

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
MODALIDADE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

**LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: MEMÓRIAS DE UMA
FORMAÇÃO INICIAL**

POLYANA ALVES RENÓ DE SOUZA
ORIENTADORA:
PROF. DR. LANA CLÁUDIA DE SOUZA FONSECA

SEROPÉDICA, 2013.

POLYANA ALVES RENÓ DE SOUZA

**LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: MEMÓRIAS DE UMA
FORMAÇÃO INICIAL**

MONOGRAFIA APRESENTADA
COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
LICENCIADO EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS

SETEMBRO DE 2013

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: MEMÓRIAS DE
UMA FORMAÇÃO INICIAL

POLYANA ALVES RENÓ DE SOUZA

MONOGRAFIA APROVADA EM: 18/09/2013

BANCA EXAMINADORA:

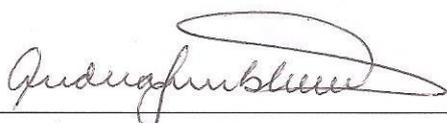
PRESIDENTE: _____


(Prof. Dr. Lana Cláudia de Sousa Fonseca)

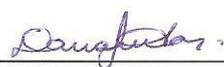
MEMBRO TITULAR: _____

(Prof. Dr. Nedda Garcia Rosa Mizuguchi)

MEMBRO TITULAR: _____


(Prof. Dr. Andrea Berenblum)

MEMBRO SUPLENTE: _____


(Prof. Dr. Daniele de Lima Tavares)

Agradecimentos

Primeiramente, quero agradecer à minha querida orientadora Lana Fonseca, por me acolher em seu grupo em um momento de desespero e por me acalmar, dizendo: “Vai dar tempo!”. Através dela, percebi que minha ideia era genuína e que valeria a pena investir nela. E valeu! Gostei muito mesmo de fazer este trabalho e com ele, adquiri conhecimentos que levarei para a vida toda.

Agradeço à minha querida Tuque Tuque pela companhia de todos os dias e por estar comigo me atrapalhando e me ajudando. Ainda bem que ela dorme depois das 18 horas...

Quero agradecer à minha amada família por sempre me apoiar, me incentivar e acreditar em mim.

Ao Felipe querido por me compreender nos momentos de angústia e estresse durante este trabalho e por me incentivar sempre.

Não posso esquecer de meus amigos ruralinos, que sempre estiveram comigo durante meu percurso na universidade. Com eles, esses anos foram muito mais divertidos e de muito aprendizado!

E a todas as outras pessoas que participaram direta e indiretamente da minha formação.

Foi show!!

Resumo

Este trabalho tem como principal objetivo analisar se os professores de Ciências Biológicas formados na UFRRJ se sentem satisfeitos com a formação inicial que tiveram e como esta reflete em sala de aula. Para isso, mesclamos duas metodologias: o método biográfico e a confecção de cartas objetivando articular memórias, trajetórias e a formação de professores. Com as questões colocadas nestas cartas, os professores relatam como chegaram até a docência, como foi sua formação e o que ele acredita que tenha faltado nela. Nesta pesquisa, constatou-se que faltam atividades práticas na formação dos professores da UFRRJ, e que esta lacuna se reflete na atuação deles em sala de aula, impedindo que eles consigam trabalhar da melhor maneira os conteúdos por eles ensinados.

Palavras-chave: Cartas, Ciências Biológicas, Licenciatura, método biográfico

Abstract

This work has as main objective to analyze whether graduated teachers in Biological Sciences at UFRRJ feel satisfied with the initial training they have had and how this reflects in the classroom. For this, we used two methodologies: the biographical method and making cards aiming to articulate memories, trajectories and teacher training. With the issues raised in these letters, teachers report how they came to teaching, how was their training and what they believe that has been lacking in it. In this research, it was found a lack of practical activities in the training of teachers UFRRJ, and this gap is reflected in the performance of them in the classroom, preventing them to be able to work in the best way to content what they taught.

Keywords: Biological Sciences, biographical method, Degree, letters

Sumário

1. Introdução	7
2. Revisão de literatura: A história da formação de professores no Brasil	9
2.1. A história da formação de professores no Brasil.....	9
2.1.1. O princípio.....	9
2.1.2. A criação das Escolas Normais	10
2.1.3. A consolidação do modelo Escola Normal.....	12
2.1.4 A criação dos Institutos de Educação	13
2.1.5. A Institucionalização dos cursos Superiores	14
2.1.6. As Habilitações Específicas de Magistério	16
2.1.7. A formação docente atual	18
2.1.8. Um histórico da Licenciatura em Ciências Biológicas.....	19
2.2. A história do curso de Graduação em Ciências Biológicas	23
2.2.1. O surgimento da UFRRJ	23
2.2.2. O ensino de ciências nas escolas	25
2.2.3. Formação do curso de Ciências Biológicas na UFRRJ	26
2.2.3.1. Formação da Licenciatura em Ciências.....	28
2.2.3.2. Graduação em Ciências Biológicas e suas várias modalidades.....	29
2.2.3.4. O Curso atual de Ciências Biológicas	32
3. Metodologia	34
4. Resultados e Discussão: Análise das cartas	38
5. Considerações finais	47
6. Referências bibliográficas	51
7. Anexos	55

1. Introdução

O contato com a natureza sempre esteve presente em minha vida. Durante o verão, quando passava as férias na casa da minha avó materna em Itatiaia, interior do Rio de Janeiro, sempre frequentava as cachoeiras do Parque Nacional do Itatiaia e eu adorava aquele lugar (e ainda adoro!). Meu avô paterno tinha um sítio em Volta Redonda, o que também possibilitou um contato maior com “o mato” durante toda a minha infância e adolescência. E então chegou o vestibular e a indecisão da escolha da futura profissão. Foi quando olhei para trás e percebi que as Ciências Biológicas seria o curso que mais se encaixaria na minha vontade de me manter sempre perto da natureza.

Entrei na universidade querendo salvar o mundo e proteger suas florestas, descartando toda e qualquer possibilidade de seguir para o magistério. Fiquei meio perdida no começo, pois tudo que eu aprendia me encantava e despertava curiosidade, me dificultando a escolha da área a seguir.

Fiz prova para a Embrapa e, por um engano na escolha da área de interesse, entrei no Laboratório de Genética e Bioquímica para trabalhar com DNA de uma bactéria que tinha propriedades patogênicas para combater a larva de um besouro que destrói plantações de cana de açúcar. Não fiquei lá por todo o tempo determinado, pois percebi que não gostava da rotina de laboratório.

Logo que deixei a Embrapa, comecei a cursar a disciplina Didática I e percebi que ser professora não seria tão ruim como eu pensava e fui aceitando a ideia aos poucos. Com isso, fui gostando mais das disciplinas de licenciatura que me davam maior noção da profissão docente como Didática I e Didática de Ciências e Biologia. Quando cheguei na disciplina Prática de Ensino de Ciências e Prática de Ensino de Biologia, abriram as inscrições para o concurso para ser monitora da disciplina Didática de Ciências e Biologia. Como eu era uma aluna aplicada, resolvi fazer. Fiz uma boa prova teórica, porém, quando fui para a prova prática, tive um bloqueio e não fiz uma boa avaliação. Este dia fiquei muito triste pelo o que aconteceu e passei a me comportar de modo a rejeitar a disciplina.

Felizmente, este sentimento passou quando comecei a pensar em meu tema da monografia. Pensei em algo com que eu mais tivesse me identificado durante a Licenciatura e lembrei-me do tema “formação de professores”.

Escolhido o tema, comecei a pensar no que poderia ser abordado e foi então que me veio à mente: será que os professores se sentem satisfeitos com a formação inicial que

fizeram quando estão em sala de aula? Será que eles acham que esta formação foi efetiva para que eles conseguissem desempenhar um bom papel na escola? Será que eles pensam ter faltado algum conteúdo em sua formação que faz falta para ele em sala de aula?

Estes questionamentos me levam ao objetivo deste trabalho que é fazer uma análise da formação inicial da UFRRJ através dos professores já formados por ela, tendo a matriz curricular que estava em vigor entre os anos de 2005 e 2009 como diretriz. Para concretizar esta pesquisa, fui buscar, através de uma carta enviada a eles, as respostas para as questões acima citadas.

2. Revisão de literatura: A história da formação de professores no Brasil.

As licenciaturas, de acordo com a legislação vigente, são cursos que têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial, além de outras modalidades. Porém, são cursos que, há décadas, já mostravam diversos problemas na concepção de seus currículos e de sua institucionalização, segundo estudos e pesquisas realizados. (GATTI, 2010)

Este capítulo tem como objetivo fazer um breve retrospecto da formação de professores no Brasil para que, através da história do tema, seja possível entendermos os problemas atuais. Podemos dizer que a responsabilidade das péssimas condições que se encontram nas atuais redes de ensino não pode ser atribuída somente às falhas existentes no processo de formação do professor. Este problema é uma junção de múltiplos fatores, como por exemplo: a má aplicação das políticas educacionais, o financiamento disposto para a educação básica, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação de gestores, a formação inicial e continuada dos professores, seus salários e condições de trabalho etc. (*op. cit.*).

Atualmente, os professores estão protestando contra seus baixos salários e suas péssimas condições do trabalho e, olhando para trás, percebemos que a profissão docente nunca foi reconhecida como deveria ser. Ela sempre foi alvo de baixos salários e péssimas condições de infraestrutura, tanto no aprendizado do docente quanto em sua atividade profissional. Portanto, neste capítulo serão mostrados os problemas e progressos dos professores no Brasil.

2.1. A história da formação de professores no Brasil

2.1.1. O princípio

A história da Educação formal no Brasil começa com a chegada dos jesuítas em nosso país em 1549. Eles instalaram suas escolas aqui com a intenção de educar e evangelizar os índios para torná-los mais “civilizados”, desenvolvendo-lhes a memória e a inteligência. Nessas escolas, eles usavam como base para unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas o Plano de Estudos da Companhia de Jesus chamado *Ratio*

Studiorum, que orientou a organização de todos os estabelecimentos, instruindo o jesuíta docente a respeito da natureza, a extensão e as obrigações de seu cargo.

Com a reforma efetuada por Marques de Pombal, em 1759, os jesuítas foram expulsos do país e a educação se tornou responsabilidade do Estado. Foram instituídas as Aulas Régias, onde eram ensinadas as primeiras letras, gramática, latim e grego. Os professores eram escolhidos por meio de concursos e não era exigido dos candidatos qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido, ou seja, qualquer pessoa podia ser professor.

Desde a reforma pombalina até 1820, não existia a preocupação de formar professores, até porque o pessoal habilitado era escasso e a demanda era pouca. Foi neste período que começaram a ser criadas as primeiras escolas do ensino do método mútuo¹. Elas tinham a finalidade de, não somente ensinar as primeiras letras, mas também de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Esta foi a primeira iniciativa de se instruir professores, de uma forma exclusivamente prática sem nenhuma base teórica. Com o passar do tempo, a Lei de 15/10/1827, chamada Lei do Ensino de Primeiras Letras consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil.

2.1.2. A criação das Escolas Normais

O Ato Adicional de 12/08/1834 criou as Assembleias Legislativas Provinciais e deu a elas o dever de legislar sobre a “*instrução pública e os estabelecimentos próprios para desenvolvê-la*” (art.10, item 2). Seriam responsáveis pelo ensino primário e secundário. Porém, o governo central ainda controlava indiretamente os estudos secundários, que seriam requisitos para o ingresso nos cursos superiores.

As províncias, responsáveis principalmente pelo ensino primário, tenderam a adotar a via que estava sendo mais seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. O modelo que foi seguido aqui foi o modelo francês resultante de nossa tradição colonial e também pelo fato de a elite ter sua formação cultural baseada na francesa. A escola era destinada à expansão da supremacia deste grupo conservador (classe senhorial) que se encontrava no poder.

¹ Este método tinha como principal elemento o uso de monitores no ensino. Os alunos que eram “mais adiantados” eram ensinados separadamente pelo professor para que pudessem o ajudar, ensinando aos demais alunos, em grupos de dez. O método era baseado na repetição oral e na memorização.

Das características das Escolas Normais, podemos ressaltar que o currículo² delas era bem rudimentar, praticamente igual aos das escolas primárias, predominando a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem ensinados e desprezando a importâncias das disciplinas pedagógicas. Estas eram reduzidas a uma ou duas matérias como pedagogia e/ou metodologia de ensino; sua organização didática era bem simples, apresentando um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos.

A primeira Escola Normal do Brasil foi criada na província do Rio de Janeiro, pela Lei nº10, de 1835 que determinava:

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

Ela foi efêmera, sendo aberta em 1835 e fechada em 1849. Logo depois, veio a Lei Provincial 1127 que mandou abrir outra Escola Normal na Província do Rio de Janeiro. Em todas as províncias, elas tiveram suas trajetórias incertas, em processo contínuo de criação e extinção.

De início, as Escolas Normais não foram bem sucedidas, não só por causa de suas falhas didáticas, mas também pela falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos baixos salários oferecidos pelos governos. Porém, a partir de 1868/70, transformações de ordem ideológica, política e cultural foram acompanhadas por uma movimentação de ideias que repercutiram no setor educacional e este passou então a ter uma importância para o país que não tinha antes. Com esta movimentação, homens de diferentes partidos e posições ideológicas perceberam que a educação era (e ainda é) de suma importância para o desenvolvimento social e econômico da nação (BARROS, 1959, p.23).

Ocorre então um enriquecimento do currículo, a ampliação dos requisitos para o ingresso nas escolas e a abertura ao elemento feminino (até então, as primeiras escolas eram exclusivamente para o sexo masculino). Com isso, a frequência feminina foi predominando progressivamente nas Escolas Normais. O governo pensava que a educação da infância deveria ser atribuída a elas, uma vez que seria prolongamento de seu papel de

² A palavra currículo aparece neste trabalho com o significado de matriz curricular, ou seja, se refere às disciplinas ensinadas nas escolas.

mãe e da atividade educadora que já exercia em casa. Por outro lado, o magistério feminino se apresentava como solução para o problema de mão de obra para escola primária, pouco procurada por homens por causa da baixa remuneração (TANURI, 2000, p.66).

2.1.3. A consolidação do modelo Escola Normal

O padrão de funcionamento da escola normal foi estabelecido com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo sob a direção de Caetano de Campos, no ano de 1890. A reforma aconteceu, pois a escola normal estava sendo considerada ineficiente em sua função prioritária e pensando no enriquecimento dos conteúdos curriculares e nos exercícios práticos de ensino, a escola-modelo anexa à Escola Normal foi criada, sendo considerada a principal inovação da reforma:

Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p.145).

Com a reforma, as ciências ganharam importância nas matrizes curriculares e houve os primeiros ensaios da renovação pedagógica no ensino público, ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das “lições de coisas” (TANURI, 2000). Dessa maneira, a reforma paulista ampliou a parte científica da grade curricular da Escola Normal e suas escolas-modelo anexas foram contempladas, onde os alunos realizavam a prática de ensino. O curso foi alongado para quatro anos e teve a exigência de uma cultura enciclopédica avaliada por exames para o ingresso na instituição (TANURI, 1979).

Cursos complementares foram instalados em continuação ao primário para funcionarem como curso geral básico de preparação para Escola Normal. Desta maneira, ocorreu uma bifurcação no ensino após a escola primária: o curso complementar antecedente a escola normal e o ensino secundário de caráter elitizante para aqueles que gostariam de ingressar no ensino superior. Os cursos complementares foram difundidos entre vários outros estados ao longo dos anos próximos.

