

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

MATHEUS D'AVILA SCHMITT

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A ESCOLHA PELA
LICENCIATURA NOS CURSOS DIURNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSC**

Florianópolis
2018

MATHEUS D'AVILA SCHMITT

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A ESCOLHA PELA
LICENCIATURA NOS CURSOS DIURNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSC**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Ciências Biológicas do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas. Orientador: Prof. Dr. Lucio Ely Ribeiro Silvério.

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

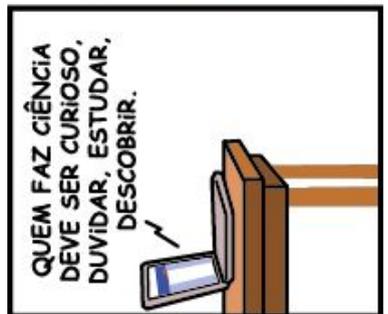
Schmitt, Matheus D'avila
A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A ESCOLHA PELA
LICENCIATURA NOS CURSOS DIURNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA
UFSC / Matheus D'avila Schmitt ; orientador, Lucio Ely
Ribeiro Silvério, 2018.
94 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
Biológicas, Graduação em Ciências Biológicas, Florianópolis,
2018.

Inclui referências.

1. Ciências Biológicas. 2. Formação de professores. 3.
Escolha profissional. 4. Currículo. 5. Ensino Superior. I.
Silvério, Lucio Ely Ribeiro. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Graduação em Ciências Biológicas. III. Título.

Em memória de **Salete Kuhn Schmitt**,
Avó e apoiadora de sonhos (im)possíveis



AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ronei Schmitt e Carla Bianca D'avila Schmitt, por tornar o sonho da graduação possível, pelo apoio e pela compreensão nos momentos de ausência. Nunca esquecerei de todos os esforços que fizeram e fazem por mim. Agradeço também aos meus familiares, por acreditarem em mim e me apoiarem. Amo todos vocês!

Ao Centro de Ciências Biológicas da UFSC e à todos os professores que estiveram direta ou indiretamente envolvidos na minha formação. Os aprendizados construídos com vocês jamais serão esquecidos.

Agradeço muito à minha namorada Maria Eduarda de Melo Vieira, todo seu carinho, amor, compreensão e companheirismo inspiraram, motivaram e tornaram possíveis essa formação e esse trabalho. Sou muito feliz e grato por ter conhecido essa mulher (nesse mesmo curso) que mudou, muda e mudará sempre minha vida. Obrigado por todos os momentos vividos, os trabalhos realizados, os passeios curtidos e por sempre me ensinar a ser uma pessoa melhor. Obrigado por acreditar em mim e me apoiar e por ter sido minha companheira em mais esse trabalho. Sua força, determinação, honestidade e amor ao próximo me inspiram. Amo você!

Aos meus amigos Bruno Tavares, João Victor Krüger Pinto e Kathleen Yasmin de Almeida, todas as risadas, discussões, trabalhos, PCC, conversas, viagens, passeios, comilanças e brincadeiras tornaram a vida e a graduação mais leves e sou muito grato à vocês! Sei que nossa amizade já está estendida para muito além de tudo isso.

Ao melhor orientador que eu poderia ter escolhido na vida! Lucio Ely Ribeiro Silvério, admiro muito você como profissional e pessoa. Obrigado por me aceitar como orientando e dedicar inúmeras reuniões nas quintas de tarde após a cansativa rotina no colégio, pelas horas de conversas e trocas e por todos os esforços que fez para que eu conseguisse chegar até o fim com esse trabalho. Você é um professor, pesquisador, biólogo e orientador incrível!

Às professoras Adriana Mohr e Beatriz Pereira, pelos trabalhos inspiradores, correções, dicas, reflexões, por terem aceitado ser minhas consultoras e avaliadoras e por toda ajuda na construção do trabalho. Vocês são pessoas, professoras e pesquisadoras que admiro.

Aos meus colegas do Bússolas e Casulo. Aprender a fazer ciência com vocês tem sido uma das experiências profissionais mais incríveis de toda a minha formação. Discutir, pensar, auxiliar e ser auxiliado com/por vocês está sendo muito enriquecedor e os aprendizados se somam a cada encontro.

Agradeço aos colegas da turma de Ciências Biológicas 2014.1 (Diurno) por todas as discussões e formação coletiva, em especial à Andressa, Bruno H. e Thayza. Agradeço também à todos os colegas do PIBID Biologia por todos os momentos de discussão sobre educação, biologia, docência e humanidades.

Agradeço ao professor Ivan Brognoli e à professora Giselle de Souza Paula, por toda a orientação, aprendizado e vivência no Colégio de Aplicação da UFSC. Vocês são professores que tenho como exemplos para minha prática docente.

Meu muito obrigado a todos e todas.

RESUMO

A Prática como Componente Curricular (PCC) é uma disposição legal que visa melhorar a articulação entre a teoria e a prática na formação acadêmica de licenciandos, favorecer a transposição didática, a integração curricular, a reflexão sobre a ação docente, além de aproximar o licenciando da escola e da profissionalidade docente. Os cursos de licenciatura e bacharelado diurnos de Ciências Biológicas (CB) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) apresentam entrada comum e uma área básica de ingresso com disciplinas e componentes curriculares indistinguíveis até o 4º semestre da graduação, basicamente isso significa que o graduando entra nos cursos como se fossem um único e depois de concluir as disciplinas das fases mais iniciais decide pela formação que deseja seguir. Nestes cursos, a PCC está presente desde o semestre de ingresso e está distribuída em praticamente todas as suas fases e é considerada também como recurso que permite uma decisão mais segura pelo bacharelado ou licenciatura em função da vivência e reflexão das práticas pedagógicas antes da escolha por um determinado percurso formativo. Este trabalho buscou entender se a PCC influencia na escolha acadêmica pela licenciatura entre estudantes dos cursos diurnos de CB da UFSC e para isso foram aplicados questionários com formandos da licenciatura. Os dados trazem que, de maneira geral, a PCC não está entre os fatores de maior relevância para a escolha do curso de licenciatura e que, para a maioria dos entrevistados, ela não tem influência nesse processo de escolha por conta de seu desenvolvimento muitas vezes se dar numa situação de afastamento da realidade escolar, se direcionar para a produção de materiais de ensino, ser realizada de maneira pouco reflexiva e não crítica e/ou por conta do professor universitário não ter formação para trabalhar e explorar de maneira adequada esse componente do currículo. Os graduandos trazem que para que essa prática possa sensibilizar mais o graduando a escolher a licenciatura ela precisa estar menos distanciada da realidade escolar e permitir a reflexão e uma formação crítica e diversificada.

Palavras-chave: 1. Formação de professores 2. Escolha profissional 3. Currículo 4. Ensino Superior

ABSTRACT

The Practice as a Curricular Component (PCC) is a government regulation that aims a better articulation between theory and practice in the academic formation of undergraduate teacher (in portuguese also knowns as “Licenciatura”), favors didactic transposition, curriculum integration, reflection on teacher action, and approximate of school and teaching professionalism. The Biological Sciences (BS) diurnal bachelor and “licenciatura” degree in the Federal University of Santa Catarina have common entrance and present a basic entrance area with disciplines and curricular components indistinguishable until the 4th semester of graduation, basically this means that the undergraduate get in the courses like they are in a single one and after finish the initials subjects, decides for the formation that want follow. In these courses, PCC has been present since the entrance semester and is distributed in practically all its phases and is considered as a resource that allows a safer decision by bachelor or “licenciatura” degree because promote the experience and reflection of the pedagogical practices before choosing for a certain formative trajectory. This work sought to understand if the PCC influence the academic choice for the “licenciatura” degree among students of the diurnal courses of BS of Federal University of Santa Catarina and for this were applied questionnaires with finishing graduates of the course. The data show that, in general, the PCC is not among the most relevant factors for choosing the course and the majority of those interviewed stated that it has no influence on this process of choice and justifies that this is due to the fact that development takes place in a situation of distance from the school reality, its focused in the production of diaticals materials and being carried out in a way that is not reflexive and not critical and the university teacher's account is not trained to work and to adequately explore this component of the curriculum. Undergraduates suggest that in order for this practice sensitize the graduate to choose “licenciatura” degree, it needs to be less distanced to school, allow the reflection and a critical and diversified formation.

