire fala: tudo com responsabilização, tudo com

uma proposta, com um diálogo, com referenciais teóricos do que já foi feito sobre aquele determinado assunto, ou sobre aquela proposta, acho que o modelo atual, o modelo de ensino tradicional, acho que ele já é falido no Brasil inteiro, você vê o desestímulo dos alunos, os alunos querem entrar na escola, mas não querem entrar na sala, quando eu comecei a (...), quando eu ingressei na universidade, principalmente em 2010, porque acredito que em 2010 eu estava um pouco mais maduro do que em 2007, quando iniciei o primeiro curso, mas em 2010 eu tive esse choque de realidade porque foi quando comecei a refletir, o porque eu gostava de entrar na escola, mas não gostava de entrar na sala, “porque eu gostava de ficar na quadra jogando ‘Inter salas’ ou numa festa junina na escola, mas não gostava de entrar na sala copiando matéria no quadro e tendo que responder perguntas do livro, sendo que no Livro do professor já tinha tudo pronto?” (ri), então acho que a educação transformadora, acho que é bola da vez na vida acadêmica contemporânea. 30:05

B) E o que é mais gratificante?

30:10 – Mudança de postura, de pensamento, de aprendizado, de ensino, de ensino porque a gente também aprende, mas a gente também acaba ensinando para os outros, até para professor, acho que a universidade contribui muito para isso, mas a educação transformadora hoje ela é ideal, acho que a reforma na educação ela vai muito ao encontro do papel da Universidade como exemplo aqui no litoral, próprio desenvolvimento, e apropriada perspectiva das pessoas que moram no litoral, porque se você pegar antes de 2004 aqui, a gente tinha a FAFIPAR em Paranaguá, mas ninguém tinha perspectiva de fazer uma faculdade, porque geralmente quem mora no litoral é difícil querer sair da zona de conforto, não dá para julgar todo mundo mas a grande parte da comunidade, ela não busca muita coisa fora, mas esse leque começou a se abrir quando a universidade chegou, hoje muitos alunos já se formaram, mesmo que não estejam atuando no litoral eles tem uma profissão, tem uma vocação, se não foi aquilo que eles queria mas isso abriu possibilidade para buscar o que eles queriam, a universidade, o ensino se tornou muito acessível, para o povo do litoral, para as sete cidades porque (...), os sete municípios e também nas comunidades mais isoladas que pertence a litoral do Paraná como Cambará, Ilha de São Miguel, Ilha do Mel, tem vários alunos das ilha aqui também, então acho que falando um pouco da questão da Universidade, ela abriu muitos caminhos aqui no litoral, inclusive o nosso, porque eu fui para Curitiba para morar e estudar, mas a primeira oportunidade que tive de fazer vestibular aqui e voltei (ri), fui e voltei, estava sempre aqui final de semana. 32:25

6. Como enxerga a educação no país hoje?

32:31 – Olha, a educação tradicional ela está falida, cada vez mais desmotivadora, desmotiva o aluno, tem vários, e hoje tem várias empresas querendo vender pós-graduação, querendo vender ensino, querendo vender metodologias de ensino, não mas(...) sistemas de ensino, querendo vender sistemas de ensino, e eu acho que hoje a educação ela está em todo lugar, seja através do educador do bairro, seja através do ‘tiozinho’ da escola, que tem muito a ensinar, sobre através daquela comunidade mais isolada, seja uma comunidade ribeirinha, comunidade indígena, educação está em todo lugar, essa é a educação comunitária, educação ribeirinha, a educação dos nossos avós, dos nossos tios, acho que é educação, esta está baseada na educação transformadora, quando a gente, onde, o certificado não vale hoje, não tem muita valia se não for uma coisa que você buscou, que te transformou, que te trouxe algo a mais, a gente tem grandes filósofos, grandes autores que tratam da educação que fazem a gente sonhar e acreditar né, que a escola ela vai, ela vai ter um papel reverso ao que ela tem hoje, que é o papel que oprime, o papel que corta as asas dos sonhos, eu acho que vai muito nessa linha a linha da educação popular, comunitária, que te transforma o sujeito. 34:33

A) O que poderia ser diferente?

34:42 – A diferença é tudo isso, é uma relação, é colocar tudo isso no cenário, e tentar estabelecer relações entre tudo isso, em conversa também, como que as temáticas podem trazer, vamos pegar um exemplo: você pega ali a questão da (...), vamos supor uma disciplina, você pega a questão de ciências quando fala sobre ecossistema, você fala sobre ecossistema, sobre micro ecossistema, uma fauna, uma flora, um tipo de solo tipo, com um tipo de clima, e você coloca tudo isso aí dentro de um contexto do que uma pessoa mais antiga sabe sobre tudo isso, do que seu livro trás sobre tudo isso, e o que as suas impressões falavam sobre isso ou o que você sabe sobre tudo isso, e daí tudo isso você acaba aprendendo bastante coisa, e coisas diferentes, coisas que não só aquele senhorzinho antigo te falou, não só o que tem ali te ensinou, não só o que o livro tinha e falou, esse transforma de alguma forma, faz buscar o novo. 36:09

7. Em sua opinião, a figura do professor é valorizada?

36:18 – É valorizada em termos, se você falar (...), acredito assim, pela grande parte dos alunos ele é muito valorizado, porque muitos alunos eles são carentes de figuras assim de pai, de mãe em casa, isso faz com que a figura do professor como um amigo, com uma pessoa que ele pode contar, que ele pode conversar, independente de ser uma coisa mais didática, em relação a matérias ou não, mas sim, pelo governo, pela escola, acho que podia ser mais valorizado na educação regular, no ensino regular, nas Universidades acredito que esteja um bom patamar, mas acho que no regular falta um pouco, falta um pouco mais de respeito aos professores, mais respeito aos profissionais, hoje se você pegar ai muitos alunos, da nossa idade 28 para 30 anos, aí se você perguntar quem quer ser professor, quem quer estudar para ser professor para pegar uma sala de aula, ninguém quer, porque é uma profissão que todo mundo julga desvalorizada, uma profissão que julga, que financeiramente não é boa, estruturalmente não é boa, tem a questão da violência em sala de aula, onde o professor é oprimido, o professor não é respeitado, então nessa perspectiva falta muito ainda (...) inclusive tem uma proposta de um vereador aqui em Matinhos, candidato a vereadora agora, não vou falar o nome dele, que a proposta dele está registrada em cartório, ele é advogado, é enquadrar o salário dos vereadores com base ao salário do professor municipal de Matinhos, então já que os professores não são valorizados ele quer que os vereadores sintam na pele como que é essa questão, se vale a pena você seguir na carreira de professor, porque ninguém vai trabalhar por amor, também tem esta questão, vamos ver o que vai acontecer (ri), será que vai ter muitos candidatos, 193 como teve este ano (ri). 38:45

A) Você sente-se valorizado enquanto profissional?

38:56 – Na ultima experiência não me senti valorizado, na escola particular não me sentir valorizado nem pouco, mas natural a insatisfação foi minha, então eu acredito que eu sei meu papel sei minha contribuição que eu posso dar (...), então assim a gente não pode desistir né, porque a educação ela é muito mais que isso (...), mas assim eu senti muito mais valorizado pelas relações que a gente teve, que a gente cria os alunos, com os funcionários, com os outros professores, muito mais valorizado por essa questão, financeiramente no ensino regular a gente sabe que a gente não é muito valorizado, já no superior, a gente tem que buscar mesmo para chegar nele, acredita que daí dá para viver com alegria e satisfação (ri). 39:55

8. Olhando para a sua formação inicial qual é a sua avaliação?

40:09 – Eu acho que a questão da formação, ela foi muito mais baseada no papel do professor em si, a questão do planejamento, essa parte, a gente trabalhou muito a questão das vivências práticas, na questão das problematizações para buscar momentos, para tentar trabalhar as temáticas, então (...), mas assim, acho que na formação faltou um pouco da realidade em si, da realidade que você enfrenta lá fora, porque quando a gente está aqui e

aprende alguma coisa teoricamente muito fácil imaginar, mas quando você tem um choque de realidade, você não tem mais para onde correr, ali é você (...), é você, tem que mediar de tal forma que você se sinta seguro, então essa parte eu acho faltou um pouco, de vivenciar um pouco disso, então para isso a gente teve as etapas do estágio, você faz lá a observação, o planejamento junto com o professor depois você vai fazer regência lá, mas não é mesma coisa, você se sente seguro porque o professor mediador de campo está ali, supervisor de campo junto com professor local, mas quando você se depara sozinho com uma sala com 40, se você não tiver bem planejado, bem organizado com (...), não digo com um discurso porque não vai ter como você aplicar um discurso pronto numa aula, mas você se sente de certa forma inseguro, então essa preparação eu acho que faltou um pouco, acho que isso poderia ser quebrado um pouco através de seminários, mais práticas onde você poderia quebrar esse gelo trabalhando assim no momento mesmo mas perante a turma de formação, você trabalha mais individual porque acho que isso que vai faltar lá na frente, lá na frente você não vai ter dupla, vai ter que ter diálogo, ter argumento, saber se (...) tipo assim, ser menos (...) e não perder o controle da turma porque tem a questão da disciplina também. E, é difícil também porque você quer fazer uma coisa diferente você não pode, porque você chega lá, e como é que você vai fazer uma aula prática se você depende de uma coordenadora, se ela não deixar, então quer dizer você vai tudo por água abaixo, isso desestimula de certa forma, ou então “estava planejado para hoje”, “não, mas hoje você não pode, porque tem muita turma lá fora” então é complicado esse tipo de situação, as vezes o local não agrega nenhum valor por aquilo que você quer trabalhar, e a própria escola nessa questão se torna uma prisão (...pausa para atender um cliente...), o que eu acho complicado comparando no público, mas no particular é mais tranquilo, isso é muito mais tranquilo, porque o que eles querem é que você faça diferente mesmo, e você tem muito mais possibilidade, muito mais acessibilidade nas coisas, como os laboratórios, os equipamento, se tiver que pegar uma van, é muito mais fácil, o transporte você pega e vai, você reserva, você pode ligar, e também pelo número de alunos, então a coordenação própria já é mais compreensiva nesse tipo de situação, essa diferença que eu notei, nas duas perspectivas (...). A verdade é assim, nós nunca estamos prontos, e acabado, sempre nos fazendo, através das experiências né, das experiências, das coisas que a gente acha interessante pesquisar e tentar contribuir, tirar proveito de alguma coisa daquilo ali para contribuir em alguma fala, algum diálogo com os alunos, isso é muito legal, porque assim ó, por exemplo, eu fiz uma aula, teve uma época que eu estava dando aula ali, que com as três turmas do fundamental 2: sexto, sétimo, oitavo e ano, quatro né, com as quatro turmas eu abordei um plano de ação que era um trabalho que desenvolvi em quatro semanas, cada semana com uma turma, e essas aulas, elas aconteciam na praia, então o que que eu fui trabalhar ali na praia, eu fui trabalhar na praia várias questões ligadas assim, mas a partir dessa perspectiva, eu comecei a trabalhar uma realidade local de Matinhos que era as questões das enchentes, os tipos de solo que todo mundo achava, que os alunos achavam que qualquer chuva, principalmente no verão uma chuva mais forte, eles achavam que qualquer chuva aqui na no litoral em si alagava tudo em um pouco tempo meia hora, 40 minutos tudo alagado, a gente, antes da aula a gente ouvia que a culpa era do prefeito, e alguns pouco mais conscientes falavam que a culpa era das pessoas que entupiam os bueiros, mas a gente começou a criar um diálogo diferente, um diálogo mais focado na pesquisa, na didática ali de buscar o tipo de solo, absorção do solo, o lençol freático muito raso, lençol freático não muito profundo, muito próximo do asfalto, da rua né, então eles começaram a compreender um pouco melhor, então isso daí é um exemplo, e eu acredito que seja uma coisa que está contribuindo para a transformação deles, que isso aí eles vão falar na casa deles, para os tios deles, e a culpa não é só do prefeito, é um conjunto de fatores, “a culpa é dele porque ele não tá limpando os bueiros, não está...” também, é um conjunto de fatores, acredito nessa perspectiva (...) o litoral inteiro era mar, milhões de anos atrás, então se o mar estiver avançando também de alguma forma, através das ressacas, ele não está (...), ele está querendo retornar a propriedade dele, quando ninguém daqui fazia parte, e através disso a gente consegue abrir um leque de possibilidades na hora ali do diálogo, por isso você trabalha a questão de corrente marinha, das ilhas, você trabalha a

questão da fauna, flora, responsabilidade socioambiental do sujeito que mora em Matinhos né, você trabalha a questão das árvores nativas, exóticas, você trabalha a questão da importância das unidades de conservação numa área como o litoral do Paraná, da questão do avanço descontrolado populacional, que a cidade do litoral está desenvolvendo uma forma desorganizada, que desorganizada porque quando tem invasão tem desorganização, e isso de alguma forma está afetando o meio ambiente, porque o meio ambiente não é só mata, floresta, o ambiente é o meio em que nós estamos, então de certa forma isso vai afetar o ambiente do outro, e o ambiente local, seja com a poluição, desmatamento, cachorro solto, qualquer outro tipo de relação está agregando, está sentindo essa diferença, com conscientização. 49:17

- A) A partir de sua experiência, como que você acha que deve ser a formação do professor?

49:39 – Eu acho assim, que a formação docente ela teria que partir da realidade mesmo, e das questões mais básicas que permeiam assim a questão escola: planejamento, as questões do (...) relação interpessoal muito importante, sem isso né (...), saber lidar com cada um que está do seu lado, você ter uma proximidade de trabalho em equipe, que a gente percebe muito que muitos foram formados na linha mesmo da memorização, na linha da nota, na linha da prova, mas assim tem alguns professores que eu trabalhei por exemplo a professora Mary, uma professora completamente eclética, que gosta de fazer diferente, que gostava de fazer chover numa aula, fazia teatro se tivesse que fazer, então assim, buscava meios de fazer uma educação diferente, trazia roda de capoeira para escola, trazia o Maracatu para escola, ensaiava teatros, ensaiava poesias nas aulas de artes, ensaiava pinturas, então acho assim o exemplo da postura Mary eu acho que está dentro da proposta do que eu acredito que seja a educação, mas assim, a gente não pode também querer (...), assim, desvalorizar essa formação, porque a gente também veio dessa formação antiga, essa formação (...) mas quando a gente é formado por uma instituição igual universidade, se você for pegar o conselho de classe e colocar professores ali (...), seis professores vou dar exemplo, três formados por uma educação emancipatória, com mais liberdade, e outros com educação mais quadrada, você consegue descobrir essa diferença na formação nos próprios argumentos, e nas falas dos professores, os professores que são formados numa educação mais emancipatória, eles são mais flexíveis para tudo, no dizer assim, que a gente trabalha numa escola onde a gente ainda é obrigado dar nota, e décimos, “vou dar, esse cara vai ficar de recuperação porque faltou três décimos”, “isso aí eu nem considero, considero que ele aprendeu, isso é o que mais importa”, então você busca isso, você consegue perceber isso no discurso, acho que a educação ela (...), professor é (...), ele tem que estar habituado a essas mudanças, desde nós que estamos sempre (...) é uma eterna metamorfose, está sempre se transformando, e hoje você (...) se você pegar um (...) a gente faz (...) você pega uma página que você escreveu no primeiro ano do curso e pagar última, tem muita diferença, você transformou muito, você se fez muito naquele período ali, você escreve hoje melhor, você busca referenciais melhores, você tem mais argumentos a tua fala, a sua falar tem mais coerência, tem começo-meio-fim, tudo melhora, tudo é sempre melhor, então acho que esse também é questão do professor, hoje você dá uma aula, assim, sem muita, sem provocar muito a apatia dos alunos, mas se você percebe isso, você quer fazer melhor, e para você fazer melhor você tem que está em conversa, sempre com coisas novas, coisas que transforma, seja livro, seja pessoa seja situações, experiências, lugares, ideias (...), então acho que a gente tira bastante coisa, tira um pouquinho de cada um, a gente se faz de um pouco de cada um, mas dependendo do tipo de formação que cada profissional teve, você percebe um discurso, o tipo de formação que ele teve, o tipo de formação que o outro tem, que o outro teve. 54:08

- B) O que ajudaria? Levariam em consideração as contribuições pessoais? Poderia dar um exemplo? Estariam relacionadas às experiências vividas no PA, ICH e FTP?

54:29 – Eu tive bastante contribuição pessoal na minha formação (...), história de vida (...), na própria turma tive isso né, entre os alunos, entre os professores (...), meu avô em dois mil e (...) vou dar um exemplo né, uma pesquisa em 2011, 2012, eu fui fazer uma pesquisa sobre plantas medicinais usadas pelas pessoas em Matinhos, pessoas que não usam a farmácia, no caso meu vô que tem 89 anos, e 20 anos que não vai numa farmácia, eu fiz uma pesquisa sobre algumas plantas medicinais, e o mais interessante de tudo isso é que uma das pessoas que mais contribuiu foi o meu avô, e de certa forma, o que ele não pode contribuir ele me levanta onde eu poderia buscar isso, ele me levou em cada canto da cidade onde nem sabia que existia morador aqui em Matinhos, que são as pessoas da idade dele, então isso é uma questão transformadora, inovadora, que você busca isso dentro da realidade do que antes era novo para você também, eu que sou neto dele, isso para mim, é muitas coisas era nova dede as casa que a gente visitou, e desde as histórias de vida, se você perguntar para o meu avô onde ele nasceu, ele não sabe nem o bairro, ele só fala que nasceu ali para o lado de Guaratuba, nada era (...), não tinha essa questão de bairro, mas eu acredito que a questão da experiência, social mesmo, e contato de relação, ela contribui muito, e acho que ela é a que mais contribui, a gente aprende um com o outro, através da roda ali (...), da relação que a gente cria com outro, através de diálogos, de experiências, de contos, de histórias, de ideias, acredito assim nessa proposta (...). No PA tem bastante contribuição pessoal, quando eu trabalhei a questão da comunidade indígena Guarani M'bya de Guaraguaçu, isso contribuiu muito porque a gente vê duas realidades distintas, uma realidade que em 2010 quando vi os índios numa situação de abandono, na situação quase precária onde as terras, eu não sei se hoje é demarcada, mas não eram demarcadas, então tinha assim, nenhum apoio da FUNAI, que a FUNAI não dava muito apoio para eles ali, a prefeitura de Pontal, eram mais pessoas que tentavam organizar algumas coisas para aquela comunidade, aquelas família que estavam instaladas ali. E a questão do Projeto de Aprendizagem também, ainda (...), que eu aprendi bastante, foi sobre a população em situação de rua, que fez o projeto final, que apresentei em 2014, que (...), quando sair para a rua, fazer o mesmo procedimento que de entrevista que você tá fazendo comigo, quando eu coloquei o gravador no meu bolso fui sentar na praça, eu ali na praça com muitos moradores assim em situação de rua, eu vi muitas pessoas com profissão, pessoas que chegaram a estudar direito, tinha mecânico, tinha ex-dono de loja, tinha Catarinense, Paranaense, tinha Gaúcho, e que se reunião porque eram reunidos pela exclusão, eles eram excluídos, são excluídos, pela comunidade mesmo, e então dessa forma eles se sentiam unidos, eu fiquei mais ou menos uns dois meses trabalhando em cima dessas vivências, então eu percebi que eles tinham muitas coisas assim, eram muito organizados, o primeiro encontra por exemplo, de um certo grupo era na praça as 7h da manhã, e dali saia a primeira refeição deles que era coletiva, e me lembro também que esses dias aí, a zeladora, uma das zeladoras do Gabriel de Lara, que é bem próximo da Praça ali, ela sempre vinha com resto de lanche para dar para os cachorros deles, então todos os cachorros se alimentavam ali, e muitas vezes esses moradores de rua eles têm um companheiro que são os cachorros, eles repartem o que eles têm com os cachorros, o que eles têm é para dois, nem que ele fique com fome, mas é para dois, uma outra coisa que eu percebi também, foi o olhar preconceituoso das pessoas, que no momento que a gente estava ali conversando com eles, olhavam para gente “o que você está fazendo aí? virou morador de rua também?”, entendeu, este tipo de situação ele é bem sério, porque vê nos lugares das pessoas ou de certa forma a ingenuidade das pessoas, que não conseguem ver isso com outros olhos ou um olhar mais humano, então a gente aprende bastante coisa, acho que isso foi uma experiência do PA assim que eu jamais teria assim ideia de fazer, se não fosse através do Projeto de Aprendizagem (...). De certa forma principalmente falando no meio particular, decerta forma esse povo, como é de rua, ele vive muito distante de um aluno que estuda numa escola particular, então você consegue aproximar essas duas realidades através do dialogo, contando que cada um ali tinha uma profissão, que infelizmente pelos descaminhos da vida, muito se

mantiveram até por influências erradas, como drogas, bebidas, ou qualquer outro tipo de entorpecentes químicos, por outros motivos até familiares, afetivos, psíquicos, levaram a viver naquela situação, mas isso também não quer dizer que eles não são felizes, isso não quer dizer, você encontra muito morador de rua por ai que ele é feliz do jeito que é, tem uma boa família, tem uma boa estrutura, então acho que isso teve uma boa relação porque você acaba tentando levar isso para sala de aula olhando pelo lado formador mesmo do ser humano (...). A questão do ICH também, a questão do ICH acho que a essa socialização, integração entre pessoas vale muito, porque hoje muitas pessoas, muita amizade sai do ICH, a minha amizade com o Dionísio, ele era coordenador de slackline, minha amizade com o Dionísio hoje saiu do slackline, andar em cima da corda, a minha amizade com o Alan Schneider saiu da aula de dança, de dança gaúcha, então ele te abre assim, um leque assim, também não só da questão da amizade, mas você se desenvolver, se permitir, então você está cansado (...), agora você vai dançar, se você não sabe cantar você vai cantar, pelo menos aprender cantar, se você tem medo de altura, lembrando que tinha lá o rapel, vai fazer o rapel, vai descer do terceiro andar da faculdade, vai tentar quebrar esse medo, se você não conhece escalvado, você vai subir, porque você tem um grupo ali que vai subir o escovado, você vai conhecer o morro da cruz ali, então essa maneira de se permitir é muito interessante através do ICH, e a questão da socialização também, e através daí, e também de conversa muito com os FTP, e muito também com os PA, porque são várias experiências que você tem, que te dão suporte maior para o teu desenvolvimento pessoal. 1:04:04

C) O que faz falta? Lidar com incertezas, angústias e dificuldades da realidade profissional na formação inicial contemplaria esta falta? Estariam relacionadas às experiências vividas no PA, ICH e FTP?

01:04:31 – Na minha formação pessoal, assim, eu nunca tive problema com oratória assim, só que nunca tive (...), não na perspectiva de falar bem, porque eu sou de falar, então assim meu desenvolvimento através três eixos: FTP, ICH e PA, acho que contribui bastante porque são propostas assim, diferentes em si, mas que elas se conversam na maneira de se desenvolver, porque você não vai fazer um Projeto de Aprendizagem sem ter antes um planejamento, sem pesquisar aquilo que você quer devolver para saber o que já aconteceu daquilo ali, o que já foi feito, quais experiências já teve, mesma coisa do ICH quando você quer fazer, porque você quer fazer, isso vem de uma vontade própria, mas porque você quer fazer, para que, o que aquilo vai te acrescentar, os FTP também a mesma coisa, então isso na contribuição pessoal, ele, não se (...) contribuiu de uma forma assim mais crítica na hora de você buscar um algo a mais naquilo que você já está fazendo, tipo assim, seja através dos referenciais, por meio das fontes que você vai fazer uma pesquisam, seja de quais são os primeiros movimentos que você deve buscar para, para tentar buscar, ou tentar fazer um certo, desenvolver um certo projeto, eu acho que nessa questão da pesquisa ela contribuiu na formação pessoal, porque a pesquisa hoje ela é a base de tudo, ela começa com a base, mas você vai buscar o que já foi feito, se ela é válida para o cenário atual, cenário local, se ela vai ao encontro daquela realidade onde você quer aplicar, e quer fazer aquilo se tornar uma realidade, e se aquilo de certa forma vai aguçar a vontade de, a busca dos envolvidos ou não, sempre relacionando com tudo que eles também querem, com tudo o que eles também esperam, acho que contribuiu muito sim nessa perspectiva, não sei se consegui explicar direito, fica meio confuso (ri). 01:07:00

D) A sua formação inicial contemplou estas ideias? (contribuições pessoais, incertezas, angústias e dificuldades). Estariam relacionadas às experiências vividas no PA, ICH e FTP?

01:07:29 – A maneira com que você consegue criar pontes para estabelecer uma relação daquilo que você buscou através dos FTP, ICH e PA, que é uma realidade local, então você vai tentar buscar uma ponte com aquilo que o roteiro da escola tradicional

pede, vamos supor que lá tem uma matéria, mas de repente os alunos não vão gostar daquela matéria porque não tem nada a ver com o cenário deles, mas de alguma forma tenho que buscar um diálogo, para que isso converse com alguma coisa da realidade daqui, para que eles tenham argumentos para falar, que ele saiba sobre aquilo, determinado assunto, e através disso vem o interesse deles de participar, de contribuir, de falar, porque se você vai aprender sobre a história da França ninguém vai falar, pergunte sobre a história de vida do vô de cada um, eles vão querer falar, e falar muito, e vão de certa forma querer trazer o avô ali para contar uma história, então acho que, nessa questão profissional em sala de aula, é a questão de tentar buscar uma relação, diálogo com o local, isso contribui bastante, isso é bem trabalhoso mas é isso o que vale, esse é o trabalho mesmo que a gente tem de tentar aproximar os alunos do conhecimento, que começa do empírico, que vem do livro, mas que possa transformar aquilo que é dele ali, é você fazer valer aquilo mesmo que ele sabe, e aquilo mesmo que ele quer aprender, acho que nesse patamar vale bastante. 01:09:03

9. O que te estimula a procurar dar continuidade à sua formação?

01:09:18 – O que me estimula a buscar é (...), são as (...), assim, a satisfação quando, que me dá quando eu leio algumas coisas que se transformaram através da educação, seja uma educação diferenciada assim, que não tem nada a ver com escola, que não tem nada a ver comigo, que não tem nada a ver, mas seja uma formação através da arte, uma formação, uma transformação através da música, então, quando a gente se empolga mesmo, por essas histórias de transformação me dá mais fôlego para tentar buscar chegar mais longe nesse caminho. 01:10:02

A) Estariam relacionadas à autoformação e realização pessoal?

01:10:04 pessoal e profissional 01:10:10

B) Quais os desafios que te estimulam a estar em autoformação?