Na década de 1920, os princípios do movimento escolanovista eram vistos como elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes na época, alimentando uma “nova” orientação de ensino que requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças e técnicas adaptadas a elas. Neste contexto, o curso normal foi dividido em dois ciclos em alguns estados: um geral ou fundamental, com três anos e outro especial ou profissional com três semestres. No ciclo profissional, as ideias escolanovistas norteiam um conjunto de normas didático-pedagógicas e inspiram a introdução de novas disciplinas no currículo da formação dos professores, evidenciando uma maior preocupação com a parte pedagógica e didática da aula, e não somente o conteúdo.

Portanto, ao final dos anos 20, as Escolas Normais tinham amplificado o nível de seus estudos se baseando nos princípios e fundamentos escolanovistas.

2.1.4 A criação dos Institutos de Educação

Em 1932, Anísio Teixeira fez uma reforma no Distrito Federal pelo Decreto 3810 de 19/03/1932, que transformava as Escolas Normais em Institutos de Educação. Uma nova fase se iniciou com o advento destes institutos, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa (SAVIANI, 2009). No ano seguinte, o Instituto foi implantado em São Paulo por Fernando de Azevedo. Ambos eram regidos sob inspiração dos ideais da Escola Nova. Por isso, a grade curricular do curso de formação dos professores primários era centrada nas disciplinas pedagógicas como: psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação etc. (TANURI, 2000). Os institutos eram constituídos por quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um ano), Escola Primária e Jardim-da-Infância. As três últimas funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino. Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à recém-criada Universidade do Distrito Federal com o nome de Faculdade de Educação. Porém, com a extinção da UDF em 1939 e a anexação dos cursos dela à Universidade do Brasil, a Escola de Professores voltou a ser integrada ao Instituto de Educação.

À medida que a educação ganhava importância como área técnica, surgiam cursos específicos para a formação de profissionais atuantes nas funções educativas como

administradores escolares e diretores. A criação de um órgão como o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) em 1938, foi proveitosa para contemplar as necessidades de qualificação de profissionais para a administração escolar. O instituto oferecia cursos para diretores e inspetores comissionados pelo Estado.

2.1.5. A Institucionalização dos cursos Superiores

A institucionalização dos cursos superiores de formação de professores começou efetivamente no Brasil na década de 1930, sendo um referencial a criação da Universidade do Distrito Federal, instituída em 1935 por Anísio Teixeira, onde foi proposta uma escola de nível superior para formar todos os professores, inclusive aqueles voltados à escolarização inicial.

Em 1939, a partir do Decreto Lei nº1190, foi instituída a Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Ela tinha como objetivo formar bacharéis nos conhecimentos específicos e também professores para atuarem no ensino básico e normal. Ela era dividida em quatro seções fundamentais: Seção de Filosofia, Seção de Letras, Seção de Pedagogia e Seção de Ciências e uma seção especial de Didática. Cada seção compreendia seus respectivos cursos, e a seção de pedagogia compreendia o curso ordinário de pedagogia. A título de exemplo, a seção de Ciências compreendia seis cursos: de Física, de Química, de História Natural, curso de Geografia e História e de Ciências Sociais.

Cada curso tinha a duração de três anos, que eram dedicados aos estudos dos conteúdos específicos de cada curso, que Saviani (2009) chama de “conteúdos culturais-cognitivos”. Ao término deste período, eram conferidos aos alunos seus respectivos diplomas de bacharel. Para se tornarem professores do ensino básico (conhecido hoje como Ensino Fundamental e Médio), eles deveriam cursar ao final do curso, o curso de didática que tinha duração de um ano e é neste momento que tinham contato com as disciplinas pedagógicas que eram: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos e sociológicos da educação. Instala-se então o famoso formato conhecido como modelo da racionalidade técnica ou modelo “3+1”, onde a base “3” representa os três anos de curso destinados ao desenvolvimento das disciplinas específicas que o futuro professor irá ensinar. Quanto à base “1”, esta representa o curso de didática acima mencionado. Este modelo evidencia a dicotomia entre

a teoria e a prática, “o que provoca a ruptura entre conteúdos dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esses conteúdos” (GOEDERT, 2004), o que dificulta uma boa formação do professor. Segundo Pereira (1999), este tipo de formação docente mostra-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Neste modelo, “*o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.*” (PEREIRA, 1999). Sendo assim, as bases para a ação docente estão no conjunto de disciplinas teóricas, vistas como suficientes para a atuação do professor, na qual a prática fica em segundo plano (GOEDERT, 2004).

Nas décadas de 1930 e 1940, o movimento ruralista propôs ajustar os currículos da escola primária e normal às peculiaridades do meio rural. Defendeu-se a criação de “escolas normais rurais” em zonas agrícolas, onde eram aprendidos conhecimentos sobre agronomia e higiene rural. Em 1934, instalava-se a primeira escola normal rural em Juazeiro, no Ceará, por atuação de Moreira de Souza. Esta iniciativa foi adotada por vários outros estados como Alagoas, Bahia, Pernambuco, entre outros. As escolas rurais foram acolhidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal e atingiu notável desenvolvimento quantitativo pelo país.

A primeira regulamentação do ensino normal por parte do governo ocorreu mediante “Leis Orgânicas do Ensino”, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. Elas surgiram na tentativa de regulamentar a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país.

Segundo esta,

em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores. (Lei orgânica do Ensino Normal – *apud* TANURI, 2000, p.75)

Os cursos de primeiro ciclo tinham o currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, no estilo tão criticado das Escolas Normais. Já os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação que já haviam conquistado lugar no currículo, introduzidos pelas reformas da década de 30. Esse modelo de Escola Normal prevaleceu até a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

2.1.6. As Habilitações Específicas de Magistério

Com o golpe militar, algumas alterações educacionais aconteceram. A lei n. 5.692/71 modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau e estabeleceu as diretrizes e bases para eles. O Ensino Normal passou a ser apenas um dos ramos da profissionalização de 2º grau, dando lugar a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM). A formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de pedagogia.

A Lei determinava como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena. Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério na 5ª e 6ª série. Os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau (art. 30).

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a HEM foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo comum era obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial (SAVIANI, 2004). “Esta, conforme explicita o Parecer CFE 349/72, seria constituída de fundamentos de educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação) estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, bem como

didática, incluindo prática de ensino” (TANURI, 2000). Com exceção da disciplina de estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, que adicionava conhecimentos sobre as questões existentes no ensino de 1º grau ao conjunto de disciplinas, as demais matérias não acrescentaram nenhuma inovação ao currículo.

A grande procura pela opção relativa ao magistério na pré-escola, que estava em ascensão, uma vez que essa opção permitia lecionar também nas quatro primeiras séries do primeiro grau, resultou na exclusão do currículo, disciplinas importantes, relativas à metodologia da alfabetização e da matemática. Acredito que este é um exemplo de como ocorreram perdas importantes no que se diz respeito à riqueza de informações do currículo com a reforma militar da educação. Então, o antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau e assim configurando um quadro preocupante e que sofreu muitas críticas.

Por causa da piora significativa das condições de formação do professor e a insatisfação relativa à desvalorização da profissão, iniciou-se uma discussão em âmbito nacional e estadual que frequentemente foi chamada de “revitalização do ensino normal”, propiciando iniciativas por parte do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais para elaborar medidas que reverteriam o quadro.

Entre as propostas do MEC, surgiu o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC. Segundo Tanuri (2000), Cavalcanti, em 1994, baseando-se em relatórios das Secretarias de Educação e em observações próprias identifica ações que considera avanços para a melhoria do ensino como:

enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação de escolas de aplicação; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integradora. (TANURI, 2000)

Vários projetos foram iniciados para complementar as atividades efetuadas no CEFAM, porém, apesar do projeto apresentar resultados positivos, *“foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas”* (SAVIANI, 2009).

Para melhorar a formação dos professores, o curso de Pedagogia passou por uma progressiva remodelação para tentar se adequar também à preparação de professores para as séries iniciais. À medida que os educadores questionavam como o curso era moldado, aumentava a discussão sobre a função verdadeira do referido curso. Foi então que se consolidou, por parte dos educadores da Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE), a posição de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação. Com isso, concluiu-se que o curso de Pedagogia *“deveria se encarregar da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade e da formação do pedagogo”* (ANFOPE, 1999. *apud* TANURI, 2000). Podemos definir estas séries iniciais como educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental (até a 4ª série).

2.1.7. A formação docente atual

Em 1996, é criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

No seu texto se encontram disposições sobre a organização da educação escolar; as responsabilidades dos entes federados, das escolas, dos pais e dos educadores; os níveis e modalidades de ensino; os requisitos para a formação e a valorização do magistério; e o financiamento da educação. (LDB, 1996, Apresentação)

Ela também estabelece que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos: a presença de sólida formação básica, para que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a associação entre teorias e práticas, mediante a estágios supervisionados e capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores.

Porém, sua criação não correspondeu às expectativas de que o problema da formação de professores no Brasil melhoraria. Apesar de estabelecer como obrigatória a

formação de docente em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, ainda admite-se como formação mínima as formações em nível médio na modalidade normal (LDB, 1996, art. 62). Outro fato que ela ainda deixa confuso é a superposição entre o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, pois ambos têm a função de formar professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Por fim, a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de Fevereiro de 2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no sentido de dar aos cursos de Licenciatura uma identidade própria e um projeto pedagógico específico. A partir dela, foram criadas as diretrizes para cada uma das áreas, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas, instituídas pela resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002, que regem os Projetos Pedagógicos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura de Ciências Biológicas até os dias de hoje.

2.1.8. Um histórico da Licenciatura em Ciências Biológicas

Acredito que podemos dizer que os primórdios da formação de professores de Ciências e Biologia aconteceram na reforma paulista da instrução pública, no ano de 1890, quando a escola-modelo anexa foi criada e as ciências ganharam, pela primeira vez, importância nos currículos.

Na década de 30, surgiam em meio às universidades recém-criadas, as Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que só foram estruturadas em 1939 por meio do Decreto-Lei nº 1.190. Elas foram criadas por causa da preocupação com o preparo dos docentes para atuarem na Educação Básica (COSTA, 2010).

O primeiro curso destinado à formação de professores foi criado por Decreto do Estado de São Paulo nº 6.293, inserido na Seção de Ciências da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, sendo chamado de História Natural (HADDAD, 2006). O curso de História Natural da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi criado no mesmo ano (TOMITA, 1990). De acordo com Haddad (2006), se baseando nos dados do Inep/MEC (2006) os cursos pioneiros em cada região geográfica do Brasil são: Região Sudeste: Universidade de São Paulo (1934) e Universidade Federal de Minas Gerais (1949). Região Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1942),

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942) e Universidade Federal do Paraná (1946). Região Nordeste: Universidade Federal de Pernambuco (1946) e a Universidade Federal da Bahia (1946). Região Norte: Universidade Federal do Pará – 1957; Região Centro-Oeste – a Universidade Católica de Goiás – 1959.

Cerca de 30 anos depois, em 1963, o curso de História Natural foi extinto, pois o Parecer CESu nº5/63 aprovou o desdobramento dele em dois cursos independentes: Geologia e Ciências Biológicas. O Conselho Federal de Educação justificou este fato pela existência prévia da profissão geólogo e a função que o novo curso de Ciências Biológicas tinha de suprir a necessidade de um curso com um currículo voltado mais para as áreas biológicas (ULIANA, 2012; LIMA-TAVARES, 2006)

Em 1964, a Portaria MEC nº 510/64 fixou o currículo mínimo para licenciatura e bacharelado de Ciências Biológicas (HADDAD, 2006). No ano seguinte, o Parecer nº81/65 fixou o currículo mínimo da recém formada Licenciatura em Ciências de 1º grau. O currículo era dividido dessa maneira: Matemática, Física Experimental e Geral, Química (Geral, Inorgânica e Analítica, Orgânica), Ciências Biológicas (Biologia Geral, Zoologia, Botânica) Elementos de Geologia, Desenho Geométrico e as disciplinas pedagógicas. O curso teria duração de três anos e os professores só teriam direito a lecionar no 1º ciclo. Só seria permitido lecionar no 2º ciclo na falta de docentes mais qualificados (LIMA-TAVARES, 2006).

De acordo com o Parecer nº 52/65, aprovado em 10 de fevereiro de 1965, a diminuição da duração dos cursos tinha a intenção de baratear os custos do ensino “*sem nenhum prejuízo para a formação técnica*” e ser vantajoso, tanto para os alunos “*mais inteligentes*”, quanto para os “*lentos*”, uma vez que para o primeiro grupo, o curso poderia se tornar mais rápido, e para o segundo grupo, os cursos poderiam ser mais alongados (LIMA-TAVARES, 2006). Por isso, eram chamados de “Licenciaturas Curtas”.

Segundo o Parecer nº81/65, esta mesma autora diz:

Esse parecer cita que essa forma de realizar as licenciaturas faria com que dispuséssemos de professores polivalentes o que era justificado como benéfico para atender as necessidades de escolarização de três maneiras: primeiro, o professor (do primeiro ciclo ginásial) não precisaria ser um especialista; segundo, o professor que tivesse esse tipo de formação poderia atender a mais de uma disciplina, o que para os membros da comissão formuladora desse parecer seria interessante “pedagogicamente”; e

o terceiro, ainda relacionado “à segunda maneira”, pois como o professor se ocuparia de mais disciplinas, concluía-se que o problema da carência docente melhoraria. (idem, p. 53)

Muitos pareceres surgiram na intenção de regulamentação do curso. Foi então que, em 1974, o Parecer nº1687/74 e Resolução CFE 30/74, instituíram as Licenciaturas de curta duração com um mínimo de 1800 horas. Elas contavam com as disciplinas Física, Química, Biologia, Matemática e Geologia em suas estruturas curriculares para a formação de professores polivalentes em ensino de ciências, para atuar no 1º grau. A formação do professor de 2º grau seria feita em complementação, por habilitação específica do núcleo comum polivalente (Biologia de 2º grau - Licenciatura Plena).

Este tipo de Licenciatura teve diversos problemas, tais como: a concentração da maioria dos cursos na rede privada de ensino, no período noturno, em estabelecimentos isolados e com altos níveis de evasão; a duvidosa qualidade do corpo docente formador; e problemas de estrutura por parte das instituições.

A resolução 30/74 sofreu diversas contestações de várias entidades científicas, entre elas a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC (GOEDERT, 2004). Quando foi determinada a obrigatoriedade dos cursos de Licenciatura curta em Ciências, o furor aumentou ainda mais. Por sorte, esta resolução não durou muito tempo, sendo suspensa a obrigatoriedade pela Resolução CFE 5/78 (HADDAD, 2006). Esta alteração representou o rompimento com a Licenciatura curta em Ciências, podendo ser implantada a Licenciatura de 2º Grau (Plena), como aconteceu na UFSC (GOEDERT, 2004).

Muito se passou sem nenhuma lei interferisse na estruturação dos cursos de Graduação em Ciências Biológicas. Até que a Lei nº 9.394 de 1996 estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a formação dos professores sendo obrigatórias em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, sendo ainda admitidas, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio na modalidade normal.