Keywords: 1. Teacher education 2. Professional choice 3. Curriculum 4. Higher education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias usadas para analisar as motivações que levaram licenciandos à escolherem o curso.....	49
Quadro 2 - Distribuição de disciplinas essencialmente pedagógicas por fase no Curso de licenciatura em Ciências Biológicas diurno da UFSC.....	55
Quadro 3 - Categorias usadas para analisar o entendimento que licenciados têm sobre a função da PCC.....	62
Quadro 4 - Categorias usadas para analisar os motivos da ausência de influência que a PCC tem no processo de escolha pela licenciatura.....	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Carga horária de PCC distribuída por fase nos cursos diurnos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina.....	42
Tabela 2 - Fase da graduação em que os licenciandos do curso ABI Ciências Biológicas da UFSC escolheram a licenciatura.....	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Momento de escolha do curso e (des)crenças quanto aos horizontes formativos entre graduandos do diurno de Ciências Biológicas da UFSC.....	53
Figura 2 - Análise temporal da distribuição de formados nos curso diurno de Ciências Biológicas da UFSC.....	57
Figura 3 - Fatores que influenciaram a escolha dos graduandos pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas diurno da UFSC.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI Área Básica de Ingresso

CB Ciências Biológicas

CES Câmara de Educação Superior

CFBio Conselho Federal de Biologia

CGCB Curso de Graduação em Ciências Biológicas

CNE Conselho Nacional de Educação

CP Conselho Pleno

CRBio Conselhos Regionais de Biologia

EaD Ensino/Educação a Distância

ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

IES Instituição de Ensino Superior

MEC Ministério de Educação

PCC Prática como Componente Curricular

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PP Projeto Pedagógico

PPCC Prática Pedagógica como Componente Curricular

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
OBJETIVOS.....	25
1. A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A PCC.....	26
1.1 O ENSINO E SEUS (DES)CAMINHOS	27
1.2 TENSÕES ENTRE BACHARELADO E LICENCIATURA.....	30
1.3 “PRÁTICAS” QUE FORMAM PROFESSORES	34
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	38
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	38
2.2 REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA.....	38
2.3 CENÁRIO DA PESQUISA.....	39
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	43
2.5 COLETA DE DADOS.....	45
2.6 ANÁLISE DE DADOS.....	46
3. ORIENTAÇÕES À FORMAÇÃO NA LICENCIATURA: A PCC E OUTROS FATORES.....	48
3.1 EXPERIÊNCIAS QUE ELABORAM PERFIS NA/DA LICENCIATURA.....	48
3.2 PCC E A ESCOLHA PELA LICENCIATURA.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICES.....	89

INTRODUÇÃO

Meu caminho de estudos pelas Ciências Biológicas (CB) começou no primeiro semestre de 2014. Antes mesmo de ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para os cursos de Ciências Biológicas do período diurno, já sabia que em algum momento deveria decidir entre o bacharelado e a licenciatura, mas essa decisão pela licenciatura só começou a ficar clara a partir da 4ª fase da graduação.

A opção pela licenciatura não foi muito difícil. Via nessa modalidade formativa grande potencialidade e grande oportunidade para conhecer as múltiplas facetas da biologia, sem necessariamente ter a obrigatoriedade de aprofundar unicamente em um campo determinado como zoologia, ecologia ou botânica. Gostava muito de todas as áreas e não conseguia decidir por uma só. Sentia que havia pressão pela escolha por uma área de conhecimento específico entre os colegas que optaram pelo bacharelado.

Particpei da rotina e do cotidiano de alguns laboratórios, como o de Ecologia Vegetal, de Microbiologia dos Solos e do Laboratório de Análise de Sementes, trabalhando com coisas extremamente diferentes e em nenhum deles havia uma relação com o ensinar. O sentimento que tenho sobre todas essas experiências mais próximas da bancada de laboratórios biológicos, proporcionadas por minha formação, é muito positivo. Foram extremamente ricas, formativas e interessantes. Mesmo com isso, não consegui escolher uma área ou laboratório para me dedicar efetivamente, não me senti completamente satisfeito e realizado somente com aquelas vivências e práticas e a busca por algo mais amplo foi um dos motivos pela escolha da licenciatura. A biologia é tão diversa que aprofundar numa área só, seria restritivo.

Na 5ª fase do curso, já na licenciatura, tive as primeiras disciplinas mais focadas na formação pedagógica de licenciandos e elas proporcionaram algumas experiências de pensar e vivenciar as escolas e suas realidades. Por essas experiências, me apaixonei! Antes dessas disciplinas direcionadas ao conteúdo pedagógico, o pouco contato que havia tido com escolas, de maneira geral, ficou restrito à algumas experiências de apresentação de trabalhos desenvolvidos como Prática como Componente Curricular (PCC¹). Em sua maioria, as PCC propostas até a 4ª fase (antes da opção pela licenciatura) se resumiram à produção de materiais que poderiam ser usados para ensinar algo que havia aprendido nas disciplinas que tratam essencialmente de conteúdo

¹ A Prática como Componente Curricular (PCC) designada pela legislação, no curso de Ciências Biológicas da UFSC, é designada como Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC). Neste acréscimo de um “P”, a comissão de reforma curricular dos cursos de Ciências Biológicas da UFSC enfatizou o eixo “Pedagógico” da prática. Veio com o objetivo de diferenciar as práticas laboratoriais e saídas de campo do que realmente deveria ser a PCC.

biológico para alunos de escolas básicas, como uma forma de transposição didática² associada à um material didático e tais experiências, pessoalmente, não foram muito enriquecedoras pedagogicamente. Hoje, olhando para trás, avalio que tais momentos tiveram aspectos positivos, principalmente no que se relaciona com a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, mas não influenciaram minha escolha pela licenciatura, mesmo tendo propiciado um contato superficial com a escola, que é campo de atuação de muitas pessoas com formação na licenciatura.

A cada disciplina de conteúdo pedagógico me sentia mais formado e preparado para atuar como docente. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do qual participei por quase 2 anos, me proporcionou inúmeros momentos de discussão, vivências inesquecíveis dentro de escolas públicas de Florianópolis (Colégio de Aplicação da UFSC, Escola Estadual de Educação Básica Getúlio Vargas e Instituto Estadual de Educação) e contato mais direto com docentes e estudantes dessas escolas. Tudo isso me fez aproximar, interessar e apaixonar ainda mais pela docência.

Avaliando minhas experiências de PPCC realizadas, considero que foram poucas aquelas que proporcionaram pensar a escola e/ou estar na escola e vivenciar esse complexo espaço, mas penso que foram importantes para minha formação e de alguns de meus colegas de curso. Tais experiências, em particular, reafirmaram que a licenciatura era o caminho certo. Porém, gostaria de ressaltar que foram marcadas por contrastes. Muitas vezes, a impressão era que os graduandos e por vezes até os professores tinham dificuldade para compreender o que era a PPCC, quais suas funções e os motivos de estarem inseridas no currículo dos cursos. Essas compreensões confusas às vezes resultava na transformação desse componente do currículo em seminários sobre conteúdos puramente biológicos, cruzadinhas e quebra-cabeças que aparentemente não estimulavam nem o desenvolvimento de saberes pedagógicos nem uma reflexão sobre o ensino ou profissão docente. O desenvolvimento de uma certa indignação e descontentamento com essas situações, com o passar dos semestres, foi criando em mim uma vontade de entender um pouco mais e de mudar esses contextos associados à PPCC nos Cursos de Graduação em Ciências Biológicas (CGCB) da UFSC.

Comecei me aproximando um pouco mais do assunto da PCC e da formação de graduandos por volta da 7ª fase do curso, mas nada formalizado. Li um pouco sobre o assunto na internet, conversei com colegas e professores do curso e passei a frequentar algumas palestras e encontros que falavam sobre educação. Esses momentos de formação fomentaram uma reflexão sobre minha

² O termo transposição didática, aqui adotado, está em sentido mais amplo e não em seu significado específico. A referência é feita a Silvério (2014, p. 211) que baseado no Parecer CNE/CP nº 9 de 2011, aponta a transposição didática como a relação entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão no ambiente escolar (BRASIL, 2001a)

trajetória acadêmica, as atividades que já havia realizado, as disciplinas, as PCC, meus sentimentos junto ao curso e minhas escolhas. Hoje, quando penso na escolha que fiz nas fases anteriores do curso, percebo que faltou uma orientação mais clara a respeito do assunto, faltaram condições e apoio para realizar uma escolha mais consciente. Escolhi a licenciatura por não querer me focar numa área específica que sentia ser direcionada para bacharéis. Será que minha opção pela licenciatura foi consciente? Será que escolhi não escolher e parei na licenciatura? Será que essa pressão que sentia por uma escolha no bacharelado é realmente real? Por que licenciatura? De que forma os cursos estão estruturado para orientar essa escolha?

Todas essas reflexões despertaram interesse pela busca de respostas particulares e também que abrangesse outros graduandos do curso. Com isso, por volta da 8º fase, decidi me aproximar mais da formação de licenciandos. Percebi que seria interessante pesquisar e conhecer melhor esse complexo e multifatorial processo que envolve a escolha pela licenciatura nos cursos de Ciências Biológicas da UFSC. Minha opção pela licenciatura não foi premeditada, quando ingressei me interessava pelo bacharelado e penso que se o curso não tivesse proporcionado a entrada comum às duas modalidades (bacharelado e licenciatura), talvez hoje não concluiria a graduação na licenciatura, mas no bacharelado. Ter escolhido a licenciatura, como processo de formação mais amplo na área das Ciências Biológicas, me faz sentir mais completo, satisfeito e realizado na minha escolha. Mas e quanto aos colegas de curso? Fiquei pensando como seria isso com meus colegas, que fatores levam graduandos a escolher essa ou aquela formação (licenciatura ou bacharelado)? Essas são questões que motivaram a investigação proposta.