01:10:25 – O desafio, as dificuldades, as barreiras elas sempre vão existir né, quando a gente quer sair da zona de conforto, se não quiser “assim está bom”, tocar a vida assim mesmo, tocar um processo aí e ficar de boa, mas se você quer chegar a um patamar mais longe, o que desafia é você acreditar na transformação da educação, mas acreditar que você pode se fazer diferente, e você pode buscar isso, e você pode buscar seja onde for, seja, mas principalmente para ser no seu próprio local, que para pensar em transformar um novo local, você tem que pensar o seu primeiro, pensar na sua rua, na sua casa, no seu vizinho, na sua rua, no seu bairro, na sua comunidade, e depois pensar na cidade em si, então é, acho que (...), o desafio é esse, o desafio é começar a olhar a educação por esse novo modo de pensar, esse novo modo de querer dialogar, conversar e mediar, para buscar trabalhar com gente em sala de aula, acho que esse novo olhar, essa nova perspectiva, essa transformação mesmo, esse é o desafio também porque, porque a escola ela é tradicional, poucos professores fazendo diferente, e às vezes quando você quer fazer diferente você também é apedrejado, não só por, pela instituição, mas talvez não pelos alunos, mas pelos profissionais, por outras pessoas, como pais, acredito que são grandes os desafios. 01:12:21

ANEXO

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS - Manhãs
2014.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS

Matinhos

2014

SUMÁRIO

1. DADOS DO CURSO.....	4
2. APRESENTAÇÃO	14
2.1 ORIENTAÇÕES FUNDAMENTAIS DO PPP DO SETOR LITORAL	7
3. JUSTIFICATIVA.....	22
3.1 JUSTIFICATIVA PARA REFORMULAÇÃO CURRICULAR.....	14
3.2 A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O <u>ENSINO FUNDAMENTAL.....</u>	<u>15</u>
4. PERFIL DO CURSO.....	22
5. PERFIL DO EGRESSO.....	22
6. OBJETIVO DO CURSO	23
6.1 OBJETIVO GERAL.....	23
6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	23
7. METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	24
7.1 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	23
8. SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PPC.....	29
9. PROJETO DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA.....	31
10. CORPO DOCENTE E ADMINISTRATIVO.....	33
11. INFRAESTRUTURA.....	37
12. CONDIÇÕES DE ACESSO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	50
13. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	51
13.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA LIC. EM CIÊNCIAS E MAPA CONCEITUAL DO CURSO.....	51
13.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E EMENTAS.....	54
13.3 MATRIZ CURRICULAR.....	57

13.4 FLUXOGRAMA.....	60
13.5 PLANO DE ENSINO.....	61
<u>14. ESTÁGIO</u>	118
<u>15. ATIVIDADES FORMATIVAS</u>	128
<u>16. DIRETRIZES DOS PROJETOS DE APRENDIZAGEM DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA UFPR – SETOR LITORAL</u>	134
<u>REFERÊNCIAS DESTE PPC.....</u>	138
Resolução N°28/15 CEPE.....	140

1. DADOS DO CURSO

Denominação: Ciências

Natureza: Licenciatura

Modalidade: Presencial

Regime de Matrícula: Semestral com 1 entrada por ano.

Integralização Mínima: 8 semestres

Integralização Máxima: 12 semestres

Turno: Noturno

Nº. de Vagas: 35 vagas anualmente

Carga horária Total: 3030h

O estudante egresso, após cumprir todo o curso com conceito e frequência suficientes, alcançando assim todos os objetivos do Curso, receberá o Diploma de Licenciado em Ciências.

2. APRESENTAÇÃO

O Setor Litoral da UFPR se insere no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPR consolidado na gestão 2002-2006, sintetizando uma direção a ser seguida pela instituição. A partir da direção definida, foram elaborados planos das unidades meio e fim, resultando em uma carteira de projetos representantes das demandas da instituição.

No seu planejamento estratégico a UFPR estabeleceu como MISSÃO:

Fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e desenvolvimento humano sustentável.

No planejamento de 2002 a UFPR definiu entre os seus objetivos: buscar a eficiência acadêmica; integrar produção científica e disseminação do conhecimento; expandir a oferta de vagas no ensino profissional e na graduação.

A Universidade Federal do Paraná declara, por meio do seu Plano de Desenvolvimento Institucional, sua busca em consolidar-se como um agente de desenvolvimento comunitário através de ações educativas de qualidade social, técnica, ambiental e humana.

Quatro princípios norteiam a UFPR, segundo seu PDI:

- Universidade pública, gratuita, de qualidade e comprometida socialmente
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão
- Liberdade na construção e autonomia na disseminação do conhecimento
- Respeito a todas as instâncias da sociedade organizada.

Destes princípios, desdobram-se suas áreas estratégicas: indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura, gestão institucional e responsabilidade social.

No Plano de Desenvolvimento Institucional 2007-2011 aprovado nas instâncias

colegiadas, a UFPR define como princípios:

- Comprometimento com a construção do saber e formação de profissionais competentes e comprometidos socialmente;
- Ambiente pluralista, onde o debate público é instrumento da convivência democrática;
- Preservação e disseminação da cultura brasileira;
- Proposição de políticas públicas;
- Comprometimento da comunidade universitária com a instituição;
- Gestão participativa, dinâmica e transparente comprometida com melhores condições de trabalho e qualidade de vida;
- Eficiência, eficácia e efetividade no desenvolvimento das atividades institucionais;
- Isonomia no tratamento dispensado às unidades da instituição;
- Respeito aos critérios institucionais usados na alocação interna de recursos; cultura de planejamento e avaliação contínua da vida universitária.

O Setor Litoral foi incorporado neste PDI de forma especial, representando particularmente e de forma direta aspectos como:

- Inserção e expansão da UFPR nas regiões do estado, ampliando relações e parcerias com a comunidade (PDI ; p.22 e 24 e outras);
- Responsabilidade social das IES (PDI p.25);
- Práticas pedagógicas inovadoras (PDI p.64).

De forma indireta, a proposta pedagógica do Setor Litoral aparece sustentada por princípios, estratégias e objetivos apresentados no PDI, tais como:

- Indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- Flexibilização curricular e espaço acadêmico como lócus de construção e produção do conhecimento, no qual o discente atua como sujeito participe da aprendizagem, preocupado com seu contexto social (p.28);
- Programas especiais de formação pedagógica por meio da articulação de todos os níveis educacionais;
- Conexão de saberes;
- Prioridade de pesquisa em áreas de interesse regional e que envolvem um conjunto de pessoas (p.34);
- Aderência entre a prática e planos institucionais, marcada pela construção partilhada e constantemente reformulada, preconizada nas intenções do plano de auto-avaliação.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão aparece no PDI da UFPR como princípio (item 1.1.4), como área estratégica (1.1.5) e também encabeça um eixo de objetivos e metas. Quando desdobrada em metas, especifica a intenção de viabilizar condições para a sua implementação nos projetos pedagógicos dos cursos e aliada à articulação entre a Graduação, a Pós-Graduação e o Ensino Profissionalizante, com prazos para sua concretização até 2011.

O Setor Litoral neste contexto é citado como exemplo e resultado de políticas educacionais inovadoras e de responsabilidade social, justificando-se desta forma pelos aspectos:

- Participação integrada de instâncias governamentais nas esferas federal, estadual e municipal;
- Reconhecimento da necessidade de ações na região do litoral do Paraná viabilizando o desenvolvimento sustentável;
- Respeito à diversidade das pessoas e dos processos educacionais;
- Integração dos níveis de escolarização na educação pública.

No item do PDI dedicado à organização acadêmica, o Setor Litoral é apresentado como uma conquista do povo paranaense, caracterizada pela missão de integrar regiões, saberes, forças da comunidade universitária e do conjunto da sociedade, ampliando o espaço público de formação na região. O objetivo da proposta pedagógica que está sendo desenvolvida no Setor Litoral é apresentado no PDI pela união da pesquisa, da extensão e do ensino-aprendizagem desde o início do curso, como estratégia para a consolidação de aprendizagens associadas à realidade e próxima das questões sociais vividas pela população local. Objetivo este que marca o compromisso com a realidade de inserção do campus, com a interação entre teoria e prática, o caráter interdisciplinar e multidisciplinar como eixos para sustentar a formação política, filosófica, humana e profissional. Registra uma perspectiva importante da proposta, que desafia a construção das atividades do campus cotidianamente, que é a articulação entre os níveis educacionais, desde o ensino fundamental até a pós-graduação.

A ação do Setor Litoral se desenvolve de forma integrada com os diferentes agentes e níveis educacionais em um projeto educacional articulado em conjunto. A ação comunitária não pode ser encampada por um único agente comunitário e em um único nível da ação educativa. É fundamental que interajam os diferentes agentes e níveis educacionais em projetos articulados.

Com a implantação do Setor Litoral, os objetivos principais visaram propiciar à região litorânea com extensão possível até o Vale do Ribeira, qualidade de vida compatível com a dignidade humana e a justiça social, além de qualidade de formação que contemple a formulação e a partilha de múltiplas leituras da realidade em que os projetos pessoais possam ser criados e inseridos em uma proposta de desenvolvimento sustentável.

A construção e atualização permanente da organização curricular pressupõem a universidade como lócus de construção e disseminação de conhecimento, o discente como sujeito partícipe da aprendizagem, o docente como mediador do processo e a preocupação com o contexto social coloca a prioridade de atividades formativas incluindo a pesquisa nas áreas de interesse regional.

A implantação do novo Setor da UFPR no litoral do Estado do Paraná é uma das grandes conquistas da comunidade acadêmica e do povo paranaense nos últimos anos. Tal iniciativa congrega parcerias governamentais das esferas federal, estadual e municipal, e tem como objetivo principal promover o desenvolvimento sustentável

desta região do Estado, com extensão para a região do Vale do Ribeira que, ao mesmo tempo em que abriga um significativo patrimônio natural, histórico-cultural e potencial econômico como o Porto de Paranaguá, também apresenta indicadores sociais alarmantes.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Setor Litoral baseia-se na perspectiva interdisciplinar da construção do conhecimento, sem negligenciar a formação humana de seus estudantes. Tem por objetivo construir o processo ensino-aprendizagem associado à realidade local, isto é, aos sete municípios que formam a região litorânea do Paraná: Matinhos, Guaratuba, Paranaguá, Morretes, Antonina, Pontal do Paraná e Guaraqueçaba com extensão aos municípios do Vale do Ribeira. Para tanto, busca situar o estudante, desde o início dos cursos, acerca das questões ambientais, culturais, políticas, econômicas e sociais dessas regiões, unindo a teoria e a prática profissional nas diversas ações didáticas planejadas pela equipe docente e de servidores técnico-administrativos.

2.1 ORIENTAÇÕES FUNDAMENTAIS DO PPP DO SETOR LITORAL

O PPP considera o trabalho pedagógico, percebido na sua totalidade, e deve ser pautado pelos princípios que envolvam:

- a) o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos;
- b) a educação como totalidade;
- c) a formação discente pautada na crítica, na investigação, na pró-atividade e na ética, capaz de transformar a realidade.

A proposta pedagógica desenvolvida no Setor Litoral apresenta um diferencial centrado na aprendizagem, a partir da estratégia de ensino por projetos. O desenho curricular que se fundamenta na educação por projetos permite que o estudante construa o conhecimento, integrando com diversas áreas do conhecimento. Além dos fundamentos teórico-práticos, específicos de cada curso, o aluno organiza o seu cotidiano tendo também espaços semanais para as Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e para dedicar-se ao projeto de aprendizagem.

O estudante é incentivado a perceber criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações onde a busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local, configurando relações entre pessoas, saberes e instituições, entre elas a UFPR e a comunidade da região litorânea. Tais ações podem contemplar uma diversidade de possibilidades, desde que alie o aprofundamento metodológico e científico. Contemplam também uma transição para o exercício profissional. Na proposição do projeto de aprendizagem, o aluno antecipa e vivencia de forma autônoma o exercício profissional. O aluno como sujeito co-responsável de seu processo de aprendizagem, aprende a significar um cotidiano balizado por valores locais. E, sem perder a perspectiva da mundialização, respeita limites humanos, engaja-se em um processo de auto-organização e auto-produtividade (PPP/Setor Litoral, 2008).

O trabalho pedagógico mais intenso para fazer frente aos desafios de desenvolvimento sustentável está focado na formação continuada dos professores em todos os níveis educacionais (do ensino fundamental à pós-graduação) e nas ICH – Interações Culturais e Humanísticas. Essas ações pedagógicas, integradas na formação do Setor Litoral, têm o compromisso com uma educação mais comprometida com a justiça e a equidade social. Elementos Estruturantes do PPP Fases com focos orientadores:

1. Percepção crítica da realidade
2. Aprofundamento Metodológico e Científico
3. Transição para o exercício Profissional

Os Espaços Curriculares de Aprendizagem são os Projetos, As Interações Culturais e Humanísticas e os Fundamentos Teóricos Práticos. Na concepção do Projeto Político-Pedagógico os estudantes, docentes e a instituição desenvolvem projetos que têm suas especificidades e focos diferenciados. No PPP, fundamentado no trabalho por projetos, os fundamentos teórico-práticos são meios e não fins no processo de formação. Com rigor científico e contextualização com os demais desafios reais que o estudante vai enfrentando, os fundamentos são organizados em consonância com as diferentes etapas da proposta pedagógica, buscando atender tanto às diretrizes curriculares de cada curso, como propiciar os saberes necessários à execução dos projetos de aprendizagem. O como fazer e o que fazer têm intencionalidade e compromisso dos atos educativos construídos coletivamente e assumidos em planejamento criado interdisciplinarmente na diversidade técnico-metodológica das diversas instâncias do Setor. O espaço curricular de Interações Culturais e Humanísticas (ICH) consiste num dos pilares do Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral, representando, no mínimo, 20 % da carga horária curricular em todos os cursos. Através de encontros que ocorrem semanalmente, integrando estudantes dos diferentes cursos, o ICH constitui-se num espaço de aprendizagem interdisciplinar. Possibilita a articulação de diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais) e busca um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea.

Desta forma, o Setor 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.

A proposição do Projeto Político-Pedagógico do Setor Litoral da UFPR quer superar os pressupostos da modernidade e lançar-se na construção de um projeto inovador e emancipatório. Para tal, toma como princípio a reflexão acerca da realidade concreta do lugar, como fonte primeira, para, em diálogo com o conhecimento sistematizado, tecer a organização curricular e o desenvolvimento de projetos que

devem partir dos alunos e envolver os professores e a comunidade.

Diferentemente do entendimento de conhecimento que preponderou na modernidade, este Projeto se estrutura pedagogicamente concebendo o conhecimento como uma totalidade articulada, decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade e sua realidade concreta envolvendo a educação e o homem. Obedecendo a esse princípio, o Projeto articulou seu currículo em três grandes fases: 1- conhecer e compreender; 2- compreender e propor e, 3- propor e agir. Essas fases são desenvolvidas dentro de três grandes módulos que dialeticamente se constituem e organizam todos os cursos. O primeiro módulo é constituído por Projetos de Aprendizagem, o segundo formado pelas Interações Culturais e Humanísticas e o terceiro módulo organizado pelos Fundamentos Teórico-práticos. Portanto, este Projeto pretende ser muito mais do que uma formalidade instituída: uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade bem como nos demais espaços onde ela ocorrer.

Ações Político-Pedagógicas

Para atingir a eficiência, a probidade e a racionalização na gestão de recursos é fundamental que as parcerias entre as esferas governamentais sejam eficientes e que periodicamente sejam reavaliadas as prioridades institucionais para um adequado processo formativo. Também a integração da gestão administrativa com os procedimentos pedagógicos deverá favorecer a adequada gestão de recursos.

Na formação continuada de docentes e técnicos administrativos faz-se necessária uma caminhada interativa com ações setoriais voltadas ao desenvolvimento local.

Em todos os níveis educacionais, por processo seletivo público e diferenciado com sistema de ações afirmativas.

Nesse sentido cabe mostrar que o acesso às vagas dos cursos do Setor Litoral obedecem a orientação de implementação das políticas de cotas raciais e sociais no processo seletivo, fato que amplia a democratização do acesso a universidade. Outro movimento que cabe salientar é a ocupação de vagas através do PROVAR, programa que visa possibilitar a permanência discente na instituição, mesmo que em condições ou cursos diferentes dos escolhidos no momento de ingresso via vestibular, além de permitir o ingresso de alunos de outras instituições e de diplomados.

Para possibilitar que os alunos tenham um maior nível de aproveitamento acadêmico o perfil de atuação institucional e dos cursos permitem a atuação comunidade acadêmica construindo e direcionando projetos focados para trabalhar as questões locais.

Para fomentar e ampliar a atuação da universidade junto aos municípios do litoral, principalmente à Educação Pública em todos os níveis, foi criada a figura do Professor Articulador, que é responsável por agilizar o trânsito de demandas e possibilidades de ação conjunta entre as duas organizações. Essa articulação também

funciona como elemento facilitador do reconhecimento das dimensões estruturais e culturais do litoral.

O eixo curricular de Projetos de Aprendizagem indica aos estudantes a utilização dos conhecimentos trabalhados no eixo de Fundamentos Teórico-práticos no exercício de elaboração de problemáticas locais e possibilidades de superação das mesmas. Na realização desse intento os estudantes do curso também entram em contato com escolas da rede de ensino fundamental, direcionando a elas as ações de muitos dos seus projetos de aprendizagem.

Conforme o exposto fica evidente que o Projeto Político Pedagógico se constitui em um processo dinâmico de constante construção, no qual a educação é compreendida como totalidade e onde são valorizadas as relações dialógicas fomentadas pelo contato entre a universidade e a comunidade. Dessa forma o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas se apresenta como elemento essencial de trabalho conforme descrito no próprio PPP que indica que o “tensionamento dialético entre o modelo epistemológico dominante e o modelo epistemológico emancipatório entre o todo e a parte” (PPP, p. 8) estabelece relações teórico-práticas entre os eixos curriculares e os atores envolvidos, o que agrega qualidade acadêmica na articulação entre os elementos curriculares (FTP, ICH e PA) que são de fato os espaços de aprendizagem integrando ações de ensino, pesquisa e extensão baseado em projetos.

Concepções Político-Pedagógicas

O Setor Litoral na sua busca pela qualidade de aprendizagem compreende que há uma relação direta entre suas intenções e o modo que se organiza para realizá-las, assim a forma de gestão institucional em implementação visa à efetivação de uma educação verdadeiramente democrática. Dessa forma o espaço para deliberação das obrigações regimentais, planejamento político-pedagógicos do Setor e debates da comunidade acadêmica são discutidos no Conselho Diretivo do Setor Litoral com participação aberta de docentes, técnicos, discentes e comunidade. As Câmaras dos Cursos são sub-unidades administrativas que coordenam a integração dos espaços curriculares (FTP, ICH, PA) bem como o acompanhamento e avaliação discente e o planejamento e avaliação do curso a qual está ligada.

Essas “esferas” de gestão também são responsáveis por fomentar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, a cultura e o saber como é diretamente expresso no texto do PPP a seguir:

“A proposição do Projeto Político-Pedagógico do Setor Litoral da UFPR quer superar os pressupostos da modernidade e lançar-se na construção de um projeto inovador e emancipatório. Para tal, toma como princípio a reflexão acerca da realidade concreta do lugar, como fonte primeira, para, em diálogo com o conhecimento sistematizado, tecer a organização curricular e o desenvolvimento de projetos que devem partir dos alunos e envolver os professores e a comunidade”.

Diferentemente do entendimento de conhecimento que preponderou na

modernidade, este Projeto se estrutura pedagogicamente concebendo o conhecimento como uma totalidade articulada, decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade e sua realidade concreta envolvendo a educação e o homem. Obedecendo a esse princípio, o Projeto articulou seu currículo em três grandes fases: 1- conhecer e compreender; 2- compreender e propor e, 3- propor e agir. Essas fases temporais são desenvolvidas dentro de três grandes módulos que dialeticamente se constituem e organizam todos os cursos. O primeiro módulo é constituído por Projetos de Aprendizagem, o segundo formado pelas Interações Culturais e Humanísticas e o terceiro módulo organizado pelos Fundamentos Teórico-práticos” (PPP, p. 07).

A Educação como Totalidade

“A concepção de educação emana da compreensão do papel social da Universidade junto à sociedade. Portanto, além da intencionalidade das atuais políticas públicas de interiorizar a educação superior, o Setor Litoral tem o direito e o dever de explicitar a compreensão estruturante de seu processo educativo, ou seja, uma formação e uma práxis assentada no princípio epistemológico da unicidade do ensino, pesquisa e extensão. Entende a formação educacional como uma totalidade concreta, que se dá no conjunto das relações sociais e que se desenvolve a partir das contradições que lhe dão movimento, portanto, não tem existência em si, mas somente a partir da produção social de seus sujeitos.

Ao compreender a formação como totalidade concreta, admite-se que sua constituição se dá no conjunto das relações sociais do mundo presente. Na atualidade, tais relações assentam-se e desenvolvem-se inseridas no modo de produção capitalista, que ao longo do tempo tem estabelecido estratégias e ações para reprodução e ampliação do capital. As classes dominantes, através do Estado, têm utilizado historicamente a educação formal para alcançar seus objetivos, fragmentando conhecimentos, relações, sistemas e insistido na proposta individual e meritocrática. Portanto, a formação como totalidade concreta aqui assumida, dar-se-á no tensionamento com a proposta instituída pelo capitalismo.

A intenção do processo educativo é o desenvolvimento integral, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos afetivos, cognitivos e sociais, em uma perspectiva emancipatória e de protagonismo de seus sujeitos e de suas coletividades. O papel dos conteúdos e tempos está intrinsecamente conectado com a participação dos indivíduos como sujeitos de processos culturais, econômicos e acadêmicos da sociedade e das instituições de educação. O grau de direção se restringe em criar as condições para que se operem as interações nos diferentes espaços curriculares e em sustentar o papel da crítica e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A concepção do processo educativo fundado na realidade social provoca a organização de um currículo flexível, de forma articulada e com múltiplas relações. Rompe com a concepção disciplinar e fragmentada para trabalhar com espaços de formação que têm como principal articulador os projetos de aprendizagens, originados

na realidade concreta do meio em que estão inseridos. Esses projetos possibilitam o diálogo com os fundamentos teórico-práticos, que empiricamente já os constituem. Esse diálogo se expande ao abarcar as interações culturais e humanísticas que se apresenta como espaço para a troca com pessoas da comunidade externa, de outros cursos, de outras realidades e também como possibilidade de síntese e reflexão de sua formação e de seu papel social. Dialeticamente, aqui também se fazem presentes e dialogam entre si, os projetos e os fundamentos teórico-práticos. Portanto, o currículo contempla em seus espaços a educação como totalidade, objetivando superar a proposta fragmentária, da pesquisa, do ensino e da extensão” (PPP, p. 11-12).

Na formação licenciado em Ciências desde a primeira fase (conhecer e compreender) é oportunizado ao estudante espaços de interação com a realidade que permitem vivenciar parcialmente a integração entre ensino, pesquisa e extensão. A segunda fase (compreender e propor) se propõe a fundamentação teórica e técnica para amadurecimento das informações e reflexões reconhecidas em um primeiro momento; enquanto a terceira fase (propor e agir) se propõe a atividades de inserção profissional. No decorrer das fases os objetivos devem ser articulados com os espaços curriculares do curso (Fundamentos teóricos práticos, Interações Culturais e Humanísticas e Projetos de Aprendizagem). A existência das fases não explicita a necessidade de pré-requisitos, visto que a complexidade de compreensão e proposição das atividades realizadas pelos estudantes serão avaliadas enquanto desempenho no processo de aprendizado.

Abordagens em perspectiva de totalidade orgânica

“A concepção do processo educativo fundado na realidade social provoca a organização de um currículo flexível, de forma articulada e com múltiplas relações. Rompe com a concepção disciplinar e fragmentada para trabalhar com espaços de formação que têm como principal articulador os projetos de aprendizagens, originados na realidade concreta do meio em que estão inseridos. Esses projetos possibilitam o diálogo com os fundamentos teórico-práticos, que empiricamente já os constituem. Esse diálogo se expande ao abarcar as interações culturais e humanísticas que se apresenta como espaço para a troca com pessoas da comunidade externa, de outros cursos, de outras realidades e também como possibilidade de síntese e reflexão de sua formação e de seu papel social. Dialeticamente, aqui também se fazem presentes e dialogam entre si, os projetos e os fundamentos teórico-práticos. Portanto, o currículo contempla em seus espaços a educação como totalidade, objetivando superar a proposta fragmentária, da pesquisa, do ensino e da extensão” (PPP – p.11).

A proposta pedagógica desenvolvida no Setor Litoral apresenta um diferencial centrado na aprendizagem, a partir da estratégia de ensino por projetos. O desenho curricular permite que o estudante construa o conhecimento, integrando diversas áreas do conhecimento. Além dos fundamentos teórico-práticos, específicos de cada curso, o aluno organiza o seu cotidiano tendo também espaços semanais para as Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e para dedicar-se ao projeto de aprendizagem. O

estudante é incentivado a perceber criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações onde a busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local, configurando relações entre pessoas, saberes e instituições, entre elas a UFPR e a comunidade da região litorânea. Tais ações podem contemplar uma diversidade de possibilidades, desde que alie o aprofundamento metodológico e científico. Contemplam também uma transição para o exercício profissional. Na proposição do projeto, o aluno antecipa e vivencia de forma autônoma o exercício profissional. O aluno como sujeito co-responsável de seu processo de aprendizagem, aprende a significar um cotidiano balizado por valores locais. E, sem perder a perspectiva da mundialização, respeita limites humanos, engaja-se em um processo de auto-organização e auto-produtividade” (PPP – p.25).

Articulação entre Teoria e Prática

O PPP do Litoral é composto por eixos curriculares que criam “espaços de formação que têm como principal articulador os projetos de aprendizagens, originados na realidade concreta do meio em que estão inseridos. Esses projetos possibilitam o diálogo com os fundamentos teórico-práticos, que empiricamente já os constituem. Esse diálogo se expande ao abarcar as interações culturais e humanísticas que se apresenta como espaço para a troca com pessoas da comunidade externa, de outros cursos, de outras realidades e também como possibilidade de síntese e reflexão de sua formação e de seu papel social. Dialeticamente, aqui também se fazem presentes e dialogam entre si, os projetos e os fundamentos teórico-práticos. Portanto, o currículo contempla em seus espaços a educação como totalidade, objetivando superar a proposta fragmentária, da pesquisa, do ensino e da extensão” (PPP, p.11).

Flexibilidade Curricular

“O desenho curricular que se fundamenta na educação por projetos permite que o estudante construa o conhecimento, integrando diversas áreas do conhecimento. Além dos fundamentos teórico-práticos, específicos de cada curso, o estudante organiza o seu cotidiano tendo também espaços semanais para as Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e para dedicar-se ao projeto de aprendizagem. O estudante é incentivado a perceber criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações onde a busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local, configurando relações entre pessoas, saberes e instituições, entre elas a UFPR e a comunidade da região litorânea” (PPP, p.25).

Adequação às condições de acesso dos alunos, sem prejuízo da extensão e qualidade dos conteúdos e atividades curriculares é uma das condições diferenciadas no Setor Litoral, já que além da acessibilidade percorre-se a discussão nas atividades formativas quanto a pluralidade de concepções como expressão do caráter de não neutralidade do conhecimento científico.