A Resolução CNE/CP nº1/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Como já dito anteriormente, essas diretrizes tinham a função de dar aos cursos de Licenciatura um projeto pedagógico específico e sem currículo mínimo, o que “permitiu maior flexibilidade possibilitando a cada região adequar seus cursos de

licenciatura às suas necessidades locais” (ULIANA, 2012). A partir dessas Diretrizes, foram criadas as diretrizes para cada uma das áreas, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas, instituídas pela resolução CNE/CESn°7, de 11 de março de 2002.

Portanto, temos hoje para a formação dos professores de Ciências e Biologia, cursos de Licenciatura obrigatórios em nível superior, de graduação plena, com seus projetos pedagógicos sendo regidos pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas, que atuam sobre as modalidades Licenciatura e Bacharel.

2.2. A história do curso de Graduação em Ciências Biológicas

Este capítulo tem como objetivo revisar brevemente como se deu o desenvolvimento da UFRRJ e como este desenvolvimento culminou na criação do curso de Licenciatura em História Natural, que mais tarde se transformaria na Graduação em Ciências Biológicas. As ciências ganharam importância nos currículos da Escola Básica, o que resultou na necessidade de criação de cursos de graduação para a formação de professores capacitados para ensiná-las em sala de aula. E, com isso, tem-se um breve resumo de como se deu a origem e a trajetória do Curso de Graduação em Ciências Biológicas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro³.

2.2.1. O surgimento da UFRRJ

No início do século XX, a agricultura tinha um papel importante na economia e na sociedade do país, que conferia status de nobreza àqueles que dela dependiam, e suas questões e projetos eram disputados por dois grupos: a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) e a sociedade Paulista de Agricultura (SPA). Diante de tantos embates entre estes grupos políticos, foi criado o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) em 1909.

De acordo com Lima-Tavares (2011) o decreto nº 8319 de 20 de outubro de 1910 instituiu o ensino agrícola no país sob a tutela do recém-criado MAIC, que compreendia o ensino de medicina veterinária e agrícola. Segundo esta mesma autora, embasada em João Braga Áreas, Atiele Lopes e Verônica Velloso (s/d), “este mesmo decreto criou o ensino superior agrícola reunindo duas escolas superiores: a Escola Superior de Medicina Veterinária e a Escola Superior de Agronomia.” Surgiu então, no Distrito Federal na década de 1910, a primeira escola superior federal voltada para o ensino da agropecuária brasileira denominada de Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) – precursora da UFRRJ.

Ela tinha como objetivo através do curso de Engenharia Agrônoma “promover o desenvolvimento científico da agricultura pela preparação técnica de profissionais aptos para o alto ensino agrônômico e para a direção dos serviços inerentes a exploração racional da grande propriedade agrícola e das indústrias rurais”, e no curso de Medicina

³ Para se aprofundar nesta história, consulte LIMA-TAVARES (2011) E CINTRA(2010).

Veterinária, o objetivo era “constituir um corpo de profissionais para o exercício da medicina veterinária.” (art. 6º e 7º do referido Decreto). Este decreto ainda informa que o ingresso de docentes para a escola deveria ser através de concursos públicos, fato inovador para o período histórico em questão.

Após o fim da Primeira Guerra Mundial, grupos rurais e urbanos ficaram preocupados com o alto índice de analfabetismo no país, e atribuíram a esta fato, o atraso no desenvolvimento do país. Ao mesmo tempo, a necessidade de se debater as questões agrárias tornava-se mais importante à medida que o homem do campo começou a migrar para as cidades e, para impedir este fenômeno, era necessária a educação adaptada ao estilo de vida do campo, resgatando os valores desta, como forma de fixação do homem a sua terra. Esta discussão é relevante para a constituição da ESAMV, uma vez que ela surge “como projeto governamental de formação de profissionais aptos a lidarem com as questões da terra e com os debates da política nacional agrária.” (LIMA-TAVARES, 2011).

No ano de 1934, os cursos da ESAMV foram separados em escolas nacionais e aconteceu a introdução de mais uma escola em seu interior que é a Escola Nacional de Química. Outras escolas também foram, por lei, incorporadas a esta universidade, porém a Escola de Química não funcionou por muito tempo e foi transferida para a Universidade do Brasil (UB).

Segundo Lima-Tavares (idem),

No decorrer de uma década, as escolas superiores foram sendo subordinadas a diversos órgãos ligados às suas áreas, mas não ao Ministério da Educação e Cultura. Através do Decreto-Lei nº 6.155 de 1943 surge a Universidade Rural (UR) – substituindo a ESAMV-, composta da seguinte forma: Escola Nacional de Agronomia; Escola Nacional de Veterinária; Curso de Aperfeiçoamento e Especialização; Cursos de Extensão; Serviço Escolar e Serviço de Desporto. (idem)

Em 1947, a UR é transferida para sua sede atual situada na cidade de Seropédica - RJ (Km 47 da antiga Estrada Rio-São Paulo), trazendo em si as marcas de ser a primeira escola superior federal da República, da pesquisa em sua formação, o ingresso de docente diferenciado por meio de concurso público, e das discussões internas em torno dos

caminhos a serem tomados. Estas discussões aconteciam no novo campus para fortalecer a luta interna pela autonomia universitária, uma vez que, ao ser subordinada ao Ministério da Agricultura, ela se considerava menos autônoma do que as outras.

O ministro da Educação Gustavo Capanema coloca a Universidade do Brasil como modelo a ser seguido. Este fato faz com que a UR, formada pelas Escolas Nacionais de Veterinária e Agricultura que eram, desde 1934, padrão nacional para os currículos, reivindicasse também o acréscimo da expressão “do Brasil” em seu nome. Ela só foi reconhecida como tal em 1963. Porém, a luta pela autonomia só se efetivou em 1967, quando foi transferida de fato para o MEC este conferiu à universidade pelo Decreto nº60731 a sua atual denominação: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

2.2.2. O ensino de ciências nas escolas

Na década de 1940, o financiamento do setor agrícola ganhou força com os acordos de cooperação técnica ou educacional feitos com empresas privadas americanas, como a Fundação Ford e a Fundação Rockefeller. Estes acordos viabilizavam assistências voltadas para as áreas de educação, saúde e agricultura. Com isso, foi se consolidando a ideia de que as aplicações de tecnologia são capazes de mudar a situação de pobreza dos agricultores e de outros cidadãos de países subdesenvolvidos, criando assim, a ideia de que o desenvolvimento e a tecnologia estão diretamente relacionados à educação e ao progresso do povo. Consequentemente, o ensino de ciências ganha força dentro das salas de aula da Educação Básica.

Segundo Lima-Tavares (2011), “a segunda metade do século XX foi marcada por uma política desenvolvimentista pautada na crença do desenvolvimento industrial e tecnológico como política capaz de promover a emancipação econômica do país.” Sendo assim, a ciência foi considerada um fator de progresso da sociedade. Isso propiciou o surgimento de entidades nacionais relacionadas com o desenvolvimento científico, como por exemplo: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre outros. Baseada em Abrantes e Azevedo (2010) e Xavier (s/d), Lima-Tavares (idem) nos explica que estes órgãos tinham como objetivo fomentar as pesquisas científicas, e as universidades constituíam-se assim “um local de desenvolvimento das atividades de pesquisa e de

desenvolvimento da ciência pura, e sua articulação ao setor industrial e aos institutos tecnológicos.” (XAVIER, s/d, p.1, *apud* LIMA-TAVARES, 2011).

Ainda na segunda metade do século XX, alguns fatores são apontados como influenciadores do fortalecimento das ciências no plano nacional e internacional, como por exemplo, o lançamento do satélite russo *Sputnik* em 1957 e as políticas curriculares provenientes da dinâmica da Guerra Fria. Na época da Guerra Fria, nos Estados Unidos, tinha um grupo que defendia uma educação que garantisse um papel de destaque ao país, introduzindo aos alunos a vivência do método científico. O objetivo deste grupo era de formar alunos que se transformassem em cientistas e que desenvolvessem o conhecimento científico no país para que pudessem disputar com a Rússia no desenvolvimento tecnológico. Estes países realizavam disputas de forças na área científica como demonstrações do poder bélico que tinham. Com isso, surgiu um movimento de reforma curricular nas escolas que se baseava em projetos disciplinares nos quais os alunos pudessem ter contato com as ciências pelo chamado ‘método científico’. Segundo Lima-Tavares (2011), os projetos mais notáveis ficaram conhecidos por suas siglas: Biological Science Curriculum Study (BSCS), Physical Science Curriculum Study (PSCS), Project Harvard Physics, Chem Study e Chemical Bond Approach. Estes projetos foram adaptados e traduzidos para serem utilizados na Educação Brasileira.

A partir da valorização das ciências nas salas de aula da Educação Básica, surgiu a demanda por professores que fossem capazes de ensinar as novas disciplinas e, com isso, começaram a surgir as licenciaturas em História Natural. Uma delas se deu na UFRRJ como veremos mais adiante

2.2.3. Formação do curso de Ciências Biológicas na UFRRJ

A década de 1960 se faz importante para a Universidade Rural (UR). É nesta década que esta universidade muda do Ministério da Agricultura para o Ministério de Educação e Cultura. No período de transição, não foi fácil aceitar as novas regras impostas pelo MEC pois a Universidade ainda tinha relativa autonomia, porém, para que fosse reconhecida com uma Universidade de fato, fez-se necessário ceder em alguns pontos. Para isso, ela deveria ter uma nova estrutura com novos cursos. Lima-Tavares (2011), apoiada em Otrano (2003), nos conta que a ampliação de sua estrutura se deu pela incorporação de

órgãos novos, “tais como Escola Agrotécnica, Instituto de Zootecnia, Instituto de Ecologia e Experimentação Agrícolas, Instituto de Biologia Animal, Posto Experimental de Biologia e Psicultura, Posto Meteorológico, Horto Florestal, Serviço Escolar, Serviço Médico, Biblioteca, Superintendência de Edifícios e Parques e Turma de Administração.” A ampliação de sua estrutura foi de suma importância para o surgimento do curso de História Natural.

A universidade era privilegiada em relação às outras universidades pois, ao mesmo tempo que ainda pertencia ao MA, recebia verbas e acatava algumas decisões do MEC. No entanto, a UR tinha autonomia suficiente para rejeitar algumas normas que o conselho universitário considerava inadequadas ao funcionamento da instituição.

Com governo militar no poder, esta autonomia universitária que tanto favorecia a instituição foi violada com atitudes como exigir que reuniões do conselho universitário fossem áudio-gravadas e destituir o reitor de seu cargo.

Como disse Lima-Tavares (*idem*) apoiada em Freitag (1986), a Reforma Universitária de 1968, feita pelo governo militar, chegou até a UFRRJ, que teve que se adequar às novas regras impostas pelo MEC como: o fim das cátedras, com a introdução dos departamentos; a implantação das licenciaturas curtas; a adoção do sistema de créditos; o vestibular unificado e classificatório; a dedicação exclusiva como regime de trabalho docente e a ênfase na pós-graduação.

Neste mesmo ano, mesmo com as dificuldades financeiras que a universidade passava, surgiram mais dois cursos novos de licenciatura: a Licenciatura em Química e a Licenciatura em história Natural. Segundo Lima-Tavares (*op. cit*), Otrano (2003) diz que estes cursos tinham poucas vagas e os estudantes eram admitidos em regime de externato, não sendo necessário que os novos alunos ficassem nos alojamentos, diminuindo, deste modo, os custos da Universidade com estes novos cursos.

Apesar de todas as mudanças ocorridas na UFRRJ, a sua tradição ainda era agrária. Lima-Tavares (2011), com as palavras de Otrano (2003:96) nos diz que a agricultura era privilegiada dentro da universidade pois a maior parte das pesquisas ainda eram feitas por professores da parte agrária e que, apesar de novos cursos surgirem, a tradição de um curso de longa data dentro da instituição ainda sobressaía em relação a história dos recém criados.

Em 1968, cria-se oficialmente o curso de Licenciatura em História Natural pela resolução de nº 5 de 13 de agosto de 1968. Ela aprovava dez vagas para o curso em regime

de externato. A resolução de nº 8 de 22 de outubro de 1968 aprovou o vestibular para Licenciatura em História Natural, sendo suas disciplinas específicas para o concurso a Biologia e a Física.

A Licenciatura em História Natural teve influências em sua estruturação do modelo formativo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e principalmente da tradição agrária presente na própria universidade, uma vez que foi criado por agrônomos que gostariam de montar um curso com uma formação mais atenta à Zoologia, e menos às questões agrárias (CINTRA, 2010). O curso tinha como disciplinas nos currículos: Química, Física, Anatomia, Botânica, Genética entre outras que serão abordadas mais a frente. Sua matriz curricular continha muitas disciplinas de Geociências e Lima-Tavares (2011) acredita que este fato se atribui à falta de professores especializados no assunto e à visão holística da História Natural, junto com a tradição agrária já mencionada. Algumas disciplinas desta área eram: Mineralogia, Geologia e Petrologia (CINTRA, 2010).

Segundo Cintra (*idem*), a área pedagógica era amplamente explorada na matriz curricular oficial e estava presente desde o segundo até o último ano, através das disciplinas equivalentes às disciplinas pedagógicas atuais como as Didáticas, as Psicologias e a Filosofia de Educação. Algumas foram extintas como Cultura Brasileira (que hoje é optativa), Estudo de Problemas Brasileiros e Administração Escolar. Em contrapartida, vimos no trabalho de Lima-Tavares (2011), que a formação foi “mínima e suficiente”, segundo a fala de um de seus entrevistados. Um outro diz que não havia um instituto de educação constituído e que os alunos se tornavam professores “naturalmente”. Em suas palavras: “as pessoas foram acertando naturalmente”.

2.2.3.1. Formação da Licenciatura em Ciências

Em 1965, surgiram as Licenciaturas Curtas através do Parecer nº52/65 e tiveram seus currículos fixados pelo Parecer nº81/65. No início da década de 1970, este tipo de licenciatura foi reformulado e com a Resolução 30/74, as Licenciaturas curtas passam a ser obrigatórias para as universidades que desejavam formar professores do ensino fundamental. Entretanto, o Conselho Universitário rejeitou este projeto. Para não perder recursos, a UFRRJ implantou um curso modificado de Licenciatura em Ciências, em suas devidas modalidades, que não tinha curta duração, mas tinha o perfil da universidade.

De acordo com um dos entrevistados do trabalho de Lima-Tavares (2011), a mudança do nome do curso não significou muitas mudanças no currículo do curso. As maiores mudanças estavam na saída das disciplinas da área geológica e de algumas disciplinas da área de química. De acordo com Cintra (2010), o curso nesta modalidade se tornou mais pedagógico. Neste sentido, “a formação dos professores atuantes no curso e dos futuros professores egressos do curso foi sendo modificada pela atuação militante de uma professora chamada Yaci Andrade Leitão.” (LIMA-TAVARES, 2011). Segundo um de seus entrevistados, a professora era engajada na formação dos professores do curso e enfatizava a importância dos professores do curso de Ciências Biológicas serem licenciados.

O curso de Licenciatura em Ciências com Modalidade Biologia teve o aproveitamento dos formandos de seu próprio curso (endogenia), pois ele precisava criar um quadro de professores biólogos, que eram poucos, uma vez que a maioria deles eram veterinários ou agrônomos. Esta endogenia foi facilitada pela livre contratação que estava em vigor no momento, e não mais por concurso público como era. Alguns seguiram a tradição naturalista, outros “acrescentaram ao curso campos de exploração mais específicos da Biologia, como a biologia Celular, Parasitologia e Histologia.” (CINTRA, 2010). A contratação de novos professores permitiu a inserção de novas perspectivas ao curso.