Além disso, a decisão por realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com a formação da pessoa licencianda vai muito além do caráter pessoal da escolha. Acredito que a pesquisa acerca do curso de licenciatura pode trazer avanços para o próprio curso e para a universidade, tratando da reflexão sobre a identidade docente e o perfil formativo de seus graduandos. Entender quais são os fatores que afetam a escolha pela licenciatura, ainda mais nas formações com entrada única para bacharelado e licenciatura, pode auxiliar os cursos à repensarem suas práticas e propostas pedagógicas e metodológicas. Frason e Campos (2011) trazem argumentos interessantes que motivam a elaboração de trabalhos que tem como objeto de estudo a escolha pela licenciatura e manifesto minha concordância com os autores no seguinte trecho:

[...]conhecer os motivos para a opção pelo curso de licenciatura e pelo exercício futuro do magistério é uma importante estratégia para que os formadores de professores possam pensar a proposta de formação e atuar no sentido de superação de uma visão romântica, ingênua, distanciada ou superficial da realidade profissional, por meio do oferecimento de experiências que possibilitem ao licenciando reconhecer e assumir, com clareza, a complexidade e as condições reais e objetivas da profissão (FRASON; CAMPOS, 2011, p.10)

A Prática como Componente Curricular (PCC) ou Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC), dentre tantos outros, é um dos fatores que podem afetar a decisão pela licenciatura em cursos de graduação nos quais a decisão por um determinado percurso formativo aparece vinculada à momentos posteriores ao ingresso no Ensino Superior, visto que, teoricamente, põe a pessoa que não tem certeza se escolherá se formar em bacharelado ou licenciatura em contato direto com propostas de atividades e reflexões que dizem respeito ao ensino de Ciências e Biologia, tendendo a vivenciar um contexto mais próximo da docência. Minhas reflexões pessoais acerca da PCC me levam a perceber que esse componente do currículo poderia e deveria dar suporte aos alunos para escolherem uma ou outra formação com mais consciência e segurança, visto sua condição de relacionamento com a prática docente. Vivenciar e permitir que a PCC afete as escolhas dos graduandos depende do modo como ela está organizada nos currículos das diferentes instituições, mas também do modo como ela é desenvolvida nas disciplinas. No curso de Ciências Biológicas (CB) da UFSC a opção pelo percurso formativo (licenciatura ou bacharelado) ocorre após a entrada na graduação (4ª fase) e a vivência da PCC já se inicia desde a primeira fase. Pensando nisso, proponho como pergunta de pesquisa: **a PCC influencia a escolha pela licenciatura? Como?**

Então, este trabalho tem como objetivo geral **compreender como a Prática como Componente Curricular (PCC) influencia na escolha acadêmica pela licenciatura entre estudantes do diurno de Ciências Biológicas da UFSC.**

Entre os objetivos específicos, destaco:

- Identificar e refletir acerca do momento de escolha pela licenciatura pelos estudantes de graduação do diurno de Ciências Biológicas da UFSC;
- Reconhecer o entendimento que o graduando tem acerca da PCC e suas possíveis influências na escolha pelo curso de licenciatura;
- Analisar os motivos da influência ou ausência de influência da PCC na opção pela licenciatura;

O trabalho aqui apresentado foi estruturado em três capítulos. O capítulo 1 contém a fundamentação teórica, na qual se apresenta o cenário da pesquisa, seus referenciais teórico-analíticos e trabalhos científicos próprios do campo. O capítulo 2 discorre acerca dos caminhos metodológicos e as escolhas quanto aos instrumentos de recolha de dados, sujeitos de pesquisa e análises das informações obtida. Já o capítulo 3 trata dos conhecimentos que surgiram a partir dos dados coletados e suas análises. No fim, apresento as considerações finais do trabalho.

1. A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A PCC

Tomando como ponto de partida a trajetória pessoal e os objetivos da presente pesquisa, essa seção visa um melhor entendimento dos contextos onde a pesquisa se insere. Para tanto, constrói reflexões que podem propiciar uma melhor compreensão do espaço e tempo em que se realizou esse estudo. Nele se articulam trabalhos científicos produzidos na área de educação e do ensino e também uma série de documentos legais que tratam da formação de professores no Brasil.

Para isso, o texto está dividido em três tópicos: o primeiro, intitulado, **“O ensino e seus (des)caminhos”** conta como as escolhas estão presentes em toda a vida dos indivíduos, refletindo especificamente sobre uma que ocorre num momento determinado da vida, a escolha de um curso de graduação. Reflete também sobre a opção pela licenciaturas, abordando a problemática da desvalorização da docência e conseqüentemente o desinteresse estudantil por essa área, o que pode estar relacionado com a falta de professores nas redes de ensino. Argumenta que, mesmo sob essa condição adversa, muitos ainda optam por seguir nessa área por diversos motivos, como por exemplo, o desconhecimento sobre o ramo de atuação do licenciado. Assim, os cursos com ABI (Área Básica de Ingresso³) podem se mostrar interessantes, afinal o curso pode influenciar na decisão dos graduandos por um determinado percurso.

O segundo tópico, chamado de **“Tensões entre o bacharelado e a licenciatura”**, discute que existe um tensionamento entre as formações nos cursos de bacharelado e nos de licenciatura. Esse tensionamento leva em conta que, muitas vezes, o licenciado pode se envolver com conteúdos de uma das áreas específicas das CB de forma a direcionar sua formação à atuação enquanto biólogo, fazendo pesquisa, projetos, análises e todas as suas outras competências e assim contradizendo a essência de um curso de licenciatura. Essa seção inclui uma reflexão acerca da história do curso, discutindo se tal situação é resultado do imbricamento entre as próprias áreas (ensino e outras áreas de CB) e se os cursos ABI teriam surgido desse imbricamento. A seção finaliza apresentando outros horizontes para formação e atuação do licenciado que estão para além das funções de ensino em uma escola formal. Conclui essa reflexão a ideia de que o bacharel, mesmo tendo formação voltada para a pesquisa, precisa se portar como educador nos diversos ambientes de sua prática e que a PCC nessa perspectiva pode colaborar nesse espaço de formação educativa.

³ Refere-se à situação em que uma única “entrada” no curso possibilitará ao estudante, após a conclusão de um conjunto básico de disciplinas (denominado de “ciclo básico” por algumas instituições de educação superior) a escolha de uma entre duas ou mais formações acadêmicas. ABI é comum em cursos de licenciatura ou bacharelado (História, Letras, Física, Geografia, Filosofia, etc.) ou em cursos apenas de bacharelado como os de Comunicação Social e de Engenharia, que dispõem de várias formações acadêmicas vinculadas (MEC, 2015, p.2).

O terceiro e último tópico se intitula: “**Práticas que formam professores**”. Inicia trazendo algumas problemáticas da racionalidade técnica na formação docente e coloca a PCC como perspectiva que pode ajudar a superar esse paradigma. Nesse contexto, o trabalho incorpora alguns trechos das Resoluções CNE/CP nº 9 e 28 de 2001 que inicialmente incitaram a reflexão acerca de encarar a prática como um componente do currículo. O trabalho sustenta que a PCC terá marca dos Projeto Pedagógico (PP) das instituições formadoras por conta de seu ineditismo ou como forma de valorizar as diferentes histórias e trajetórias dos diferentes cursos de CB do Brasil. Traz também algumas das potencialidades da PCC e suas reverberações na formação dos graduandos. Por fim, com base em trabalhos realizados no curso ABI CB da UFSC, se reflete acerca da relação entre a PCC e a escolha dos percursos formativos no curso, finalizando o cenário que contextualiza esse trabalho.

Na sequência, cada um dos tópicos que compõem esse Capítulo é apresentado.

1.1 O ensino e seus (des)caminhos

Durante toda a vida somos colocados frente a situações que nos pedem a tomada de um posicionamento, uma decisão ou a realização de uma escolha. Desde muito cedo muitas crianças e adolescentes já são instigados sobre sua escolha profissional com inocentes perguntas como: “o que você quer ser quando crescer?”. É comum que esse sujeito indique uma profissão com a qual se identifique, admire ou tenha certa proximidade. Assim, esse processo identitário de se reconhecer e ser reconhecido, pode ser entendido com base em alguns pressupostos: (1) as vidas humanas ocorrem em determinado contexto histórico-cultural, no qual adquire seus significados e se produzem seus sentidos; e (2) a identidade de uma pessoa e seu auto-conhecimento estão condicionados a essa história e a esse contexto (PARDAL et al., 2006).

O Ensino Médio é um marco no qual, novamente, o jovem precisará se questionar acerca da pergunta do que quer ser quando crescer. Talvez pela complexidade desta escolha, esta fase pode ser marcada por incertezas e dúvidas e por conta disso muitos adolescentes se sentem confusos e com dificuldade de estabelecer opções, mas é um momento muito importante para o delineamento de um projeto de futuro, de profissão, formação e/ou emprego (OLIVEIRA; PINTO; SOUZA, 2003). Porém é importante lembrar que nessa idade, com menos de 17 anos, eles muitas vezes são demasiadamente jovens e têm pouca ou nenhuma experiência profissional, o que dificulta ainda mais esse processo de construção de identidade e consciente reflexão sobre a temática da profissionalidade e/ou formação futura.

No caso da escolha por uma formação acadêmica, ou seja, a escolha por cursos de Ensino Superior, alguns trabalhos trazem informações de um contexto problemático no que tange a relação entre os cursos superiores e a atuação do profissional. Miranda, Lisboa e Rezende (2015, p. 1) afirmam que “A escolha da formação inicial relaciona-se às possibilidades vislumbradas de atuação profissional”. De encontro ao argumento anteriormente apresentado Hickman (2007, p.6) considera que “[a] vinculação entre a escolha de uma profissão e o ingresso em um curso superior nem sempre ocorre” e em consonância Silveira e Silva (2009, p.1) afirmam que “os alunos chegam aos cursos superiores cada vez mais jovens e em dúvida quanto ao curso e as possíveis inserções profissionais que o mesmo possibilita”. Os argumentos trazidos parecem indicar que a escolha de um curso superior muitas vezes pode ocorrer num momento no qual as pessoas podem não ter a maturidade necessária ou a plena consciência do que realmente desejam e das possibilidades profissionais que essa escolha pode fornecer. É importante que os indivíduos, quando escolhem um curso de graduação, reflitam sobre as possibilidades e conheçam melhor a carreira, viabilizando uma maior identificação com a profissão e com o curso e uma maior satisfação e interesse pessoal pela área.