Assim, o Setor Litoral atua como agente fomentador de leitura crítica da realidade e através dela tenta construir conhecimentos que viabilizem a intervenção nessa realidade e possibilitem a construção de novas teorias, tendo os eixos curriculares (FTP, ICH e Projetos) como espaços em que a comunidade universitária valorize a pluralidade de idéias e concepções do conhecimento. Deste modo há o interesse de que o estudante esteja envolvido no seu processo de aprendizado e seja autor ativo nestes passos.

3. JUSTIFICATIVA

3.1 JUSTIFICATIVA PARA REFORMULAÇÃO CURRICULAR

O Curso de Licenciatura em Ciências ofertou sua primeira turma no ano de 2008 tendo como objetivo preencher a lacuna de professores que consigam promover o diálogo entre as diferentes áreas das Ciências Naturais para O Ensino Fundamental. A construção da primeira versão do Projeto Político Pedagógico do Curso ocorreu de maneira amplamente discutida e participativa, de acordo com os conceitos estabelecidos no Projeto Pedagógico do Setor Litoral da UFPR e finalizou no final no ano de 2010, sendo o mesmo aprovado no CEPE sob a resolução 27/11.

A presente proposta de reformulação, visa atender 2 demandas específicas: a) Acompanhamento das diretrizes para o ensino fundamental, do Ministério da Educação, publicado em 2013; b) Adequação da Carga Horária do Curso ao Calendário do Setor Litoral;

Desde sua aprovação, algumas alterações nas políticas educacionais nacionais, com especial destaque para : Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 2013; Resolução 07 de 2010 do Conselho Nacional de Educação que define as diretrizes curriculares para o ensino fundamental e Resolução 02 de 2012 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares apresentam a necessidade de pequenas alterações no projeto político pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências. Os documentos supra citados trabalham a partir do conceito de grandes áreas, e estabelecem os Componentes Curriculares Obrigatórios para os Ensinos Fundamental a partir das seguintes áreas.

I- Linguagens

II- Matemática

III- Ciências da Natureza

IV- Ciências Humanas

Vale o destaque extraído do texto que versa sobre o Currículo estruturado por áreas:

“§ 1º. O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º. A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

Outro Ponto que justifica a alteração do Projeto Político Pedagógico do Curso é a necessidade de adequação ao Calendário Acadêmico do Setor Litoral. A realidade do Litoral, com relação a sazonalidade e a temporada de verão estabelecem algumas dificuldades práticas no que diz respeito a semestres letivos que apresentem um número maior do que 15 semanas. Desta maneira, o Conselho Setorial do Setor Litoral indicou o estabelecimento de calendários semestrais de 15 semanas letivas para todos os cursos do Setor. A presente proposta de reforma vem ao encontro desta realidade ajustando a carga horária dos módulos de maneira a possibilitar a integralização nessas 15 semanas letivas.

3.2. A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A falta de professores para o ensino fundamental tem sido problema nacional historicamente e tem contribuído para a desqualificação da escola pública. Um levantamento de 2003 do INEP apontava que para atender a demanda do momento, seriam necessários 235 mil professores no ensino médio e 476 mil nas turmas de 5ª a 8ª série, totalizando 711 mil docentes. Mas nos anos anteriores haviam se formado apenas 457 mil nos cursos de licenciatura. Para tentar corrigir esse problema o MEC tem implantado diversos programas de incentivo a formação inicial e continuada.

Dentre as áreas com maior escassez se encontra a área de Ciências tanto do ensino fundamental quanto no médio. Especificamente em Ciências do Ensino Fundamental, além da escassez outro problema que o INEP aponta é que a formação desses professores tem se dado no âmbito das Ciências Biológicas, o que acaba causando deficiências no ensino de Física e Química. O INEP ainda menciona que dentre as áreas de Ciências da Natureza a única que não se encontra em situação crítica é a Biologia.

No entanto, mesmo que no Brasil haja Cursos suficientes para atender a demanda de formação de professores isso não implica necessariamente em melhoria da qualidade da formação, pois há outros problemas historicamente apontados na literatura. ANDRÉ (2002) apresenta uma análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd, na década de 90. Esse estudo além de outros problemas, evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos. Além disso, o compromisso social aparece como necessidade fundamental no processo de formação e práxis do professor.

Cruz (1991) identifica as raízes dessa problemática da formação de professores no projeto político neoliberal. Esse autor argumenta que a sociedade capitalista constrói o isolamento e privilegia as ciências voltadas para a tecnologia de produção, a serviço do capital, negligenciando as demandas de ciências sociais. Como decorrência, a

formação de professores vem sofrendo alterações marcadas pela queda de qualidade e pelo distanciamento das reais necessidades do povo brasileiro.

Na perspectiva de superação dos problemas Carvalho (1992b) propõe a mudança de paradigma e a revisão das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura. O autor argumenta que essa mudança implica em abordar problemas de origem social com sérias implicações e problemas de origem pedagógica com sérias implicações sociais. No primeiro grupo, destaca a diferença entre o contingente de alunos freqüentando as universidades públicas e particulares; a desvalorização social da profissão docente; a falta de cursos noturnos nas universidades públicas; o baixo padrão educacional dos cursos de Licenciatura na maioria das faculdades particulares; e a necessidade de verba para reciclar os professores do ensino fundamental e médio. Entre os problemas de origem pedagógica, observa que as faculdades – mesmo nas boas universidades – não estão formando bons professores para o ensino fundamental e médio. Carvalho (1992a) defende, ainda, o papel central da Prática de Ensino na integração entre o conteúdo pedagógico e o conteúdo específico de formação e da práxis, da formação inicial e continuada.

Algumas alternativas apontadas nos estudos analisados por ANDRÉ (2002) são: a interdisciplinaridade, materializada em projetos de ação integrada; a articulação entre teoria e prática desde o início dos cursos, assumindo uma visão de unidade e totalidade do conhecimento e da convergência das ciências; a recondução do Estágio Supervisionado como fechamento dos cursos; e o redimensionamento das relações estabelecidas entre a universidade e a sociedade. Em suma, Cruz (1991) propõe a autoconstrução dos cursos de Licenciatura a partir das relações entre teoria e prática e da visão interdisciplinar, superando divisões e promovendo, por sua finalidade e princípios, um trabalho verdadeiramente coletivo entre profissionais e estudantes de várias licenciaturas. Além disso, a formação inicial não se encerra em si mesma, devendo, portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores, em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas.

A implantação de cursos de diferentes Licenciaturas no Setor Litoral da UFPR a partir de 2008, fundamentados em um Projeto Político Pedagógico comprometido com uma lógica societária de desenvolvimento regional sustentável, implica numa dinâmica universitária e de formação acadêmica empenhada e entrelaçada com as demandas da materialidade dos sujeitos sociais que aqui vivem. Neste paradigma o Setor litoral fez uma opção radical pela relação cotidiana com a escola pública como eixo fundamental – seja na formação continuada, seja na formação de redes, seja na implementação de processos de cogestão das políticas públicas, entre outras. Esta correlação se dá numa perspectiva não colonizadora dos diversos espaços e expressões culturais aqui existentes. Isto é vital numa região alijada dos processos de desenvolvimento. O setor Litoral da UFPR está localizado no litoral paranaense, com sede em Matinhos e com atuação nos municípios de Antonina, Guaratuba, Guaraqueçaba, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná e municípios do Vale do Ribeira.

Os princípios acima mencionados nos colocam em permanente posição

desafiadora, horizontalizada e somada com os sujeitos sociais desta Região, buscando conhecer-compreender-propor e agir no enfrentamento dos desafios das sequelas da questão social neste espaço - sejam estas sociais, culturais, ambientais, econômicas, entre outras. Nesse sentido, a construção de PPP do Setor Litoral busca um currículo flexível, sem a presença de disciplinas estanques, a valorização das Interações Culturais e Humanísticas, materializada em espaço curricular permanente. Dispõe de um espaço curricular para o desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem, possibilita a integração entre os cursos, materializada em espaços curriculares Intercursos e; a oferta de Cursos no período noturno (11 dos 14 Cursos atuais do setor).

Algumas ações são estrategicamente importantes para o Setor atingir o objetivo de desenvolvimento local a partir da melhoria da qualidade do ensino fundamental. A principal ação é a criação do GRUPO de estudos e articulação da Educação Pública do Setor Litoral que tem como objetivo principal a articulação dos diferentes níveis de ensino da educação pública, com vistas à ampliação da qualidade e da acessibilidade à educação. Este Grupo concentrou-se nos seguintes objetivos: (a) estreitar os vínculos entre a produção do conhecimento e a atualização dos currículos dos sistemas de ensino; (b) promover a formação continuada dos profissionais da educação que atuam no sistema público de ensino; (c) contribuir para a melhoria do ensino no sistema público, por meio de ações diretas e indiretas; (d) coordenar as atividades da comunidade universitária que digam respeito à articulação entre Educação Superior e o Ensino Fundamental; (e) mediar os projetos de aprendizagem dos estudantes universitários partindo do diálogo com as escolas, de forma que os mesmos possam paulatinamente consolidar-se como projetos próprios da escola.

Dentre as ações já realizadas nesta trajetória de construção e consolidação do Grupo, destacam-se: (a) articulação político-pedagógica envolvendo os gestores das redes municipais e estaduais de educação dos municípios do Litoral paranaense; (b) atuação direta nas escolas municipais e estaduais via projetos de servidores docentes, técnico-administrativos e alunos; (c) formação continuada dos professores e demais profissionais da educação das redes municipais: semanas pedagógicas; cursos de extensão; palestras e oficinas.

4. PERFIL DO CURSO

A proposta educacional do curso se efetiva através dos fundamentos teórico-práticos, dos projetos de aprendizagem e das interações culturais e humanísticas. Em todas as fases do curso o estudante tem contato direto com a realidade da educação pública local. Além disso, é colocado em situações que propiciam a construção do conhecimento integrado da área de Ciências com a área dos fundamentos da educação pública e suas implicações culturais, humanas e éticas. A partir dessa experiência, o aluno propõe e executa ações integradas no Ensino de Ciências, transformando-se em agente emancipado e com possibilidades de contribuir com a melhoria da realidade local.

5. PERFIL DO EGRESSO

O profissional licenciado em Ciências estará capacitado, principalmente, para atuar como professor no ensino fundamental em escolas públicas e privadas, trabalhando interdisciplinarmente, estimulando o raciocínio crítico e a criatividade dos estudantes no que se refere às questões fundamentais das ciências naturais e da educação. Esse professor poderá contribuir com a construção do conhecimento dos estudantes com ênfase na realidade local, levando em consideração a diversidade e a pluralidade..

Depois de formado, o egresso poderá atuar como professor no Ensino Fundamental e terá competências para atuar na comunidade, planejar e executar projetos científicos e educacionais em instituições públicas, privadas e de terceiro setor.

6. OBJETIVOS DO CURSO

- Oportunizar aos estudantes a compreensão do papel social e político da escola e da profissão professor e o conhecimento dos processos de investigação, que possibilitem a constante reflexão-ação como fundante do aperfeiçoamento profissional e de prática social;
- Favorecer a compreensão da profissão professor na perspectiva prevista na legislação, para uma atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento, tendo a realidade concreta local como ponto de partida e retorno da problematização e intervenção;
- Desenvolver o processo educativo na sua totalidade, baseado na ação investigativa, diálogo com o conhecimento sistematizado e na intervenção social, constituindo a práxis formativa;
- Oferecer programas de formação para os professores da rede pública, de ensino fundamental, orientados para o desenvolvimento educacional, sociocultural e econômico da região geoeconômica;
- Possibilitar aos estudantes a instrumentalização com suporte científico na perspectiva de uma formação emancipatória, que lhes possibilite a construção de conhecimentos para o autogerenciamento de suas atividades, gestão de pessoas, eticidade nas relações sociais, capacidade empreendedora e interventiva de sua realidade social;
- Construir e difundir conhecimentos nas áreas das Ciências da Natureza e da formação de professores, entendendo-os em uma lógica dialética do global com o local, a partir de suas realidades concretas, possibilitando que os conhecimentos locais tencionem os globais e estimulem a criação e fortalecimento da cultura local, em um contexto de relações democráticas e éticas na perspectiva de participação dos diversos segmentos da sociedade;
- Oportunizar avaliações cuja finalidade seja a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.
- Difundir o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- Habilitar professores para o ensino de Ciências para o Ensino Fundamental.

7. METODOLOGIA

Não é possível ensinar Ciência hoje, como no século passado. A Ciência deve ser apresentada ao indivíduo através de seu caráter de construção coletiva da humanidade, e, portanto de domínio público. Apesar de polêmica ela tem aplicações que afetam diretamente aos indivíduos e à sociedade e está ligada indissociavelmente aos confortos e problemas da vida moderna. É esta Ciência, dinâmica, constituída de dilemas complexos e polêmica que se torna interessante aos olhos de nossos alunos e que por este motivo deve ser trabalhada. Além disso, é indispensável levar em consideração os saberes das populações tradicionais e não-tradicionais, para formar indivíduos com identidades próprias e capazes de conviver num mundo repleto de diversidade (ZULIANI, 2007).

O pensar crítico dos processos naturais e humanos é de fundamental importância para o desenvolvimento de ações modificadoras da realidade local/regional. Surge desta forma, a necessidade urgente de re-significar o espaço acadêmico de modo que ele possa, efetivamente, estar voltado para a formação de sujeitos reflexivos, participativos e cidadãos.

Diante disso o Curso de Licenciatura em Ciências do Setor Litoral da UFPR utiliza, preferencialmente, a metodologia de Ensino por Projetos. O ensino por projetos visa a modificação do espaço acadêmico tradicional, transformando-o num espaço interativo, aberto às suas múltiplas dimensões e realidades. O trabalho por projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino-aprendizagem. Adquirir conhecimentos deixa de ser simplesmente um ato de memorização, e ensinar deixa de ser a mera transmissão de conhecimentos prontos. Neste entender, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, portanto, impossível de separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais deste processo.

Têm-se como metas com esse tipo de metodologia que o aluno aprenda no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar, e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. O professor deixa de ser aquele que ensina para ser um mediador na (re)construção do conhecimento, para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo. Entende-se como mediação na perspectiva dialética o sentido de negação do imediato na relação com o mediato, ou seja, busca-se a superação do imediato, sem que a primeira seja anulada pela segunda; ao contrário, o imediato está presente no mediato. A negatividade da mediação é responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro. O papel do professor nesse caso é o de problematizador, já que na metodologia por projeto a pesquisa é o princípio educativo. Os momentos coletivos com os estudantes não podem prescindir do diálogo.

Partindo do entendimento do PPC como possibilidade de mediação, podemos admitir que a ação dos acadêmicos, docentes e comunidade traz, quando juntos ou separados, movimentos de inclusão de um conjunto relacional de conceitos e práticas oriundos de suas realidades históricas ou de suas pesquisas, o que constitui em uma

afirmação, tal qual acontece com o PPC. A passagem para outra representação é a negação, que somente é possível porque o PPC como mediador viabiliza por meio de sua força “negativa” as relações entre elas. Assim, o conhecimento e/ou as representações trazidas pelos acadêmicos/professores/comunidade para dialogar com o PPC, na mediação como relação dialética, proporcionará a construção de outra afirmação ou representação, que “apesar de superado o imediato não desaparece e nem se dilui no mediato, pois, em virtude da relação reflexiva, está presente nele e, desta maneira, pode também transformá-lo contribuindo para sua superação” (ALMEIDA, 2001, p. 56).

Nessa direção, Prado Junior (1969) alerta que “a passagem de uma representação para outra não é sempre acertada e fecunda, porque, se pode eventualmente resultar num relacionamento interessante no caso, é possível que isso não se dê “ (p.645). O autor lembra ainda que a elaboração de conhecimento “marcha de próximo em próximo (proximidade que é dada pelas circunstâncias da experiência geral dos seres pensantes que são os homens)”.

O aluno tem uma caminhada, um universo cognitivo e afetivo, tem sua cultura, história e contexto de vida, e, portanto um processo particular de aprendizagem. O professor precisa ter clareza de sua intencionalidade pedagógica e saber intervir no processo de aprendizagem do aluno para garantir que os conceitos sejam compreendidos e sistematizados pelos alunos.

Essa metodologia exige articulações interdisciplinares que implicam aprendizagens que extrapolam o tempo da aula e o espaço físico da sala de aula e da escola. A metodologia de ensino por Projetos deve promover a interação das diversas áreas do conhecimento.

Embora, seja praticamente impossível estabelecer as etapas de uma metodologia de ensino por projetos, pois além de ser um processo em constante movimento, cada turma desenvolve sua caminhada própria, descreve-se abaixo os princípios metodológicos deste processo no Curso de Lic. em Ciências.

Cada série tem um professor responsável por acompanhar todas as atividades dos estudantes, de modo que ele sabe exatamente o que a turma está estudando ao longo de no mínimo 1 ano. Dessa forma, esse professor participa intensamente/fisicamente de todas as atividades, realizando registros, reelaborando o planejamento, informando os outros professores e a Câmara do Curso sobre o andamento da turma. Além disso, outros professores, de acordo com o projeto de estudo que estiver sendo desenvolvido, vão participando da mediação.

Na primeira série os estudantes são estimulados a dialogar a partir de diversas atividades propostas (reflexão e discussão de vídeos, textos, palestras, saídas a campo.....) de acordo com o objetivo da série. Ao final do primeiro semestre os estudantes já tiveram a oportunidade de obter uma boa compreensão do PPP do setor, do PPC do Curso, da metodologia de ensino por projetos, dos principais fundamentos das Ciências e da Educação e a partir do reconhecimento regional podem com a mediação do professor responsável estabelecer o projeto de estudo da Turma, levando sempre em

consideração o objetivo e as temáticas da série (vide ORGANIZAÇÃO CURRICULAR).

A primeira série do Curso é um momento sempre tensionado pelas expectativas dos estudantes quanto ao Projeto Político Pedagógico do Curso, já que a grande maioria estava acostumada a uma metodologia em que de modo geral não os colocava como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. A tensão muitas vezes está justamente no desconforto que causa a saída de um processo passivo em que os estudantes recebem sínteses de conhecimentos reproduzidos para um processo ativo em que aumenta muito a necessidade de participação dos estudantes.

Como premissa o Projeto sempre deve partir da história de vida dos estudantes e da problematização da realidade local, preferencialmente, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento das Ciências da Natureza e da Educação, com potencial possibilidade de construção de novos saberes. Projeto não é uma atividade proposta pelo professor com tema dirigido resultando numa mera apresentação de trabalho, mas sim algo construído coletivamente pela turma, mediado pelos professores.

A partir do estabelecimento do projeto de estudo, o coletivo realiza um planejamento das atividades que poderão ser desenvolvidas para atingir os objetivos. Para exemplificar, se o projeto de estudo for, por exemplo: “metodologias de ensino de ciências utilizadas nas escolas locais”, a partir das temáticas da série contidas no PPC o coletivo buscará estabelecer, por exemplo: bibliografias essenciais a serem estudadas, locais e pesquisas a serem investigados, professores que serão convidados e outras atividades. Ao se aproximar do final do semestre, volta-se aos objetivos e ao cronograma a fim de rever/readequar o planejamento. Além disso, tudo o que acontece é registrado em portfólios produzidos individualmente pelos estudantes. Ao final do semestre então se avalia coletivamente o desenvolvimento do projeto e delinea-se uma perspectiva de projeto para o semestre seguinte. No semestre seguinte retoma-se, problematiza-se, vai ao PPC para garantir o atendimento às temáticas e aos objetivos e segue com um novo projeto ou até continuidade do anterior se for o caso.

A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo complexo, onde conhecer e intervir no real encontram-se intimamente relacionados. Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, desta forma, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área qualquer. Ao desenvolver uma atividade complexa, ele está, ao mesmo tempo, se apropriando de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural. Isso significa que fica impossível homogeneizar os alunos, desconsiderando seus modos de viver, suas experiências prévias, sua história de vida, desvinculando-os do contexto sócio-histórico que os formou.

Evidentemente, uma metodologia tão complexa exige um acompanhamento constante, por isso, ocorrem reuniões pedagógicas semanais para que estudantes e professores relatem o andamento dos projetos das turmas, o que muitas vezes pode resultar em reavaliações pela turma e pelo professor responsável.

De modo sintético, a metodologia de ensino por projetos apresenta algumas características fundamentais:

- Um projeto é uma atividade intencional: o envolvimento dos alunos é a premissa básica no trabalho por projetos. Isso dá sentido às atividades e une os objetivos propostos com o produto final que pode apresentar formas bastante variadas, mas que procura responder à pergunta inicial e reflete o trabalho desenvolvido;

- A autonomia dos estudantes é essencial: os alunos são os principais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades e pelas escolhas ao longo do projeto. Geralmente fazem-no em equipe, motivo pelo qual a cooperação está quase sempre intimamente associada ao trabalho;

- Um projeto deve apresentar complexidade e resolução de problemas: o objetivo central do projeto constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas, geralmente levantada pelos próprios estudantes, que exige uma atividade para sua resolução;

- Um projeto percorre várias fases: após a escolha do objetivo central do projeto, seguem-se as fases de formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação e divulgação dos trabalhos.

-A autonomia de cada estudante, ou grupo de estudantes, permite que os conhecimentos sejam trabalhados de acordo com suas necessidades, respeitando seus interesses e maneiras de compreendê-los. O papel do professor, nestes casos, é o de mediador e responsável pelo processo ensino aprendizagem. Uma vez que o desenvolvimento do projeto encontre-se estagnado por algum motivo qualquer, é papel do professor (ou professores) atuarem como direcionadores e facilitadores do processo. A avaliação dos projetos por parte do professor, e com a colaboração dos estudantes que o desenvolveram, dá-se, de forma processual, ao longo de todo o desenvolvimento do processo de construção dos projetos. Desta forma, ensina-se não somente pela transmissão de conteúdo, mas principalmente pelas experiências e relações proporcionadas, pelos problemas criados, e pela ação desencadeada. Tem-se, portanto, mais ênfase ao método processual de aquisição e construção crítica de conhecimento, do que a transmissão de conteúdos escolhidos pelo professor que não encontram referência na realidade concreta dos estudantes.

7.1. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A avaliação semestral da aprendizagem dos estudantes do Curso segue os princípios do Sistema de Avaliação do Setor Litoral da UFPR, o qual se centra em processos com múltiplos objetivos, através de indicadores progressivos.

O Processo de Avaliação é coordenado por professores mediadores dos projetos de aprendizagem, pela Câmara do Curso, pelos mediadores das Interações Culturais e

Humanísticas e pelos mediadores de projetos de estudos da turma. É obrigatório que cada discente apresente semestralmente um portfólio em que são detalhadas as atividades realizadas em cada eixo pedagógico (ICH, PA e FTP).

Durante o período de estudos os alunos têm seu desempenho acompanhado e conceituado como APL (Aprendizagem Plena), AS (Aprendizagem Suficiente), APS (Aprendizado parcialmente Suficiente) e AI (Aprendizagem Insuficiente). A conceituação APL (Aprendizagem Plena) identifica que o estudante atendeu aos objetivos do curso com destaque no desempenho. O conceito AS (Aprendizagem suficiente) indica que o estudante atendeu satisfatoriamente aos objetivos do curso.

O estudante com conceito APS (Aprendizagem parcialmente suficiente) e AI (Aprendizagem Insuficiente) identifica objetivos de aprendizagem não alcançados, e a necessidade de acompanhamento, portanto, o estudante terá um tempo de estudos ampliado e acompanhado pelos docentes para alcançar os objetivos de aprendizagem ainda pendentes, esse período é chamado de SEI (Semana de Estudos Intensivos).

O final da avaliação é feito pelo Comitê de Avaliação de Ensino-Aprendizagem (CAEA), momento em que ocorre a integração do processo avaliativo dos estudantes nos diferentes espaços de aprendizagem. Bem como o encaminhamento dos estudantes que não regularizaram suas pendências para o Aproveitamento de Conhecimento segundo Resolução nº 92/13 – CEPE e Instrução Normativa 01/14 – CEPE, o qual tem a cada período de avaliação um edital específico que regula seu funcionamento.

8. SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PPC

A construção de um projeto que se concebe como democrático aberto à diversidade e promotor de formação multicultural necessita de práticas de ações referendadas em decisões compartilhadas pela comunidade acadêmica. A gestão do Setor Litoral da UFPR possibilita ampla participação dos docentes, servidores técnico-administrativos e discentes em todas as instâncias e níveis de decisão. O Conselho Setorial é a instância máxima de deliberação do Setor Litoral da UFPR, onde têm assento todos os docentes e representantes técnicos e discentes, além da Direção. Este conselho é o órgão regulador das ações da Câmara do Curso, e é o órgão que irá aprovar o PPC e suas modificações em nível setorial. Outra instância de acompanhamento e avaliação é o Fórum dos Coordenadores, onde se reúnem os coordenadores de cursos pertencentes ao Setor Litoral para a discussão em uníssono dos projetos de todos os cursos.

De acordo com o calendário acadêmico institucional da universidade, há ainda uma semana destinada para planejamento pedagógico anual e uma semana para avaliação anual das atividades pedagógicas de cada curso.

Já a Câmara do Curso acompanha e avalia os processos pedagógicos, reportando-se, entretanto, ao Conselho Setorial para referendar suas decisões. A Câmara é composta por professores, servidores técnico-administrativos e representantes discentes de cada turma.

O NDE (*Núcleo de Docentes Estruturante*) é composto por docentes a quem compete a tarefa de elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica. Abaixo a relação atual do NDE.

Nome: Ana Maria Franco

Graduação: Licenciatura em Ciências Biológicas

Titulação: Mestrado em Ecologia e Conservação

Regime de trabalho: DE

Nome: Lenir Maristela Silva

Graduação: Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia

Titulação: Doutorado em Ciências – Produção Vegetal

Regime de trabalho: DE

Nome: Luiz Fernando de Carli Lautert

Graduação: Bacharelado e Licenciatura em Geografia

Titulação: Doutorado em Geografia Física

Regime de trabalho: DE

Nome: Maurício C. Vitoria Fagundes
Graduação: Licenciatura em História
Titulação: Doutorado em Educação
Regime de trabalho: DE

Nome: Rodrigo Arantes Reis
Graduação: Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas
Titulação: Doutorado em Ciências- Bioquímica
Regime de trabalho: DE

9. PROJETO DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

O Setor Litoral da UFPR conta com uma estrutura administrativa, acadêmica e pedagógica que fica à disposição dos estudantes para orientá-los em todas as necessidades e demandas. Os alunos são estimulados a participar de eventos de extensão, congressos, seminários e simpósios juntamente com servidores docentes, e para tanto, quando possível, são disponibilizados recursos financeiros na forma de passagens para transporte, hospedagem, reembolso de inscrição, etc. A realização dos projetos de aprendizagem pelos estudantes também conta com ajuda de custo, quando possível, seja de projetos dos docentes envolvidos, seja de recursos setoriais destinados para este fim.