Na década de 1970, a profissão do Biólogo foi reconhecida oficialmente e, por isso, acredita-se que o *status* do curso de Ciências Biológicas possa ter sido elevado, justificando assim, o número crescente de alunos que procuraram este curso durante esta modalidade.

Vale ressaltar que nesta época, a matriz curricular é modificada em passa a ser dividido por semestres, acabando com as disciplinas anuais, como eram antes.

2.2.3.2. Graduação em Ciências Biológicas e suas várias modalidades

Em 1986, ocorre outra mudança no currículo do curso através da Deliberação nº 10 de 23 de junho de 1986. Ele passa de Licenciatura em Ciências para Graduação em Ciências Biológicas com três modalidades – Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharelado em Biologia Animal e/ou Ecologia, com 20 vagas para cada semestre.

Com o enfraquecimento do regime militar, os diretórios acadêmicos foram sendo reformulados e ocorreu a retomada das discussões sobre as mudanças curriculares. Segundo Lima-Tavares (2011), o coordenador do curso na época formou uma comissão chamada por ele de “comissão dos notáveis” que analisou grades curriculares de outras instituições de ensino superior com a intenção de formar a graduação em ciências biológicas em duas modalidades: a licenciatura e o bacharelado.

Segundo Cintra (2010), com a criação do Bacharelado, o curso ganha mais espaço para as pesquisas, especialmente nas áreas de Biologia Animal, Ecologia e Botânica. Apesar da Botânica não ser um dos Bacharelados, ela possui em grande peso na matriz curricular oficial.

O mesmo autor citado acima, afirma que a questão do Bacharelado em ecologia é peculiar. Todas as disciplinas de botânica eram obrigatórias para a graduação em Ecologia (com exceção de *Dendrologia*, que era e ainda é oferecida pelo Departamento de Ciências Ambientais). Porém, as disciplinas ligadas à Ecologia são oferecidas pelo Departamento de Ciências Ambientais, no Instituto de florestas. Apenas uma destas disciplinas, a *Ecologia Geral*, é presente no ciclo básico. Por isso, quem se forma em Ecologia sai com uma gama maior de disciplinas de zoologia, de Botânica e de Ciências Fisiológicas no currículo. Porém, quem se formava em Licenciatura ou Bacharelado em Biologia Animal, ficava apenas com Ecologia Geral no currículo. Mesmo com as disciplinas da área de Ecologia sendo implantadas para atender a uma demanda do curso, quem se formava em outra área que não Bacharelado em Ecologia, tinha esta lacuna no currículo.

Nesta época, a Licenciatura ganhou *status*, uma vez que a transferência de alunos entre as modalidades da Licenciatura foi extinta, possibilitando o crescimento das disciplinas. Com isso, foi possível criar cursos de licenciatura para cada área: Biologia, Matemática, Física e Química.

2.2.3.3. Graduação em Ciências Biológicas: duas modalidades

Segundo Ayres (2005), “o avanço tecnológico que se processa dentro do movimento crescente de mercantilização de todas as esferas da vida humana, transforma a própria vida em mercadoria.” Simultaneamente ao crescente desenvolvimento industrial e da sociedade de consumo, são gerados problemas ambientais de todos os tipos, fazendo com que surja um novo modelo de desenvolvimento em meio ao modo de produção

capitalista chamado de *desenvolvimento sustentável*. Neste sentido, movimentos ambientalistas exigem que a ação das empresas sejam controladas, no sentido de evitar maiores prejuízos ambientais. Estas questões estão sendo refletidas nos cursos de Graduação em Ciências Biológicas e exigindo uma mudança de perfil nestes cursos (*idem*).

Ainda segundo a autora citada, “é neste contexto mais amplo que de mudanças no mundo de trabalho e de produção que podemos situar as alterações curriculares nos cursos de graduação em Ciências Biológicas para a licenciatura e o bacharelado.”.

Em 2005, entra em vigor na UFRRJ a Graduação em Ciências Biológicas com Modalidades Licenciatura ou Bacharelado em Ciências Biológicas fundamentado nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº1, de 18 de Fevereiro de 2002) e nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas.

De acordo com Ayres (2005), as novas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura se fundamentam na junção de duas lógicas diferentes. Uma delas advém das ideias de alguns autores que identificam na prática docente vários conhecimentos que são derivados da própria prática profissional. Acreditam que há na ação docente algo que não pode ser aprendido em sua formação, sendo construído a medida que o professor atua em sala de aula, se deparando com desafios que não podem ser previstos. Baseada em Tardif (2002) esta autora chama este conjunto de saberes de “saber experiencial”. A autora Clarice Nunes (2003) se pergunta sobre o que há de especial nesses saberes da experiência e, baseada em Forquin (1992) ela diz que eles traduzem e refinam todos os demais saberes criando uma cultura escolar. Para isto, os professores interagem os saberes prévios dos alunos com os saberes curriculares, possibilitando a ressignificação dos conhecimentos por parte dos estudantes.

A outra lógica que fundamenta as novas diretrizes, de ordem socioeconômica, surge da necessidade de produzir um “novo professor” que consiga suprir as novas demandas colocadas para a escola. Com o modelo de produção atual citado acima, o mercado de trabalho exige que o trabalhador tenha habilidades cognitivas mais complexas que o permita resolver problemas que vão além das máquinas e não somente tenha a habilidade cognitiva da memorização obtida nas escolas através de repetição de exercícios em questionários. Nas palavras de Ayres (2005), “formar esse trabalhador de tipo novo requer uma nova escola e, conseqüentemente, um novo professor.”.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de ciências Biológicas passa a exigir uma formação mais generalista, que permita a ocupação de postos de trabalhos mais flexíveis, uma vez que para entender e conseguir realizar as transformações que estão ocorrendo no meio ambiente, já não bastam os conhecimentos advindos somente da Biologia. Enfatizam também que o bacharel em Ciências Biológicas deve estar “apto a atuar multi e interdisciplinarmente e ser adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudanças contínuas do mesmo.” (Parecer nº CNE/CES 1301/2001). Segundo Ayres (2005), estas diretrizes também pretendem formar biólogos com uma postura ética diante do conhecimento e da sociedade ao estabelecer as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade e admitem que deve haver por parte deste profissional o entendimento do processo histórico de produção do conhecimento.

Para que se desenvolvesse a perspectiva humanista introduzida no curso de graduação em ciências Biológicas, um eixo com “conhecimentos básicos de História, Filosofia e Metodologia da Ciência, sociologia e Antropologia, para dar suporte à sua atuação profissional na sociedade, com a consciência de seu papel na formação de cidadãos.” (Parecer nº CNE/CES 1301/2001) foi encaixado nos conteúdos básicos do currículo.

É importante destacar que essas Diretrizes esperam formar Biólogos “conscientes de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional.” (Parecer nº CNE/CES 1301/2001). Desse modo, de acordo com Ayres (2005), podemos dizer que os espaços educativos vão além do escolar, por isso a importância do papel educativo do biólogo em diferentes campos de atuação.

A modalidade Licenciatura é tratada na parte de “conteúdos específicos” das Diretrizes para os Cursos de Ciências Biológicas. É estabelecido que esta modalidade deverá contemplar, além dos conteúdos específicos das Ciências Biológicas, “conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio.” (Parecer nº CNE/CES 1301/2001). A formação pedagógica deverá contemplar uma visão geral da Educação e dos processos formativos dos educandos e também enfatizar a instrumentação para o ensino de ciências no nível fundamental e para o ensino de biologia, no nível médio (Parecer nº CNE/CES 1301/2001).

2.2.3.4. O Curso atual de Ciências Biológicas

Atualmente, a modalidade Licenciatura é regida pela Deliberação nº 138 de 11 de dezembro de 2008, que aprovou o “Programa Institucional de Formação de Professores para a Educação Básica da UFRRJ”. Este programa constitui-se como referência para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFRRJ para os currículos dos ingressantes a partir do primeiro período letivo do ano de 2009. Além desta aprovação, esta deliberação modifica a Deliberação nº099, de 07 de junho de 2006 ao inativar as Atividades Acadêmicas de Pesquisa e Prática Pedagógica e a tutoria em Prática de Ensino nos cursos de Licenciatura de Campus de Seropédica; substitui as disciplinas de Prática de Ensino Específica e as disciplinas de didática Específica pelas disciplinas Ensino de (nome da área específica) I e II; faz com que as disciplinas Ensino de (nome da área específica) sejam criadas pelo Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino (IE/Seropédica) e pelo Departamento de Educação e Sociedade (IM/Nova Iguaçu).

Para elevar a qualidade dos professores formados pela UFRRJ, o presente Programa propõe um conjunto de ações políticas institucionais e propostas pedagógicas, consolidando esta formação.

Dentre estas ações, podemos destacar o Artigo 3 que diz:

O projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciatura terá um **núcleo de disciplinas de formação pedagógica** comum a todas as Licenciaturas (300 h ou 330 h); de um **núcleo Pesquisa e Prática Pedagógica** que objetiva articular teoria-prática e promover a formação para a pesquisa e a extensão, constituído de no mínimo, uma disciplina de prática pedagógica específica de 60 horas, Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão (120 h), Monografia (120 h), Estágio Supervisionado (400 h) e por Atividades Acadêmicas Complementares (200 h). (Deliberação 138/2008)

Dentre as ações citadas acima, a que podemos destacar como inovadora para o novo currículo é a chamada Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão, que é definida no artigo 5 da presente deliberação, a saber:

Art 5º. Os **Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão** constituem atividades acadêmicas que têm como objetivo geral a articulação dos conhecimentos das áreas específicas com a abordagem pedagógica enfatizando os

processos/práticas de ensinoaprendizagem no ambiente escolar, tendo como característica a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esta componente curricular deverá resultar em artigos para publicação em Revista Acadêmica (periódicos) ou de caráter Educacional, a ser criada pela Instituição, apresentação pública de projetos e trabalhos na forma de painéis ou apresentações orais em Semanas Acadêmicas Anuais e produtos didático-pedagógicos como *softwares*, kits e materiais, aplicando os recursos das Tecnologias da Informação e Multimídia (TICs) como vídeos, programas de rádio e TV, hipertextos, comunidades virtuais de aprendizagem.

3. Metodologia

Para responder aos questionamentos feitos por este trabalho, preferimos usar a metodologia de cartas pois, apesar de não serem mais usadas entre nós, ainda podem ser consideradas eficientes quando queremos nos comunicar com emoção e sinceridade. Acredito que o fato de o interlocutor não conseguir escutar nossa voz ao nos comunicarmos pelas cartas, nos faz com que forcemos esses dois sentimentos na escrita, para dar a real noção a ele de como estamos nos sentindo naquele momento. Fonseca (2010) nos diz que “o ato de escrever cartas conjuga aspectos relacionados à memória, à reflexão e a emoção que podem ser materializadas na produção de registros.”

Mas antes de falar sobre como as cartas foram usadas neste trabalho, é preciso explicar o que é o método (auto) biográfico e como ele funciona.

A utilização do método biográfico, embora recente na área das Ciências da Educação, surgiu no final do século XIX na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista. Foi aplicado pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos da Escola de Chicago dos anos 1920 e 1930. “Este método desencadeou, ao longo dos anos, importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas que o opuseram a uma prática positivista das ciências sociais” (FINGER e NÓVOA, 2010). Hoje em dia, a luta para garantir um estatuto científico para o método biográfico no campo da sociologia ainda continua. Porém, sendo ele “subjetivo, qualitativo, alheio a todo esquema hipótese-verificação, projeta-se para fora do quadro epistemológico das ciências sociais.” (FERRAROTTI, 1979). Segundo este autor, a sociologia rejeitou o desafio que lhe era

lançado pela diversidade epistemológica que este método possui e fez de tudo para recolocá-lo no interior dos métodos tradicionais das ciências a pouco citadas.

Ainda citando Ferrarotti (1979), o método biográfico apresenta-se como uma aposta científica com dois aspectos, que ele denomina “escandalosos”. O primeiro é a atribuição de um valor de conhecimento à *subjetividade* (grifo do autor) que este método pretende fazer. O segundo aspecto citado é que ele situa-se para além de toda a metodologia quantitativa e experimental. O autor explica que os elementos que podem ser quantificados em uma biografia, geralmente são poucos e marginais, e que a biografia provém quase inteiramente do domínio do qualitativo. Perante a esta aposta, o autor questiona: “como é que a subjetividade inerente à autobiografia pode tornar-se conhecimento científico? Se o método biográfico optar por não mais usar a subjetividade e a historicidade absoluta de seus materiais, de que modo ele fundamentará o seu valor heurístico?”.

Todas as narrações autobiográficas relatam uma *práxis humana*. Apoiado em Marx (VIª Tese de Feuerbach), Ferrarotti diz que se “a essência do homem [...] é o conjunto das relações sociais”, toda *práxis humana* é a totalização ativa de todo um contexto social. O homem burguês como o universo singular, pela sua *práxis*, singulariza em suas ações a universalidade de uma estrutura social. Uma antropologia social que considera todo o homem sendo uma síntese individual e ativa de uma sociedade elimina a distinção do geral e do particular em um indivíduo (idem). Ou seja, se em cada indivíduo conseguimos perceber a reapropriação *singular* do *universo social* e histórico que o rodeia, dessa maneira, *conseguimos conhecer* o social a partir da especificidade de uma *práxis individual* (grifos do autor).

Para responder às questões de Franco Ferrarotti feitas acima, existe um parágrafo em seu texto que finaliza a nossa resposta à elas, a saber:

O ato como síntese ativa de um sistema social, a história individual como história social totalizada por uma *práxis*: essas duas proposições implicam um percurso heurístico visando ao universal por meio do singular, procurando o objetivo a partir do subjetivo, descobrindo o geral pelo particular. Na nossa opinião, o método biográfico anula a validade universal da proposição de Aristóteles: “Só há ciência no geral.” Não. Pode haver ciência do particular e do subjetivo. E, por outras vias – vias muitas vezes aparentemente paradoxais-, essa ciência resulta num conhecimento geral (FERRAROTTI, 1979).

Através das cartas, conseguimos que as pessoas revisitem suas memórias enquanto escrevem, resgatando sua trajetória de vida, suas marcas e sua singularidade. Analisar a memória dos educadores nos dá oportunidade de visualizar mais profundamente o complexo universo em que construíram sua identidade, enquanto educadores e cidadãos (MARTINO, 2005). O registro escrito delas nos possibilita analisar como foram suas histórias de vida, suas experiências educacionais e profissionais, as mudanças dos sentimentos ocorridas no decorrer do curso, as transformações no processo de aquisição de conhecimento, e como estes interferem no dia a dia da docência (*idem*).

A utilização do método biográfico facilita o desenvolvimento de um estudo sociológico mais amplo da formação, mais adequado à especificidade de cada indivíduo. Ele nos permite considerar um grande conjunto de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas práticas clássicas e, sobretudo, permite que cada pessoa identifique em sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador para ela. (FINGER e NÓVOA, 2010). Ele nos permite trabalhar com a narrativa “constituída por recordações consideradas pelo narrador como “experiências” significativas das suas aprendizagens.” (JOSSO, 2003, p.48). Esta autora considera experiências como vivências particulares que atingem o status de experiência a partir do momento em que fazemos um trabalho reflexivo sobre o que passou e o que foi observado, percebido e sentido e ressignificamos nossos sentimentos com o que aprendemos neste momento.