A escolha da docência enquanto formação e profissão é uma dentre tantas possibilidades que estão disponíveis para as pessoas quando buscam cursos superiores. Diversas motivações podem fazer uma pessoa ter interesse na licenciatura, caminho para o exercício regular e formação mais adequada para a docência em escolas básicas, como trajetória formativa. Santos, Tavares e Freitas (2013, p. 2) afirmam que “A escolha da carreira de professor é permeada por diversos fatores sociais, afetivos e até mesmo a situação político-administrativa da profissão no país”. No âmbito social a escolha pela docência é influenciada pelo capital cultural adquirido pelo sujeito durante sua formação, pela presença e relevância da família e pela escola (VALLE, 2006). Isso mostra a importância do repertório pessoal e sua relação com a criação de perspectiva profissional para essa profissão. No âmbito afetivo, o mesmo autor (*op cit*) traz que os professores, familiares e as demais pessoas que passam pela vida do sujeito podem atuar na incorporação de características e atitudes que influenciam a escolha profissional deste. Já no que tange a atual situação política e administrativa dessa profissão, tem-se um complexo cenário de crescente desvalorização da docência (FRASSON; CAMPOS, 2011). Frente a um desprestígio e desvalorização da profissão, as más condições e extensas jornadas de trabalho, a baixa remuneração salarial e o difícil enfrentamento de situações com os alunos, os jovens sentem-se desestimulados a escolher a docência como profissão e assumem uma posição de rejeição das licenciaturas (DINIZ-PEREIRA, 1999; GATTI et al, 2009). Desse contexto problemático advém “a baixa procura pelos cursos de

licenciatura; a alta taxa de evasão nas licenciaturas em ciências exatas; pouco encaminhamento dos egressos à docência; baixa atratividade e permanência no magistério” (AGOSTINI; MASSI, 2017, p.2). Uma das repercussões dessa situação é a escassez de professores na rede básica de ensino, principalmente na área das ciências (SAMPAIO et al., 2002). O professor tem papel essencial na formação dos indivíduos e conseqüentemente de toda a sociedade, visto que por meio do processo educativo escolar se possibilita o desenvolvimento de uma relação de ascese intelectual, de um posicionamento crítico para com os múltiplos saberes e de reflexão sobre transformações nas realidades possíveis e/ou pré-instituídas e por conta disso deveria ser uma profissão muito mais valorizada do que é na atualidade e realidade brasileira.

Mesmo com as adversas condições, muitas pessoas ainda vêm na docência uma grande possibilidade de atuação enquanto profissionais. Gatti et al. (2009) trazem que as principais motivações que estão associadas à escolha pela licenciatura são valores altruístas e de realização pessoal, envolvendo motivos como dom e vocação, amor pela profissão e pelo próximo, possibilidade de atuar como agente de transformações sociais, facilidade de acesso ao curso e estabilidade na profissão. Entretanto é importante ressaltar que, mesmo que a finalidade primeira de um curso de licenciatura seja formar professores, muitas vezes a escolha desses cursos e a escolha pela atuação enquanto docente são escolhas completamente diferentes e que infelizmente para algumas pessoas nem estão interligadas, por desinteresse ou desinformação, e assim a formação que é oferecida pelo curso perde a razão de ser (BÄR; CASTRO; MALACARNE, 2013).

Uma alternativa que se mostra interessante sob esse contexto de desinteresse pela licenciatura e desentendimento de suas atribuições é a adotada pelos cursos ABI. Nessa modalidade os estudantes entram num curso superior escolhendo apenas a área (por exemplo, curso de Ciências Biológicas) e depois de vivenciar um conjunto básico de disciplinas e experiências, comumente, escolhem entre o bacharelado e a licenciatura. Fazendo isso, o jovem que ingressou no ensino superior poderia ter vivências em ambas as modalidades, conhecendo melhor as possibilidades de atuação profissional, objetos e áreas que são estudados frequentemente pelas respectivas modalidades. Alguns estudos indicam que ter oportunidade de experimentar uma entrada comum (bacharelado e licenciatura) pode representar uma escolha mais consciente do magistério. Assim, Frason e Campos (2011, p.6), em pesquisa realizadas com formandos de licenciatura em CB de uma universidade pública paulista, trazem que “os cursos e os professores conseguiram despertar [nos graduandos] um interesse [pela docência] que eles mesmo não enxergavam” e que a prática serve como um estímulo positivo na escolha do magistério, mas que também o curso pode desestimular os estudantes a atuarem como professores pois as teorias pedagógicas são demasiadamente

“cansativas”. Santos, Tavares e Freitas (2013) e Carvalho et al. (2017), ainda sobre aspectos curriculares que podem influenciar a escolha pela licenciatura, apresentam que alguns alunos, ao longo do curso, acabam se identificando com as matérias específicas da licenciatura e isso tem importância no momento da decisão entre bacharelado e licenciatura. Agostini e Massi (2017) também trazem essa relação entre o curso de graduação e o encaminhamento profissional dos sujeitos indicando que através de atividades extracurriculares e projetos de extensão voltados ao ensino é apresentado aos alunos a docência como uma possível perspectiva de trabalho. Allain, Delgado e Coutinho (2013) e Júnior e Prado (2015) indicam que o PIBID também é um programa que pode auxiliar os estudantes a escolherem pela licenciatura e/ou pela profissão docente: “o PIBID tem tido influência na escolha desses licenciados no momento de optar pela sua carreira” (JÚNIOR; PRADO, 2015, p.7), uma vez que “o PIBID possibilita antecipar a vivência da realidade escolar, o que permite aos bolsistas certificarem-se da sua escolha profissional” (ALLAIN; DELGADO; COUTINHO, 2013, p.1). Em síntese pode-se pensar que os cursos ABI, por adiar a escolha entre bacharelado e licenciatura e permitir o experimentar de ambas as áreas, se mostram como uma alternativa interessante quando o objetivo do curso é que o estudante opte por uma determinada modalidade com mais consciência, visto que proporciona uma maior vivência junto a possível futura profissão.

Associado a essas informações Fernandez et al. (2013, p.6) informam que quando “alunos (que não optaram pela licenciatura) foram questionados quanto ao interesse em participação em pesquisas e eventos científicos em Ensino de Ciências e Biologia 62% destes afirmaram ter interesse”, demonstrando que mesmo existindo interesse pela licenciatura, muitas vezes, outros fatores, dificultam essa escolha, mas que possivelmente os cursos de graduação, se for de seu interesse, podem conquistar esses licenciandos em potencial e talvez lidar de maneira mais eficiente com o contexto nacional de escassez de professores na educação básica.

1.2 Tensões entre o bacharelado e a licenciatura

Quando as pessoas demonstram interesse em adentrar no Ensino Superior e passam a refletir sobre essa escolha, o que pode ocorrer é uma aproximação com uma área específica, como por exemplo as Ciências Biológicas, a Matemática, a Educação Física, a Pedagogia, as Letras, entre tantas outras. Entretanto a escolha de um curso de graduação pode ser ainda mais complexa, uma vez que existem diferentes habilitações/cursos para uma mesma área e as diferentes formações preparam o graduando para contextos diferentes de práticas profissionais. Um exemplo para essas diferentes habilitações é o bacharelado e a licenciatura, muito comuns em áreas que têm além da

formação acadêmica, uma relação próxima com a educação básica. No caso específico das CB, de maneira geral, a licenciatura prepara o profissional para prioritariamente para o ensino das disciplinas escolares de Ciências e Biologia e o bacharelado para a pesquisa na área e atuação como biólogo.

A legislação informa que “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 2001b, p. 2). Gatti (2010, p.1359) afirma que “as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica” e Nogueira (2012, p. 99) coloca que “a formação de professores precisa ser realizada em curso específico, numa estrutura com identidade própria”. Estas citações demonstram uma intensa e fixa relação entre a licenciatura e a docência na educação básica. De fato é de suma importância frisar a necessidade e importância da formação na licenciatura para atuar dentro das escolas básicas. O licenciado tem em seu percurso formativo disciplinas que devem prepará-lo para atuar diretamente com o ensino, conhecer os contextos e organização da instituição escolar e também desenvolver atividades, refletir e analisar suas práticas pedagógicas e sua relação com seus estudantes. Além disso, há os estágios supervisionados no qual o licenciado coloca em prática os conhecimentos e habilidades que foram desenvolvidos durante toda a graduação, significando parte das teorias e práticas já desenvolvidas e criando novos conhecimentos, para adquirir a licença para lecionar no Ensino Básico. Entretanto, como averiguado em estudo, Echalar et al. (2015), analisando informações fornecidas por discentes de um curso de licenciatura em Ciências Biológica de Goiás, sustenta que existe uma contradição visto que acadêmicos da licenciatura interessam-se primordialmente pela área de atuação do biólogo-bacharel.

O licenciado também desenvolve uma série de conhecimentos sobre a área específica e em algumas áreas esse ponto toma uma dimensão peculiar. A tradição e a história de muitos cursos de graduação indicam uma grande aproximação entre o bacharelado e a licenciatura, de modo que, em alguns cursos, o estudantes graduava-se primeiro em bacharelado e, depois, poderia se formar também em licenciatura. Este tipo de modalidade foi vigente por exemplo no curso de CB da UFSC durante a década de 90 (UFSC, 2005b, p.12). Com o tempo, essa relação foi se alterando devido, principalmente, a pesquisas que indicavam os problemas dessa relação acessória da licenciatura. Aparentemente, buscava-se com isso uma maior diferenciação entre as duas formações, até por que mesmo sendo muito interessante uma formação conjunta, num tempo de curso de graduação e com a quantidade de conteúdos pedagógicos e específicos que se é colocada como essencial, essa formação poderia ficar defasada.

Parece ser inegável, atualmente, essa busca por uma diferenciação entre o bacharelado e a licenciatura. Os cursos ABI, que tem anteriormente uma área em comum para as duas habilitações com a escolha por uma específica feita posteriormente ao ingresso, podem ser justamente resquícios históricos dessa mistura entre as diferentes formações e que se estende nos currículos atuais. Sobre essa dimensão é importante fazer a reflexão sobre quais os objetivos de um curso ABI e que profissionais estes cursos pretendem formar.

Outro resquício desse imbricamento, especificamente no caso das Ciências Biológicas, pode ser o fato de que licenciados em CB podem atuar como biólogos, uma vez que tenham formação adequada para tal. A resolução do Conselho Federal de Biologia (CFBio) nº 213 de 2010, estabelece os requisitos mínimos para o biólogo atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia.