Projetos de pesquisa, ensino e extensão de professores envolvidos no Curso de Ciências contam com a participação de alunos voluntários ou bolsistas de iniciação científica ou monitoria. Há ainda a possibilidade dos estudantes obterem bolsas permanência como ajuda de custo para a manutenção de seus estudos, e dando a possibilidade de estágio dentro das áreas administrativas do Setor Litoral. Todas as atividades formativas realizadas pelos estudantes, dispostas pela resolução no 70/04-CEPE, são constituídas de atividades complementares em relação aos eixos fundamentais do currículo e são regularizadas e acompanhadas diretamente por servidores docentes. Estas atividades contemplam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de flexibilização do currículo e estímulo ao protagonismo do estudante na construção do seu conhecimento e para o enriquecimento da formação acadêmica.

O apoio pedagógico aos alunos é realizado através de vários núcleos estruturantes dentro do Setor Litoral. O LABNAPNE (Laboratório do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais do Setor Litoral) atende estudantes e servidores e visa oferecer alternativas à permanência de pessoas com algum tipo de necessidade especial. Há ainda o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), cujo objetivo geral é constituir um centro de referência articulador e promotor de atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionados ao campo de estudo afro-brasileiro, além de atender aos estudantes e servidores. O NEAB possui ainda o objetivo de produzir e difundir o conhecimento dentro desta área de estudo, além de promover o intercâmbio de informações e discussões das ações desenvolvidas no Setor Litoral da UFPR. Outro núcleo de apoio pedagógico é o NAPA (Núcleo de Acompanhamento de Políticas Afirmativas) que articula os programas e políticas afirmativas da UFPR e colabora com sua reflexão e avaliação por meio de grupos de trabalho formado por professores pesquisadores e discentes bolsistas, de graduação e pós-graduação. O NAPA acompanha a trajetória de estudantes indígenas e afro-descendentes e organiza espaços que incentivam a integração dos mesmos entre si e com a comunidade universitária.

Os estudantes têm ainda o acesso aos registros acadêmicos através de solicitação feita à coordenação da Câmara do Curso de Ciências, no caso de conceitos e freqüências, ou por meio de requerimento ao Atendimento Acadêmico, no caso de

histórico escolar. As chamadas de projetos e bolsas são disponibilizadas em editais que estão à disposição de todos os estudantes, sendo a seleção realizada de acordo com o perfil dos estudantes através de inscrição junto à orientação acadêmica.

10. CORPO DOCENTE E ADMINISTRATIVO

Haja vista a metodologia pedagógica adotada pelo Setor Litoral da UFPR nas atividades das interações culturais e humanísticas (ICH) e nos projetos de aprendizagem (PA) junto ao alunado do Curso de Ciências, independentemente da formação de cada professor, todos participam de forma direta ou indireta do projeto pedagógico deste curso por meio de inserções demandadas pelos projetos desenvolvidos pelos estudantes em sala, por meio de oficinas e atuando como mediadores de projetos de aprendizagem. Desde 2010 a UFPR Litoral conta com os seguintes números de servidores efetivos:

DOCENTES

Titulação	Quantidade
Doutores	50
Mestres	52
Especialistas	2
Graduados	2
TOTAL	106

SERVIDORES ADMINISTRATIVOS

Função	Quantidade
Administrador	3
Analista de Tecnologia da Informação	6
Arquiteto e Urbanista	1
Assistente em Administração	18
Assistente Social	1
Auxiliar de Agropecuária	1
Auxiliar de Enfermagem	1
Auxiliar de Farmácia	1
Auxiliar em Administração	1
Bibliotecária Documentalista	7

Bolsa Senior	1
Contador	1
Economista	1
Enfermeiro	2
Engenheiro Civil	1
Engenheiro Agrônomo	1
Engenheiro Florestal	1
Farmacêutico / Bioquímico	1
Fisioterapeuta	1
Jornalista	1
Médico Veterinário	1
Médico	1
Mestre de Edificações e Infraestrutura	2
Motorista	1
Pedagogo	1
Produtor Cultural	1
Produtor Visual	1
Psicólogo	1
Químico	1
Secretário Executivo	19
Técnico de Laboratório	1
Técnico de Tecnologia da Informação	1
Técnico Desportivo	1
Técnico em Agropecuária	1
Técnico em Assuntos Educacionais	3
Técnico em Contabilidade	1
Técnico em Eletrotécnica	1

Técnico em Enfermagem	1
Técnico em Laboratório Biologia	1
Tradutor e Interpretador de Linguagem de Sinais	1
TOTAL	92

A Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências conta com três assessores administrativos e é composta pelos seguintes docentes:

Nome: Ana Maria Franco
 Licenciatura em Ciências Biológicas
 Titulação: Mestrado em Ecologia e Conservação
 Regime de trabalho: DE

Nome: Emerson Joucoski
 Graduação: Bacharelado em Física
 Titulação: Mestrado em Física
 Regime de trabalho: DE

Nome: Lenir Maristela Silva
 Graduação: Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia
 Titulação: Doutorado em Ciências – Produção Vegetal
 Regime de trabalho: DE

Nome: Luiz Everson da Silva
 Graduação: Bacharelado em Química
 Titulação: Doutorado em Química
 Regime de trabalho: DE

Nome: Luiz Fernando de Carli Lautert
 Graduação: Bacharelado e Licenciatura em Geografia
 Titulação: Doutorado em Geografia Física
 Regime de trabalho: DE

Nome: Maurício C. Vitoria Fagundes
 Graduação: Licenciatura em História
 Titulação: Doutorado em Educação
 Regime de trabalho: DE

Nome: Rangel Angelotti
Graduação: Bacharelado em Oceanografia
Titulação: Mestrado em Sistemas Costeiros e Oceânicos
Regime de trabalho: DE

Nome: Rodrigo Arantes Reis
Graduação: Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas
Titulação: Doutorado em Ciências – Bioquímica
Regime de trabalho: DE

Nome: Rodrigo Rosi Mengarelli
Graduação: Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas
Titulação: Mestrado em Ciências – Patologia
Regime de trabalho: DE

Nome: Suzana Cini Freitas Nicolodi
Graduação: Bacharelado em Direito
Titulação: Doutora em Educação
Regime de trabalho: DE

Nome: Valentim da Silva
Licenciatura em Ciências com habilitação em Química
Titulação: Doutorado em Química
Regime de trabalho: DE

Nome: Christiano Nogueira (Colaborador)
Graduação: Licenciatura em Física
Titulação: Mestrado em Educação
Regime de trabalho: DE

Nome: Patrícia Paula Schelp (Colaboradora)
Graduação: Licenciatura em Pedagogia
Titulação: Mestrado em Educação nas Ciências
Regime de trabalho: DE

11. INFRAESTRUTURA

A implantação do novo Setor Litoral da UFPR no município de Matinhos/PR, contou com o apoio da Secretaria de Obras Públicas do Paraná (SEOP) em um terreno de 12.778,72 m² que pertencia extinto Banco Estatal Estadual (BANESTADO). Após o término das obras da primeira fase de implantação, atualmente o setor conta com um prédio administrativo com área construída de 2.208 m², que abriga oito gabinetes para os professores além de todo o espaço administrativo, pedagógico, biblioteca, salas de reunião e de atendimento aos estudantes. Um bloco didático com três andares, separado do bloco administrativo, conta com 18 salas de aula totalmente equipadas com capacidade para até 50 alunos cada, num total de 1.506 m² de área construída. Neste bloco também há seis laboratórios para aulas práticas (644 m²) completamente equipados.

LABORATÓRIOS DIDÁTICOS DE AULAS PRÁTICAS

As tabelas abaixo discriminam o material permanente que equipa os laboratórios didáticos. Além dos itens descritos abaixo, todos os laboratórios possuem os materiais de consumo e reagentes adequados para o pleno funcionamento e preparo das aulas práticas e projetos de aprendizagem.

Lab. 01 – Laboratório de Precisão

Item	Descrição	Quantidade
Agitador Magnético c/ aquecimento	Fisaton 752A	05
Balança Analítica de Precisão	Acculab 210-A	02
Capela de Exaustão de Gases	Scienthec	01
Capela de Fluxo Laminar	Buzzatos CFLH 100-610	01
Condutivímetro de Bancada	NT-CVM	02
Espectrofotômetro UV-Visível	Varian Cary 100	01
Espectrômetro de Absorção Atômica	Varian AA/55	01
Estufa para Secagem e Esterilização	Biopar 30L	01
Jogo Micropipetas Volume Variável	Gilson	02
Manta Aquecedora	Quimis Q321-A	01
PHmetro de Campo	PH-1700	02
Refratômetro (glicose)	Instrutherm RT-90ATC	04
Termociclador com Gradiente	LongGene MG 96G	01
Transiluminador	Loccus Biotec. LTB 21X26HE	01
Ultrapurificador de Água	BioHuman UP900	01

Lab. 02 – Laboratório de Saúde

Item	Descrição	Quantidade
Braço Treinamento de Injeção c/ pele		02
Afastador Abdominal No. 09	16 cm	01
Afastador Abdominal No. 11	7 x 100 mm	01
Aparelho Glicemia	Accu-Check	02
Aspirador de Yankaver	24 cm	01
Avental Contágio	Manga Longa	150
Cânula de Guedell Porte	11 cm	05
Cânula de Traqueostomia	8.0 x 27 mm	02
Cânula de Traqueostomia Curta	5.0	01
Cateter Nasal de Oxigênio	n. 10	20
Cateter Tipo Óculos		20
Especulo Vaginal Colins		06
Degermante PVPI	1000 mL	04
Indicador Químico Interno Multiparam		01
Modelo Paciente Humano	p/ treinamento RCP	01
Nebulizador		03
Papagaio de Inox		02
Sonda Aspiração Traqueal	10 -12 -14 - 16 - 18	40
Sonda de Foley 2 vias	10 - 14 - 18 - 24	40
Sonda Levine	12	01
Sonda Nasogástrica Curta		30
Sonda Nasogástrica Longa		15
Sonda Nutre	C/ fio guia 10	05
Sonda Retal		10
Sonda Suga-Aspiração Traqueal	c/ válvula	05
Sonda Uretal	10 – 12 – 14 – 16 – 18	20

Lab. 03 – Laboratório de Física e Análises Químicas

Item	Descrição	Quantidade
Agitador Magnético c/ aquecimento	Fisaton 752A	05
Banho Termostático	Hydrosan HY-460	01
Banho-Maria	Quimis Q334	01
Bomba de Vácuo e Pressão	Prismatec 131	01
Capela de Exaustão de Gases	Scienthec	01
Destilador de Água	Biopar	01
Estufa para Secagem e Esterilização	Biopar	02

Forno Mufla	GP Científica	01
Conjunto Calorimetria e Termometria		05
Termoscópio (borbulhador)		02
Dilatômetro Linear		01
Boyle Mariote		01
Anel de Gravesande		01
Conjunto de Hidrostática		01
Aparelho Rotativo		01
Trilho de Ar (120 mm)		01
Plano Inclinado		01
Balança Triplíce Escala		01
Conjunto de Roldanas		01
Mesa de Força		01
Dinamômetro 1N		01
Dinamômetro 2N		01
Dinamômetro 5N		01
Balança Digital		01
Paquímetro de Metal		05
Micrômetro		05
Gerador Eletrostático Van der Graaf		01
Conjunto Didático de Eletricidade		01
Fonte de Alimentação 0-15V / 0-3A		01
Placa de Resistores		01
Pêndulo Eletrostático		01
Base Isolante de Madeira		01
Bússola Pequena		20
Bússola Grande		20
Conjunto Didático de Magnetismo		01
Transformador Desmontável		01
Correntes de Foucault		01
Imã Cilíndrico Ferro-Boro		04
Gerador Elétrico Manual Portátil		01
Galvanômetro Digital 2mA		01
Voltímetro 0-6V		01
Protoboard 830 furos		10
Lupa de Mão		01
Conjunto Didático de Óptica		01
Espelho Côncavo		02
Espelho Convexo		02
Conjunto de Lentes Esféricas		01
Binóculo		01
Telescópio		01
Apontador Laser para Astronomia		01

Item	Descrição	Quantidade
Coleções Biológicas	Insetos	-
	Moluscos	-
	Crustáceos	-
	Exsicatas	-
	Esqueletos Animais	-
	Mamíferos Taxidermizados	-
Aquário de Água Doce		04
Aquário Marinho		01
Computador iMac	2,66 GHz Core 2 Duo, 2 GB RAM, 320 HD, Monitor 20''	02

Lab. 05 – Laboratório de Análises Químicas e Biológicas

Item	Descrição	Quantidade
Agitador Magnético c/ aquecimento	Fisaton 752A	05
Autoclave Vertical 30 L	Prismatec CS	04
Autoclave Vertical 75 L	Prismatec CS	01
Balança Analítica de Precisão	Acculab 210-4	02
Balança de Precisão	Acculab	02
Banho Termostático	Hydrosan HY-460	01
Banho-Maria	Quimis Q334	01
Bomba de Vácuo e Pressão	Prismatec 131	01
Bomba de Alto Vácuo	Tecnal TE00581	01
Capela de Exaustão de Gases	Scienthec	01
Capela de Fluxo Laminar	Veco CFLH 09M	01
Centrífuga de Bancada	Fanen Excelsa 3 280	01
Condutivímetro de Bancada	NT-CVM	02
Contador Eletrônico de Colônias	Phoenix CP600 Plus	02
Destilador de Água	Biopar	01
Espectrofotômetro UV-Visível	Spectrum 2000UV	01
Estufa Incubadora Para BOD	Hydrosan HY/252 F	02
Estufa para Secagem e Esterilização	Biopar	02
Evaporador Rotativo à Vácuo	Fisaton 801/802	01
Manta Aquecedora	Quimis Q321-A	01
Microcentrífuga	Tecnal	01
PHmetro Digital de Bancada	Hanna Instruments pH21	02
Turbidímetro Manual	Alfakit	02

Lab. 06 – Laboratório de Anato-Morfologia

Item	Descrição	Quantidade
-------------	------------------	-------------------

Estereomicroscópio Binocular	Tecnival SQZ-DS 4	30
Lupa com Máquina Fotográfica	MedLux	01
Microscópio Binocular	Bioval L2000A	28
Estufa para Secagem e Esterilização	Biopar	01
Modelos Anatômicos	Arcada Dentária c/ Língua	01
	Articulação da Mão	02
	Articulação do Cotovelo	02
	Articulação do Joelho	02
	Articulação do Ombro	02
	Articulação do Pé	02
	Articulação do Quadril	02
	Braço Musculado	02
	Barco Musculado	01
	Articulado	
	Cérebro Humano em 8 Partes	01
	Coluna Vertebral Desartic.	01
	Coluna Vertebral Cervical	01
	Coluna Vertebral Flexível	01
	Coluna Vertebral Lombar	01
	Coração Humano Ampliado	01
	Corte de Pele	01
	Crânio Clássico c/ Mandíbula	01
	Crânio Didático Colorido	02
	Esqueleto 1,68m Flexível	01
	Esqueleto 1,68m Musculado	01
	Esqueleto da Mão	02
	Esqueleto Desarticulado	02
	Esqueleto do Pé	02
	Esqueleto Pélvico Feminino	01
	Esqueleto Pélvico Masculino	01
	Gravidez (8 fases)	01
	Modelo Anatômico Coração	02
	Modelo atividade Nasal	01
	Modelo de Olho (6 partes)	01
	Modelo de Ouvido (3 partes)	01
	Modelo Muscular	01
	Assexuado	
	Pélvis Feminina Tam. Natural	01
	Pélvis Masculina Tam. Natural	01
	Perna Musculada	02
	Pés (normal, chato e curvo)	01

	Pulmão Transparente	01
	Sistema de Medula Ampliada	01
	Sistema Digestório	01
	Sistema Linfático	01
	Sistema Nervoso	01
	Sistema Respiratório	02
	Sistema Urinário Clássico	01
	Sistema Urinário Feminino	01
	Torso 50 cm (11 partes)	01
	Torso Bisex. 85 cm (24 partes)	02
	Vértebra Degenerada (4 fases)	01
	Vértebras articuladas	01
	Vértebras Lombares c/ Discos	02
Laminário de Histologia Animal	Osso descalcificado	50
	Tendão	50
	Cartilagem hialina	50
	Cérebro	50
	Cerebelo	50
	Medula	50
	Nervo	50
	Pele fina	50
	Pele grossa	50
	Ovário	50
	Bexiga	50
	Cordão umbilical	50
	Artéria	50
	Esôfago	50
	Submandibular	50
	Tireóide	50
	Pâncreas	50
	Orelha	50
	Fêmur	50
	Mésculo estriado cardíaco	50
	Intestino Delgado	50
	Estômago	50
	Rim	50
	Língua	50
	Esfregaço de sangue	50
	Epidídimo	50
	Testículo	50
Laminário de Histologia Vegetal	Raiz <i>Zea mays</i> (corte transversal)	25
	Raiz <i>Zea mays</i> (corte longitudinal - ápice)	30

	Raiz <i>Phaseolus</i> (corte transversal - primária)	30
	Raiz <i>Phaseolus</i> (corte transversal-secundária)	30
	Raiz <i>Cattleya</i> (corte transversal – primária)	30
	Caule <i>Hemerocallis</i> (corte transversal)	30
	Caule <i>Ricinus communis</i> (corte transversal)	30
	Caule <i>Cucurbita</i> (corte trasnversal)	30
	Caule <i>Lycopodium</i> (corte transversal)	30
	Caule <i>Microgramma squamulosa</i> (corte transversal)	30
	Caule elementos de vaso (corte dissociado)	30
	Caule <i>Araucaria angustifolia</i> (corte longitudinal)	30
	Caule <i>Bacopa</i> (corte transversal)	30
	Folha <i>Zea mays</i> (corte transversal)	30
	Folha <i>Nerium oleander</i> (corte transversal)	30
	Folha <i>Camellia</i> (corte transversal)	30
	Folha <i>Nymphaea</i> (corte transversal)	30
	Folha <i>Triticum</i> (corte transversal)	30
	Flor <i>Lillium</i> (corte transversal – antera)	30
	Flor <i>Lillium</i> (corte transversal – ovário)	30
	Flor <i>Matriacaria chamomilla</i> (corte longitudinal)	30
	Fruto <i>Zea mays</i> (corte longitudinal)	30
	Fruto <i>Manihot</i> (corte transversal)	30
Computador	2,66 GHz Core 2 Duo, 2 GB RAM, 320 HD, Monitor 20"	01

Lab. 07 – Laboratório de Educação Alimentar

Item	Descrição	Quantidade
Forno elétrico	Layer	03
Microondas	Dako	01
Refrigerador	Bosh duplex frosfree	01
Fogão	Brastemp 4 bocas	03
Secador/defumador à gás	Weber DEF 032	01
Fogão industrial	02 bocas	01
Despolpadeira de frutas	Braesi Des-60	01
Mesa	Madeira	02
Banco	Madeira	04
Centrífuga de sucos	Mondial CF01	01
Liquidificador	Walita RI2044	03
Batedeira	Walita 300W 127V	02
Multiprocessador de alimentos	Hamilzon Beach	01
Iogurteira elétrica	Izumi	01
Seladora		01
Fogão	Venax	01

Dois laboratórios de informática estão à disposição dos estudantes e professores, cada um com 35 computadores equipados com leitores de CD/DVD e conexão de banda larga com a internet. Ainda, dois servidores exclusivos com alta capacidade de processamento e armazenagem de dados formam uma estrutura complementar de geoprocessamento, que conta também com uma impressora plotter de alta definição e com equipamentos de GPS para a coleta de dados. Ficam também disponíveis 8 notebooks e 12 projetores digitais que são utilizados nas atividades relacionadas aos módulos de fundamentos teórico-práticos, interações culturais e humanísticas, apresentação de projetos e eventos.

LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA

Todos os computadores instalados nos laboratórios de informática possuem licença para o uso do Microsoft Windows XP e para o pacote completo do Microsoft Office 2003. Para a análise de geoprocessamento e manipulação de dados coletados e para a consulta aos bancos de dados e bases cartográficas, foram adquiridas as licenças do software ARC-GIS (versão 9.3) que foi instalado em todos os computadores do Laboratório de Informática 01.

Laboratório de Informática 01

Item	Descrição	Quantidade
Computador	Processador AMD 64 Athlon X2, 2.6GHz, 2GB RAM, HD 120GB, leitor CD/DVD, monitor 15'', conexão c/ internet 3Mbps	35

Laboratório de Informática 02

Item	Descrição	Quantidade
Computador	Processador AMD 64 Athlon X2, 2.6GHz, 2GB RAM, HD 120GB, leitor CD/DVD, monitor 15'', conexão c/ internet 3Mbps	35

Laboratório de Geoprocessamento

Item	Descrição	Quantidade
Servidor	Dell Powerade 2900, 4 processadores 2,3GHz, HD 4TB, 4GB RAM	2
Plotter	HP designjet Z2100, 2700 dpi	1
GPS	Garmin (Modelo 60 CSX)	8

ESTAÇÃO METEOROLÓGICA

O curso de Ciências dispõe de uma estação meteorológica para uso didático-científico com capacidade de aferição de vários parâmetros como pressão barométrica, temperatura, umidade, ponto de orvalho, direção e velocidade do vento, pluviômetro e intensidade de radiação solar. As especificações técnicas do equipamento são mostradas abaixo:

Estação Meteorológica Agrosystem - Modelo Vantage Pro 2

Item	Descrição
Alimentação ISS	Bateria recarregável

Alimentação do Console	03 Pilhas C ou Adaptador 110v/220V
Comunicador	Cabo (30 m)
Console de Visualização	Data e Hora / Valores das Grandezas / Máximos e Mínimos Diários / Gráficos Históricos
Data Logger	Armazenamento 213 dias (120 min de intervalo entre leituras)
Sensor de Temperatura do Ar	-40°C até 65°C
Sensor de Umidade Relativa	0 até 100% (não condensada)
Sensor de Velocidade do Vento	0 a 67 m/s
Sensor de Direção do Vento	0° a 359°
Sensor de Pressão Atmosférica	880 até 1080 mb
Sensor de Radiação Solar Global	0 até 1800 W/m
Sensor de Precipitação	0 até 19999 mm/h

Esta estação meteorológica dispõe de comunicação cabeada para computador onde os dados podem ser armazenados e manipulados através do software WeatherLink. Oferece ainda um conjunto de sensores integrados para melhor desempenho e confiabilidade das aferições. A configuração deste equipamento permite que ele seja utilizado em aulas práticas e o visor do equipamento fica visível para que os estudantes acompanhem as medições a qualquer momento. Este equipamento possui ainda:

- Barra de mensagens interativa que mostra detalhes de previsão do tempo e informações extras sobre as condições do momento;
- Gráfico das últimas horas, dias ou meses de leituras máximas e mínimas com exibição de mais de 80 gráficos, incluindo análises extras de temperatura, pluviosidade, razão de precipitação, vento e pressão barométrica direto no console;
- Definição de até 70 alarmes para os vários dados fornecidos pela estação;
- Rosa-dos-ventos dividida em 16 direções, mostra as medições atuais e predominantes do vento;
- Exibição dos dados atuais ou de máximas / mínimas de até 24 horas, dias, meses ou anos;
- Ícones indicam a previsão de tempo: ensolarado, parcialmente ensolarado,

- nublado, chuvoso ou neve;
- Gráficos de oito fases da lua, exibe desde lua nova até lua cheia
 - Campos de hora e data que indicam o Horário do nascer e pôr-do-sol, Hora e data atuais, Hora e data das máximas e mínimas, Hora e data do ponto de dados mostrado no gráfico
 - Rádio com espectro espalhado por salto de frequência: melhor recepção e comunicação para até 1000 metros
 - Área de exibição fixa que mostra as variáveis meteorológicas mais importantes
 - Área de exibição variável que permite escolher entre as opções: Temperaturas ou umidade do solo internas ou extras; Umidade interna ou externa, índice UV*, radiação solar* umidade das folhas, resfriamento pelo vento, ponto de condensação ou dois índices de aquecimento diferentes
 - Exibição da quantidade de precipitação diária, mensal e anual, da evapotranspiração e intensidade de radiação solar

BIBLIOTECA

A Biblioteca do Setor Litoral foi criada em outubro de 2005, com a denominação de Biblioteca da UFPR Litoral. Inicialmente, seu acervo foi formado por materiais advindos de outras Bibliotecas do Sistema de Bibliotecas – SIBI/UFPR e, desde então, seus serviços são disponibilizados para alunos, servidores docentes e técnicos do Setor Litoral e comunidade externa.

Conforme a proposta pedagógica do Setor, a Biblioteca atua no sentido de auxiliar o desenvolvimento integral do estudante, contribuindo para o aumento de sua capacidade crítica e de sua capacidade de agir proativamente. Neste sentido, torna-se um centro de apoio para as investigações e um laboratório para a construção do conhecimento, atuando na formação continuada de toda a comunidade acadêmica.

É um espaço que pretende articular a função educativa, a formação cultural e as relações, integrando as pessoas e os saberes. Nesse sentido, desenvolve e participa de variadas ações e projetos culturais, tais como:

- Participação nas Interações Culturais e Humanísticas – ICH;
- Participação na Feira de Profissões do Setor Litoral;
- Participação no Comitê Editorial da Revista Divers@!;
- Parceria com o Projeto Arquivo e Memória Quilombola: construção do acervo de comunidades quilombolas de São Paulo, Paraná e Santa Catarina;
- Parceria com o Projeto Mundo Mágico da Leitura;
- Parceria com o Curso Linguagem e Comunicação, na organização e realização

- de Saraus Literários;
- Desenvolvimento do Projeto Bibliotecas Comunitárias no Litoral do Paraná;
 - Realização de eventos como a Gibiteca e a Semana do Livro e da Biblioteca.

O espaço físico atual da Biblioteca é de 436 m², em local de fácil acesso, no térreo do bloco B do Setor, possuindo condições adequadas de armazenagem do acervo (ar-condicionado e boa iluminação), área para estudo, rede *wi-fi*, computadores com acesso a internet e sala para a realização das atividades administrativas.

Seu acervo está informatizado através do Sistema Sophia e é formado por aproximadamente 40.000 exemplares, entre livros, periódicos, folhetos, DVDs, CDs, mapas, teses, dissertações e monografias. Abrange assuntos relacionados aos seguintes cursos: Agroecologia, Artes, Ciências, Fisioterapia, Gestão ambiental, Gestão Desportiva e do Lazer, Gestão e Empreendedorismo, Gestão Imobiliária, Gestão Pública, Gestão de Turismo, Informática e Cidadania, Linguagem e Comunicação, Orientação Comunitária, Saúde Coletiva e Serviço Social. Oferece também um acervo destinado ao público infantojuvenil.

A estrutura administrativa da Biblioteca é composta pela Coordenação, Processo Técnico (livros, multimeios e periódicos) e Circulação/Referência. Os serviços são atualmente desempenhados por um quadro funcional composto por 6 bibliotecário-documentalistas, 1 auxiliar de Biblioteca, 2 assistentes em administração e 6 estagiários SIBI.