Vale a pena ressaltar que as narrativas de histórias de vida, quando colocadas a serviço de projetos, elas são afetadas necessariamente pelo tema e pelos seus interesses, perdendo sua totalidade, ou seja, outros aspectos e dimensões, tanto passados como futuros (BARRENECHE-CORRALES, 2008). Ferrarotti (1979) diz que a narrativa biográfica varia com o interlocutor.

Optei, nesta pesquisa, por unir a metodologia autobiográfica e a metodologia de confecção de cartas propostas por minha orientadora em Fonseca (2010) objetivando com isso, articular memórias, trajetórias e a formação de professores.

Então, escrevi uma carta que deveria ser enviada pelos Correios, porém, por motivos de força maior, ela foi escaneada e mandada via e-mail a 11 egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRRJ em diferentes momentos, que também me responderam via e-mail. Os participantes foram selecionados junto com a minha orientadora e então, escolhemos as pessoas mais próximas de nós que já estavam exercendo a profissão nas mais variadas escolas. A carta enviada está no ANEXO 1 e as

cartas recebidas estão nos demais anexos. No desenvolvimento da carta, apresentei as seguintes questões:

- Como chegou até a profissão docente?
- Você acha que seus sentimentos mudaram desde a época do curso até hoje?
- Como foi sua primeira experiência em sala?
- Você sentia preparado com tudo que aprendeu no curso?
- Você ainda pensa no que viu no curso ou acredita que no cotidiano da escola é tudo diferente?
- Você pensa em algum conhecimento que deveria ter visto no curso e que não viu e que está fazendo (ou já fez) falta para um melhor desempenho seu?
- O que você acha que faltou em sua formação?
- Como você acha que a boa ou má formação de um professor pode interferir no ensino de ciências, agora que já é professor?

Das onze cartas enviadas, recebi sete respostas, que irei analisar no capítulo seguinte.

Para uma melhor compreensão dos depoimentos citados, é necessário caracterizar os sujeitos da pesquisa. O Professor 1 ingressou na UFRRJ em 2007 e se formou em 2011. Atualmente é tutor do CEDERJ e atua em escolas da rede particular. Professor 2 ingressou na universidade em 2005 e se formou em 2009, e atuou na rede particular de ensino e em cursos preparatórios. Professor 3 ingressou em 2008 e se formou em 2012 e atua desde o início de 2013 na rede municipal de Itaguaí. Assim como ela, o Professor 4 também atua pela prefeitura de Itaguaí desde o início de 2013. Ela ingressou em 2008 e se formou em 2011. Professor 5 ingressou no segundo semestre de 2006 e se formou no final de 2010. Ele atua na rede estadual do Rio de Janeiro na cidade de Nova Iguaçu. Professor 6, se formou em 2012 e atua na rede municipal da cidade de Magé desde dezembro de 2012. Professor 7 ingressou em 2008 e se formou em 2010 e atua desde 2011. Hoje ela é professora nas redes municipais de Itaguaí e Paracambi.

4. Resultados e Discussão: Análise das cartas

Apresentaremos neste capítulo, a análise das cartas recebidas e trechos retirados delas para que esta análise fique melhor exemplificada. Analiso as cartas a partir do significado do que os professores escreveram, por isso, o modo como eles escreveram suas cartas será mantido, “para que outros tenham a oportunidade de interpretar o que foi tido.” (ESTEBAN, 2003, p.136 *apud* FONSECA, 2010).

Ao responderem como chegaram à docência, fica nítido que os caminhos até ela se divergem. Alguns participantes sempre tiveram convicção de que se tornariam professores e chegaram até a profissão docente por intermédio do exemplo que tinham na família:

Em primeiro lugar, eu sempre quis ser professor. [...] Bom, minha mãe dava aulas particulares aqui em nossa casa. Uma espécie de reforço escolar. Então, passei a ajudá-la com os alunos. E à medida que eu fui crescendo, acabei pegando prática e jeito com o ofício ao longo dos anos. Aprendi muito assim. Professor 2

Nunca excluí a ideia de ser professora. Na verdade, sempre planejei ser... [...] Minha irmã era professora e eu gostava muito de vê-la ensinar. Acho que, por isso, optei pela carreira. Professor 4

Há aqueles que nunca tinham pensado em ser professor até que se tornaram um ao longo do curso:

Assim como você, nunca tinha imaginado ser professora até que um professor de química quando eu estava no pré-vestibular me colocou essa pulguinha atrás da orelha... Lembro que na época eu fiquei muito chateada com ele, até ofendida. Professor 7

A indignação com o que achava errado na infância também aparece como forma de chegada à docência, através da vontade de fazer mudanças:

Vamos lá: como eu me tornei professor? Acho que me tornei professor quando estudava e tinha raiva dos livros. Sempre pensava numa maneira mais fácil de contar aquela mesma história. Professor 6

Nota-se também que as experiências vividas antes de ingressarem na universidade também foram importantes e contribuíram para a formação destes professores:

[...] desde cedo dava aula de música para amigos, ou mesmo de inglês, na Biologia eu lembro que comecei a dar aulas em um pré-comunitário, o que também foi uma experiência ótima [...] Professor 6

Ao chegarem ao curso de Ciências Biológicas, as expectativas foram diversas entre eles:

Quando ingressei no curso de ciências biológicas, minha expectativa era enriquecer dando aulas para pré-vestibular (ensino médio). Segui este caminho...fiz fama entre alunos e outros colégios que me ligam pra dar aula. Porém não enriqueci....AINDA !!! Professor 2

Não tinha ideia como seria e não criava expectativas. Professor 4

A visão romântica que muitas pessoas têm ao ingressarem no curso de Ciências Biológicas de que conseguirão salvar o mundo também esteve presente nas cartas:

Quando eu entrei no curso eu queria meio que salvar o mundo com a cura do câncer, ou da AIDS ou alguma dessas descobertas fenomenais que encontramos no jornal ou na TV. Professor 5

Quando questionados sobre seus sentimentos, muitos me falaram sobre como eles mudaram durante o curso. Percebe-se que houve um descontentamento em relação à docência, principalmente quando tiveram contato com a realidade dela e com depoimentos de outros professores que, provavelmente, se deixaram desanimar e acabam por contagiar a outros. Mas isso não os impediu de continuarem.

Ao longo do curso, com certeza, os sentimentos mudam. Próximo do término do curso fiquei bastante desanimada com a Licenciatura. Achava tudo muito bonito na teoria, mas os estágios que eu fiz, me mostravam que a realidade parecia ser bem diferente. Professor 4

... mas nesse período acabei me encantando pela pesquisa e deixando o desejo pelo magistério de lado. Há também o fato de que, até esse período, eu já havia conversado com muita gente sobre o magistério, e as pessoas só me desestimulavam. [...] Enfim, me desiludi com a área de pesquisa em Genética, e minha vontade de lecionar voltou ainda mais forte.
Professor 3

Nota-se que os professores, em suas primeiras experiências em sala de aula, não se sentiram inseguros em relação ao conteúdo a ser abordado, pois tiveram uma boa formação específica dos conteúdos de Ciências Biológicas durante o curso. Em relação a isto, eles se sentiam preparados:

Olha Polyana, confesso que conteúdo em si a nossa faculdade contemplou bastante. Professor 5

Porém, a maior insegurança para alguns professores era por não saber o que esperar de um primeiro dia como professor e como seriam recebidos pela turma:

Entrar naquela turma foi estranho. Não estava nervoso quanto ao conteúdo a ser ministrado. Nesse ponto, sempre tive segurança! Eu estudei para isso!! [...] Estava mais tenso para saber se seria bem recebido pelos alunos. Não é fácil entrar numa turma com 52 alunos, onde ninguém nunca te viu... Professor 2

Ao mesmo tempo em que uns foram tranquilos e seguros, outros sofreram os engraçados efeitos colaterais do nervosismo:

E digo que eu só lembro muito bem que eu suei muito... Nunca estive daquele jeito... Professor 1

Eu lembro que tive taquicardia, as pernas tremiam... mas não deixei me abater... Professor 7

O fato de não ser possível que o professor saiba tudo de todos os conteúdos também foi lembrado. Ter a consciência de que não sabe tudo é bom para a prática docente pois, além de diminuir a própria cobrança, estimula o interesse em ir buscar novas informações:

Agora, vejo que é muito mais normal do que imaginamos, não saberemos tudo, claro que não... e também nem quero, sabia? Quem tudo sabe não se interessa em saber mais... em construir nada. Prefiro ter dúvidas, pois elas me levam a pesquisar mais a ler e a argumentar, inclusive. Professor 7

Muitos ainda pensam sobre o que aprenderam em suas aulas de conteúdos pedagógicos, e querem colocar este conhecimento a favor de uma boa aula, porém percebe-se que a falta de prática durante o curso os atrapalha na execução de seu trabalho:

Ainda penso em alguns conceitos aprendidos na Licenciatura. Contudo, tenho grandes dificuldades de transformar o “ideal” aprendido em algo realizável em sala de aula. Professor 4

Com isso, a maioria percebeu que o cotidiano da escola é muito diferente daquilo que se aprende no curso:

O cotidiano da escola é diferente porque não existe nenhuma escola igual a outra. Nenhuma turma igual a outra. Cada caso é um caso e não consegui ver um padrão até agora. Professor 5

O cotidiano da escola é muito diferente. [...] As aulas de Licenciatura são muito teóricas, e mesmo quando nos levam para a sala de aula, você não tem noção do que é a rotina e a burocracia de uma escola. Professor 4

Quando questionados sobre o que faltou em sua formação, muitas foram as diferentes queixas. Percebi que uma delas se trata da defasagem que há entre os conteúdos específicos ensinados no curso e os conteúdos ensinados na Educação Básica. Ou seja, algumas disciplinas são bem específicas para contemplarem a profissão de biólogo

(Bacharelado), porém outras são esquecidas pela Licenciatura, e que fazem falta quando o professor chega à sala de aula. Isso nos mostra a relevância maior que ainda é dada ao Bacharelado:

Nossa formação é voltada para áreas mais específicas e que não iremos trabalhar em sala de aula.
Professor 4

Já sobre os conhecimentos que adquirimos... realmente é distante do que vamos fazer de fato em sala, e muita coisa nem chegamos a ver ao longo do curso. Na verdade, é tudo muito diferente...
Professor 3

Outra questão que foi bastante lembrada por eles, foi a deficiência de prática dentro das escolas:

O que eu diria que faltou na minha formação foi, talvez, realizar mais horas de aula. Uma espécie de treinamento. Professor 2

Outra coisa que sinto ter faltado é mais prática em sala de aula. Como elaborar um projeto com a turma? Esse tipo de coisa. O pouco de “prática” que temos, que são os estágios, são focados na observação. Professor 4

No Estágio Supervisionado, falta a interação entre o professor em formação e os alunos das escolas:

[...] até porque, mesmo que vc entre em sala para dar aula durante o estágio supervisionado, você não terá a convivência, que muitas vezes é positiva e muitas outras é negativa, com os alunos. Quando a turma é sua, tudo muda... Professor 3

O que percebo é que esta ausência de prática docente durante o curso de Licenciatura, onde ela deveria ser bem contemplada, se reflete na qualidade das atividades feitas pelos professores na escola, deixando o professor em uma situação complicada pois ele é cobrado por um conhecimento que não obteve por completo no curso:

Raramente conseguimos fazer algo diferente com a turma, como jogos, brincadeiras, apresentações, palestras ou outras coisas. E, em um ano em sala de aula, percebo que o que sou cobrada é que os alunos participem, que possuam atividades diversificadas.
Professor 4

Os professores mostram que a parte pedagógica existente no currículo do curso também é defasada e que faz falta para eles dentro de sala de aula para conseguirem lidar com as adversidades existentes em todas as escolas:

Na verdade eu não pensava muito sobre o conteúdo, sempre me preocupei muito com as adversidades...
Professor 3

A principal queixa feita por eles é sobre a falta de uma disciplina de Psicologia mais eficiente e prática para conseguirem lidar melhor com os problemas dos alunos:

Na minha formação faltou um bocado de coisas como por exemplo, o que fazer caso tenha um aluno com deficiência de qualquer tipo!? Seja física ou mental!? Diversidade sexual? Bullying? Violência? Abusos!? Assédio moral!? São problemas que nunca foram discutidos na faculdade e são extremamente recorrentes no dia a dia do colégio. Professor 5

[...] após formada e trabalhando sinto falta de ter tido algo mais “prático” da área de Psicologia. Acho as disciplinas já existentes no currículo excelentes. Mostram todo o lado teórico. Mas chegar em sala e lidar com crianças que perderam os pais, que não possuem apoio da família, que são usuárias de drogas, jovens grávidas ao 14 anos, é completamente diferente! Professor 4

Todas essas falhas do curso apresentadas me remetem ao “saberes experienciais” (já mencionados anteriormente neste trabalho) intrínsecos ao professor e que só ele os possui e elabora, uma vez que estes não podem ser aprendidos pois não podem ser previstos. Também são muitas vezes chamados de “jogo de cintura”:

Enfim, dar aula é, além de saber o conteúdo, ter muito jogo de cintura... e isso a gente vai aprendendo com

cada novo caso que nos aparece... e olha que são muitos! Professor 3

Eles buscam em você apoio ou como uma pessoa para culpar e você tem que se virar com o “jogo de cintura” que Deus te deu, porque preparação nenhuma se tem nesse sentido. Professor 4

Em relação às interferências de uma boa ou má formação de um professor, os professores seguem diferentes vertentes de pensamento. Alguns lembram da importância da relação do professor com o conteúdo por ele trabalhado:

Pra terminar, a formação se faz essencial porque não podemos ensinar baboseira para os alunos. É um trabalho de responsabilidade enorme contribuir com a formação científica, cultural e social dos alunos. Não podemos ser levianos e falar qualquer coisa dentro de sala de aula. Isso é o que para mim seria o maior problema de uma formação falha de um professor de ciências e biologia. Professor 5

Outros me remetem à falta de didática em um professor mal formado para tornar sua aula de Ciências mais atrativa para os alunos, e isso se reflete diretamente no interesse deles:

Acredito sim que a boa ou má formação interfere no ensino de Ciências. Não só isso, mas esse é um fator. Apesar de depender também do professor como indivíduo, uma má formação pode levar a um desinteresse por parte dos alunos, que atinge também ao professor e se transforma em um efeito “bola de neve”, em que os problemas só se acumulam. Professor 4

Ao falar sobre a má formação docente, eles também se lembram do importante papel que o professor tem na sociedade. Porém, com as dificuldades encontradas dentro das escolas, como falta de verbas e estrutura, este principal papel é esquecido pelos próprios professores:

Professor mal formado, pra mim, é aquele que não tem consciência política da função que exerce na

sociedade. Se você se desestimular, se você achar que está enxugando gelo, se você achar que o seu trabalho não lhe dá frutos e que ninguém está nem aí para o que você quer ensinar, simplesmente saia. Porém, enquanto você estiver na frente de uma turma, vista a camisa e cumpra a sua missão; pois é você que será capaz de mudar a vida deles. Professor 2

Com isso, os professores me mostram que não se deve desistir e que, para exercer seu papel, é preciso lutar:

E o que mais parece loucura é que você não consegue se livrar disso... você projeta que na próxima aula será diferente, que você vai ser melhor e vai... Professor 7

Ser professor é muito difícil, Poly. É mais do que dedicação e amor, é também resistência! Tenha isso muito claro em mente, porque para trabalhar no ensino público você tem que lutar todos os dias por melhorias, e daí você é perseguido, você é arruaceiro, você é vagabundo, quando na verdade, você tem o mínimo esclarecimento moral de que certas coisas são impossíveis de continuarem acontecendo. Professor 6

E que apesar da desvalorização docente e a inversão de papel que tem ocorrido com o professor dentro das escolas:

Por muitas vezes eu repensei meu papel dentro de sala. O que eu estou fazendo aqui? Sou professora ou babá? Porque salas lotadas com mais de 35 alunos, você não se sente prestativo. Na verdade você não se sente professor. Professor 7

A profissão docente ainda é gratificante:

Não é fácil, mas as gratificações chegam como doses homeopáticas, num sorriso singelo, num - professora, você é legal... nos pequenos gestos [...] Professor 7

Daqui a 8...10...16 anos, eles vão esbarrar por você na rua, e falarão: OI professora Polyana ! E isto não terá preço. Professor 2

Outra coisa impagável é receber a notícia que estão se encaminhando... Alguns vieram até mim para agradecer o pouco que fiz por eles... Isso me dá uma felicidade. Professor 1

5. Considerações finais

No currículo do curso de Ciências Biológicas da UFRRJ, as disciplinas pedagógicas e específicas andam juntas ao longo do curso. Ao mesmo tempo em que o aluno aprende os conteúdos específicos, ele também é contemplado com a parte pedagógica, o que pode facilitar o intercâmbio de informações entre os dois segmentos. Porém, na UFRRJ, ainda prevalece espírito do esquema “3+1” que caracteriza a racionalidade técnica. O curso de licenciatura ainda é visto sob um olhar que o menospreza em relação ao Bacharelado. É preciso que esta mentalidade mude para que, de fato, a modalidade Licenciatura alcance o prestígio que tanto merece. A parte específica, segundo a análise das cartas, é contemplada muito bem, e acredito que posso dizer que a parte pedagógica, teoricamente, também é bem estruturada, pois possui uma gama de disciplinas consideradas importantes para a formação docente como: Filosofia, Sociologia, Psicologia - aspectos cognitivos e sociais, etc. Porém, acredito que estas disciplinas deveriam ser contempladas com mais atenção e cuidado, pois, através das cartas, pude perceber que o que faltou para os professores já formados foram as atividades práticas.

Fica nítido que a falta da prática docente durante a formação se reflete em sua atuação em sala de aula. Quando formados, os professores chegam à sala de aula com dificuldades de transformar o “ideal” aprendido em algo realizável em sala. As disciplinas que abordam a Psicologia também se tornam ineficientes pois, mesmo tendo contato com elas, eles ainda sentem dificuldades em trabalhar os problemas recorrentes no dia a dia da escola como bullying, violência, abusos, diversidade sexual, alunos órfãos, usuários de drogas, meninas grávidas etc.

A oportunidade que os alunos têm de vivenciarem o espaço escolar se dá através dos Estágios Supervisionados. Porém, ele precisa ser melhorado pois, além dele se estruturar principalmente pela observação, ele ainda não consegue dar ao professor em formação toda a autonomia em sala de aula que ele precisa para que tenha uma boa noção do que é a verdadeira prática na escola. Penso que seria uma boa solução as universidades reconsiderarem a ideia de contar com uma estrutura de apoio análoga aos Colégios de Aplicação que existam nos Institutos de Educação do século passado e que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino e serviam como suporte ao caráter prático do processo formativo.

Ainda devo acrescentar que concordo com Feitosa e Leite (2011) quando dizem que:

[...] é importante que quase todas as disciplinas tenham vínculos com a prática docente, pois, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação relativa ao conhecimento biológico, terão também um foco em como este conhecimento biológico entra, interage e funciona na escola fundamental e média e em situações de educação não-escolar. (FEITOSA e LEITE, 2011, p.333).

Através do presente trabalho, pude perceber também que a profissão docente aqui no Brasil nunca foi reconhecida como deveria ser. A desvalorização do professor ocorrente no Brasil tem sua raiz histórica desde quando as Escolas Normais, quando criadas, não foram bem sucedidas por falta de interesse da população pela profissão docente que, por causa dos baixos salários, tinha uma posição desprivilegiada na sociedade. Mesmo com a visão de que somente através da Educação, de um povo instruído, com capacidades básicas para a interpretação do mundo se consegue o desenvolvimento de um país, esta profissão sempre foi tratada com muito descaso. As reformas feitas, os órgãos e leis criados foram válidos pela intenção de melhorar a formação docente, porém, somente estas ações não são suficientes, pois o que prejudica a ação do professor não é somente a falha em sua formação, mas sim a falta preocupante de boas estruturas de trabalho. A autora Bernadete Gatti (2010) diz que:

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição

do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p.1359).

Em uma das cartas recebidas, li o depoimento sincero de um professor que me chamou a atenção e que acredito exemplificar bem o que a autora acima disse sobre os problemas das redes de ensino básico:

Agora voltando à escola, vou te contar a triste realidade do ensino público na região onde ensino: as salas têm portas caídas aos pedaços, ventiladores não funcionam, o quadro ainda é de giz, a escola não tem bebedouro, sofre com falta de água, os professores sofremos assédio moral, a direção é omissa e corrupta, a prefeitura fecha os olhos para a realidade, a escola fica no meio do nada, a escola não tem quadra, os alunos não tem uma praça ou qualquer outro lugar na região para interagirem, os professores são ditadores, a dirigente de turno os coloca em fila indiana antes de subirem para as salas, rotineiramente eles cantam o hino nacional e quando tem pouco professor na escola até hasteiam a bandeira para demorarem mais a subir... os alunos se comportam de forma violenta, mas a violência do Estado e, infelizmente, a violência que o espaço escola reproduz torna quase impossível desenvolver um trabalho sério. Professor 6

Diante de tudo, concluo que o que mais prejudica a ação de um professor de Ciências e/ou Biologia não é a sua má formação inicial, e sim o seu desinteresse diante de todos os problemas que ele enfrenta. Ele deve lembrar de que é mais do que um “transmissor” de conhecimentos. Para que sua atuação em sala de aula seja efetiva, é necessário que ele tenha a consciência da importante função política que exerce na sociedade. Através dele, é possível propiciar melhores oportunidades formativas para as futuras gerações. Seu papel é de “ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania.” (Gatti, 2010). Por isso, acredito que quando o professor se acomoda com a sua dura realidade, quando ele acha que está “enxugando gelo” dentro de sala de aula e que nada vai mudar mesmo com seus esforços,

ele perde a oportunidade de fazer um bom trabalho de construção de conhecimento com seus alunos para que estes se formem cidadãos conscientes e, desta maneira, ele se torna mais uma pessoa responsável por alimentar os problemas da educação pública brasileira.

No mais, me despeço repassando um conselho de um amigo que representa bem o que este último parágrafo quis dizer: “E atente para o pior dos pecados em nossa profissão: não deixeis a realidade tornar-se normalidade.” Professor 6.

6. Referências Bibliográficas

ANFOPE, (1999). *As diretrizes curriculares para a graduação e os cursos de formação dos profissionais da educação*. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

AYRES, A. C. M. (2005). *As tensões entre Licenciatura e Bacharelado: a formação dos professores de Biologia como território contestado*. In: Marandino M.; Selles, S. E.; Ferreira, M.S.; Amorim, A. C. R. (orgs). *Ensino de Biologia: ensino e valores em disputa*. Niterói: EdUFF, 2005, p. 182-197.

BARRENECHE-CORALES, J., 2008. *O método auto biográfico e a pesquisa social, Testemunhos e histórias de vida – Fazendo Gênero 8 – Corpo, violência e Poder*, Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

BARROS, Roque Spencer M. de, (1959). *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

CINTRA, Bruno. *Trajetórias do curso de Ciências Biológicas da UFRuralRJ e sua materialização nas matrizes curriculares*. Seropédica: 58fl. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

COSTA, Nelson L. da. *A Formação do Professor de Ciências para o Ensino da Química do 9º ano do Ensino Fundamental – A Inserção de uma Metodologia Didática Apropriada nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas*. Março de 2010, 77fl., Dissertação (Mestrado) Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. Duque de Caxias, março de 2010.

ESTEBAN, M. T. *Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa* in GARCIA, R.L. (org). *Método, métodos, contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

FEITOSA, R. S. e LEITE, R. C. M., Avaliação do currículo do curso de Ciências Biológicas da UFC: em busca da melhoria da formação de professores de Biologia, In: Marco Antônio Leonardo Barzano & Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo (orgs.) *Formação de professores: retalhos de saberes*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011, p. 315-340.

FERRAROTTI, Franco, 1979. Sobre a autonomia do método biográfico. In: António Nóvoa, Matthias Finger (Org.) *O Método (auto) biográfico e a Formação*, São Paulo/Natal: EDUFRN Editora da UFRN & Paulus, 2010, p. 131-152.

FINGER, Matthias e NÓVOA, António, Introdução, In: António Nóvoa, Matthias Finger (Org.) *O Método (auto) biográfico e a Formação*, São Paulo/Natal: EDUFRN Editora da UFRN & Paulus, 2010, p. 21-29.

FONSECA, L., Escrevo essas mal traçadas linhas... A utilização de cartas na formação de professores de Biologia. In: Marco Antônio Leonardo Barzano & Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo (orgs.) *Formação de professores: retalhos de saberes*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011, p.127-145.

GATTI, B. A., Formação de professores no Brasil: características e problemas, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GOEDERT, Lidiane. *A Formação do professor de Biologia na UFSC e o ensino da evolução Biológica*. Dezembro de 2004. Dissertação (Mestrado) - UFSC. Florianópolis, SC.

HADDAD, Ana Estela;(Org.). *A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde:1991-2004*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JOSSO, Marie-Christine, Primeira Parte: Experiência formadora: um conceito em construção. In: Marie-Christine Josso, *Experiências de vida e formação*. São Paulo/Natal: EDUFRN Editora da UFRN & Paulus, 2010, p. 47-57.

LIMA-TAVARES, Daniele. *Estudo sócio-histórico da formação docente em Ciências Biológicas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968-1986)*. Niterói: 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.

LIMA-TAVARES, Daniele. *Trajetórias da Formação Docente: o caso da Licenciatura Curta em Ciências das décadas de 1960 e 1970*. Niterói: 2006. f193. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

MARTINO, Vânia de F., 2005, *Memória de professores: um estudo da história devida profissional de alunos do programa pedagogia cidadã*, Faculdade de História, Direito e Serviço Social-UNESP- Campus de Franca; VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – 2005 UNESP.

NUNES, Clarisse (2003), Memórias e práticas na construção docente. In: Sandra Escovedo Selles e Marcia Serra Ferreira (orgs). *Formação docente em Ciências: memórias e práticas*. Faculdade de Educação – UFF, Universidade Estácio de Sá. EdUFF, 2003, p. 11-27.

OTRANTO, Célia. *A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a construção da sua autonomia*. Seropédica, RJ, 2003. 193p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

PEREIRA, Júlio E. D. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, dez.,1999, p.109-125.

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. In: *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SAVIANI, Demerval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, Revista Brasileira de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TANURI, Leonor M., (1979). *O ensino normal no estado de São Paulo :1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.

TANURI, Leonor Maria, (2000). *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, Nº 14, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TOMITA, Noemy Y. *De História Natural a Ciências Biológicas*. Revista Ciência e Cultura, p. v.47,nº12, p. 1173-1177, dez. de 1990.

ULIANA, Edna R. (2012). Histórico do curso de ciências Biológicas no Brasil e em Mato Grosso. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”.

7. ANEXOS

Anexo 1

Suropédica, 20 de agosto de 2013.

Caro amigo,

como sabes, estou me formando em Licenciatura este semestre e estou um pouco confusa sobre como será minha vida de professora daqui pra frente. Por isso, resolvi te escrever esta carta pois, como já é professor, já pode me dizer sobre como é passar "pelo início", e assim me deixar mais calma!

Eu me lembro que quando entrei no curso, não pensava de jeito algum ser professora. Tinha pânico só de pensar... Agora vejo que esta é uma alternativa possível e que seria interessante dar aula para Educação Básica. Você também se sentia assim? Aliás, como você chegou até a profissão de professor? Nós conhecemos há tanto tempo mas nunca falamos sobre isso, né?! No que você pensava (suas expectativas) quando ingressou no curso? Você acha que seus sentimentos mudaram desde essa época até hoje? Os meus, tenho certeza que sim!

Agora, eu preciso perguntar: como foi sua 1ª experiência em sala? Pergunto isso pois esta é uma situação que me assusta um pouco. Não sei se me sinto preparada para esta tarefa... Você se sentia preparado com tudo que aprendeu no curso quando fez isto pelas primeiras vezes? Hoje em dia, você ainda pensa no que viu no curso ou acredita que no cotidiano da escola é tudo diferente?

Pesquisando sobre a formação de professores aqui no Brasil, percebi que um dos grandes problemas das licenciaturas é a falta de relação entre teoria e prática. Em seu emprego atual, você pensa em algum conhecimento que deveria ter visto no curso e que não viu e que está fazendo (ou já fez) falta para um melhor desempenho seu? O que você acha que faltou em sua formação?

Penso que um professor mal formado deve interferir e muito no Ensino de Ciências. Como você acha que a falta ou má formação de um professor pode interferir no ensino de Ciências, agora que já é professor?

Acho que é isso, meu amigo! Desculpe a amolação, mas espero que me entenda! Precisamos nos reer! Agradeço desde já!

Um grande beijo! Poly

Anexo 2

Bem, Poly, muito interessante a sua ideia de ingressar na vida que eu já vivo há dois anos. Te dou maior apoio e espero que seja muito bem sucedida na sua vida profissional. Ser professor realmente não é algo fácil. Importante é ter a iniciativa e isso já tens, pois pensa em viver este algo tão desconhecido e gratificante. Já que a sua primeira indagação é relacionada ao início desta vida direi pra você o que eu penso... Pra mim este momento não se consegue marcar temporalmente. Na verdade, eu não sei quando eu comecei com os meus “trabalhos” de professor... Só sei que sou! Mas vamos trazer pra nós a marca financeira do negócio... O ganhar o sustento como professor... O meu início ainda está acontecendo e creio eu que nunca acabará... Estamos num ciclo em que somos uma fagulha e os pavios são os nossos alunos... E estes pavios podem queimar e se reconstituir em segundos. Perguntas novas ficam velhas depois das respostas e surgem perguntas novas que envelhecem... Nós temos a responsabilidade de incendiá-los os pensamentos... Aliás, escrevi uma música sobre isso, que diz: “o pensamento é a lenha pra acender essa fogueira e não deixar me contentar só com o final de feira”. Mas tem uma pergunta que não cala nunca... Como colocar fogo nestes pavios?! Digo que não tenho a fórmula... Nem Freire tinha! (pelo menos eu acho... rs).