Art. 2º Para fins de atuação em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia, os graduandos em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas que colarem grau a partir de dezembro de 2013 deverão atender a carga horária mínima de 3.200 horas (...) (CFBIO, 2010a)

O CFBio e os Conselhos Regionais de Biologia (CRBio) esclarecem em nota que:

O Bacharelado em Ciências Biológicas — modalidade mais adequada a formar Biólogos para atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia —, terá obrigatoriamente a partir de 2013 os egressos com uma carga horária de 3.200h de conteúdo biológico, ENTENDEMOS que se o curso de LICENCIATURA em Ciências Biológicas pretender além de formar professores, sua missão precípua, formar Biólogos para atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia, TERÁ QUE AMPLIAR SEU PROJETO PEDAGÓGICO de modo que os licenciados tenham currículo equivalente ao dos Bacharéis em Ciências Biológicas, tanto em conteúdo quanto em carga horária – 3.200 horas de conteúdo biológico (CFBIO, 2010b).

Ao fim da nota de esclarecimento publicado pelo CFBio e CRBio fica claro que objetivo desta publicação foi “definir o limite de competência no exercício profissional, conforme os currículos efetivamente realizados” (CFBIO, 2010b). Para os Conselhos Profissionais o que define um biólogo(a) não é sua titulação em bacharelado ou licenciatura, mas sim o currículo cursado, que nessa legislação está transformado em horas de conteúdos biológicos de formação. Observamos aqui, no caso das CB, um horizonte profissional que não é aquele possibilitado para a maioria dos licenciados em outros cursos. Nos CGCB, o licenciado, se tiver cumprido as horas determinadas pela legislação pode atuar como biólogo e parece ser muito atrativo que as IES busquem esse tipo de configuração para possibilitar uma atuação profissional mais ampla, como forma de atrair mais

pessoas para os cursos. Entretanto é necessário refletir sobre os possíveis efeitos na formação de licenciados que essa configuração pode trazer. Saviani (2009) coloca que a formação do licenciando pode se dar centrada nos conteúdos culturais-cognitivos ou nos aspectos pedagógico-didáticos e sinteticamente esse modelos fazem referência ao local onde deve se dar a formação pedagógica do futuro professor. Se a formação pedagógica do docente acontecer nas escolas na atuação enquanto docente já formado se aproxima mais do primeiro modelo. Entretanto, se essa formação pedagógica também for foco da instituição formadora, estaria mais próximo do segundo modelo. Peixoto et al. (2017), com base nos modelos de formação apresentados por Saviani (2009), questiona se a formação nos cursos de licenciatura em CB se aproxima mais da formação de um professor de Ciências/Biologia ou de um Biólogo licenciado e o questionamento do autor se mostra muito adequado ao contexto de tensionamento entre a formação no bacharelado e na licenciatura.

Ainda se pode pensar em outros horizontes profissionais para os licenciados em CB que não são atuar como biólogo ou como docente na educação básica. As licenciaturas têm muitas áreas que ainda são pouco exploradas, mas os cursos podem apresentar potencialidades na formação profissional e talvez se mostrem como caminhos mais adequados para inúmeros outros campos de atuação que vão além da docência no ensino básico. Atualmente, por exemplo, com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), se difundem canais em plataformas digitais, como por exemplo o *Youtube*, que tratam de conteúdos escolares de Ciências e Biologia, este é um nicho ainda pouco explorado pelos cursos de graduação e que tende a se tornar cada vez mais presente no cotidiano de estudantes e licenciados. O licenciado ainda tem potencial para atuar em outros campos profissionais como por exemplo a produção de literatura não dirigida à comunidade científica, de livros didáticos, de materiais paradidáticos, atuar na curadoria e apresentação de exposições, museus, zoológicos, ocupar cargos administrativos dentro das escolas, realizar pesquisas na área da educação e de educação científica e tecnológica, docência em nível superior, entre outros. Muitas das disciplinas e experiências que são proporcionadas ao licenciado o coloca como profissional melhor capacitado para atuar nesses espaços e por conta disso muito ainda pode ser explorado no que tange a formação inicial desses graduandos e futuros profissionais.

O bacharel muitas vezes tem uma formação mais direcionada para a pesquisa em CB e para atuação como biólogo, mas também pode vir a atuar como docente no Ensino Superior e como educador em diversos âmbitos da sua prática profissional. Segundo o Parecer CNE/CES 1.301/2001 o bacharel deve “Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental” (BRASIL, 2001c, p. 3) esta competência do bacharel traz a tona o termo biólogo como educador, presente no PP do CGCB da UFSC. Ainda, este tem sua

perspectiva educacional exercitada nas extensões universitárias, na disseminação de conhecimentos para a população leiga, na conscientização ambiental, entre muitas outras. Por conta disso, uma formação pedagógica também é necessária para estes profissionais. No CGCB da UFSC, as PCC entram nesse contexto fornecendo ao bacharel, teoricamente, condições para o desenvolvimento dessas competências.

Independentemente da escolha por um determinado percurso formativo, o graduado em CB deve ter desenvolvido em sua formação inicial saberes na área do ensino, uma vez que estes são essenciais para a atuação tanto do bacharel quanto do licenciado no curso.

1.3 Práticas que formam professores

A Prática como Componente Curricular (PCC) é fruto de diversas alterações de paradigmas sobre a formação de professores que no passado foram instituídas e que passaram a ser repensados em tempos mais presentes. A racionalidade técnica é um desses paradigmas a ser alterado (PEIXOTO et al., 2017) e se configura como um modelo de formação que prioriza os conhecimentos de métodos, normas e procedimentos em proporções que deixa o valor da prática profissional e da profissionalidade docente menosprezados e restritos ao final da formação, como uma espécie de apêndice (DINIZ-PEREIRA, 1999). As licenciaturas e as preocupações com a formação docente “constituíam apenas complementos curriculares, administrativos e formativos menores se comparados a seus congêneres bacharelados” (MOHR; CASSIANI, 2017). Por conta disso, esse modelo de formação de professores ficou conhecido como 3+1, no qual o 3, a grande maioria e primeira porção da formação, representaria os conhecimentos mais específicos, enquanto que o 1, colocadas como menos importantes, com pouca representatividade, desarticuladas das teorias e reservadas ao final dos cursos, representaria os conhecimentos mais pedagógicos ou para ensinar (DINIZ-PEREIRA, 1999). Repensar essas concepções pré estabelecidas na educação foi muito importante para a valorização da prática docente e para uma melhor articulação entre a teoria e a prática nos currículos das licenciaturas. A PCC está relacionada com essa perspectiva de mudança e aparece como uma tentativa de melhorar a formação da pessoa licenciada baseada nas pesquisas de formação de docentes realizadas à luz daquele momento.

Pereira e Mohr (2017) trazem uma listagem das resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que fazem referência à PCC e também realizam uma análise sobre cada um destes documentos. A análise do trabalho das autoras, permite concluir que o Parecer CNE/CP nº 9 de 2001 (BRASIL, 2001a) e o Parecer CNE/CP nº 28 de 2001 (BRASIL, 2001b) são de grande importância pois balizaram o estabelecimento das DCN para a formação de professores

da educação básica e também as PCC e por isso será dada maior ênfase nesses documentos. No que se refere à PCC, sinteticamente, o primeiro parecer “explicita uma concepção ampliada de prática, a partir da PCC” (PEREIRA; MOHR, 2017, p. 25), enquanto o segundo “propõe a carga horária da PCC dentro do curso e a diferencia do estágio supervisionado” (*op cit*).

O Parecer CNE/CP nº 9 de 2001 (BRASIL, 2001a) faz uma caracterização do contexto da educação no Brasil, das problemáticas da formação docente e propõe formas de superar essas dificuldades. Uma dessas dificuldades, características da racionalidade técnica e que progressivamente se tenta sobrepor, é justamente a polarização e consequente cisão entre a teoria e a prática. Como as pesquisas na área do ensino e da formação de professores já vinham trazendo inúmeras contribuições para que houvesse uma maior articulação entre esses dois componentes, este parecer inaugura politicamente essa conversa entre as áreas que em muito deverá vir a contribuir para a formação de docentes.

O Parecer 009/01 [...] se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior (BRASIL, 2001b).

Para cumprir com essa formação mais articulada o documento parece indicar que a articulação entre a teoria e a prática deva ocorrer a partir da inserção da prática de alguma forma dentro dos currículos que não somente ao final dos cursos, que é quando tradicionalmente ocorre o Estágio Supervisionado. Para isso se instituiu o conceito grifado e que pode vir a ser entendido como uma pré-concepção do que virá a ser PCC e que está explicitada no seguinte trecho:

Uma concepção de **prática mais como componente curricular** implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001a, p. 23, grifo nosso).

Posteriormente, o Parecer CNE/CP nº 28 de 2001 (BRASIL, 2001b) traz em sua escrita esclarecimentos sobre a PCC e estabelece a carga horária dos cursos de formação de professores e como essas deveriam estar minimamente distribuídas, incluindo, de maneira inovadora, a prática como um componente do currículo, afirmando que esta “deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo” (BRASIL, 2001b, p. 10) e perfazer um total de 400 horas (*op cit*). Este parecer analisa a relação entre a teoria e a prática reafirmando a importância de seu desenvolvimento conjunto para a formação docente, e afirma:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria

como momentos de um devir mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, 2001b, p. 9).

Assim, para que um curso de licenciatura seja considerado legalizado deve ter pelo menos 400 horas de PCC + 400 horas de Estágio Supervisionado + 1800 horas para os conteúdos curriculares de atividades acadêmico-científico-culturais + 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2001b, p. 16).