8.5.1 Funcionamento dos Serviços Disponíveis aos Usuários

A Biblioteca disponibiliza os seguintes serviços aos seus usuários:

Catálogo on-line para consulta ao acervo através do Portal da Informação (<http://acervo.ufpr.br/>);

Consulta local;

Empréstimo domiciliar informatizado;

Reserva e renovação de materiais via *web*;

Empréstimo entre as Bibliotecas (serviço que possibilita o acesso aos materiais disponíveis para empréstimo em outros Campi da UFPR);

Rede *wi-fi* e computadores com acesso a internet;

Levantamento/Pesquisa bibliográfica;

Comutação bibliográfica:

- Comut (permite a obtenção de cópias de documentos técnico-científicos disponíveis nos acervos das principais Bibliotecas brasileiras e em serviços de informação internacionais);
- Serviço Cooperativo de Acesso a Documento – SCAD (fornece cópias de documentos especializados em ciências da saúde, atua na América Latina e Caribe).

Elaboração de Ficha Catalográfica;

Normalização (orientação para normalização de trabalhos acadêmicos, a partir das Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos da UFPR);

Educação continuada do usuário (treinamentos sobre o uso da Biblioteca, Portal da Informação e bases de dados, visitas guiadas, entre outros);

Disseminação Seletiva da Informação – DSI (listagem de livros novos, disponível no blog da Biblioteca - <http://bibliotecaufprlitoral.blogspot.com.br/>);

Acesso a fontes de informação digitais.

Pelo Portal da Informação (www.portal.ufpr.br), o usuário pode obter informações sobre o Sistema de Bibliotecas – SIBI e os serviços oferecidos, efetuar a consulta ao acervo e acessar variadas fontes de informação, tais como o Repositório Digital UFPR, e-books, bases de dados públicas, bases de dados restritas, Portal de Periódicos Capes, Portal de Saúde Baseada em Evidências e periódicos eletrônicos de acesso aberto.

12. CONDIÇÕES DE ACESSO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Desde o início de sua implantação, a infra-estrutura do Setor Litoral da UFPR foi completamente adaptada para permitir o acesso de pessoas com deficiência parcial ou total dos membros inferiores e que possuem capacidade motora reduzida.

Todos os acessos possuem portas amplas e dispõe de rampas que permitem a passagem de cadeirantes. Para o acesso ao bloco didático fica à disposição dos estudantes e servidores técnicos e docentes um elevador que é preferencialmente utilizado para aqueles que necessitam de auxílio para chegar às salas de aula.

Todos os banheiros dispostos dentro dos limites do campus possuem sanitários adaptados para pessoas com necessidades especiais.

O setor ainda tem carências no atendimento às pessoas com necessidades especiais, principalmente por estar em construção, como por exemplo, bebedouros acessíveis, bancadas de atendimento rebaixadas, biblioteca, auditório, laboratórios, espaços de convivência, visualização sonora, tátil e auditiva nos corredores, salas e pisos, etc. Porém há uma preocupação constante com a melhoria da acessibilidade.

A Universidade Federal do Paraná conta com um Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) vinculado à PROGRAD. No Setor Litoral encontra-se o LABNAPNE, laboratório vinculado ao NAPNE que visa oferecer alternativas para a permanência de pessoas com necessidades especiais de qualquer natureza (estudantes e servidores). Os objetivos do LABNAPNE incluem a discussão e implementação de estratégias que garantam o ingresso e o acesso de estudantes com algum tipo de deficiência nos cursos de graduação e profissionalizantes do Setor Litoral. Esse laboratório também realiza o acolhimento e atendimento às pessoas com necessidades especiais com finalidades educacionais, além de proporcionar oportunidades e condições de participação em atividades acadêmicas e formativas em equidade com os demais estudantes. Outras atividades do LABNAPNE incluem:

- Sensibilizar professores, técnicos administrativos e alunos sobre a promoção dos direitos das pessoas com necessidades especiais, com respeito, dignidade e iguais oportunidades no meio social.
- Organizar formação continuada sobre a temática das necessidades especiais para a comunidade universitária.
- Articular ações de ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades especiais.
- Orientar alunos e servidores sobre práticas pedagógicas: metodologias alternativas de procedimentos didáticos e utilização de recursos tecnológicos.
- Pesquisar, analisar e propor adequações de acessibilidade arquitetônica para pessoas com mobilidade reduzida.
- Adquirir materiais didáticos específicos para a acessibilidade pedagógica.
- Promover e incentivar o debate das necessidades especiais.

Vinculado ao LABNAPNE encontra-se disponível também um servidor técnico-administrativo que atua como intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para estudantes com surdez, e para eventos onde se faz necessária a tradução simultânea da

língua oral para a língua de sinais.

O curso de licenciatura em ciências possibilita, através da organização metodológica curricular, o estudo e reflexão desta importante área de conhecimento que é a educação inclusiva.

13. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

13.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS E MAPA CONCEITUAL DO CURSO

São compromissos assumidos historicamente pela universidade brasileira a educação e a formação de jovens e adultos em termos de profissionalidade. Uma formação em nível superior constitui-se, em geral, em uma formação calcada em conhecimentos historicamente produzidos nos mais diversos âmbitos da filosofia, das ciências e das tecnologias bem como articulada a uma necessária interlocução com as práticas cotidianas de vida e de trabalho.

Estes conhecimentos teóricos e práticos que possuem “corpus específicos”, conforme cada área, mas que se inter-relacionam dialeticamente, devem ser desenvolvidos sob a perspectiva da interdisciplinaridade e que está sendo assinalada aqui como a viga mestra deste trabalho de formação acadêmica.

Assim, em relação à formação para a docência para o ensino fundamental compreendemos que a universidade, além de desempenhar seu papel como agente educativo e formativo, tem a responsabilidade de articular e desenvolver um trabalho educativo com as demais instituições educacionais, daí nossa proposta de formação didático-pedagógica inserir a relação teoria-prática educativa desde o início da formação acadêmica.

Neste contexto, o ensino de Ciências no Brasil tem sua história recente e continua passando por diversas alterações. No entanto, ainda apresenta resultados insatisfatórios, levando-nos a considerar que um dos problemas está ligado ao modelo de formação de professores existentes. É conhecido por todos que a formação de professores para ciências no país nos últimos anos é deficiente e que vivemos um momento histórico que está marcado pelos baixos resultados de ensino frente a outros países. De acordo com KRASILCHIK (1987), a falta de cursos de licenciatura para preparação deste docente é um dos fatores que influenciam negativamente no ensino de ciências para o fundamental. Também segundo NÓVOA (2001),

Embora tenha havido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação ainda deixa muito a desejar. Existe uma certa incapacidade para colocarem práticas concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por academicismo excessivo, ora por um empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis. (NÓVOA, 2001, 19).

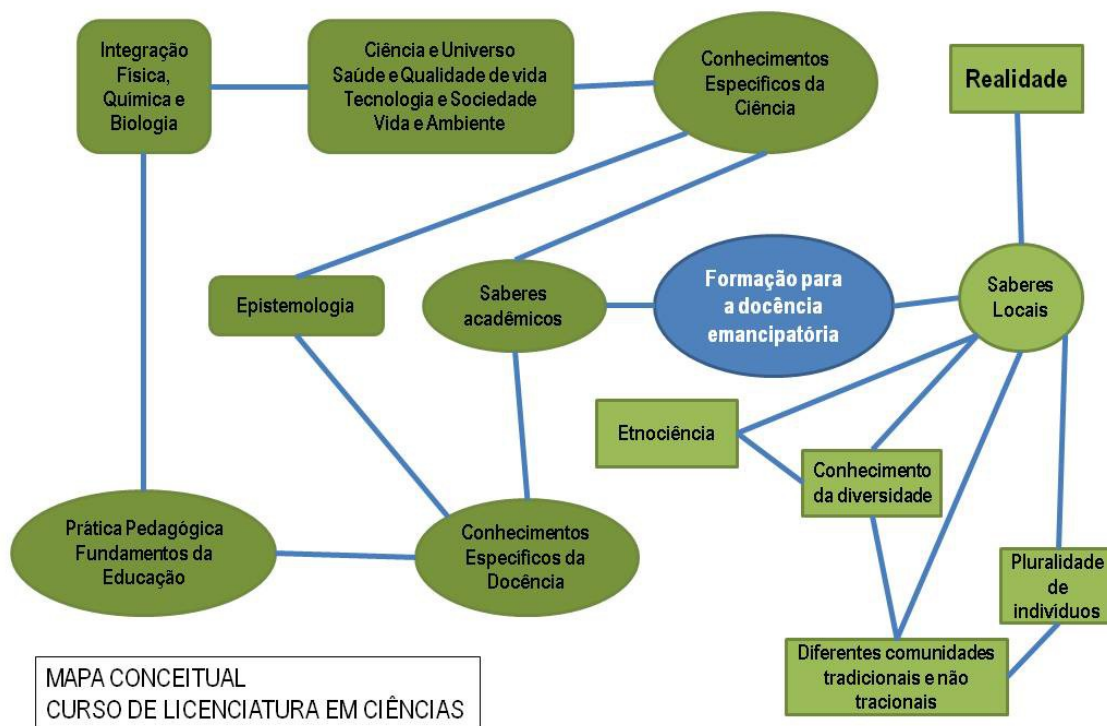
A flexibilidade curricular advém de um contexto político, cultural e educacional da Universidade Brasileira que, com mais ênfase desde os anos 80, processa reestruturações com vistas à maior liberdade e autonomia didática, administrativa e financeira, garantidas pela Carta Constitucional promulgada em 1988. Esta Constituição define a universidade como a instituição em que ensino, pesquisa e extensão desenvolvem-se de modo indissociado e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 vem caracterizar detalhadamente essa indissociabilidade. Embora, desde então seja preconizada a autonomia na estruturação curricular, entretanto, os currículos fragmentados, seqüenciados, engessados, ainda são uma realidade.

Assim, o que na perspectiva tradicional é entendido como currículo precisa ser questionado e criticado, o que vem sendo feito no Brasil de modo mais incisivo há pelo menos uma década. A Educação Superior conta atualmente com uma normatização de Diretrizes Curriculares para a graduação que visam nortear as instituições nas elaborações curriculares de cada curso, e que permitem ultrapassar o modelo de currículos mínimos, ou seja, aquele conjunto fixo de disciplinas e carga-horária, de caráter obrigatório. A partir dessa diretriz, dessa abertura legal, há a possibilidade da construção de currículos considerando novos paradigmas de conhecimento.

A flexibilização assim entendida pode, pois, ser a condição de efetivação de um currículo não rígido, não disciplinar, onde não haja dicotomia entre teoria e prática e, sobretudo, considerando as experiências vivenciadas pelos acadêmicos. Desta maneira, a flexibilização assim considerada, trabalha o conhecimento de forma a explicitar as inter-relações das diferentes áreas, de modo a atender os anseios de fundamentação tanto acadêmica como de ação social, reconhecendo assim os caminhos com diferentes trajetórias que apontam para a complementaridade dos saberes.

Nesta proposta, adotamos o MAPA CONCEITUAL como fundamento que expressa nossa visão de formação didático-pedagógica, caracterizando assim nossa compreensão de ciência como construção humana, portanto histórica, situada, contextualizada, inter-relacionada, organizada e re-organizada por e entre sujeitos vivendo e convivendo em espaços de intencionalidades dos mais diversos matizes. Desta maneira, o MAPA CONCEITUAL não comporta a concepção de “grade curricular”, que está calcada em uma visão de ciência fragmentada. Nessa visão não há lugar para a inter-relação, a interdisciplinaridade, estando sim referenciada na concepção de currículo como o conjunto articulado de conhecimentos e saberes historicamente construídos e em construção que fazem parte do processo de formação pessoal e profissional como um todo desenvolvido na universidade. O MAPA CONCEITUAL assim definido, possibilita desenvolver um processo de formação para a docência que compreende que aprender a educar-ensinar é um processo aprendido e construído diuturnamente e, portanto, complexo, uma vez que envolve uma multiplicidade de dimensões de ser educador-profissional, não sendo, pois, a prática pedagógica reduzida apenas a uma mera tarefa de aplicação, mas sim de construção permanente, de uso mediato e imediato dos conhecimentos das mais diversas áreas para uma atuação conseqüente nos diversos espaços educativos e formativos. Desta maneira,

propomos no MAPA CONCEITUAL os EIXOS TEMÁTICOS, que se desenvolverão ao longo de todo o curso de licenciatura e que possibilitarão uma sólida formação profissional e pessoal, capaz de fazer diferença na construção de uma sociedade brasileira mais democrática e socialmente mais justa.



13.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E EMENTAS

A organização curricular parte do PPP do setor como consta na apresentação deste PPC. Os Espaços Curriculares de Aprendizagem são os Projetos de Aprendizagens (PA), As Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e os Fundamentos Teóricos Práticos (FTP).

Os Projetos de Aprendizagem são coordenados por Câmara própria (GEPA – Grupo Projetos de Aprendizagem). Essa Câmara tem a competência de acompanhar os estudantes juntamente com a Câmara de cada Curso e com os professores mediadores, além de organizar o módulo de Introdução ao Projeto de Aprendizagem no 1º semestre de cada estudante e também a amostra anual de projetos.

Conforme a fase os Projetos de Aprendizagem obrigatoriamente devem cumprir alguns requisitos propostos pelo GEPA:

1ª. Fase: Conhecer e Compreender: Reconhecimento do Litoral e do Projeto Institucional, do espaço curricular de Projetos de Aprendizagem; introdução ao mundo universitário; saberes necessários para o desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem; construção de análises coletivas interturmas; articulação com os FTP e ICH; participação em encontros coletivos de Projetos, Mostra de Projetos; apresentação de uma idéia de Projetos de Aprendizagem com outros parceiros ou não; indicação de um mediador e entrega do formulário de registro de Projetos de Aprendizagem.

2ª; Fase: Compreender e Propor: Aprofundar os saberes necessários para o desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem; construção do Projeto de Aprendizagem temático conforme escolha da equipe; construção e/ou fortalecimento do processo de autonomia e de crítica à heteronomia; pontuar a importância do Projeto para o desenvolvimento do Litoral; leituras básicas e/ou pesquisas documentais e referenciais; estudos conceituais; primeira participação na MOSTRA DE PROJETOS; outras apresentações do Plano de Projeto.

3ª. Fase: Propor e Agir: O Projeto de Aprendizagem e o diálogo com a comunidade interna e externa. A articulação com a Educação Pública do Ensino Fundamental e com outras instâncias sociais. A divulgação do Projeto enquanto Trabalho de Conclusão de Curso. Apresentações públicas em MOSTRA, congressos, e outros espaços do gênero; a transformação do PA em outros produtos acadêmicos, caso conste no PPC do Curso.

As Interações Culturais e Humanísticas são coordenadas pelo GICH (Grupo Interação Cultural e Humanística). Essa Câmara é quem organiza no início de cada semestre as oficinas propostas pelos estudantes e mediadas pelos professores. No início do semestre os estudantes propõem em grande grupo uma série de atividades. Após isso, passa-se a discussão da possibilidade de cada oficina e a definição dos professores mediadores. Os mediadores devem garantir que os princípios das Interações Culturais e Humanísticas que constam no PPP sejam mantidos em cada oficina. O GICH organiza anualmente o FICH – Festival de Interações Culturais e Humanísticas. Nesse festival cada oficina apresenta seu resultado para todos os estudantes.

As ICH tem algumas diretrizes próprias para garantir que seja congruente com o PPP do Setor. Quanto ao objetivo, as Interações Culturais e Humanísticas devem promover a interação vertical (turmas em fases diferentes dos cursos) e horizontal (cursos diferentes no mesmo espaço) com ênfase nas construções coletivas, percepções e trocas de experiências, em um espaço de reflexão e não somente lúdico.

Para garantir a dimensão pedagógica às interações devem ser construídas simétrica e dialogicamente entre estudantes, comunidades e servidores, valorizando os diferentes saberes e lugares culturais que compõem a vida social. Devem também problematizar as hierarquias existentes entre estes diferentes saberes e culturas, fortalecendo compromissos éticos e políticos para além daqueles valorizados na lógica do mercado, visando a vivência e o adensamento de relações autogestionárias, ou seja, relações onde o grupo cuide diretamente de seus próprios deveres e interesses, com ampla liberdade de organização desde que respeitando as diretrizes do eixo pedagógico de Interações Culturais e Humanísticas.

A construção da atividade tem alguns pressupostos: a elaboração e desenvolvimento das atividades deverão ser realizadas com a mediação docente; articular os desejos individuais na construção de atividades coletivas; respeitar os objetivos das ICH; consolidar a capacidade de autogestão (esclarecer o sentido) (descentralização e descolonização dos conhecimentos, capacidade de elaborar objetivos factíveis de serem atingidos e coerentes com o Projeto Político Pedagógico do Setor); construir os objetivos, encaminhamentos metodológicos, temas (tópicos) a serem abordados e processos avaliativos coletivamente; contextualizar criticamente as atividades na contraposição à lógica do mercado, enfatizando suas dimensões pedagógicas em uma perspectiva libertária, estimulando a visão histórico-crítica e a atitude coletivo-solidária.

Considerando os objetivos das ICH o docente deve mediar e estimular o compartilhamento das responsabilidades dos participantes na discussão, construção, organização e avaliação das atividades de ICH no grupo, instigando o desejo dos participantes em enxergar para além da superficialidade do tema desejado sem tornar-se o único sujeito enunciador do discurso. Cabe ao docente realizar os registros dos participantes da atividade.

O discente tem o compromisso de participar na discussão, construção, organização e avaliação das atividades de ICH assumindo e estimulando o compartilhamento das responsabilidades do grupo, considerando os desejos individuais e coletivos de aprendizagem. O desafio é romper com o empirismo ingênuo e com as práticas espontaneístas enfatizando a dimensão educativa e emancipatória do processo.

O FESTIVAL DE INTERAÇÕES CULTURAIS E HUMANÍSTICAS (FICH) é um evento cultural, que ocorre anualmente, onde os grupos podem apresentar os produtos de suas vivências e, principalmente, é um momento que permite a expressão coletiva dos processos e caminhos pelos quais os proponentes percorreram, promovendo assim uma reflexão através da interação entre as diversas atividades.

Devido à importância do FICH, os grupos devem incluir a socialização da sua

trajetória durante o planejamento dos objetivos das propostas de atividade de ICH. A data será definida pelo GICH e divulgada através do calendário acadêmico no início de cada semestre.

Os Fundamentos Teóricos Práticos (FTP) são de total responsabilidade das Câmaras dos Cursos e fundamentados no trabalho por projetos. Os fundamentos teórico-práticos são meios e não fins no processo de formação. Com rigor científico e contextualização com os demais desafios reais que o estudante vai enfrentando, os fundamentos são organizados em consonância com as diferentes etapas da proposta pedagógica, buscando atender tanto às diretrizes curriculares de cada curso, como propiciar os saberes necessários à execução dos projetos de aprendizagem. O como fazer e o que fazer têm intencionalidade e compromisso dos atos educativos construídos coletivamente e assumidos em planejamento criado interdisciplinarmente na diversidade técnico-metodológica das diversas instâncias do Setor.

O desenho curricular que se fundamenta na educação por projetos permite que o estudante construa o conhecimento, integrando diversas áreas do conhecimento, por isso, a metodologia de trabalho por projetos implica na construção de um **currículo flexível**. Essa flexibilidade curricular tem as seguintes características no Curso de Licenciatura em Ciências:

- Além dos fundamentos teórico-práticos, específicos de cada curso, como já mencionado o estudante organiza o seu cotidiano tendo também espaços semanais para as Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e para dedicar-se ao projeto de aprendizagem (PA). O estudante é incentivado a perceber criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações onde a busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local, configurando relações entre pessoas, saberes e instituições, entre elas a UFPR e a comunidade da região litorânea;

- Os FTP caracterizam-se por temáticas amplas pertinentes a formação de professor de Ciências, já que o trabalho por projetos prescinde da interdisciplinaridade rompendo deste modo com o paradigma da disciplinaridade e optando-se, portanto, por trabalhar com espaços de formação que têm como principal articulador os projetos de aprendizagens, originados na realidade concreta do meio em que estão inseridos. Esses projetos possibilitam o diálogo com os fundamentos teórico-práticos, que empiricamente já os constituem. Esse diálogo se expande ao abarcar as interações culturais e humanísticas que se apresenta como espaço para a troca com pessoas da comunidade externa, de outros cursos, de outras realidades e também como possibilidade de síntese e reflexão de sua formação e de seu papel social. Portanto, o currículo contempla em seus espaços a educação como totalidade, objetivando superar a proposta fragmentária, da pesquisa, do ensino e da extensão

- 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 ao 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;

- O papel dos conteúdos e tempos está intrinsecamente conectado com a participação dos indivíduos como sujeitos de processos culturais, econômicos e acadêmicos da sociedade e das instituições de educação;

- Considerando a categoria totalidade inerente ao PPP do setor Litoral da UFPR, como já observado no MAPA CONCEITUAL, a Formação para a Docência é o eixo central do Curso e, portanto, esse currículo não prevê dicotomia entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos. Desse modo os conhecimentos pedagógicos são transversais ao Curso, devendo obrigatoriamente, dialogar com os conhecimentos específicos integralmente.

Na sequência uma síntese da organização curricular.

13.3 MATRIZ CURRICULAR

1ª FASE – CONHECER E COMPREENDER

ANO	Semestre	Unidade curricular	CH
1º ANO	I	Integração e Reconhecimento	90
		Concepções de Ciência e Educação	135
		Interações Culturais e Humanísticas	60
		Projetos de Aprendizagem	60
		<i>Carga Horária Total</i>	345
	II	Estágio supervisionado I	105
		Ciências da Natureza e Educação	135
		Interações Culturais e Humanísticas	60
		Projetos de Aprendizagem	60
		<i>Carga Horária Total</i>	360

2ª FASE – COMPREENDER E PROPOR

ANO	Semestre	Unidade curricular	CH
2º ANO	I	Ciências Físicas e Químicas, cotidiano e prática de ensino	135
		Estágio Supervisionado II	105
		Interações Culturais e Humanísticas	60
		Projetos de Aprendizagem	60
		<i>Carga Horária Total</i>	360
	II	Docência diversidade e Inclusão	135
		Libras	60
		Interações Culturais e Humanísticas	60
		Projetos de Aprendizagem	60
		<i>Carga Horária Total</i>	315
3º ANO	I	Ciências Químicas e Biológicas, cotidiano e prática de ensino	135
		Estágio Supervisionado III	105
		Interações Culturais e Humanísticas	60
		Projetos de Aprendizagem	60
		<i>Carga Horária Total</i>	360
	II	Ciências Biológicas e Físicas, cotidiano e prática de ensino	135
		Estágio Supervisionado IV	105
		Interações Culturais e Humanísticas	60
		Projetos de Aprendizagem	60
		<i>Carga Horária Total</i>	360

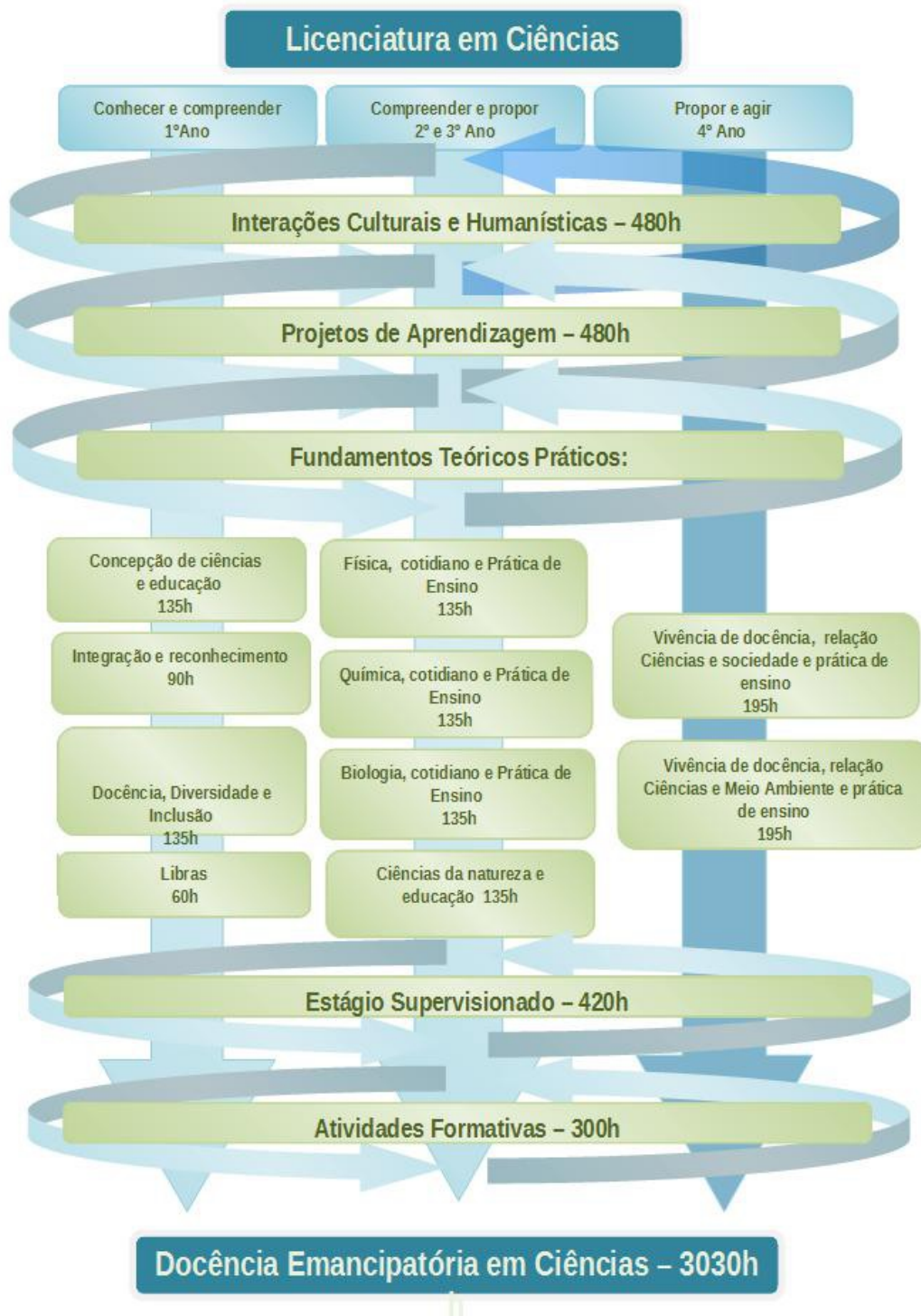
3ª FASE – PROPOR E AGIR

	Semestre	Unidade curricular	Carga Horária		
			Teórica	Prática	Campo
4º ANO	I	Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e Prática de Ensino	120	60	15
		Interações Culturais e Humanísticas	60	-	
		Projetos de Aprendizagem	60	-	
		<i>Carga Horária Total</i>	315		
	II	Vivências de docência, relação Ciências e Meio Ambiente e Prática de Ensino	120	60	15
		Interações Culturais e Humanísticas	60		
		Projetos de Aprendizagem	60		
		<i>Carga Horária Total</i>	315		

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO

Eixo Curricular	CH
Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) e Prática Ensino	1350
Interações Culturais e Humanísticas (ICH)	480
Projetos de Aprendizagem (PA)	480
Estágio Supervisionado	420
Atividades Formativas	300
<i>CARGA HORÁRIA TOTAL</i>	3030

13.4 FLUXOGRAMA



13.5 PLANOS DE ENSINO

Ficha 1 (permanente)

Ficha 1 (permanente)										
Módulo: Integração e reconhecimento					Código: SLCI001					
Natureza: <input checked="" type="checkbox"/> Obrigatória <input type="checkbox"/> Optativa		<input checked="" type="checkbox"/> Semestral () Anual () Modular								
Pré-requisito: -		Co-requisito: -	Modalidade: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial () Totalmente EaD ())..... % EaD*							
CH Total 90	Padrão PD	30	Laboratório LB 30	Campo CP	30	Estágio ES	0	Orientada OR	0	
CH SEMANAL 6	Padrão PD	2	Laboratório LB	2	Campo CP	2	Estágio ES	0	Orientada OR	0
EMENTA (Unidade Didática)										
<p>Percepção Ambiental. Reconhecimento e Diagnóstico ambiental. Estudo do Meio. Prática de Ensino em sala, em laboratório e em campo. Características geográficas, da biodiversidade e das comunidades locais, numa perspectiva histórica, econômica, cultural, ambiental, política e social.</p>										
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>										

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BIGARELLA, J. J. **Matinho**: homem e terra - reminiscências. 3. ed. Curitiba, PR : Fundação Municipal de Curitiba, 2009.