Quando entrei pela primeira vez numa sala de aula profissionalmente, fui me reportar às palavras que ouvi de vários amigos sobre o que é ser professor... Lembrava do livro de Laraia que li sobre cultura... De alguns pensamentos de Paulo Freire... E digo que eu só lembro muito bem que eu suei muito... Nunca estive daquele jeito... Pra resumir a história, na hora do intervalo, fui em uma loja para comprar uma outra camisa pois aquela se encharcou... é a mais pura verdade e também reflexo da insegurança, que creio, todos têm... Alguns mais, outros menos, mas têm. E o melhor de tudo é a sensação de sair na rua e ver que seus alunos, que viram você suando e tremendo, estão transitando pela universidade com seus novos amigos... Outra coisa impagável é receber a notícia que estão se encaminhando... Alguns vieram até mim para agradecer o pouco que fiz por eles... Isso me dá uma felicidade.

Penso que pude usar muito do que eu aprendi na universidade... Vou fazer uma analogia com a música, que permeia a minha vida... Na universidade é como se você aprendesse as palavras, mas para escrever a música você pode usar as palavras na ordem que você quiser... Com a métrica que você quiser... E se tem alguma palavra que você não aprendeu, se pode inventá-las... Hoje, um pouco mais perto da escola, vi que a fórmula é não ter fórmula... Cate as palavras e reorganize-as... Espero que eu tenha te ajudado neste momento...

Com amor,
Professor 1

Anexo 3

Olá Poly !!! Aqui seguem minhas respostas para você. Leia com calma.

Em primeiro lugar, eu sempre quis ser professor. Para mim, esta decisão é a mais importante. A pessoa precisa ter convicção das coisas que quer para si. Eu tinha e tenho esta convicção. Se sou diferente por isso, sinceramente não sei. Muitos têm dúvidas se seguirão ou não a docência...eu nunca tive dúvida disso; por isso segui ! Se você tem dúvidas, espero que passe a ter certeza.

Para sua primeira indagação da carta: “você também se sentia assim?” eu respondo que não. Nunca tive medo, nem pânico. Pra mim, ser professor não era uma alternativa. Era uma certeza.

Para sua segunda indagação: “como você chegou até a profissão de professor?”

Bom, minha mãe dava aulas particulares aqui em nossa casa. Uma espécie de reforço escolar. Então, passei a ajudá-la com os alunos. E à medida que eu fui crescendo, acabei pegando prática e jeito com o ofício ao longo dos anos. Aprendi muito assim. Mas ainda não sabia como era dar aula para uma turma grande. Fiquei adulto e passei para faculdade de Biologia da UFRRJ. E aí já estava decidido em cursar licenciatura. Foi isso que me fez chegar até a profissão de professor.

Quando ingressei no curso de ciências biológicas, minha expectativa era enriquecer dando aulas para pré-vestibular (ensino médio). Segui este caminho...fiz fama entre alunos e outros colégios que me ligam pra dar aula. Porém não enriqueci....AINDA !!! Ou seja, não dá para ficar rico dando aulas...só se você for o dono do colégio. Rsrssrrss.

Minha primeira experiência em sala de aula foi no dia 09 de agosto de 2010 (dia do aniversário da minha mãe) para uma turma de 2º ano do ensino médio do colégio e curso TAMANDARÉ. Eram 52 alunos em sala !

Entrar naquela turma foi estranho. Não estava nervoso quanto ao conteúdo a ser ministrado. Nesse ponto, sempre tive segurança !Eu estudei para isso !! Me preparei anos e anos para isso. Por isso dar aula, pra mim, é algo natural. Estava mais tenso para saber se seria bem recebido pelos alunos. Não é fácil entrar numa turma com 52 alunos, onde ninguém nunca te viu...

Adolescentes são criaturas amáveis e terríveis ao mesmo tempo. Eles podem te levar ao céu ou podem fazer da tua vida um inferno no colégio. E graças a Deus, eu fui ao céu. FICA A DICA: a primeira aula é a que fica ! Quebra o “gelo” com a turma. Conheça-os. Pergunte o nome de cada um deles. Conte sua história de vida. Isso é importante para causar o que eu chamo de vinculação. Uma vez vinculados à você , com certeza, você “dominará” todos eles.

Respondendo a outra pergunta: eu me sinto preparado com tudo que aprendi na universidade sim, e ainda penso no que vi no curso todos os dias. O cotidiano da escola é diferente do que você pensa quando está na faculdade. Mas como eu disse, se você tem os alunos na sua mão, você tem tudo (ou quase tudo) . Fica mais fácil para trabalhar. Eu tenho bastante autonomia no trabalho que faço e isso é muito bom.

Mais uma : essa dicotomia de teoria e prática é a maior baboseira ! As pessoas acham que teoria é o que você fala, e prática é aquilo que você enxerga...toca...percebe.

As duas andam juntas sempre e você vai perceber que quando tu entrares na sala de aula, você não consegue segregar estes 2 conceitos. Porque quando você realiza um experimento prático , você não o faz SEM SABER TEORIA. E sem a teoria, você não consegue explicar o que vai acontecer ali no experimento prático. São conceitos que se fundem. Pra mim não há razão para distanciar-los.

O que eu diria que faltou na minha formação foi , talvez, realizar mais horas de aula. Uma espécie de treinamento. Fui bolsista do PIBID, isso me ajudou demais !!! Dei bastante aula, mas eu sou um tarado por lecionar. Portanto queria mais !

Imagina aqueles que não tiveram a mesma sorte que eu e não puderam ser bolsistas deste programa ? Sairão da universidade licenciados sem passar por uma sala de aula. Isso é no mínimo tenso !

Por fim, querida Poly , penso que um professor mal formado é pior do que um aluno que não quer aprender. Professor mal formado pra mim **NÃO É AQUELE QUE NÃO TEM IDEIA DA MATERIA, OU QUE NÃO SABE ENSINAR ALGUM CONTEÚDO ESTIPULADO PELA ESCOLA.** Professor mal formado , pra mim, é aquele que não tem consciência política da função que exerce na sociedade. Se você se desestimular , se você achar que está enxugando gelo, se você achar que o seu trabalho não lhe dá frutos e que ninguém está nem aí para o que você quer ensinar, simplesmente saia. Porém, enquanto você estiver na frente de uma turma, vista a camisa e cumpra a sua missão; pois é você que será capaz de mudar a vida deles. Você, em breve, se tornará mais uma pessoa na luta pela educação. E isto é algo muito sério ! Não se esqueça de quem você é e da sua importância pra sociedade. Daqui a 8...10...16 anos, eles vão esbarrar por você na rua, e falarão: OI professora Polyana ! E isto não terá preço.

Atenciosamente , Professor 2.

Anexo 4

Rio de Janeiro, 31 de Agosto de 2013.

Oi Polyana,

Quando ingressei na Rural, em Agosto de 2008, almejava o magistério, porém o início do curso e todas as mudanças que ele trás, tiraram minha atenção dessa discussão/decisão. Ainda bem no início do curso me animei para estagiar... passei por alguns estágios aos quais não me adaptei e os pensamentos sobre qual seria, de fato, minha profissão quando eu terminasse voltaram à tona. Então, em meados de 2010 resolvi me inscrever para a seleção do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), programa no qual fiquei 1 ano. Porém, pelo programa ser novo na Biologia, e acredito eu, na Rural mesmo, não estávamos podendo visitar as escolas, pois não haviam feito o seguro para isso. Acabei ficando bem desestimulada e, em paralelo ao PIBID, comecei a estagiar no Laboratório de Genética do IB, aliás, Genética sempre foi a matéria que mais me chamou a atenção. Minha bolsa do PIBID terminou, e eu me mantive no laboratório de Genética durante pouco mais de 1 ano, no qual tive a bolsa PROIC. Não sei se foi apenas a falta de vivência em sala, que eu esperava ter no PIBID, ou a empolgação inicial com o estágio em Genética... mas nesse período acabei me encantando pela pesquisa e deixando o desejo pelo magistério de lado. Há também o fato de que, até esse período, eu já havia conversado com muita gente sobre o magistério, e as pessoas só me desestimulavam. Enfim, me desiludi com a área de pesquisa em Genética, e minha vontade de lecionar voltou ainda mais forte. Nesse tempo, já mais no final do curso, decidi o tema da minha monografia, que foi na área de Educação Ambiental, com o levantamento de concepções sobre meio ambiente, e passei a ler muito sobre a área e gostar cada vez mais... e fui selecionada para monitora de Didática em Ciências e Biologia, o que também abriu oportunidades de discussão e leituras sobre o tema. Bom, terminei o curso no final de 2012, e durante ele fiz alguns concursos para o magistério, e fui chamada para um deles assim que me formei.

Comecei esse ano a lecionar em Itaguaí, e confesso que fui com bastante receio para sala de aula. Meu receio não era sobre a matéria, mas sim sobre como lidar com algumas situações... Meu primeiro dia em aula já foi um pouco conturbado, mas eu soube contornar... Agora, se eu me sentia preparada com o que eu aprendi na Universidade... na verdade eu não pensava muito sobre o conteúdo, sempre me preocupei muito com as adversidades... Já sobre os conhecimentos que adquirimos... realmente é distante do que vamos fazer de fato em sala, e muita coisa nem chegamos a ver ao longo do curso. Na verdade, é tudo muito diferente... até porque, mesmo que vc entre em sala para dar aula durante o estágio supervisionado, você não terá a convivência, que muitas vezes é positiva e muitas outras é negativa, com os alunos. Quando a turma é sua, tudo muda...

Hoje, com 23 anos, lecionando a 6 meses, vejo que, apesar das falhas na formação, como a falta de disciplinas que tratassem do conteúdo que já entrei em sala para dar, o desafio maior é a convivência com a escola, e isso inclui toda a parte administrativa e a falta de verba para tudo, e com os próprios alunos, que trazem problemas graves de casa que refletem no seu comportamento e desempenho, principalmente na rede pública. Enfim, dar aula é, além de saber o conteúdo, ter muito jogo de cintura... e isso a gente vai aprendendo com cada novo caso que nos aparece... e olha que são muitos!

Espero ter ajudado,
Beijos,
Professor 3.

Anexo 5

Rio de Janeiro, 30 de agosto de 2013

Olá, Polyana!

Nunca excluí a ideia de ser professora. Na verdade, sempre planejei ser... É engraçado, mas enquanto muitos entravam pelo outro lado da Biologia, eu quis ir para a Licenciatura. Minha irmã era professora e eu gostava muito de vê-la ensinar. Acho que, por isso, optei pela carreira. Ingressei no curso em 2008 e terminei em 2011. Apesar de ter escolhido Licenciatura, nunca pensei bem a respeito. Não tinha idéia como seria e não criava expectativas. Ao longo do curso, com certeza, os sentimentos mudam. Próximo do término do curso fiquei bastante desanimada com a Licenciatura. Achava tudo muito bonito na teoria, mas os estágios que eu fiz, me mostravam que a realidade parecia ser bem diferente. Até a lembrança de quando eu estava no Ensino Básico me fazia pensar que estava sendo “iludida” com respeito ao que viria ser minha vida.

Comecei a dar aulas há um ano. E a primeira experiência foi mais tranqüila do que eu esperava, mesmo assim, ao final do primeiro dia, meu pensamento era: “Dá para agüentar essa vida por 25 anos (tempo de serviço)?!? Como alguém consegue?!?”. Sentia-me muito cansada. A aula acaba com o ânimo do dia.

O cotidiano da escola é muito diferente. Nossa formação é voltada para áreas mais específicas e que não iremos trabalhar em sala de aula. As aulas de Licenciatura são muito teóricas, e mesmo quando nos levam para a sala de aula, você não tem noção do que é a rotina e a burocracia de uma escola. Se fosse só dar aula seria encantador. Ainda penso em alguns conceitos aprendidos na Licenciatura. Contudo, tenho grandes dificuldades de transformar o “ideal” aprendido em algo realizável em sala de aula.

Acho que algumas coisas fazem falta sim e poderiam estar presentes em nossa formação. Quando aluna, pensava que tinha um monte de disciplinas da área pedagógica que faziam falta, após formada e trabalhando sinto falta de ter tido algo mais “prático” da área de Psicologia. Acho as disciplinas já existentes no currículo excelentes. Mostram todo o lado teórico. Mas chegar em uma sala e lidar com crianças que perderam os pais, que não possuem apoio da família, que são usuárias de drogas, jovens grávidas ao 14 anos, é completamente diferente! Eles buscam em você apoio ou como uma pessoa para culpar e você tem que se virar com o “jogo de cintura” que Deus te deu, porque preparação nenhuma se tem nesse sentido. Nem mesmo debates e quando ocorrem, ficam tão longe da realidade!

Outra coisa que sinto ter faltado é mais prática em sala de aula. Como elaborar um projeto com a turma? Esse tipo de coisa. O pouco de “prática” que temos, que são os estágios, são focados na observação. Raramente conseguimos fazer algo diferente com a turma, como jogos, brincadeiras, apresentações, palestras ou outras coisas. E, em um ano em sala de aula, percebo que o que sou cobrado é que os alunos participem, que possuam atividades diversificadas.

Acredito sim que a boa ou má formação interfere no ensino de Ciências. Não só isso, mas esse é um fator. Apesar de depender também do professor como indivíduo, uma má formação pode levar a um desinteresse por parte dos alunos, que atinge também ao professor e se transforma em um efeito “bola de neve”, em que os problemas só se acumulam.

Espero ter ajudado e que a sua monografia possa ajudar também na discussão de melhorias para o currículo. Boa sorte e bom trabalho. E daqui a pouco tempo, você mesma poderá responder as suas questões. ;). Professor 4

Anexo 6

Querida Polyana,

Primeiramente fico feliz em receber essa sua carta por uma série de motivos. 1) porque você é uma amiga de coração e quero levar nossa amizade pra vida. 2) Saber que vou participar de alguma forma na sua formação é extremamente gratificante pra mim. 3) Saber que uma pessoa com a cabeça aberta e ideais tão necessários no mundo de hoje está pra entrar em sala de aula. Isso me deixa bastante feliz por você e pelos seus futuros alunos, que terão a oportunidade ímpar de te conhecer.