Este mesmo parecer (BRASIL, 2001b, p. 10) ainda coloca que “a prática de ensino [...] terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras”, mostrando uma grande flexibilização quanto às formas de inserção dessas 400 horas nos currículos dos cursos talvez como forma de valorização das diferentes histórias e trajetórias institucionais (FERREIRA, et. al 2017, p. 44) ou por seu ineditismo (MOHR; CASSIANI, 2017). Assim, a PCC emerge “[...] como uma inovação curricular que, em negociação com as tradições disciplinares e institucionais, regula o que pode (e o que não pode) ser considerado teoria e prática [...]” (FERREIRA, et. al 2017, p. 44) e o que é ou não PCC nos currículos.

A PCC está presente na formação de licenciados (e por vezes até mesmo na de bacharéis) e por conta disso deve gerar inúmeros (re)significados e reverberações. Silvério (2014) e Pereira (2016) levantam algumas dimensões formativas desse componente curricular: a) favorecer a transformação dos conteúdos (transposição didática), b) permitir uma integração dos formadores e das matérias de ensino (integração curricular), c) permitir uma aproximação com o ambiente escolar, d) permitir uma compreensão mais esclarecida do contexto social e político da profissão docente, e) favorecer a reflexão sobre a ação docente⁴. Orlandi (2015) argumenta que a PCC, na visão de graduandos de CB do curso pesquisado, contribui positivamente na formação tanto de bacharéis como de licenciados. Pereira (2016) ainda afirma que :

Independente da concepção de escola que permeia as atividades de PPCC desenvolvidas, essa aproximação antecipada com o ambiente escolar parece ter se tornado importante na formação do futuro professor. [...] **essas inserções na escola acabam muitas vezes por sensibilizar o graduando para optar pela licenciatura**, por exemplo. Isso também ocorre porque até o quarto semestre, quando os estudantes optam pelo curso de bacharelado ou pelo de licenciatura, há apenas uma disciplina da área das ciências da educação, as outras são todas da área das CB. Nesse sentido, a PPCC acaba sendo um dos únicos contatos com temas sobre o ensino até quase metade dos cursos (PEREIRA, 2016, p. 96, grifo nosso).

⁴ Esta dimensão formativa não foi citada diretamente por Silvério (2014), somente por Pereira (2016).

Ainda, de acordo com o PP do curso diurno de CB da UFSC, a PCC também pretende possibilitar que os alunos experimentem o maior número de práticas pedagógicas antes de optar pelo curso de licenciatura ou de bacharelado. Silva e Duso (2011) em uma avaliação realizada no mesmo curso afirmam que com a realização das práticas pedagógicas desde o início do curso “o aluno venha a ter experiências que lhe permitam decidir da melhor forma a sua habilitação” (SILVA; DUSO, 2011). Barbosa (2015, p. 148) também defende que para os graduandos a PCC “é importante para decidirem se querem ou não ser professores”.

Esses argumentos elucidam e fazem referência a uma possível relação da PCC com a escolha pela licenciatura. Foco do presente trabalho, essa relação foi explorada e seus resultados podem contribuir para pensar diversas e importantes questões. Entre elas: uma reestruturação de currículo, a responsabilidade que docentes universitários têm enquanto propositores de PCC que influenciam a escolha profissional de seus alunos e alunas, os modos que as PCC são propostas em cursos de graduação, a formação inicial e continuada de docentes universitários, as potencialidades da PCC em cursos com entrada única, dentre outras.

2. PERCURSO METODOLÓGICO:

Nesta seção do trabalho discorre-se acerca da forma como a pesquisa foi estruturada, bem como os procedimentos que viabilizaram sua realização. Este percurso balizou todo o andamento da pesquisa e é importante para que o leitor entenda um pouco melhor os contextos de onde ela foi realizada, como se deu a delimitação do público-alvo, a coleta e análise dos dados. Inicia fazendo uma breve descrição da natureza da pesquisa (2.1) e detalhando como foi feita a revisão bibliográfica (2.2), depois é discutidos onde a pesquisa foi realizada, trazendo já dados que são importantes para entender e fazer uma contextualização deste local, os cursos diurnos de CB da UFSC, e de suas características, dando um enfoque na PCC (2.3). Tendo descrito o local, agora busca-se delimitar quem são os sujeitos que podem ter uma relação significativa com esta prática (2.4) e como os dados serão coletados com esses sujeitos, quais instrumentos foram utilizados e como foram aplicados (2.5). Por fim, trago como os dados já coletados foram analisados e possibilitaram a construção da discussão (2.6).

2.1 Natureza da pesquisa:

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa ou naturalística de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) visto que busca a obtenção de dados predominantemente descritivos e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, ou seja, a maneira como os informantes encaram as questões que foram focalizadas. Teve como preocupação básica a identificação de razões e significados estudantis que motivaram ou estão relacionados com a escolha da licenciatura e/ou com a PCC.

2.2 Revisão da bibliografia

Para a realização da presente pesquisa foi feita uma revisão de literatura em atas do Encontro Nacional de Pesquisa no Ensino de Ciências (ENPEC) que teve por objetivo buscar estudos que abordassem a temática da relação entre a PCC e a escolha da licenciatura. Além disso, a revisão da literatura buscou o enriquecimento argumentativo e o melhor entendimento dos contextos dessa investigação.

Foram analisadas as atas do ENPEC, uma vez que este é um dos eventos mais expressivos no que tange a pesquisa na área e que tem suas atas disponibilizadas *online*. Foram revisadas as atas dos 4 últimos ENPEC realizados: XI (2017), X (2015), IX (2013) e VIII (2011). A busca se deu através da pesquisa pelas palavras-chave “Escolha” e “Prática como Componente Curricular” em cada uma das atas. Foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos artigos encontrados,

identificando aqueles que poderiam auxiliar no desenvolvimento da pesquisa e primando por algum trabalho que relacionasse os dois termos pesquisados.

Ao total, foram selecionados como importantes 22 trabalhos do ENPEC, que tinham por temática a escolha pela licenciatura ou a PCC, não tendo sido detectado nenhum trabalho que buscasse estudar o relacionamento entre estes temas. Esses artigos foram lidos na íntegra e estão citados na fundamentação teórica e metodológica do presente trabalho. Além destes, ainda foram consultados e serviram de base para a elaboração deste trabalho algumas das Teses e Dissertações produzidas pelo Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da UFSC que trabalharam com a PCC nos cursos de Graduação de CB da UFSC.

2.3 Cenário da pesquisa

A escolha de um possível local para a realização deste trabalho foi realizada a partir da reflexão sobre algumas características dos cursos de graduação que pudessem possibilitar a ocorrência da relação entre a PCC e a escolha pela licenciatura, alvo deste estudo. Sabe-se que a PCC é obrigatória para todos os cursos de licenciatura, então uma premissa básica é que o curso a ser analisado fosse uma licenciatura e/ou tivesse uma relação próxima desta prática. Outro ponto é que para ter sua escolha afetada pela PCC, é necessário que essa fosse tomada após a entrada no curso de graduação, afinal só se têm as PCC nas licenciaturas. Assim, um possível cenário para a realização do estudo seriam os cursos tipo ABI uma vez que estes têm uma entrada comum para o bacharelado e para a licenciatura com uma posterior escolha pela pelo trajeto formativo almejado e, além disso, o arranjo que a PCC tem nesses cursos é outro ponto que precisou ser analisado pois, esta deveria estar arranjada em algum espaço dentro desta área básica e não colocada somente após o estudante ter escolhido o percurso desejado.

Diversas IES brasileiras apresentam cursos ABI, alguns exemplos só para os cursos de Ciências Biológicas do sul do Brasil, são a UFSC, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Por conta de minha trajetória acadêmica dentro do curso ABI Ciências Biológicas diurno da UFSC, por já ter contato com o perfil estudantil desses cursos e por ter um maior entendimento e familiaridade com seus processos e modos de organização, este curso foi escolhido como local de desenvolvimento da pesquisa. Mesmo com isso, seria de extrema relevância que, no futuro, estudos similares a este sejam repetidos em outras instituições e que possam ser comparados com o que aqui foi realizado visando entender ainda mais sobre essa potencialidade da PCC pouco explorada até o presente momento.

A UFSC possui, atualmente, quatro cursos de Ciências Biológicas (CB) registrados no Ministério da Educação (MEC). Um deles se dá na modalidade à distância (EaD) e é um curso de licenciatura que atende diversos municípios do Paraná e Santa Catarina. Os outros três são cursos presenciais e ocorrem no município de Florianópolis - SC. São eles: o curso de licenciatura do período noturno e os cursos de bacharelado e de licenciatura do período diurno (MEC, 2018). Esses cursos do período diurno, apesar de serem registrados como cursos distintos, apresentam a entrada única por meio de um mesmo vestibular, ou seja, estudantes que ingressam na universidade escolhem os cursos como se fossem um único, sem levar em conta a habilitação em um primeiro momento: ABI Ciências Biológicas (Bacharelado/Licenciatura). Com relação a essa entrada única, o Projeto Pedagógico (PP) dos cursos diurnos de CB da UFSC de 2005, afirma:

O Curso de Ciências Biológicas prevê o ingresso dos alunos num currículo de formação em comum, permitindo aos discentes conhecerem de forma conjunta as possibilidades de atuação tanto do Bacharel como do Licenciado, bem como os fundamentos da profissionalização para as diversas áreas de atuação (UFSC, 2005b, p.12).

Este desenho curricular prevê que os dois cursos sigam concomitantes e idênticos em termos de disciplinas até a 4º fase, quando, “a partir do 5º semestre o aluno escolhe cursar o Bacharelado ou a Licenciatura” (UFSC, 2018a). Cabe aqui levantar os seguintes questionamentos: como o estudante escolhe a habilitação? Que orientação ele dispõe para fazer essa escolha?