DIEGUES. Antonio Carlos. **Enciclopédia caiçara** (org). São Paulo: HUCITEC: NUPAUB/CEC, 2004.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 22. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DIEGUES Antônio Carlos, VIANA Virgílio M. (org.). **Comunidades tradicionais e manejo dos recursos naturais da Mata Atlântica**: coletânea de textos/Seminário Alternativas de Manejo Sustentável de Recursos Naturais do Vale do Ribeira, 15 a 19 de junho, 1999; 2.ed. São Paulo: HUCITEC : NUPAUB : CEC, 2004.

SALGADO-LABOURIAU, M. L. **Historia ecológica da terra** . 2. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 1994.

TONHASCA Jr, A. **Ecologia e história natural da Mata Atlântica**. São Paulo: Interciência, 2005.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Concepções de Ciência e Educação					Código: SLCI002
Natureza:	<input checked="" type="checkbox"/> Obrigatória <input checked="" type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Optativa Modular				
Pré-requisito: -	Co-requisito: -	Modalidade: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Totalmente EaD <input type="checkbox"/> % EaD*			
CH Total135	Padrão PD 60	Laboratório LB 60	Campo CP 15	Estágio ES 0	Orientada OR 0
CH SEMANAL					
9	Padrão PD 4	Laboratório LB 4	Campo CP 1	Estágio ES 0	Orientada OR 0
EMENTA (Unidade Didática) História e filosofia da Educação e o contexto regional. Histórica e filosofia das Ciências, seus processos de trabalho, seus desafios epistemológicos e suas implicações sociais, relativizadas mediante o reconhecimento dos saberes locais historicamente construídos, tanto no campo das etnociências, quanto no da educação, mais especificamente no ensino das ciências. Produção e divulgação científica. Metodologias de pesquisa das Ciências da Natureza.					
Chefe do Departamento ou unidade equivalente: Assinatura: _____					

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

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

MEIS, L. **Ciência, educação e o conflito humano-tecnológico**. 3. ed. São Paulo : SENAC, 2008.

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

CHASSOT, Attico. **A ciencia através dos tempos**. 2.ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004. 280 p., il. (Coleção Polemica).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARAÚJO, Inês Lacerda, **Introdução à Filosofia da Ciência**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1998.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**; contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CHALMERS, Alan F. **A Fabricação da Ciência**. São Paulo: Editora Unesp, 1994.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Introdução ao estudo da Língua Brasileira de Sinais - Libras					Código: SLO84
Natureza:					
<input checked="" type="checkbox"/> Obrigatória <input type="checkbox"/> Optativa		<input checked="" type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Modular			
Pré-requisito: -		Co-requisito:	Modalidade: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Totalmente EaD () % EaD*		
CH Total 60	Padrão PD 60	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 0
CH SEMANAL 4	Padrão PD 4	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 0
EMENTA (Unidade Didática)					
<p>Debata em torno de estudos na perspectiva cultural e linguística dos surdos. Aspectos gramaticais da língua de sinais. Constituição do sujeito surdo. Noções básicas da língua de sinais brasileira: teoria e prática. Escrita de Sinais. Atividades de base para a aprendizagem de língua de sinais para uso no cotidiano ou relacionadas ao trabalho docente, à sala de aula.</p>					
Chefe do Departamento ou unidade equivalente: Assinatura: _____					

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

GESSER, Audrei. **LIBRAS?**: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CAPOVILLA, F.; RAPHAEL, Walkíria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais**. Imprensa Oficial. São Paulo: 2001.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. Estudos Linguísticos: a língua de sinais brasileira. Editora ArtMed: Porto Alegre. 2004

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Felipe, T. A. (2001b). **LIBRAS em contexto**: Curso Básico. Manual do professor/instrutor. Brasília: MEC/SEESP.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Docência, diversidade e inclusão					Código: SLCI003
Natureza:		<input checked="" type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Modular			
<input checked="" type="checkbox"/> Obrigatória <input type="checkbox"/> Optativa					
Pré-requisito: -		Co-requisito:	Modalidade: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Totalmente EaD () % EaD*		
CH Total 135	Padrão PD 60	Laboratório LB 60	Campo CP 15	Estágio ES 0	Orientada OR 0
CH SEMANAL 9	Padrão PD 4	Laboratório LB 4	Campo CP 1	Estágio ES 0	Orientada OR 0
EMENTA (Unidade Didática) Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica. Ensino de Ciências da Natureza na relação com: Educação Indígena, Educação Especial de perspectiva inclusiva, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola.					
Chefe do Departamento ou unidade equivalente: Assinatura: _____					

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade**: o sujeito democrático. Bauru: EDUSC, 1998. 109p.

BIGARELLA, João José. **Fragmentos étnicos**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2005. 703 p.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio teceador**. 1. Ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARAÚJO, Ana Valéria. (Org.). **Povos Indígenas e a Lei dos "Branco"**: o direito à diferença, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET14_Vias03WEB.pdf Acesso em 04/2010.

BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (orgs). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 1. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2009

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Ciências Físicas e Químicas, Cotidiano e Prática de Ensino					Código: SLCI004
Natureza:					
<input checked="" type="checkbox"/> Obrigatória <input type="checkbox"/> Optativa		<input checked="" type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Modular			
Pré-requisito: -		Co-requisito: -	Modalidade: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Totalmente EaD ()..... % EaD*		
CH Total 135	Padrão PD 60	Laboratório LB 60	Campo CP 15	Estágio ES 0	Orientada OR 0
CH SEMANAL 9	Padrão PD 4	Laboratório LB 4	Campo CP 1	Estágio ES 0	Orientada OR 0
EMENTA (Unidade Didática) Investigação e interpretação dos fenômenos da natureza sob o olhar da Física e da Química para a compreensão de como isso intervém para a construção da sociedade com vistas aos direitos humanos e ao desenvolvimento sustentável em múltiplas perspectivas. Reconhecimento das organizações da vida em sociedade em várias culturas a partir da história da Astronomia, com ênfase na cultura local. História da relação dos conhecimentos de química e física relacionados a Astronomia e a formação dos elementos químicos. Aprendizado de metodologias de ensino de Física e química, suas interações e uso nos espaços educacionais ou de divulgação científica. Prática de Ensino em sala, em laboratório e em campo.					
Chefe do Departamento ou unidade equivalente: Assinatura: _____					

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.

LAHERA, Jesús. **Ciências físicas nos ensinos fundamental e médio**: modelos e exemplos. Porto Alegre: Artmed, 2006. 223p., il. Inclui bibliografia. ISBN 8536305851.

FUNDAMENTOS e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil. Ijuí(RS): UNIJUI, 2007. 220 p.

MENEZES Luís Carlos. **A matéria**: fundamentos e fronteiras do conhecimento físico. São Paulo: Livraria da Física, 2005.

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.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Estágio Supervisionado I					Código: SLCI005	
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa		(X) Semestral () Anual () Modular				
Pré-requisito: -		Co-requisito: -	Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*			
CH Total 105		Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 105	Orientada OR 0
CH SEMANAL 7		Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 7	Orientada OR 0
EMENTA (Unidade Didática)						
<p>Estágio nas escolas da rede pública para a análise de dimensões administrativas e organizacionais da escola, acompanhamento dos processos de planejamento, relação escola comunidade, observação de atividades extras classe. Conhecimento e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes do Estado do Paraná para o ensino de Ciências. Estudo, concepção e elaboração do plano de pesquisa-ação da/na escola para execução no estágio supervisionado II.</p>						
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>						

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Ciências Químicas e Biológicas, cotidiano e Prática de Ensino					Código: SLCI006	
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa		(X) Semestral () Anual () Modular				
Pré-requisito: -		Co-requisito: -	Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*			
CH Total 135		Padrão PD 60	Laboratório LB 60	Campo CP 15	Estágio ES 0	Orientada OR 0
CH SEMANAL 9		Padrão PD 4	Laboratório LB 4	Campo CP 1	Estágio ES 0	Orientada OR 0
<p>EMENTA (Unidade Didática)</p> <p>Investigação e interpretação dos fenômenos da natureza sob o olhar da Química e da Biologia para a compreensão de como isso intervém para a construção da sociedade com vistas aos direitos humanos e ao desenvolvimento sustentável em múltiplas perspectivas. Discussão das teorias científicas sobre a Origem da vida, evolução, relações ecológicas e integração de conceitos de química e biologia na relação saúde e qualidade de vida. Aprendizado de metodologias de ensino de Biologia e química, suas interações e uso nos espaços educacionais ou de divulgação científica. Prática de Ensino em sala, em laboratório e em campo.</p>						
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>						

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

HEISENBERG, Werner. **A parte e o todo**: encontros e conversas sobre física, filosofia, religião e política. 1. ed. Rio de Janeiro : Contraponto, 1996.

LASZLO, Pierre. **A nova química**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

CHASSOT, Attico Inacio. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2010. 368 p.

MACHADO Andrea Horta. **Aula de química**: discurso e conhecimento. 2.ed. Ijuí : Ed. Unijui, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 79 p. (5 EXEMPLARES)

LEWINSOHN, T. M. (org). **Avaliação do estado do conhecimento da biodiversidade brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Estágio Supervisionado II					Código: SLCI007
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa		(X) Semestral () Anual () Modular			
Pré-requisito: -		Co-requisito: -	Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*		
CH Total 105	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 105	Orientada OR 0
CH SEMANAL 7	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 7	Orientada OR 0
EMENTA (Unidade Didática)					
Realização de estágio monitoria na alternância entre a escola-campo com a execução do plano de pesquisa-ação. Entrega de relatório semestral com os diários de vivências e os relatos da pesquisa-ação articulados com a literatura.					
Chefe do Departamento ou unidade equivalente:					
Assinatura: _____					

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Ciências Biológicas e Físicas, Cotidiano e Prática de Ensino					Código: SLCI008	
Natureza:		<input checked="" type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Obrigatória <input type="checkbox"/> Optativa <input type="checkbox"/> Modular				
Pré-requisito: -		Co-requisito: -	Modalidade: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Totalmente EaD () _____ % EaD*			
CH Total 135		Padrão PD 60	Laboratório LB 60	Campo CP 15	Estágio ES 0	Orientada OR 0
CH SEMANAL		Padrão PD 4	Laboratório LB 4	Campo CP 1	Estágio ES 0	Orientada OR 0
9						
EMENTA (Unidade Didática)						
<p>Investigação e interpretação dos fenômenos da natureza sob o olhar da Física e da Biologia para a compreensão de como isso intervém para a construção da sociedade com vistas aos direitos humanos e ao desenvolvimento sustentável em múltiplas perspectivas. Reconhecimento das relações de tecnologia e sociedade e seus impactos nas comunidades humanas e nos ecossistemas. Estudos dos processos de geração e transformação de energia nas perspectivas ecológicas, de saúde e antrópica. Aprendizado de metodologias de ensino de Física e Biológica, suas interações e uso nos espaços educacionais ou de divulgação científica. Prática de Ensino em sala, em laboratório e em campo.</p>						
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>						

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BULHÕES, B. (Rev.) **Ecossistemas e bem-estar humano**: vivendo além dos nossos meios. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

BERMANN, Célio. **Energia no Brasil**: para que? para quem? : crise e alternativas para um país sustentável. 2. ed. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2003. 139 p.

KUNO, Emico; CALDAS, Ibere Luiz; CHOW, Cecil. **Física para ciencias biológicas e biomedicas**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1982. 490 p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 13.ed. São Paulo: Cultrix, 2012. 256p.

MATURANA, Humberto R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2001. 203 p.

ECOSSISTEMAS brasileiros. Moacir Bueno Arruda. [S.l.]: IBAMA, Brasília, 2001. 49p.,

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Estágio Supervisionado III					Código: SLCI009
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa		(X) Semestral () Anual () Modular			
Pré-requisito: -		Co-requisito: -	Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*		
CH Total 105	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 105	Orientada OR 0
CH SEMANAL 7	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 7	Orientada OR 0
EMENTA (Unidade Didática)					
Realização de estágio de monitoria na alternância entre a escola-campo com revisão do plano de pesquisa-ação. Entrega de relatório semestral com os diários de vivências e os relatos da pesquisa-ação articulados com a literatura.					
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>					

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Ciências da Natureza e Educação					Código: SLCI010					
Natureza:										
<input checked="" type="checkbox"/> Obrigatória <input type="checkbox"/> Optativa	<input checked="" type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Modular									
Pré-requisito: -		Co-requisito: -	Modalidade: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Totalmente EaD ()..... % EaD*							
CH Total	Padrão PD	60	Laboratório LB	60	Campo CP	15	Estágio ES	0	Orientada OR	0
CH SEMANAL	Padrão PD	4	Laboratório LB	4	Campo CP	1	Estágio ES	0	Orientada OR	0
	9									
EMENTA (Unidade Didática)										
Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica, Etnociência, filosofia da ciência e filosofia da educação. Propiciar estudos nas áreas de didática, psicologia da educação, metodologias de ensino tendo como foco o ensino de Ciências da Natureza.										
Chefe do Departamento ou unidade equivalente:										
Assinatura: _____										

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 13.ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013. 255p.

BIGARELLA, João José. **Matinho**: homem e terra - reminiscências... 2. ed. , rev. e ampl. MATINHOS, PR: Prefeitura Municipal de Matinhos: Fundação João José Bigarella Para Estudos e Conservação da Natureza, 1999. 239 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ASTOLFI, Jean-Pierre, DEVELAY Michel. **A didática das ciências**. 13. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

CHASSOT Attico. **Alfabetização científica** : questões e desafios para a educação. 4. Ed. Ijuí : Ed. Unijui, 2006.

AMABIS, Jose Mariano, MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Biologia dos organismos**. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2004.

FIALHO, Neusa Nogueira. **Jogos no ensino de química e biologia**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2007. 151p.,

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Estágio Supervisionado IV					Código: SLCI011
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa		(X) Semestral () Anual () Modular			
Pré-requisito: -		Co-requisito: -	Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*		
CH Total105	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 105	Orientada OR 0
CH SEMANAL 7	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 7	Orientada OR 0
EMENTA (Unidade Didática)					
Estágio de Monitoria e o registro reflexivo. Entrega de relatório semestral com os diários de vivências e os relatos da pesquisa-ação articulados com a literatura. Atividades de orientação à redação, normalização (ABNT) e análise crítica.					
Chefe do Departamento ou unidade equivalente: Assinatura: _____					

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e Prática de Ensino					Código: SLCI012						
Natureza:		<input checked="" type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Obrigatória <input type="checkbox"/> Optativa <input type="checkbox"/> Modular									
Pré-requisito: -		Co-requisito: -	Modalidade: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Totalmente EaD () % EaD*								
CH Total	195	Padrão PD	120	Laboratório LB	60	Campo CP	15	Estágio ES	0	Orientada OR	0
CH SEMANAL	13	Padrão PD	8	Laboratório LB	4	Campo CP	1	Estágio ES	0	Orientada OR	0
EMENTA (Unidade Didática)											
<p>Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica. Prática de Ensino em Escolas públicas locais a partir da relação com ensino-aprendizagem de: Biotecnologia e sociedade; Técnicas artesanais e aplicações tecnológicas; Problemas sociais e desenvolvimento científico e tecnológico; Produção global de bens e de serviços; Disseminação da cultura da informação; Universalização de hábitos de alimentação, vestuário e lazer; Conhecimento e informação; Conhecimentos, instrumentos, materiais e os processos que possibilitam as transformações tecnológicas; Acesso e o uso da Ciência e tecnologia; Origem e o destino social dos recursos científicos e tecnológicos; Conseqüências da Ciência e das tecnologias para a saúde pessoal e ambiental; Vantagens sociais do emprego de determinadas tecnologias; Consumismo, cultura e meio ambiente; Tecnologias ligadas à medicina e ao lazer; Tecnologias sociais; Implicações sociais, ambientais e/ou econômicas na produção ou no consumo de recursos energéticos ou minerais.</p>											
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>											

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DUPAS, G. **Ética e poder na sociedade da informação**: de como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987. 224p.

PORTILHO, F. **Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994. v. 1. 154 p.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; Lúcia Maria Gonçalves de Resende (orgs.) **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 13. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008

VOLPI , A. **A história do consumo no Brasil** : do mercantilismo a era do foco no cliente. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2007.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Vivências de docência, relação Ciências e Meio Ambiente e Prática de Ensino					Código: SLCI013	
Natureza:						
<input checked="" type="checkbox"/> Obrigatória <input type="checkbox"/> Optativa		<input checked="" type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Modular				
Pré-requisito: -		Co-requisito: -	Modalidade: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Totalmente EaD ())..... % EaD*			
CH Total 195		Padrão PD 120	Laboratório LB 60	Campo CP 15	Estágio ES 0	Orientada OR 0
CH SEMANAL		Padrão PD 8	Laboratório LB 4	Campo CP 1	Estágio ES 0	Orientada OR 0
13						
EMENTA (Unidade Didática)						
Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica. Prática de Ensino em Escolas públicas locais a partir da relação com ensino-aprendizagem de: Energia e mobilidade nos ecossistemas. Relações ecológicas. Aspectos da estrutura climática do planeta Terra. Clima e sociedade. Sociedade e natureza e o paradigma da conservação. Degradações ambientais. Desenvolvimento sustentável e Educação Ambiental.						
Chefe do Departamento ou unidade equivalente:						
Assinatura: _____						

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LEFF, E. (coord.) **A complexidade ambiental**. São Paulo; Blumenau: Cortez: Edifurb, 2003.

PEARCE, Fred. **O aquecimento global**. São Paulo: Publifolha, 2002. 72p., il. ((Mais ciencia)).

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU: EDUSP, 1987.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BEGOSSI A. (org). **Ecologia de pescadores da Mata Atlântica e da Amazônia**. São Paulo: HUCITEC, 2004

KESTENBERG Celia Caldeira F. **Avaliação: o caos nosso de todo dia**. Rio de Janeiro: Cultura Medica, 1996.

RICKLEFS, A economia da natureza R. E. 5ª Ed. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 2003.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Interações Culturais e Humanísticas							Código: SL52	
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa				(X) Semestral () Anual () Modular				
Pré-requisito: - não há		Co-requisito: - não há		Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*				
CH Total 60		Padrão PD 30	Laboratório LB 15	Campo CP 15	Estágio ES 0	Orientada OR 0 0		
CH SEMANAL 4		Padrão PD 2	Laboratório LB 1	Campo CP 1	Estágio ES 0	Orientada OR 0		

** Dependendo das características das ICH propostas a carga horária poderá variar entre as atividades de laboratório e campo, devendo ser registrada em Ficha 2 essa definição.

EMENTA (Unidade Didática)

Vivencia de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais.

Chefe do Departamento ou unidade equivalente:

Assinatura: _____

*OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (coleção Educação e Mudança).

Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral. Mimeo. Universidade Federal do Paraná, 2005.

CHAUÍ, M. Cidadania Cultural: O direito à cultura. D. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Definida pela temática e tipologia da atividade de ICH freqüentada pelo estudante.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Interações Culturais e Humanísticas					Código: SL53	
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular			
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*				
CH Total 60	Padrão PD 30	Laboratório LB 15	Campo CP 15	Estágio ES 0	Orientada OR 0 0	
CH SEMANAL 4	Padrão PD 2	Laboratório LB 1	Campo CP 1	Estágio ES 0	Orientada OR 0 0	
<p>** Dependendo das características das ICH propostas a carga horária poderá variar entre as atividades de laboratório e campo, devendo ser registrada em Ficha 2 essa definição.</p>						
<p>EMENTA (Unidade Didática)</p> <p>Vivencia de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais.</p>						
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>						

**OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.*

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (coleção Educação e Mudança).

Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral. Mimeo. Universidade Federal do Paraná, 2005.

CHAUÍ, M. Cidadania Cultural: O direito à cultura. D. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Definida pela temática e tipologia da atividade de ICH freqüentada pelo estudante.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Interações Culturais e Humanísticas					Código: SL54	
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular			
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*				
CH Total 60	Padrão PD 30	Laboratório LB 15	Campo CP 15	Estágio ES 0	Orientada OR 0 0	
CH SEMANAL 4	Padrão PD 2	Laboratório LB 1	Campo CP 1	Estágio ES 0	Orientada OR 0	

** Dependendo das características das ICH propostas a carga horária poderá variar entre as atividades de laboratório e campo, devendo ser registrada em Ficha 2 essa definição.

EMENTA (Unidade Didática)

Vivencia de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais.

Chefe do Departamento ou unidade equivalente:

Assinatura: _____

**OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.*

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (coleção Educação e Mudança).

Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral. Mimeo. Universidade Federal do Paraná, 2005.

CHAUÍ, M. Cidadania Cultural: O direito à cultura. D. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Definida pela temática e tipologia da atividade de ICH freqüentada pelo estudante.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Interações Culturais e Humanísticas					Código: SL55	
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular			
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*				
CH Total 60	Padrão PD 30	Laboratório LB 15	Campo CP 15	Estágio ES 0	Orientada OR 0 0	
CH SEMANAL 4	Padrão PD 2	Laboratório LB 1	Campo CP 1	Estágio ES 0	Orientada OR 0	
<p>** Dependendo das características das ICH propostas a carga horária poderá variar entre as atividades de laboratório e campo, devendo ser registrada em Ficha 2 essa definição.</p>						
EMENTA (Unidade Didática)						
<p>Vivencia de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais.</p>						
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>						

**OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.*

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (coleção Educação e Mudança).

Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral. Mimeo. Universidade Federal do Paraná, 2005.

CHAUÍ, M. Cidadania Cultural: O direito à cultura. D. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Definida pela temática e tipologia da atividade de ICH freqüentada pelo estudante.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Interações Culturais e Humanísticas					Código: SL56	
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular			
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*				
CH Total 60	Padrão PD 30	Laboratório LB 15	Campo CP 15	Estágio ES 0	Orientada OR 0 0	
CH SEMANAL 4	Padrão PD 2	Laboratório LB 1	Campo CP 1	Estágio ES 0	Orientada OR 0	
<p>** Dependendo das características das ICH propostas a carga horária poderá variar entre as atividades de laboratório e campo, devendo ser registrada em Ficha 2 essa definição.</p>						
EMENTA (Unidade Didática)						
<p>Vivencia de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais.</p>						
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>						

**OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.*

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (coleção Educação e Mudança).

Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral. Mimeo. Universidade Federal do Paraná, 2005.

CHAUÍ, M. Cidadania Cultural: O direito à cultura. D. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Definida pela temática e tipologia da atividade de ICH freqüentada pelo estudante.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Interações Culturais e Humanísticas					Código: SL57	
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular			
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*				
CH Total 60	Padrão PD 30	Laboratório LB 15	Campo CP 15	Estágio ES 0	Orientada OR 0 0	
CH SEMANAL 4	Padrão PD 2	Laboratório LB 1	Campo CP 1	Estágio ES 0	Orientada OR 0	
<p>** Dependendo das características das ICH propostas a carga horária poderá variar entre as atividades de laboratório e campo, devendo ser registrada em Ficha 2 essa definição.</p>						
<p>EMENTA (Unidade Didática)</p> <p>Vivencia de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais.</p>						
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>						

**OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.*

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (coleção Educação e Mudança).

Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral. Mimeo. Universidade Federal do Paraná, 2005.

CHAUÍ, M. Cidadania Cultural: O direito à cultura. D. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Definida pela temática e tipologia da atividade de ICH freqüentada pelo estudante.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Interações Culturais e Humanísticas					Código: SL58	
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular			
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*				
CH Total 60	Padrão PD 30	Laboratório LB 15	Campo CP 15	Estágio ES 0	Orientada OR 0 0	
CH SEMANAL 4	Padrão PD 2	Laboratório LB 1	Campo CP 1	Estágio ES 0	Orientada OR 0	
<p>** Dependendo das características das ICH propostas a carga horária poderá variar entre as atividades de laboratório e campo, devendo ser registrada em Ficha 2 essa definição.</p>						
EMENTA (Unidade Didática)						
<p>Vivencia de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais.</p>						
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>						

**OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.*

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (coleção Educação e Mudança).

Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral. Mimeo. Universidade Federal do Paraná, 2005.

CHAUÍ, M. Cidadania Cultural: O direito à cultura. D. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Definida pela temática e tipologia da atividade de ICH freqüentada pelo estudante.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Interações Culturais e Humanísticas					Código: SL59	
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular			
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*				
CH Total 60	Padrão PD 30	Laboratório LB 15	Campo CP 15	Estágio ES 0	Orientada OR 0 0	
CH SEMANAL 4	Padrão PD 2	Laboratório LB 1	Campo CP 1	Estágio ES 0	Orientada OR 0	
<p>** Dependendo das características das ICH propostas a carga horária poderá variar entre as atividades de laboratório e campo, devendo ser registrada em Ficha 2 essa definição.</p>						
EMENTA (Unidade Didática)						
<p>Vivencia de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais.</p>						
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>						

*OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (coleção Educação e Mudança).

Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral. Mimeo. Universidade Federal do Paraná, 2005.