Mas vamos aos fatos! Sim! Eu confesso que me achei rápido na licenciatura e debandei pro IE logo no terceiro período. Mas isso não me tranquilizou de forma nenhuma. Antes de decidir o que pesquisar na graduação eu dei uma viajada. Eu desde o primeiro ano ajudava os amigos na escola com algumas disciplinas e cheguei a trabalhar como voluntário numa casa de jovens em Minas Gerais com apoio escolar. Mas nunca pensei que essa seria minha carreira. Acho que estava no sangue. Na faculdade eu conheci Lana por intermédio do Cintra, que já fazia estágio com ela e daí não larguei mais essa área. Comecei a conversar mais sobre e acabei me achando. Eu confesso também que essa coisa de ser especialista em dedindo mindinho da asa esquerda do morcego *Desmodus rotundus* não me chamava atenção. Muito específico para biologia. Gostava de tudo! Ecologia, genética e até botânica. Mas que linha de pesquisa eu seguiria!? Ai fui logo para educação por que em sala de aula eu teria que saber um pouco de tudo mesmo. Quando eu entrei no curso eu queria meio que salvar o mundo com a cura do câncer, ou da AIDS ou alguma dessas descobertas fenomenais que encontramos no jornal ou na TV. Mas cai na real rapidinho e decidi mudar o mundo de outra forma. Ensinando pessoas. Quando você pergunta sobre os sentimentos eu só tenho uma resposta também. Sim! E continuam mudando! Cada dia é uma coisa diferente, uma vontade diferente. Mas é a vida. A gente segue fazendo escolhas. Sobre a minha primeira experiência em sala de aula eu digo uma coisa: Foi tensa e tranquila. Tensa porque não sabia o que esperar e tranquila porque como foi na semana antes do carnaval não foi quase ninguém. E ficou assim por algumas semanas até começar aparecer mais alunos. Quando a sala tinha 40 eu já estava mais tranquilo com o fato de ser o centro das atenções. Quanto a estar preparado é engraçado. Eu só me sinto preparado logo depois de preparar a aula. Eu não me senti 100% preparado dar aula do nada, do zero. Ainda mais quando são aqueles assuntos complicados de estatísticas e cladogramas. Eu SEMPRE olho o

gabarito das questões eu vou trabalhar com meus alunos para saber se eu estou certo. Desencanei dessa ideia de saber de tudo. Impossível. O curso de biologia deu uma base sólida para saber do que eu estou falando em sala de aula. O que eu aprendi me serviu para isso. Eu leio um livro de ensino médio e entendo tudo facilmente. Sem o menor problema e ensinar assim é muito mais tranquilo do que ensinar algo que você acabou de aprender ou nem se quer aprendeu. O cotidiano da escola é diferente porque não existe nenhuma escola igual a outra. Nenhuma turma igual a outra. Cada caso é um caso e não consegui ver um padrão até agora. Quase dois anos de sala de aula que eu tenho apenas. Olha Polyana, confesso que conteúdo em si a nossa faculdade contemplou bastante. Mas eu tive muita dificuldade em entender o que o currículo mínimo do estado queria dizer. E até hoje tenho minhas dúvidas e críticas. Na minha formação faltou um

bocado de coisas como por exemplo, o que fazer caso tenha um aluno com deficiência de qualquer tipo!? Seja física ou mental!? Diversidade sexual? Bullying? Violência? Abusos!? Assédio moral!? São problemas que nunca foram discutidos na faculdade e são extremamente recorrentes no dia a dia do colégio.

Pra terminar, a formação se faz essencial porque não podemos ensinar baboseira para os alunos. É um trabalho de responsabilidade enorme contribuir com a formação científica, cultural e social dos alunos. Não podemos ser levianos e falar qualquer coisa dentro de sala de aula. Isso é o que para mim seria o maior problema de uma formação falha de um professor de ciências e biologia.

Vamos nos ver sim! Sempre! Hehehe Rir bastante! Comer jantas incríveis! Ver filmes irados! E rir sempre! Espero poder ter ajudado de alguma forma!

Bjs!

Professor 5

Anexo 7

Cara Poly,

Estou em Aracaju por conta de um congresso, mas não podia deixar de colaborar contigo. Baixei uma fonte cursiva para dar mais uma cara de carta e tudo mais, rs. Bom, depois que me formei entrei numa pós-graduação e tomei posse numa matrícula de 16 horas de uma prefeitura qualquer (digo qualquer no sentido de largada mesmo!). A falta de respeito com nós profissionais da educação é absurda, começa com o fato d'eu ser forçado a dar 15 tempos, quando deveria lecionar apenas 12 ou mesmo 10 já que $1/3$ do meu tempo deveria ser destinado ao planejamento na escola... mas não é o que acontece! (ainda tenho que entrar no Ministério Público para resolver isso).

De início esperava muito mais de meus colegas professores, mas lá na escola onde trabalho e na educação cotidiana as pessoas odiam Piaget e Paulo Freire... E aí? Como ficamos? Bom, vou tentar resumir pra você o que tem acontecido nesses meus primeiros oito meses como professor da rede pública de ensino...

A primeira coisa para mim é deixar se envolver, cativar, adicionar SMM os alunos no facebook, contar coisas pessoais, ouvir histórias deles, deixar as meninas brincarem no seu dread, mas esse não será muito o seu caso, rsrs. Quanto às turmas, eu peguei turmas de sexto e sétimo anos, mas por conta dos tais 15 tempos acabei me dando bem, pois consegui uma turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA, o que me deixou realizado demais!!! Vou começar pelo EJA então. Já fechei a V fase, já que ela demora apenas 6 meses. A turma no início tinha uns 30, mas frequentavam mesmo uns 10, então tivemos si bastante reprovações, mas dos alunos que iam, ou raramente iam, todos passaram, teve um caso em especial que me opus a uma aprovação mas o conselho resolveu promover a aluna, já que se tratava de uma senhora que, provavelmente, se reprovasse naquele momento desistiria de estudar, então não me

opus a promoção dela, mas tirando essa parte as aulas foram ótimas pois tinham essas senhoras e trabalhadores que iam e prestavam atenção nas aulas.

A flexibilidade de conteúdo no EJA é muito grande, levei até mesmo uma palestrante indígena na escola para falar da relação de sociedade/cultura com o meio ambiente (o que é meio ambiente?), e esse momento foi a sensação do EJA: juntamos todas as turmas e foi muito legal pois eles nunca tinham 'visto um índio' rsrs.

Destaco também, que no EJA, tinha uma aluna que era excelente em diversos sentidos, ficamos até amigos, e ela era uma senhorinha com uma puta história de vida! Acho que começamos a conversar mais quando ela me disse que voltou a estudar para ocupar a mente, pois ela não conseguia fazer mais nada desde que seu filho havia falecido. Depois, ela foi melhorando e tenho certeza que é a melhor aluna daquela escola. Sabe que ela estava toda boba pois sua filha estava se formando em psicologia na UERJ? Achei bem emocionante? Eu dando aula para a mãe de uma mulher de nossa idade, que tinha vários amigos em comum no facebook, rs achei uma experiência bem legal! E a minha aluna tem muito mais vivência que qualquer um de nós: já morou no Japão e tudo, e é uma pessoa super humilde...

Bom Poly, você me pediu pra escrever, né? Rs Já estou na segunda página e ainda não contei nada, rs. Vamos lá: como eu me tornei professor? Acho que me tornei professor quando estudava e tinha raiva dos livros. Sempre pensava numa maneira mais fácil de contar aquela mesma história. Não sei exatamente quando foi isso, assim como não lembro exatamente qual foi a minha primeira experiência como professor, desde cedo dava aula de música para amigos, ou mesmo de inglês, na Biologia eu lembro que comecei a dar aulas em um pré-comunitário, o que também foi uma experiência ótima, depois de formado comecei a trabalhar com uma empresa de eventos em ciências para escolas: fazíamos atividades de feiras de ciências com planetário móvel. E ainda antes de tomar posse no cargo lecionei em um curso de capacitação para

trabalhadores ensinando informática e ética. Então como pode ver, minha primeira experiência de acompanhar uma turma durante um ano todo começou somente com a convocação desse concurso em dezembro de 2012.

Agora voltando à escola, vou te contar a triste realidade do ensino público na região onde ensino: as salas tem portas caídas aos pedaços, ventiladores não funcionam, o quadro ainda é de giz, a escola não tem bebedouro, sofre com falta de água, os professores sofremos assédio moral, a direção é omissa e corrupta, a prefeitura fecha os olhos para a realidade, a escola fica no meio do nada, a escola não tem quadra, os alunos não tem uma praça ou qualquer outro lugar na região para interagirem, os professores são ditadores, a dirigente de turno os coloca em fila indiana antes de subirem para as salas, rotineiramente eles cantam o hino nacional e quando tem pouco professor na escola até hasteiam a bandeira para demorarem mais a subir... os alunos se comportam de forma violenta, mas a violência do Estado e, infelizmente, a violência que o espaço escola reproduz torna quase impossível desenvolver um trabalho sério.

E aí Poly? Ainda quer ser professora? Espero que sim, porque essa é a única razão que vai te fazer continuar no magistério: paixão. Temos que ser apaixonados pelo o que fazemos e por nossos alunos. Vou te contar algo que aconteceu essa semana na escola. Mais uma vez, a escola estava sem água, e eu, junto com outros 2 professores nos unimos e falamos que não subiríamos para dar aula enquanto os alunos não tivessem condições de higiene básica para poderem assistir aula e mesmo para as merendeiras fazerem o almoço. Sabe qual foi a resposta da diretora? 'Professor... o senhor não sabe nem se esses alunos daqui lavam as mãos depois de ir ao banheiro!' Olha o absurdo!!! Temos que lidar com esse tipo de coisa no dia-a-dia! Ser professor é muito difícil Poly. É mais do que dedicação e amor, é também resistência! Tenha isso muito claro em mente, porque para trabalhar no ensino público você tem que lutar todos os dias por melhorias, e daí você é perseguido, você é arruaceiro,

você é vagabundo, quando na verdade, você tem o mínimo esclarecimento moral de que certas coisas são impossíveis de continuarem acontecendo.

Bom, depois da fala da diretora nos dirigimos à secretaria municipal de educação já com um documento assinado por diversos funcionários concursados da escola para reivindicar e cumprir o restante de nossa jornada. Por sorte, a nova secretária de educação é a mesma que no passado já retirou a mesma diretora da direção de uma escola, e afirmou não saber como a mesma teria voltado, mas educação é política, é pmdb, pt, é estatística, é crescimento, é economia, é tudo menos algo libertador de uma realidade dura como aquela.

Eu confesso que tenho muitos choques de realidade pois toda a minha vida estudei em ensino privado, em 'boas escolas' e exatamente por isso a maioria das coisas que acontecem na minha escola são inconcebíveis para mim que teve contato com coisas que por mais que não dessem certo, não fossem as mil maravilhas, por mais que dissessem ser construtivista ou não, eram minimamente planejadas e aconteciam.

Sem querer ser machuista/sexista acho que as mulheres sofrem mais em nossa profissão, tenho amigas que sempre quiseram ser professoras e que as vezes não conseguem se posicionar dentro da escola, fazendo por exemplo o que eu e outros professores fizemos essa semana, e acabam voltando para casa chorando no onibus. Espero que isso não aconteça com você! Espero que você lute. Precisamos disso. Ensinar não é transmitir informação! É lutar. É chamar os alunos para lutarem. É mostrar para eles que eles podem mudar a sua realidade. É também deixar o ensino conteudista de lado, afinal, com muito pesar penso que muitos de meus alunos morrerão cedo por envolvimento com o tráfico, alguns serão militares pelo respaldo social que terão, as meninas engravidarão (algumas já engravidaram) e sairão da escola, aqueles que terão um emprego honesto serão pedreiros, atendente de telemarketing, diaristas... enfim, não gosto nem de pensar dessa forma no futuro deles, algumas alunas todos os dias me dizem que querem ser biólogas por minha causa :) adoro

incentivá-las, espero realmente que venham a fazer uma faculdade, qualquer que seja. Assim como aquela minha aluna do EJA que mencionei, ela está agora na sexta série, e já pensa em fazer faculdade! Tenho certeza que tenho meu papel nisso! Estou tentando mostrar a meus alunos que eles podem. Alinal, eu pude. Eu, apesar de ter estudado no ensino privado não venho de uma família com grana, e na região onde morei em São Gonçalo tive até amigos que se envolveram com tráfico, tinha amigos que moravam no morro, e eles tem dezenas de amigos que morreram cedo. Enfim, se o lugar determinasse quem eu seria, eu seria um trabalhador assalariado ganhando uma merreca! Mas rompi com isso, e foi graças a isso que vim aos prantos na hora que peguei meu diploma, rsrs. Hoje faço pós, pretendo continuar no mestrado/doutorado. O que quero fazer é mostrar aos meus alunos que não interessa se eles vieram de São Gonçalo, Magé, Volta Redonda ou Rio de Janeiro, eles são capazes se eles quiserem, mas enquanto o Estado continua a nos violentar e dizer o contrário a eles fica complicado!

Na minha visão o ensino conteudista deixa de fazer sentido em vários aspectos: para que um atendente de telemarketing precisa saber o que é uma célula ou como funciona o ciclo de krebs?? é mais importante, eles saberem que podem transformar a sua realidade em qualquer dimensão que estejam, em ambiente escolar ou profissional... não quero me alongar muito mais, mas será que nós sabemos tudo de cabeça sobre bioquímica, biofísica, fisiologia, ecologia e outras coisas que aprendemos na faculdade?

Por enquanto fica a perturbação, queria que tivéssemos conversado mais sobre o assunto durante a faculdade, tenho diversos anseios no que diz respeito a transformação local, social, regional, política e transgressão em nossa sociedade: só precisamos atuar nesse trabalho de formiguinha. Por fim, me permito deixar uma dica: continue sempre com as leituras transgressoras, elas que te darão animo e manterão seu crivo educacional alto, transformando a realidade em

absurdo. É atente para o pior dos pecados em nossa profissão: não deixeis a realidade tornar-se normalidade.

Um forte abraço
Professor G.

Anexo 8

Sou Licenciada em Ciências Biológicas desde dezembro de 2010. Assim como você, nunca tinha imaginado ser professora até que um professor de química quando eu estava no pré-vestibular me colocou essa pulguinha atrás da orelha... Lembro que na época eu fiquei muito chateada com ele, até ofendida. rsrsrsrs Mas não é que o sacana adivinhou o que iria acontecer? Pois é, aqui estou eu atuando direto nas salas de aula desde fevereiro de 2011. Comecei como monitora em um colégio. Até ai, beleza, mas dois meses depois a coordenadora me convidou para ser professora do ensino médio do 1º e 3º anos, assim, de cara.... eu já tinha sido monitora na Rural, mas agora era vida real... eram alunos que realmente dependiam do que eu sabia pra ajudá-los... tenso!!!! imagina? Eu fui bem clara com a coordenadora e disse que não tinha experiência e ela apostou em mim.... resultado: estou lá ainda!!! rs

A sensação de encarar uma turma, sua responsabilidade não é fácil. Eu lembro que tive taquicardia, as pernas tremiam... mas não deixei a abater... Agora, vejo que é muito mais normal do que imaginamos, não sabemos tudo, claro que não... e também nem quero, sabia? Quem tudo sabe não se interessa em saber mais.... em construir nada. Prefiro ter dúvidas, pois elas me levam a pesquisar mais a ler e a argumentar, inclusive.

Não será um mar de rosas.... não se engane... por muitas vezes eu repensei meu papel dentro de sala. O que eu estou fazendo aqui? Sou professora ou babá? Porque salas lotadas com mais de 35 alunos, você não se sente prestativo. Na verdade você não se sente professor. Eu só comecei com sustos... rsrs Na outra escola que eu trabalho, fui chamada para encarar alunos que estavam sem aulas a dois meses, porque os que estavam antes tinham sido convocados para outros concursos... quando cheguei, ninguém queria nada, só estavam com matéria copiada dos livros, sem nenhuma explicação... e ai, lá vou eu... pra outro desafio! Hoje, finalmente, consegui meu lugar ao sol e eles me respeitam. Não é fácil, mas as gratificações chegam como doses homeopáticas, num sorriso singelo, num - professora, você é legal... nos pequenos gestos. Nos acostumamos com as migalhas... E o que mais parece loucura é que você não consegue se livrar disso... você projeta que na próxima aula será diferente, que você vai ser melhor e vai....

Eu poderia escrever, escrever... mas tentei ser resumida. rsrs Espero que tenha ajudado um pouquinho e desculpe a demora. Que você faça uma ótima monografia, afinal, sua orientadora é maravilhosa.... Mande um beijão para ela e diga que ela está sempre na minha mente, como uma voz!!!! Ela vai entender!!! Até mais e bem-vinda professora Polyana!
Professor 7