A experiência com os colegas de curso mostrou que a escolha é feita a partir da seleção das disciplinas curriculares de uma ou outra formação. Silva e Duso (2011) reafirmam que “o aluno [do curso diurno de Ciências Biológicas da UFSC] escolhe a habilitação a partir das disciplinas que cursa” (SILVA; DUSO, 2011, p. 3). Assim, se o estudante decidiu que se formará na licenciatura, deverá escolher as disciplinas que compõem o currículo da licenciatura e que qualificam essa formação, e para o caso do bacharelado o mesmo se aplica. Percebe-se ainda que não há uma escolha formal num tempo determinado, não é na 4º fase que o estudante necessariamente e obrigatoriamente escolherá em qual modalidade ele irá se graduar, mas indica que a partir de então ele pode fazer essa escolha. A escolha ocorre a partir da 5º fase, podendo, para alguns estudantes, se dar em qualquer outra fase posterior. Ainda há uma flexibilização nessa escolha, ou seja, mesmo que a pessoa tenha escolhido se formar no bacharelado na 5º fase, se ela chegar numa fase posterior e quiser alterar sua formação para licenciatura, essa situação é permitida e para tal é necessário, a partir de então, se matricular nas disciplinas da licenciatura. Em termos gerais, são currículos flexíveis quanto às escolhas por uma ou outra formação, todavia, verifica-se que em algum momento essa escolha por uma das formações deva ocorrer e embora flexível, os horários das

disciplinas são organizados em desenho curricular separado: horários de disciplinas de licenciatura se ajustam dentro desta formação e muitas vezes há choque com os horários das disciplinas do bacharelado.

O fato da pessoa se formar em uma das modalidades não impede que ela se forme na outra modalidade também. Até 2009, o currículo atual do curso diurno de CB da UFSC, vigente desde 2006, permitia que as pessoas ingressantes se formassem em bacharelado e em licenciatura ao mesmo tempo: faziam-se todas as disciplinas de ambas modalidades e ao fim a pessoa recebia o título de bacharel(a) e licenciad(a/o) em CB. Se tratava de um único curso que formava as pessoas egressas em duas habilitações. Porém, a lei 12.089 de 11 de novembro de 2009 rompeu com este modelo formativo, seu artigo 2º decreta que “É proibido uma mesma pessoa ocupar, na condição de estudante, simultaneamente, no curso de graduação, 2 (duas) vagas, no mesmo curso ou em cursos diferentes em uma ou mais de uma instituição pública de ensino superior em todo o território nacional” (BRASIL, 2009, p.1), assim a condição de se formar em bacharelado e licenciatura simultaneamente tornou-se proibida. Porém ainda é possível, nestes cursos, ter a titulação nos dois cursos, para isso a pessoa pode se formar em uma das modalidades e após formada pedir retorno de graduado junto à universidade para complementar sua formação. Se formou-se no bacharelado pode pedir retorno para a licenciatura e vice-versa. Para tal é aberto um edital de transferências e retornos no qual um número determinado de vagas são disponibilizadas e as pessoas se candidatam para participarem da seleção e possivelmente conseguirem o retorno e ainda é possível que a pessoa formada faça novamente o vestibular e adentre no curso e se forme na outra modalidade. Pode-se ainda lembrar que a pessoa, enquanto está se formando em uma das modalidades, pode já ir cursando as disciplinas obrigatórias da outra, e quando se formar e retornar para a outra modalidade, restará um número bem reduzido de disciplinas a serem cursadas, adquirindo o outro título por vezes em até um semestre.

Entretanto, independentemente da formação que o graduando escolha, desde a primeira fase ele vivencia a PCC. A implementação desta prática também para pessoas que escolherão o bacharelado no curso diurno de CB da UFSC pode ser entendida a partir da “perspectiva da formação do biólogo como educador (mesmo na modalidade bacharelado)” (UFSC, 2005a, p. 4), que está muito relacionada com as habilidades que devem ser desenvolvidas nos cursos de Ciências Biológicas colocadas por lei e que dizem que o biólogo deverá ser “consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional” (BRASIL, 2001, p. 3). Assim o currículo dos cursos de CB diurno da UFSC coloca que: “várias disciplinas de conteúdo biológico desenvolverão atividades de prática pedagógica como conteúdo curricular desde o

primeiro semestre do curso” (UFSC, 2005a, p. 4). A PCC está colocada nesses cursos desde o primeiro até o último semestre da graduação, tanto na área comum como nos currículos das áreas específicas, inserida em diversas disciplinas que compõem esses currículos, tanto nas de conteúdos biológicos como também nas de conteúdos pedagógicos. A tabela a seguir busca ilustrar e contabilizar essas horas de PCC presentes na formação desses graduandos:

Tabela 1 - Carga horária de PCC distribuída por fase nos cursos diurnos de Ciências Biológicas da UFSC.

Curso	Fase	PCC (Horas)
Área Básica de Ingresso (Bacharelado/Licenciatura)	1ª	31
	2ª	46
	3ª	72
	4ª	78
Licenciatura	5ª	48
	6ª	66
	7ª	17
	8ª	100
	9ª	0
	10ª	4
Total		462
Bacharelado	5ª	58
	6ª	32
	7ª	27
	8ª	10
	9ª	4
Total		358

Fonte: Currículo dos cursos diurnos de Ciências Biológicas da UFSC (UFSC, 2018b)
Elaborado pelo autor.

Observa-se que nos cursos diurnos de CB da UFSC, a formação na licenciatura apresenta 462 horas de PCC enquanto que o bacharelado apresenta 358 horas, com isso se nota que mesmo o curso de bacharelado não tendo nenhuma obrigatoriedade legal de ter a PCC em seus currículos as têm bem presentes na formação e como afirma o PP do curso, isso está relacionado a formação de um biólogo como um educador. Já na formação para a licenciatura, nota-se que das 400 horas que são exigidas por lei, o currículo propõe 462 horas.

Referindo-se a PCC dentro desses cursos, o PP coloca que essas práticas promoverão a reflexão sobre os conteúdos que estão sendo aprendidos nas disciplinas e que poderão ser ensinados pelo graduando durante sua atuação enquanto docente desde que devidamente adequados aos espaços onde poderão ser desenvolvidos, seja nas escolas ou em espaços de educação não escolar

(UFSC, 2005b). Por conta disso existe um documento produzido por Mohr e Cassiani (2005) que especifica como a PCC poderia e não poderia ser trabalhada dentro das disciplinas do curso. Ainda, este mesmo documento acrescenta que dentro do curso a PCC não se trata de uma imposição legal que foi somente transformada em horas e distribuídas dentro da grade das disciplinas, para muito além disso “a presença das atividades de PPCC no novo currículo do Curso, registrada formalmente nos programas das disciplinas, é um compromisso assumido formalmente por professores e Departamentos[...]” (UFSC, 2005a, p. 5), coloca ainda que os professores, em sua maioria, se apresentavam receptivos à sugestão da PCC (*op cit*) e isso demonstra uma relação e consequente responsabilidade desses docentes com essas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

2.4 Sujeitos da pesquisa

Para o delineamento dos sujeitos que fizeram parte do público alvo desta pesquisa foi necessário a reflexão sobre o modo como os cursos ABI CB da UFSC estão organizados, sobre o perfil estudantil dos graduandos em formação destes cursos, sobre as vivências do autor junto aos cursos e a esta universidade e ainda se mostrou muito importante a análise do PP desses cursos. Para entender se a PCC poderia influenciar a escolha dos graduandos pela licenciatura seria muito importante que os estudantes ou já tivessem tomado essa decisão ou estivessem tomando a mesma. Porém, com base nas vivências do autor, fica evidente que a escolha pela formação desejada não é tomada necessariamente na 4ª fase do curso podendo ser tomada bem a posteriori em muitos casos. Outra problemática de se trabalhar com alunos da 5ª fase é que, como já apontado, o estudante pode estar cursando a licenciatura no presente momento mas pode ainda não ter certeza que é essa a formação desejada e assim, mudar para o bacharelado. Ainda, seria muito difícil identificar, com certeza, quem são os alunos dessa fase já que as disciplinas podem ser adiantadas ou atrasadas e assim trabalhar com uma turma de uma disciplina do curso poderia proporcionar um grande número de questionários que seriam invalidados por trazerem dados de estudantes nas mais diferentes situações de curso.

Frente a essas dificuldades de delineamento de perfil a ser analisado, proporcionadas devido a forma de organização do curso, a opção que se mostrou mais viável e que proporcionou uma maior confirmação dos alunos estarem cursando a licenciatura foi trabalhar com formandos deste curso. Estes indivíduos se tornaram público-alvo da pesquisa visto já terem vivenciado uma grande quantidade de experiências proporcionadas pela formação na licenciatura, além de que, muito provavelmente, já teriam a certeza que a formação que escolheram de fato é a desejada. Assim, por ter essa relação mais íntima com o tema da pesquisa, o público alvo: formandos em licenciatura do

curso de CB diurno da UFSC, pareceu ser o mais adequado para a realização da pesquisa. Para discorrer sobre o momento de sua escolha pela licenciatura e a possível influência da PCC nesse processo, esses indivíduos teriam que fazer o exercício de refletir sobre o passado, sobre o momento que essa escolha foi tomada.