CHAUÍ, M. Cidadania Cultural: O direito à cultura. D. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Definida pela temática e tipologia da atividade de ICH freqüentada pelo estudante.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Projeto de Aprendizagem				Código: SL60	
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular		
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD ()..... % EaD*			
CH Total 60	Padrão PD 30	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 30
CH SEMANAL 4	Padrão PD 2	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 2
<p>** Dependendo das características dos PA propostos a carga horária poderá variar entre as atividades de laboratório e campo, devendo ser registrada em Ficha 2 essa definição.</p>					
EMENTA (Unidade Didática)					
<p>Introdução ao PA. Integração e interação de diferentes áreas do conhecimento na atuação profissional. Reconhecimento do Litoral e construção do Projeto de Aprendizagem. Reconhecimento da atuação profissional. Introdução ao mundo universitário: o Projeto Político Pedagógico do Litoral e o Projeto de Aprendizagem. Construção de Projetos de Aprendizagem interdisciplinar. Articulação com os Fundamentos Teóricos Práticos e Interações Culturais Humanísticas. A interação entre mediador/ estudantes numa perspectiva dialógica; lógicas diferentes que podem ser reveladas com a trajetória de vida do estudante ou outras formas. Encontros individuais e/ou coletivos de Projetos.</p>					
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>					

*OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem - a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo; Atlas, 2002.

UFPR LITORAL. **Feira de Profissões 2008**. Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral: 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Projeto de Aprendizagem					Código: SL61
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular		
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD ()..... % EaD*			
CH Total 60	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 60
CH SEMANAL 4	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 4

EMENTA (Unidade Didática)

Integração e interação de diferentes áreas do conhecimento na atuação profissional. Reconhecimento do Litoral e construção do Projeto de Aprendizagem. Reconhecimento da atuação profissional. Introdução ao mundo universitário: o Projeto Político Pedagógico do Litoral e o Projeto de Aprendizagem. Construção de Projetos de Aprendizagem interdisciplinar. Articulação com os Fundamentos Teóricos Práticos e Interações Culturais Humanísticas. A interação entre mediador/ estudantes numa perspectiva dialógica; lógicas diferentes que podem ser reveladas com a trajetória de vida do estudante ou outras formas. Encontros individuais e/ou coletivos de Projetos.

Chefe do Departamento ou unidade equivalente:

Assinatura: _____

**OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.*

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem - a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo; Atlas, 2002.

UFPR LITORAL. **Feira de Profissões 2008**. Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral: 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47^a Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MORIN, Edgar. **Os setes Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO. 2001.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Projeto de Aprendizagem					Código: SL62
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular		
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*			
CH Total 60	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 60
CH SEMANAL 4	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 4
EMENTA (Unidade Didática)					
<p>Integração e interação de diferentes áreas do conhecimento na atuação profissional. Reconhecimento do Litoral e construção do Projeto de Aprendizagem. Reconhecimento da atuação profissional. Introdução ao mundo universitário: o Projeto Político Pedagógico do Litoral e o Projeto de Aprendizagem. Construção de Projetos de Aprendizagem interdisciplinar. Articulação com os Fundamentos Teóricos Práticos e Interações Culturais Humanísticas. A interação entre mediador/ estudantes numa perspectiva dialógica; lógicas diferentes que podem ser reveladas com a trajetória de vida do estudante ou outras formas. Encontros individuais e/ou coletivos de Projetos.</p>					
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>					

*OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem - a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo; Atlas, 2002.

UFPR LITORAL. **Feira de Profissões 2008**. Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral: 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47ª Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MORIN, Edgar. **Os setes Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO. 2001.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Projeto de Aprendizagem					Código: SL63
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular		
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*			
CH Total 60	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 60
CH SEMANAL 4	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 4
EMENTA (Unidade Didática)					
<p>Integração e interação de diferentes áreas do conhecimento na atuação profissional. Reconhecimento do Litoral e construção do Projeto de Aprendizagem. Reconhecimento da atuação profissional. Introdução ao mundo universitário: o Projeto Político Pedagógico do Litoral e o Projeto de Aprendizagem. Construção de Projetos de Aprendizagem interdisciplinar. Articulação com os Fundamentos Teóricos Práticos e Interações Culturais Humanísticas. A interação entre mediador/ estudantes numa perspectiva dialógica; lógicas diferentes que podem ser reveladas com a trajetória de vida do estudante ou outras formas. Encontros individuais e/ou coletivos de Projetos.</p>					
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>					

*OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem - a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo; Atlas, 2002.

UFPR LITORAL. **Feira de Profissões 2008**. Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral: 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47ª Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MORIN, Edgar. **Os setes Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO. 2001.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Projeto de Aprendizagem					Código: SL64
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular		
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*			
CH Total 60	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 60
CH SEMANAL 4	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 4
EMENTA (Unidade Didática)					
<p>Integração e interação de diferentes áreas do conhecimento na atuação profissional. Reconhecimento do Litoral e construção do Projeto de Aprendizagem. Reconhecimento da atuação profissional. Introdução ao mundo universitário: o Projeto Político Pedagógico do Litoral e o Projeto de Aprendizagem. Construção de Projetos de Aprendizagem interdisciplinar. Articulação com os Fundamentos Teóricos Práticos e Interações Culturais Humanísticas. A interação entre mediador/ estudantes numa perspectiva dialógica; lógicas diferentes que podem ser reveladas com a trajetória de vida do estudante ou outras formas. Encontros individuais e/ou coletivos de Projetos.</p>					
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>					

*OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem - a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo; Atlas, 2002.

UFPR LITORAL. **Feira de Profissões 2008**. Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral: 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47ª Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MORIN, Edgar. **Os setes Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO. 2001.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Projeto de Aprendizagem				Código: SL65	
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular		
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*			
CH Total 60	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 60
CH SEMANAL 4	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 4
EMENTA (Unidade Didática)					
<p>Integração e interação de diferentes áreas do conhecimento na atuação profissional. Reconhecimento do Litoral e construção do Projeto de Aprendizagem. Reconhecimento da atuação profissional. Introdução ao mundo universitário: o Projeto Político Pedagógico do Litoral e o Projeto de Aprendizagem. Construção de Projetos de Aprendizagem interdisciplinar. Articulação com os Fundamentos Teóricos Práticos e Interações Culturais Humanísticas. A interação entre mediador/ estudantes numa perspectiva dialógica; lógicas diferentes que podem ser reveladas com a trajetória de vida do estudante ou outras formas. Encontros individuais e/ou coletivos de Projetos.</p>					
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>					

*OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem - a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo; Atlas, 2002.

UFPR LITORAL. **Feira de Profissões 2008**. Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral: 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47ª Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MORIN, Edgar. **Os setes Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO. 2001.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Projeto de Aprendizagem					Código: SL66
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular		
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD ()..... % EaD*			
CH Total 60	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 60
CH SEMANAL 4	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 4
EMENTA (Unidade Didática)					
<p>Integração e interação de diferentes áreas do conhecimento na atuação profissional. Reconhecimento do Litoral e construção do Projeto de Aprendizagem. Reconhecimento da atuação profissional. Introdução ao mundo universitário: o Projeto Político Pedagógico do Litoral e o Projeto de Aprendizagem. Construção de Projetos de Aprendizagem interdisciplinar. Articulação com os Fundamentos Teóricos Práticos e Interações Culturais Humanísticas. A interação entre mediador/ estudantes numa perspectiva dialógica; lógicas diferentes que podem ser reveladas com a trajetória de vida do estudante ou outras formas. Encontros individuais e/ou coletivos de Projetos.</p>					
<p>Chefe do Departamento ou unidade equivalente:</p> <p>Assinatura: _____</p>					

**OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.*

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem - a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo; Atlas, 2002.

UFPR LITORAL. **Feira de Profissões 2008**. Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral: 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47^a Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MORIN, Edgar. **Os setes Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO. 2001.

Ficha 1 (permanente)

Módulo: Projeto de Aprendizagem					Código: SL67
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa			(X) Semestral () Anual () Modular		
Pré-requisito: - não há	Co-requisito: - não há	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD ()..... % EaD*			
CH Total 60	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 60
CH SEMANAL 4	Padrão PD 0	Laboratório LB 0	Campo CP 0	Estágio ES 0	Orientada OR 4
EMENTA (Unidade Didática)					
<p>Integração e interação de diferentes áreas do conhecimento na atuação profissional. Reconhecimento do Litoral e construção do Projeto de Aprendizagem. Reconhecimento da atuação profissional. Introdução ao mundo universitário: o Projeto Político Pedagógico do Litoral e o Projeto de Aprendizagem. Construção de Projetos de Aprendizagem interdisciplinar. Articulação com os Fundamentos Teóricos Práticos e Interações Culturais Humanísticas. A interação entre mediador/ estudantes numa perspectiva dialógica; lógicas diferentes que podem ser reveladas com a trajetória de vida do estudante ou outras formas. Encontros individuais e/ou coletivos de Projetos.</p>					

Chefe do Departamento ou unidade equivalente:

Assinatura: _____

**OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.*

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem - a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo; Atlas, 2002.

UFPR LITORAL. **Feira de Profissões 2008**. Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral: 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47^a Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MORIN, Edgar. **Os setes Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO. 2001.

14. ESTÁGIO

REGULAMENTO DE ESTÁGIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS

A formação do licenciado em ciências é complementada pelas atividades formativas e por estágios curriculares, que devem ser realizados de forma articulada e com o processo de formação e com a realidade local, proporcionando ao estudante a construção da aprendizagem relacionada as diferentes áreas do conhecimento científico, social, cultural e docente de forma dinamizada e contextualizada. Dentro das atividades formativas ao longo do curso de licenciatura em ciências, o estudante poderá flexibilizar-se em realizar estágios não-obrigatórios além da carga horária mínima do estágio obrigatório. A intencionalidade dessas atividades é promover inserção dos sujeitos em diferentes ambientes nas suas respectivas condições permitindo que formação do estudante estejam relacionada com a área da licenciatura, na perspectiva da construção profissional da educação em ciências.

Os estágios obrigatórios e não-obrigatórios estão dispostos na Lei no. 11.780 de 25 de setembro de 2008, sendo assim definidos em seu artigo 1º:

“Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.”

Na Universidade Federal do Paraná, os estágios obrigatórios e não-obrigatórios estão regulamentados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em suas instruções normativas nº 46/10, nº 01/12, nº 02/12 e nº01/13. As demais atividades

formativas também são regulamentadas pelo CEPE em sua resolução no. 70/04.

Este regulamento foi elaborado pela Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências, em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da UFPR – Setor Litoral, visando definir os objetivos, estabelecer as diretrizes e operacionalizar as atividades vinculadas ao Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências.

CAPÍTULO I DAS MODALIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR

Art. 1º São modalidades o estágio curricular supervisionado obrigatório e o estágio curricular não obrigatório.

Art. 2º O Estágio supervisionado de caráter obrigatório integra o Projeto Pedagógico do Curso e deve ser cumprido pelo estudante em período, carga horária e programa de aprendizagem nele previstos.

Art. 3º O estágio supervisionado não obrigatório constitui-se em atividade formativa complementar realizada pelo estudante em período distinto do Estágio Supervisionado Obrigatório, de modo facultativo, segundo disponibilidade e interesse do estudante, que deverá cumprir as diretrizes deste regulamento e da legislação vigente.

Art. 4º coordenação do estágio curricular não obrigatório será de responsabilidade cumulativa à coordenação do estágio curricular obrigatório.

Art. 5º O Estágio não-obrigatório deverá seguir a Resolução Nº 46/10-CEPE.

DAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Art. 6º - A presente Regulamentação está embasada nos dispositivos da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, sobre os estágios, na Resolução 46/10 – CEPE, que dispõe sobre as diretrizes gerais para os estágios na Universidade Federal do Paraná.

Art. 7º - O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, integrando o processo formativo do estudante e segue as normativas da Coordenação Geral de Estágios – CGE, no âmbito da Administração Superior da UFPR e da Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências, no âmbito do Setor Litoral.

Art. 8º - Sua execução atende ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e se articula aos eixos transversais e estruturantes do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Setor Litoral: Fundamentos Teórico-Práticos (FTP), Projetos de Aprendizagem (PA) e Interações Culturais e Humanísticas (ICH).

CAPÍTULO II

DA CONCEPÇÃO E OBJETIVOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Art. 9º - O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências é uma atividade formativa, sob acompanhamento sistemático da Câmara do Curso, mais especificamente, da Comissão de Estágios e dos professores orientadores e supervisores.

As atividades de Estágio Supervisionado visam à inserção gradativa do profissional em formação nos processos escolares, devendo abarcar três situações, que embora distintas, não são lineares, ou seja, é desejável que se desenvolvam dialeticamente, por meio da ação/reflexão/ação nos espaços e processos da escola campo. Está implícita em todos os momentos a observação, o diálogo, a pesquisa, a ação e o aprofundamento teórico.

INSERÇÃO I – envolve atividades relacionadas com o diagnóstico do contexto social em que se organiza o trabalho pedagógico, bem como a análise das correlações que se estabelecem entre o cotidiano das organizações escolares, a comunidade interna e externa e as exigências da sociedade contemporânea.

INSERÇÃO II – caracteriza-se pela análise multidimensional do processo educacional em sala de aula e nos demais espaços educativos, abordando propostas de construção do conhecimento centrados no processo ensino-aprendizagem percebido em todas as suas dimensões: características, etapas, tipologias e teorias, seus fatores de influência e problemas, suas práticas didático-pedagógicas, suas práxis avaliativas.

INSERÇÃO III – intervenção do profissional em formação no processo educativo garantindo o aperfeiçoamento da evolução e das especificidades dos processos utilizados na educação básica, focalizando sobretudo, o conhecimento específico da área das ciências, permeado por princípios filosóficos e políticos que sustentam a docência emancipatória.

Art. 10º - São objetivos dos estágios:

- I.** Proporcionar a vivência, análise, planejamento e execução de atividades inerentes aos processos pedagógicos e administrativos desenvolvidos em escolas de educação básica e em outros espaços formativos, em diálogo com os demais espaços curriculares do Curso;
- II.** 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;
- III.** Considerar criticamente os aspectos científicos, éticos, sociais, econômicos e políticos, que envolvem a prática docente e a gestão escolar;
- IV.** Oferecer ao licenciando a vivência e a busca de soluções para situações-problema no contexto profissional;
- V.** Oportunizar que a teoria ilumine a prática e a prática ressignifique a teoria, em contexto histórico e em condições objetivas de realização;

- VI. Favorecer a integração da UFPR – Setor Litoral ao contexto social no qual ela se insere.
- VII. Propiciar aos estudantes um contato com ambientes de trabalho do profissional da educação, habilitando-os como professores de Ciências;
- VIII. Despertar nos estudantes a percepção/entendimento da sala de aula como espaço educativo em que ensino, pesquisa e extensão não podem ocorrer de maneira dissociada;
- IX. Proporcionar ao estudante o desenvolvimento de habilidades e competências, produzindo novos saberes, contribuindo com uma prática criativa e inovadora, para o encaminhamento de soluções aos problemas percebidos;
- X. Contribuir com o processo de avaliação permanente do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências.

CAPÍTULO III DOS SUJEITOS DO PROCESSO DE ESTÁGIO

Art. 11º - São sujeitos do processo de Estágio Supervisionado:

- I. **Estagiário:** estudante devidamente matriculado e cursando Licenciatura em Ciências da UFPR – Setor Litoral;
- II. **Professor Supervisor:** Professor da Rede de Educação Básica;
- III. **Professor Orientador de Estágio:** Professor, preferencialmente, do Curso de Licenciatura em Ciências, vinculado à UFPR, designado pela Câmara de Licenciatura em Ciências;
- IV. **Coordenador de estágio:** Professor do Curso de Licenciatura em Ciências, vinculado à UFPR, designado pela Câmara de Licenciatura em Ciências, para acompanhamento dos estagiários.

CAPÍTULO IV DOS REQUISITOS PARA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

Art. 12º - São requisitos a serem cumpridos para o desenvolvimento do estágio curricular obrigatório e não-obrigatório:

- I. **Termo de Convênio:** Instrumento jurídico assinado entre a Instituição de Ensino e a unidade concedente, onde serão acordadas as condições para realização do estágio. O termo de convênio é facultativo;
- II. **Matrícula e frequência regular** do estudante no curso de graduação em Licenciatura em Ciências;
- III. **Termo de Compromisso:** Documento celebrado entre o universitário e a unidade concedente a ser aprovado pela PROGRAD via Seção de Gestão Acadêmica – assinado pelo supervisor de campo, com interveniência obrigatória da Instituição de Ensino – assinatura da comissão de estágio e coordenador da câmara. Neste termo deve constar: carga horária, dias e

horário das atividades, atribuições, nome do Professor Supervisor, explicitação de remuneração ou não para o estagiário; modalidade do estágio – obrigatório ou não obrigatório. Será registrada no histórico do estudante apenas a carga horária para integralização curricular previsto no PPC

- IV. **Seguro de acidentes em favor do estudante-estagiário:** O seguro de acidentes é responsabilidade da UFPR nos estágios obrigatórios e não obrigatórios dentro da UFPR, os estágios não obrigatórios fora da UFPR são responsabilidade do concedente; na jornada de estágio a Lei 11788 prevê no Art 10 II § 1º “O estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, desde que isso esteja previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino.”
- V. **Plano de estágio:** Documento elaborado em conjunto pela unidade de ensino e instituições campos de estágio, atendendo aos itens exigidos por este regulamento para ambas as modalidades;
- VI. **Projeto de Ação de Estágio:** Instrumento que visa orientar o desenvolvimento do estágio, estabelecendo a relação entre as atividades de estágio e a área de formação profissional do universitário-estagiário, observadas as diretrizes do Projeto Pedagógico do Curso e as orientações deste regulamento, exclusivamente para a modalidade de estágio curricular obrigatório;
- VII. **Monografia final de estágio:** Documento de sistematização do processo de estágio curricular obrigatório, elaborado de acordo com orientações do orientador e deste regulamento;

Parágrafo Único: Compete a Comissão de Estágios do curso de Licenciatura em Ciências a verificação do cumprimento dos requisitos supracitados exigidos para o estágio curricular obrigatório.

CAPÍTULO V DOS CAMPOS DE ESTÁGIO

Art. 13º - O Estágio Supervisionado do Curso de Graduação de Licenciatura em Ciências poderá ser realizado em escolas, preferencialmente, em escolas públicas da região do Litoral do Paraná ou Vale do Ribeira e em espaços de educação não formal, desde que viabilizem a consecução dos objetivos previstos no art. 5.

CAPÍTULO VI DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO Seção I Do acompanhamento de Estágio

Art. 14º - O Curso de Licenciatura em Ciências da UPFR – Setor Litoral disporá de uma Comissão de Estágio, cuja finalidade é oferecer apoio acadêmico aos processos de organização, encaminhamento, monitoramento e avaliação, de forma contínua, no que tange ao cumprimento do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Ciências.

Art. 15º - A Comissão Orientadora de Estágio (COE) deverá ser composta por, no mínimo, três professores, eleitos pelos seus pares, no âmbito da Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências, para o mandato de 02 (dois) anos.

§1º - A função de Comissão de Estágio deve ser contemplada no Plano Individual de Trabalho.

§2º - O Coordenador de Estágio é membro da Câmara de Licenciatura em Ciências e definido pela própria Comissão.

Art. 16º. São atribuições da Comissão de Estágio:

- I. Proceder encaminhamentos relativos aos Termos de Convênios e rescisões dos campos de estágio, mediante análise das condições de viabilidade e cumprimento da legislação em vigor, pertinente ao estágio;
- II. Assinar os Termos de Compromisso de Estágio, firmados entre estudante e campo de estágio/supervisor;
- III. Publicizar e facilitar o acesso dos estudantes aos campos de estágio e às vagas ofertadas;
- IV. Tomar ciência dos processos de seleção dos estudantes às vagas de estágio e mediar o encaminhamento do estudante ao respectivo campo, averiguando o cumprimento dos dispositivos deste regulamento antes do início das atividades de estágio supervisionado;
- V. Articular reuniões semestrais com os orientadores, supervisores e eventos;
- VI. Realizar visitas ao campo de estágio, conforme necessidade;
- VII. Manter cadastro atualizado com registro dos campos de estágio, Professores Supervisores, Orientadores e Estagiários;
- VIII. Manter arquivos da documentação e gerenciar as informações de estágio do curso;
- IX. Gerir demandas apresentadas por supervisores, orientadores, estagiários e instituições campos de estágio;
- X. Estabelecer contato com as diferentes instituições objetivando analisar sua programação, interesse e possibilidade de oferecimento de vagas para estágio;
- XI. Colocar sob a apreciação da Câmara as questões relativas aos Estágios.

Seção II

Da Orientação Pedagógica

Art. 17º – A orientação pedagógica do estágio será realizada por um Professor Orientador, preferencialmente, do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR, na modalidade semi-direta, conforme conceituação da Resolução Nº 46/10-CEPE e legislação em vigor. São atribuições do Professor Orientador Pedagógico:

- I. Acompanhar e orientar a elaboração e execução do plano de estágio, projeto de ação, relatórios semestrais de estágio e demais documentos pedagógicos exigidos neste processo;
- II. Realizar orientação individual ou grupal dos estagiários sob sua responsabilidade, periodicamente, conforme cronograma definido no início de cada semestre;
- III. Realizar visitas aos campos de estágio conforme necessidade;
- IV. Avaliar, em conjunto com o supervisor, o processo ensino-aprendizagem e o desempenho do estagiário a partir dos critérios deste regulamento e do plano de estágio;
- V. Receber, ler, manter sigilo e observar criticamente as sínteses profissionais construídas pelos(as) estagiários(as), conduzindo a supervisão embasada em pressupostos teóricos, ético, políticos, técnico-operativos que contribuam com uma formação integral;
- VI. Exigir o registro da frequência mensal em Ficha de Registro de Presença padrão do Curso, computando as horas relativas ao mês, com as assinaturas do estagiário e supervisor e ao final do semestre, juntamente com respectivos conceitos, encaminhar à Comissão de Estágio para registro;
- VII. Prestar as informações de natureza pedagógica e administrativa ao aluno estagiário, pertinente à regulamentação do estágio em questão;
- VIII. Zelar pelo cumprimento dos dispositivos legais e dos termos deste regulamento.

Seção III Da Supervisão

Parágrafo Único: A supervisão do estágio será realizada por um Professor que atue na área das Ciências da Natureza do Campo de Estágio de forma direta e contínua.

Art. 18º -. São atribuições do Supervisor:

- I. Elaborar e aprovar, em conjunto com o orientador e o estagiário, o plano de estágio a ser desenvolvido;
- II. Apresentar ao estagiário, a instituição campo de estágio, facilitando-lhe o acesso às fontes de informações;
- III. Realizar supervisão direta individual e/ou grupal com os estagiários para orientar, refletir e avaliar as atividades desenvolvidas no processo de estágio;
- IV. Participar da Elaboração do Projeto de ação de Estágio, conjuntamente com o Orientador e o Estagiário;
- V. Registrar a frequência mensal e a carga horária cumprida pelo estagiário em Ficha

- de Registro de Presença, assinada pelo estagiário, vistá-la e encaminhá-la ao supervisor pedagógico;
- VI. Avaliar em conjunto com o Orientador o processo ensino-aprendizagem e o desempenho do estagiário a partir dos critérios deste Regulamento e do Plano de Estágio;
 - VII. Informar imediatamente à Comissão de Estágio eventuais irregularidades e quaisquer situações de dificuldade nas atividades do estágio;
 - VIII. Comunicar à Comissão de estágio, o número de vagas disponíveis para estágio a cada semestre;

Seção IV

Das atribuições e responsabilidades do estagiário

Art. 19º - São atribuições do Estagiário:

- I. Cumprir as determinações regulamentares, os prazos e as atividades programadas para o seu período de estágio curricular obrigatório;
- II. Respeitar as normas e dinâmica de funcionamento da instituição campo de estágio, bem como disponibilizar cópia da documentação administrativa e pedagógica;
- III. Elaborar, em conjunto com o professor orientador e o supervisor, o Plano de Estágio a ser desenvolvido;
- IV. Cumprir integralmente a carga horária estipulada para o estágio no PPC, comparecendo ao campo de estágio nos dias e horários estabelecidos no termo de compromisso de estágio;
- V. Responsabilizar-se pela elaboração e entrega dos documentos administrativos – termo de compromisso, ficha de registro de frequência - e das atividades pedagógicas exigidas - plano de estágio, projeto de ação e monografia final de estágio;
- VI. Comparecer às reuniões e atividades de supervisão propostas tanto pelo orientador quanto pelo supervisor;
- VII. Informar-se e cumprir a legislação e demais normatizações de estágio vigentes, no âmbito do MEC, do CNE/CES, da UFPR e das Instituições Campo de Estágios, orientando-se pelos princípios da ética profissional.

Seção V

Da organização e funcionamento

Art. 20º - O estágio curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR – Setor litoral será integralizado pelo cumprimento de 400 horas, distribuídas ao longo do curso.

Parágrafo 1o. - A jornada de atividade em estágio obrigatório não deve ultrapassar 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, podendo ser realizado inclusive nos finais de semana.

Paragrafo 2º – Em caso de desenvolvimento concomitante de estágio obrigatório e não obrigatório, o estudante não deverá ultrapassar 8 (oito) horas diárias e 40 (quarenta) horas semanais.

Art. 21º - O estagiário deverá permanecer no mesmo campo de estágio, exceto nas situações previstas no artigo 17º deste Regulamento.

Art. 22º - O estagiário poderá mudar de local de Estágio no decorrer do processo, com aprovação da Câmara do Curso, nas seguintes situações:

- I. Insatisfação da instituição campo de estágio em relação ao estudante, mediante expressa manifestação das razões à coordenação de estágio;
- II. Insatisfação do estudante em relação ao campo de estágio, por ocorrências graves;
- III. Constatação, por qualquer um dos sujeitos do processo, de que o Campo de Estágio não oferece condições éticas, técnicas e de aprendizagem para o estagiário, cabendo avaliação conjunta para as devidas providências.

Art. 23º – O estagiário que se encontrar em licença para tratamento de saúde ou licença-maternidade deve cumprir a carga horária semestral prevista para o estágio em período posterior à licença, por meio da reposição das horas, conforme acordado com os supervisores envolvidos e anuência da coordenação de estágio.

Seção VI

Da Documentação

Art. 24º - O Plano de Estágio deverá conter:

- I. Dados de identificação do campo de estágio, orientador pedagógico, supervisor de campo e estagiário;
- II. Atribuições e atividades do estagiário no âmbito da instituição campo de estágio;
- III. Dinâmica e cronograma semestral de supervisão;
- IV. Planejamento de estudo de reconhecimento institucional e plano de leituras que subsidiarão os estudos e intervenções;
- V. Planejamento de elaboração do projeto de intervenção e das monografias de estágio;
- VI. Determinar a forma de registro e validação da frequência;

Parágrafo Único: O plano de estágio é documento individual de cada estagiário obedecendo às regulamentações pertinentes.

Seção VII

Do acompanhamento e avaliação

Art. 25º- O acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do desempenho semestral do estagiário deverão ser realizados conjuntamente pelo supervisor e orientador pedagógico, a partir dos indicadores constantes neste Regulamento e no plano de estágio.

Art. 26º - São critérios para a avaliação do estagiário do Curso de Licenciatura em Ciências – Setor Litoral:

- I. Pontualidade, assiduidade e responsabilidade no cumprimento das atribuições e atividades constantes no plano de estágio;
- II. Capacidade de articulação teórico-prática expressa na intervenção e produção acadêmica do estagiário;
- III. Compromisso ético-político em consonância aos princípios do PPP da UFPR - Setor Litoral e PPC do Curso;
- IV. Habilidade de relacionar-se com os profissionais e alunos que interagem no campo de estágio;
- V. Cumprimento e entrega das atividades solicitadas, respeitando-se as normas da ABNT e os prazos fixados pelo orientador e supervisor;
- VI. Atender ao disposto no artigo 19 deste Regulamento.
- VII. Capacidade revelada no bom desempenho docente do processo pedagógico em todas as fases previstas no estágio;

Art. 27º - A aprovação do estudante nas atividades de estágio, mediante o cumprimento integral dos requisitos de avaliação será registrada nominalmente a cada estudante, sob os conceitos:

- I. Aprendizagem Plena – APL;
- II. Aprendizagem Suficiente – AS;

Art. 28º – O não cumprimento integral dos requisitos de avaliação será registrado sob os conceitos:

- I. Aprendizagem Parcialmente Suficiente – APS;
- II. Aprendizagem Insuficiente – AI.

Parágrafo Único: O estudante que obtiver conceitos mencionados neste artigo deverá realizar as atividades de recuperação da aprendizagem propostas no PPC.

CAPÍTULO VII

Das Disposições Finais

Art. 30º - A obtenção do título de **Licenciado em Ciências** exige o cumprimento das normas estabelecidas neste regulamento de Estágio Supervisionado obrigatório, devendo os docentes e discentes zelar pela sua aplicação.

Art.31º - Este Regulamento poderá ser revisto por demanda da Coordenação de Estágio ou da Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências, a qual tem a atribuição de aprovar suas modificações.

Art.32º - Caberá à Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências resolver os casos omissos.

Art.33º - Esta Regulamentação entrará em vigor após sua aprovação pela Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências.

15. ATIVIDADES FORMATIVAS

DIRETRIZES DAS ATIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARES (AFC)

DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA UFPR – SETOR LITORAL

A Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná –

Setor Litoral estabelece as normas para as Atividades Formativas Complementares, dispostas abaixo.

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º. A presente regulamentação segue a Resolução nº 70/04 - CEPE, que dispõe sobre as atividades formativas na flexibilização dos currículos dos cursos de graduação e ensino profissionalizante da UFPR, indicando que as atividades formativas são complementares em relação ao eixo fundamental do currículo, objetivando sua flexibilização e devendo estar contempladas nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos.

Art. 2º. O espaço das Atividades Formativas Complementares se caracteriza pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, assegurando seu caráter interdisciplinar em relação às diversas áreas do conhecimento e respeitando o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Art. 3º. O espaço das Atividades Formativas Complementares integra o Mapa Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências, sendo obrigatório ao estudante do Curso, para obtenção do Grau de Licenciado em Ciências.

Art. 4º. Ao longo do Curso, o espaço das Atividades Formativas Complementares se desenvolve segundo as indicações dispostas nos Capítulos a seguir, devendo docentes e discentes observar pela sua aplicação.

CAPÍTULO II

DA NATUREZA DAS ATIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARES

Art. 5º. As Atividades Formativas Complementares têm por objetivo flexibilizar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, mediante a inserção e participação do estudante em diferentes espaços, projetos e atividades relevantes à sua formação social,

política, humana, cultural, científica e profissional.

Art. 6º. Com base na Resolução nº 70/04 - CEPE constituem-se Atividades Formativas Complementares com possibilidade de validação de carga horária curricular as que se apresentam abaixo.

§1º - As atividades estão divididas em grupos de acordo com as suas características, da seguinte maneira:

Tipo da Atividade	
	Atividades do Grupo I - Participação em eventos acadêmicos e produção bibliográfica
I	Participação como ouvinte em seminários, jornadas, congressos, eventos, simpósios, cursos e demais atividades afins;
II	Organização de eventos técnico-científicos;
III	Apresentação de trabalhos em eventos técnico-científicos (Carga horária de cada trabalho – Máximo de 2 trabalhos);
IV	Publicação de artigos em jornais, revistas e outras publicações de interesse (Carga horária de cada artigo – Máximo de 2 artigos);
	Atividades do Grupo II – Participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão
V	Estágio não obrigatório, preferencialmente, relacionado à área científica;
VI	Atividades de monitoria;
VII	Atividades de pesquisa e iniciação científica;
VIII	Atividades de extensão, registradas na PROEC ou órgão competente;
IX	Participação em projetos de educação formal e/ou informal, presencial e/ou à distância;
X	Participação em programas e projetos institucionais;
XI	Participação no Programa Especial de Treinamento (PET);

	Atividades do Grupo III – Participação em outras atividades na UFPR
XII	Atividades de representação discente e acadêmica;
XIII	Disciplinas ou Módulos eletivos com aproveitamento suficiente;
XIV	Participação em visitas técnicas organizadas pela UFPR (Máximo de 3 visitas).
XV	Cursos de língua estrangeira com aproveitamento suficiente;
XVI	Participação em Empresas Júnior e/ou Incubadoras Tecnológicas, reconhecidas formalmente pela UFPR;
	Atividades do Grupo IV – Atividades comunitárias
XVII	Participação em atividades esportivas, devidamente formalizadas;
XVIII	Participação em atividades comunitárias e estudantis, CIPAS, brigadas de incêndio, associações escolares e comunitárias, entre outras;
XIX	Participação em grupos artísticos ou projetos de formação cultural, devidamente formalizados;
XX	Participação em atividades culturais (exemplos: cinema, teatro, circo, exposição de arte)*

* Casos em que o estudante assiste uma atividade, faz uma sistematização com reflexão e entrega juntamente com o comprovante (ingresso ou outro).

§2º - Será registrada no histórico do estudante apenas a carga horária necessária para integralização curricular previsto no PPC;

§3º - Para compor as 300 horas o estudante deve participar de atividades formativas complementares de pelo menos três grupos diferentes.

CAPÍTULO III

DA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARES

Art. 7º. As Atividades Formativas Complementares poderão ser desenvolvidas na própria UFPR ou em organizações públicas e privadas, desde que asseguradas às diretrizes desta regulamentação.

Parágrafo Único – Não serão consideradas Atividades Formativas Complementares as atividades realizadas ou vinculadas aos espaços das Interações Culturais e Humanísticas (ICH), Projetos de Aprendizagem ou Fundamentos Teórico-Práticos (módulos eletivos);

Art. 8º. As Atividades Formativas Complementares deverão ser desenvolvidas dentro do período que vai do ingresso do estudante no Curso até o prazo de conclusão, conforme definido no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências.

Art. 9º. Ao estudante é obrigatório o cumprimento da carga horária mínima de 300 (trezentas) horas em Atividades Formativas Complementares.

§1º - Ao final do 4º (quarto) semestre do Curso, é recomendado que o estudante apresente o cumprimento das primeiras 150 (cento e cinquenta) horas.

§2º – Até o final do 8º (oitavo) semestre do Curso, o estudante deverá apresentar o cumprimento total das 300 (trezentas) horas de atividades formativas complementares.

CAPÍTULO

DA VALIDAÇÃO DAS ATIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARES

Art. 10. Serão aceitos como comprovantes para validação das Atividades Formativas Complementares certificados e declarações formais em que constem a carga horária oficial da atividade ou a programação como forma de mensurar a carga horária.

§1º - A documentação a ser apresentada deverá ser devidamente legitimada pela Instituição emitente.

§2º - O estudante deverá apresentar o original e entregar uma cópia reprográfica de cada certificado e/ou comprovante das Atividades Formativas Complementares ao Atendimento Acadêmico, nos prazos estipulados pela Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências.

§3º A entrega deverá ser protocolada.

Parágrafo Único - Nenhum documento será recebido fora do prazo.

Art. 11. A Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências designará Comissão composta por 3 (três) docentes membros da Câmara, que realizará a validação dos documentos apresentados pelos estudantes.

§1º - A Comissão deverá validar ou não, de acordo com essa normativa, e registrar em formulário próprio as Atividades Formativas Complementares apresentadas por estudante.

§2º - Ao final do processo, a Comissão deverá encaminhar a Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências o resultado final do processo, e a Seção de Gestão Acadêmica o resultado final do processo junto as cópias a serem arquivadas no registro acadêmico do estudante.

CAPÍTULO V

DOS DEVERES DO ESTUDANTE

Art. 12. Ao estudante regularmente matriculado no Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR – Setor Litoral compete:

I. Informar-se sobre esta Regulamentação e sobre as atividades oferecidas dentro ou fora da UFPR que propiciem validação como Atividades Formativas Complementares;

II. Inscrever-se e participar efetivamente das atividades;

III. Providenciar a documentação comprobatória relativa à sua participação efetiva nas atividades;

IV. Entregar a documentação necessária para a validação das Atividades Formativas Complementares, dentro do prazo estipulado pela Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências.

Parágrafo Único - É de inteira responsabilidade do estudante observar e controlar o cumprimento da carga horária em Atividades Formativas Complementares;

Art. 13. Não haverá dispensa ou convalidação das Atividades Formativas Complementares, nos casos em que tais atividades já tenham sido incorporadas para atribuição de outra titulação de nível superior.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 14. Caberá à Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências resolver os casos omissos.

Art. 15. Esta Regulamentação entrará em vigor após sua aprovação pela Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências.

16. DIRETRIZES DOS PROJETOS DE APRENDIZAGEM DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA UFPR – SETOR LITORAL

A Câmara do Curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral estabelece etapas para o desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem, da forma disposta abaixo:

A presente regulamentação segue a Resoluções nº 24/08 e nº 84/08 – CEPE, que dispõe sobre o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências que estabelece os projetos de aprendizagem como um espaço formativo responsável por 480 horas da formação do Licenciando, estruturado como 8 módulos

Os Módulos de Projeto de Aprendizagem estão distribuídos da Seguinte Maneira:

Fase I - Conhecer e Compreender: Introdução ao Projeto de Aprendizagem – 2 módulos

Fase II Compreender e Propor: Desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem – 4 módulos

Fase III – Propor e Agir: Trabalho de Conclusão do Projeto de Aprendizagem – 2 módulos

A responsabilidade dos conceitos dos estudantes é dos professores responsáveis pelos módulos de PA no qual o estudante está matriculado (no caso o mediador de projeto de aprendizagem).

Para o cumprimento das fases do projeto de aprendizagem, o estudante deve, obrigatoriamente apresentar algumas etapas cumpridas.

Fase I – Apresentação de 1 (um) seminário de Projeto de aprendizagem com a ideia inicial do projeto

Fase II – Apresentação de 2 (dois) seminários de Projeto de aprendizagem com o andamento das atividades desenvolvidas no espaço Projeto de Aprendizagem

Fase III - Para conclusão do curso, o estudante deve apresentar um seminário final do projeto de aprendizagem, acompanhado das memórias que descrevem a trajetória do seu projeto de aprendizagem.

O não cumprimento das etapas definidas pela câmara para a Fase I e Fase II impossibilitará a matrícula no módulo dos projetos de aprendizagem das fases subsequentes.

A apresentação dos seminários deverá ocorrer em evento e calendário específico delimitado pela câmara do Curso.

O não cumprimento das etapas definidas pela câmara para a Fase III impossibilitará a formatura do licenciando.

O estudante deverá apresentar o documento que descreve a trajetória de PA para a câmara até 15 dias antes da apresentação do Seminário final. A apresentação do Seminário final de Projeto de aprendizagem deverá ocorrer em evento específico delimitado pela Câmara.

REFERÊNCIAS DESTE PPC

ANDRÉ , Marli Eliza Dalmazo Afonso (ORG.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)** Brasília : MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p.

ANDREATTA, S. A. MEGLHIORATTI, F. A. **Integração conceitual do conhecimento biológico por meio da Teoria Sintética da Evolução: possibilidades e desafios no Ensino de Biologia.** Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2353-8.pdf?PHPSESSID=2010012708223041>> Acesso em 10/10/2010.

BARRETO, Raquel Goulart (Coordenadora), TEIXEIRA, Elizabeth Menezes Leher [...] et al. **Educação e Tecnologia (1996-2002)** – Brasília : Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.213 p

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1999.

CABALLER, M.; GIMÉNEZ, I. Las ideas de los alumnos y alumnas acerca de La estructura celular de los seres vivos. **Enseñanza de las ciencias**, Barcelona, v. 10, n.2, p. 170-180, 1992.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigmas mais do que de uma mudança curricular.** Em Aberto, Brasília, v. 12, n. 54, p. 51-64, abr./jun. 1992b.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Memórias da prática de ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 247-252, jan./dez. 1992a.

CRUZ, Léa da. Visões e versões: a formação de professores. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 64-69, jul./ago. 1991.

CUNHA, R. M. M. (1997). Ensino de biologia no 2º grau: da competência “satisfatória” a nova competência. **Revista Educação e Sociedade**, 30, 134-153.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

GOLDBACH, Tânia; EL-HANI, Charbel Niño. Entre receitas, programas e códigos: metáforas e idéias sobre genes na divulgação científica e no contexto escolar. Alexandria - **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v.1, n.1, p. 153-189, mar. 2008.

JUSTI, Rosária da Silva;RUAS, Rejane Mitraud. Aprendizagem de Química

reprodução de pedaços isolados de conhecimento? **Revista Química Nova na Escola**, pesquisa n. 5, maio/1997, p.24-27.

PEDRANCINI, Vanessa Daiana; CORAZZA-NUNES, Maria Júlia; GALUCH, Terezinha Bellanda; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas; RIBEIRO, Alessandra Claudia. Ensino e aprendizagem de Biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 299-309, 2007.

Projeto Político Pedagógico – UFPR Litoral. Disponível em <<http://www.litoral.ufpr.br/htms/projetopedagogico2008.htm>> Acesso em 10/07/2010.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em Química** – Compromisso com a cidadania. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. Importância. Sentido e Contribuições de Pesquisa para o Ensino de Química. **Revista Química Nova na Escola**, pesquisa n.1, maio/1995, p.27-31.

SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: MARANDINO, Martha; FERREIRA, Márcia Serra; AMORIM, AntônioCarlos (org.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005.

SILVA, L. C. **A prática de ensino de física no ensino médio e o conceito de proporcionalidade: conexão fundamental na construção e (re)construção de conhecimentos**. Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

ZULIANI, S. R. Q. A. **Cultura, Ciência, Conhecimento Químico e Formação de Valores: Implicações para o conhecimento escolar**. 2007. Disponível em <http://www.faac.unesp.br/extensao/forum/textos_forum/silviazuliani.html> Acesso em 18/10/2010.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.142, maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile.

RESOLUÇÃO Nº 28/2015 -CEPE

Fixa o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Ciências do Setor de Litoral.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, órgão normativo, consultivo e deliberativo da Administração Superior, no uso de suas atribuições conferidas pelo Artigo 21 do Estatuto da Universidade Federal do Paraná, e o disposto no processo nº

RESOLVE:

Art. 1º O Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Ciências do Setor Litoral é constituído dos seguintes conteúdos:

FORMAÇÃO GERAL NOS ESPAÇOS CURRICULARES

Fundamentos Teóricos Práticos

Interações Culturais e Humanísticas

Projetos de Aprendizagem

A. FUNDAMENTOS TEÓRICO PRÁTICOS: NÚCLEO DE CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS

- A. 1. Integração e Reconhecimento
- A. 2. Concepções de Ciência e Educação
- A. 3. Ciências da Natureza e Educação
- A. 4. Estágio Supervisionado I
- A.5. Ciências Físicas e Químicas, cotidiano e prática de ensino
- A.6. Estágio Supervisionado II
- A.7. Docência diversidade e Inclusão
- A.8. Libras
- A.9. Estágio Supervisionado III
- A.10. Ciências Químicas e Biológicas, cotidiano e prática de ensino
- A.11. Estágio Supervisionado IV
- A.12. Ciências Biológicas e Físicas, cotidiano e prática de ensino
- A.13. Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e Prática de Ensino
- A.14. Vivências de docência, relação Ciências e Meio Ambiente e Prática de Ensino

B .ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O estudante do Curso de Licenciatura em Ciências deverá cumprir uma carga horária mínima de 420 horas em Estágio Supervisionado divididos entre:

Estágio Supervisionado I;
Estágio Supervisionado II;
Estágio Supervisionado III;
Estágio Supervisionado IV.

C. INTERAÇÕES CULTURAIS E HUMANÍSTICAS

Interações Culturais e
Humanísticas – 1º ao 8º Período

D. PROJETOS DE APRENDIZAGEM

Projeto de Aprendizagem - 1º ao
8º Período

E. ATIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARES

As Atividades Formativas serão realizadas no decorrer do curso e deverão seguir a normatização interna aprovada pela câmara do Curso, integralizando um total de 300 horas.

Art. 2º A integralização do currículo do Curso de Licenciatura em Ciências deverá realizar-se em oito semestres até doze semestres com um total geral de 3.030 horas de sessenta minutos, com a seguinte distribuição de cargas horárias, a serem ofertadas no turno noturno previsto no edital do processo seletivo de curso:

	Padrão	Laboratório	Campo	Estágio	Orientada	Total
	PD	LB	CP	ES	OR	
Fundamentos Teóricos Práticos (FTP)	690	510	150	420	-	1.770
Interações Culturais e Humanísticas (ICH)	240	120	120	-	-	480
Projetos de Aprendizagem (PA)	30	-	-	-	450	480
Conteúdos Optativos	-	-	-	-	-	-
Atividades Formativas Complementares	-	-	-	-	-	300
Total	960	630	270	420	450	3.030

Parágrafo único - Para efeitos de matrícula, a carga horária semanal poderá oscilar entre o mínimo de 16 (dezesesseis) e o máximo de 25 (vinte e cinco) horas.

Art.3º Será efetuada a atividade de Orientação Acadêmica por meio dos Projetos de Aprendizagem.

Art.4º Para a integralização curricular o aluno poderá realizar estágio supervisionado com o total de 420 horas.

Art.5º Para a conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências será obrigatória a apresentação de Memorial de Projeto de Aprendizagem, conforme o regulamento próprio estabelecido pelo Colegiado de Curso.

Art. 6º Para integralizar o currículo, o aluno deverá cumprir uma carga horária mínima de trezentas (300) horas em Atividades Formativas Curso conforme o regulamento próprio estabelecido pelo Colegiado de Curso.

Art. 7º - Acompanham a presente Resolução a periodização recomendada (Anexo I) e nos casos de reformulação o Plano de Adaptação Curricular (Anexo II).

Art. 8º - Esta Resolução entra em vigor a partir de 2015.

Sala de Sessões em:

PRESIDENTE DO CEPE

Anexo I -Periodização Recomendada

1ª Fase

Conhecer e Compreender: Percepção Crítica da Realidade

1º Período

Código	Conteúdos	CHT	CHS	PD	LB	CP	ES	OR	PRÉ-REQ
SLCI001	Integração e Reconhecimento	90	6	30	30	30	-	-	-
SLCI002	Concepções de Ciência e Educação	135	9	60	60	15	-	-	-
	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-
	Projeto de Aprendizagem	60	4	30	-	-	-	30	-
	Total	345	23	150	105	60	-	30	-

2º Período

Código	Conteúdos	CHT	CHS	PD	LB	CP	ES	OR	PRÉ-REQ
SLCI005	Estágio supervisionado I	105	7	-	-	-	105	-	-
SLCI010	Ciências da Natureza e Educação	135	9	60	60	15	-	-	-
	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-
	Projeto de Aprendizagem	60	4	-	-	-	-	60	-
	Total	360	24	90	75	30	105	60	-

2ª Fase

Compreender e Propor: Aprofundamento Metodológico Científico

3º Período

Código	Conteúdos	CHT	CHS	PD	LB	CP	ES	OR	PRÉ-REQ
SLCI007	Estágio supervisionado II	105	7	-	-	-	105	-	-
SLCI004	Ciências Físicas e Químicas, cotidiano e prática de ensino	135	9	60	60	15	-	-	-
	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-

	Projeto de Aprendizagem	60	4	-	-	-	-	60	-
	Total	360	24	90	75	60	105	60	-

4º Período

Código	Conteúdos	CHT	CHS	PD	LB	CP	ES	OR	PRÉ-REQ
SLCI003	Docência diversidade e Inclusão	135	9	60	60	15	-	-	-
SLO84	Libras	60	4	60	-	-	-	-	-
	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-
	Projeto de Aprendizagem	60	4	-	-	-	-	60	-
	Total	315	21	150	75	30	-	60	-

5º Período

Código	Conteúdos	CHT	CHS	PD	LB	CP	ES	OR	PRÉ-REQ
SLCI009	Estágio supervisionado III	105	7	-	-	-	105	-	-
SLCI006	Ciências Químicas e Biológicas, cotidiano e prática de ensino	135	9	60	60	15	-	-	-
	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-
	Projeto de Aprendizagem	60	4	-	-	-	-	60	-
	Total	360	24	90	75	60	105	60	-

6º Período

Código	Conteúdos	CHT	CHS	PD	LB	CP	ES	OR	PRÉ-REQ
SLCI011	Estágio supervisionado IV	105	7	-	-	-	105	-	-
SLCI008	Ciências Biológicas e Físicas, cotidiano e prática de ensino	135	9	60	60	15	-	-	-
	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-
	Projeto de Aprendizagem	60	4	-	-	-	-	60	-
	Total	360	24	90	75	60	105	60	-

3ª Fase

Propor e Agir: Transição para o Exercício Profissional

7º Período

Código	Conteúdos	CHT	CHS	PD	LB	CP	ES	OR	PRÉ-REQ
SLCI012	Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e Prática de Ensino	195	13	120	60	15	-	-	-
	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-
	Projeto de Aprendizagem	60	4	-	-	-	-	60	-
	Total	315	21	150	75	30	-	60	-

8º Período

Código	Conteúdos	CHT	CHS	PD	LB	CP	ES	OR	PRÉ-REQ
SLCI013	Vivências de docência, relação Ciências e Meio Ambiente e Prática de Ensino	195	13	120	60	15	-	-	-
	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-
	Projeto de Aprendizagem	60	4	-	-	-	-	60	-
	Total	315	21	150	75	30	-	60	-

DISCIPLINAS OPTATIVAS

Não existem disciplinas optativas.

INTERAÇÕES CULTURAIS E HUMANÍSTICAS

Código	Conteúdos	CHT	CHS	PD	LB	CP	ES	OR	PRÉ-REQ
SL52	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-
SL53	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-
SL54	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-
SL55	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-
SL56	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-
SL57	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-
SL58	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-
SL59	Interações Culturais e Humanísticas	60	4	30	15	15	-	-	-

PROJETOS DE APRENDIZAGEM

Código	Conteúdos	CHT	CHS	PD	LB	CP	ES	OR	PRÉ-REQ
SL60	Projeto de Aprendizagem	60	4	30	-	-	-	30	-
SL61	Projeto de Aprendizagem	60	4	-	-	-	-	60	-
SL62	Projeto de Aprendizagem	60	4	-	-	-	-	60	-
SL63	Projeto de Aprendizagem	60	4	-	-	-	-	60	-
SL64	Projeto de Aprendizagem	60	4	-	-	-	-	60	-
SL65	Projeto de Aprendizagem	60	4	-	-	-	-	60	-
SL66	Projeto de Aprendizagem	60	4	-	-	-	-	60	-
SL67	Projeto de Aprendizagem	60	4	-	-	-	-	60	-

PD – Aula Padrão**LB** – Aula Laboratório **CP** – Aula de Campo **ES** – Estágio Supervisionado Obrigatório**OR** – Atividade orientada **PRÉ-REQ** – Pré-Requi

Anexo II – Plano de Adaptação Curricular

Código	Currículo 2008 a 2013	CH	Código	Currículo 2014	CH
LICIEN001	Integração e Reconhecimento	80	SLCI001	Integração e Reconhecimento	90
LICIEN002	Concepções de Ciência e Educação	160	SLCI002	Concepções de Ciência e Educação	135
LICIEN003	Ciências da Natureza e Educação	160	SLCI010	Ciências da Natureza e Educação	135
LICIEN005	Cenário Escolar regional, ensino de Ciências e Prática De Ensino	160	SLCI002	Ciências Físicas e Químicas, cotidiano e prática de ensino	135
LICIEN007	Fundamentos básicos contextualizados da Física, Química e Biologia, cotidiano escolar e Prática de Ensino	160	SLCI008	Ciências Biológicas e Físicas, cotidiano e prática de ensino	135
LICIEN009	Vivências de docência e a relação Ciências e Sociedade	160	SLCI012	Vivências de docência e a relação Ciências e Sociedade	195
LICIEN0011	Vivências de docência e a relação Ciências e Meio Ambiente	160	SLCI013	Vivências de docência e a relação Ciências e Meio Ambiente	195
LICIEN0015	Vivências de docência e a relação Ciências, saúde e qualidade de vida	240	SLCI006	Ciências Químicas e Biológicas, cotidiano e prática de ensino	135
LICIEN0016	Vivências de docência e a relação Ciências, diversidade e inclusão	240	SLCI003	Docência diversidade e Inclusão	135
SL17	Libras	60	SL084	Libras	60
SL20	Interações Culturais Humanísticas	80	SL52	Interações Culturais Humanísticas	60
SL21	Interações Culturais Humanísticas	80	SL53	Interações Culturais Humanísticas	60
SL22	Interações Culturais	80	SL54	Interações Culturais	60

	Humanísticas			Humanísticas	
SL23	Interações Culturais Humanísticas	80	SL55	Interações Culturais Humanísticas	60
SL24	Interações Culturais Humanísticas	80	SL56	Interações Culturais Humanísticas	60
SL25	Interações Culturais Humanísticas	80	SL57	Interações Culturais Humanísticas	60
SL26	Interações Culturais Humanísticas	80	SL58	Interações Culturais Humanísticas	60
SL27	Interações Culturais Humanísticas	80	SL59	Interações Culturais Humanísticas	60
SL28	Projeto de Aprendizagem	80	SL60	Projeto de Aprendizagem	60
SL29	Projeto de Aprendizagem	80	SL61	Projeto de Aprendizagem	60
SL30	Projeto de Aprendizagem	80	SL62	Projeto de Aprendizagem	60
SL31	Projeto de Aprendizagem	80	SL63	Projeto de Aprendizagem	60
SL32	Projeto de Aprendizagem	80	SL64	Projeto de Aprendizagem	60
SL33	Projeto de Aprendizagem	80	SL65	Projeto de Aprendizagem	60
SL34	Projeto de Aprendizagem	80	SL66	Projeto de Aprendizagem	60
SL35	Projeto de Aprendizagem	80	SL67	Projeto de Aprendizagem	60