Para chegar a essas pessoas foi utilizado um dado de domínio público disponibilizado pela coordenação dos cursos de CB da UFSC. Semestralmente, a coordenação desses cursos divulga uma lista de livre acesso em sua página na internet na qual estão presentes o nome de todas as pessoas que potencialmente concluirão o respectivo curso (bacharelado ou licenciatura) ao final do semestre letivo. Assim, o primeiro passo na delimitação desses sujeitos foi o reconhecimento dos nomes que estavam apontados para se formar na licenciatura no semestre de 2018.2. Na análise dessa lista, 19 pessoas foram apontadas como potenciais formandos na licenciatura. Após, identificados tais sujeitos, foi feita uma comparação destes nomes com os nomes presentes nas atas de formatura do curso de CB diurno da UFSC de 2006.1 até 2018.1 e o objetivo desse procedimento foi investigar uma possível menção a algum dos nomes indicados para a formatura no semestre da coleta dos dados em listas de formaturas mais antigas, concluindo que, se houver essa presença, a pessoa que colará grau já participou de alguma outra formatura em semestres anteriores em CB na UFSC. Se verificado que a pessoa já colou grau em bacharelado e retornou para obter o grau de licenciado(a), essa pessoa automaticamente foi eliminada da pesquisa, pois não é considerada dentro do perfil do público alvo por provavelmente ter sido influenciada por outros fatores a se formar na licenciatura e não por ter cursado o curso e ter vivenciado as PCC. Ao fazer isso, buscou-se selecionar os sujeitos que tenham uma vinculação mais significativa com o problema que será investigado e que não prejudiquem a totalidade e múltiplas dimensões do mesmo (MINAYO, 2006), no caso, a relação existente entre as PCC e a escolha pela licenciatura. Entrou-se em contato com todas as pessoas apontadas e das 19 pessoas presentes na lista, duas informaram, antes da entrega do questionário, que não iriam se formar e por isso não fizeram parte do estudo. O autor do presente trabalho também foi apontado na lista de formandos mas não participou do estudo por questões éticas. Assim 16 sujeitos poderiam fazer parte da pesquisa.

Todos os 16 nomes que estavam indicados para se formar na licenciatura no ano de 2018.2 e se enquadraram dentro do perfil criado foram convidados a fazer parte do público alvo desta pesquisa. Desses, somente uma pessoa não recebeu os questionários pois alegou não ter tempo para o preenchimento e estar distanciado da universidade. 15 pessoas efetivamente receberam o questionário, entretanto uma pessoa não devolveu o seu, alegando falta de tempo para seu

preenchimento. Assim, 14 formandos do curso de licenciatura diurno em CB da UFSC efetivamente participaram da pesquisa.

Utilizou-se, para identificação de cada um desses estudantes, uma combinação de letra e número: a letra L significa licenciando e foi atribuída a todos os indivíduos que fizeram parte do estudo por falarem na posição de formandos desse curso; foram também atribuídos números de 1 à 14, para identificação desses licenciandos. Assim, para os licenciandos usou-se o código L1, L2, L3, ..., sendo que cada código refere-se a um questionário preenchido por um licenciando.

Vale ressaltar que este trabalho, mesmo visando abarcar a totalidade de estudantes fez um recorte temporal, já que analisou somente formandos de 2018.2.

2.5 Coleta dos dados:

A participação dos sujeitos da pesquisa foi autorizada a partir da leitura e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) presente no apêndice 1, este foi entregue em duas vias para os candidatos, ficando uma via assinada para o autor deste trabalho e outra para o próprio candidato. Os dados necessários para cumprir com os objetivos propostos neste trabalho foram coletados a partir da aplicação de um questionário (APÊNDICE 2). Este instrumento pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc” (GIL, 1999, p.128) e foi elaborado seguindo as orientações propostas por Gil (2008).

Ainda segundo as orientações de Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) e Gil (2008), foi aplicado um questionário piloto para perceber se as perguntas foram formuladas com sucesso, se haviam falhas na redação do questionário (complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc). Estes questionários piloto foram desenvolvidos com dois estudantes apontados como formandos do semestre 2018.1. Foram enviados via email, pedindo que após o preenchimento e entrega do questionário, essas pessoas realizassem uma avaliação das perguntas feitas e opinassem sobre esse instrumento. Após a realização do piloto foi realizada uma revisão no questionário antes de sua efetiva distribuição para o público alvo.

O questionário foi aplicado a todos os indivíduos que fizeram parte do público alvo desta pesquisa e foram distribuídos pessoalmente para cada um dos sujeitos após contato prévio via fórum

da graduação⁵. Marcados local e hora de entrega do questionário, o autor da pesquisa fazia uma síntese da mesma, perguntava se o sujeito tinha interesse em participar da pesquisa, apresentava o TCLE e o entregava para leitura e possível assinatura do mesmo. Caso o sujeito assinasse uma das vias do termo, indicando aceite na participação da pesquisa, o pesquisador indicava no próprio termo do sujeito o telefone e email nos quais, após fim do preenchimento do questionário, deveriam solicitar coleta do mesmo em horário e local a combinar.

O referido questionário é composto por três partes (PARTE I, II, III), as quais têm finalidades específicas. A PARTE I teve por objetivo confirmar se de fato a pessoa configurava-se como parte do público-alvo da pesquisa, mas também auxiliou a compreender, de maneira geral, um pouco da relação que o sujeito tem com as Ciências Biológicas e com os cursos de graduação da área. Na PARTE II, buscou-se entender melhor como, quando e em que contexto a escolha pela licenciatura havia acontecido, além de refletir sobre os fatores que podem ter tido uma influência nessa escolha e na PARTE III a PCC se tornou foco de análise, visou compreender como ela poderia ter atuado na escolha pela licenciatura desses licenciandos e se não atuou, refletir sobre os motivos dessa ausência de influência.

Nessas partes foram distribuídas perguntas que exigiam tanto respostas objetivas (que deveriam ser assinaladas) como discursivas (que deveriam ser preenchidas com as palavras e o discurso do sujeito). Cada um desses dois tipos de perguntas gerou dados em diferentes formatos, que permitiram interpretações e níveis de exploração diferentes.

2.6 Análise dos dados:

Os dados coletados foram analisados de acordo com o modo como as perguntas estavam estruturadas. As perguntas que exigiam respostas objetivas foram consideradas quantitativamente, a partir de uma análise direta por inferência do número de respostas. Nesse padrão se incluem as questões 1, 2, 3 e 4 da PARTE II do questionário e a questão 2 da PARTE III.

Já para as questões que exigiam respostas discursivas, usou-se como recurso a busca das ideias centrais no texto do interlocutor (ideias-força), acompanhadas de palavras ou expressões significativas usadas por ele para explicar seu pensamento. A priori, as questões 1 da PARTE I e 1 e 3 da PARTE III passaram por essa análise. Porém, levando-se em conta o número de respostas e a semelhança entre discursos de diferentes sujeitos da pesquisa, mostrou-se necessário, para algumas das questões uma análise um pouco mais refinada, visando compreender de forma mais efetiva o

⁵Disponível no site: <forum.cagr.ufsc.br>

fenômeno que se investigava. Para isso, primeiramente se fez uma leitura geral e superficial das respostas e após essa leitura, se fez uma análise mais dirigida e focada nos referenciais surgidos na fundamentação teórica. Com isso, a posteriori, realizou-se um agrupamento das ideias gerais e expressões significativas do texto do interlocutor que possibilitaram o nascimento de categorias e subcategorias de análise.

A transcrição das respostas dos alunos, durante todo o trabalho, será colocada entre aspas e grafada em *itálico*, seguida da indicação do emissor do argumento. Por exemplo, o enunciado L6, faz referência ao questionário preenchido pelo licenciando número “6” do grupo.

3. ORIENTAÇÕES À FORMAÇÃO NA LICENCIATURA: A PCC E OUTROS FATORES

Nesta seção são apresentados os resultados da pesquisa obtidos a partir da aplicação dos questionários com os formandos do curso de licenciatura diurno em CB da UFSC, que teve por objetivo compreender se a PCC influencia a escolha dos graduandos por licenciatura bem como de que forma essa influência ocorre ou quais os motivos de não ocorrer. Num primeiro momento é feita uma descrição geral de quem são estes licenciandos, tentando entender quais motivações fizeram eles estarem cursando CB e o objetivo é entender principalmente como essas pessoas se relacionaram com a licenciatura, se já tinham conhecimento sobre como os cursos de CB da UFSC se articulavam, como e quando se deu o processo de escolha por essa modalidade. No segundo momento buscou-se observar como a PCC aparece frente a diversos fatores de influência que podem sensibilizar o estudante a escolher a licenciatura e também entender se a PCC, nesses cursos, tem esse papel de atuar como influenciador da escolha, bem como os motivos dessa influência ou ausência de influência. Na sequência, está explicitada essa dinâmica de resultados e análises.

3.1 Experiências que elaboram perfis na/da licenciatura

Os sujeitos dessa pesquisa foram selecionados a partir de critérios já descritos no item 2.4 do presente trabalho. A maior parte dos formandos em licenciatura do diurno que participaram da pesquisa (n=14) estão na faixa de idade de 18-24 anos (~57%), mas também a faixa de 25-29 anos aparece com certa expressividade (~29%). Além destas, uma porção menor de formandos estavam na faixa de 30-39 anos (14%). Esse dado permite inferir que a grande maioria dos licenciandos do curso diurno de CB da UFSC está no que Gatti (2010) denomina de “faixa etária ideal”, e este termo parece se referir a situação na qual o estudante recém saído do Ensino Médio adentra nos cursos de graduação, assim, pode-se inferir que uma parcela significativa dos sujeitos dessa pesquisa devem se encontrar nessa situação.

Quando questionados acerca dos motivos que os levaram a escolher o curso diurno de CB da UFSC (questão 2 da PARTE I do questionário anexo) e o porquê dessa escolha, os sujeitos do presente estudo citaram um total de vinte e oito motivações que os levaram a cursar CB diurno na UFSC. A partir daí, agrupou-se as respostas (motivações) em cinco grupos por semelhanças de significados. Esses grupos foram denominados "categorias de análise" e, sempre que houve necessidade, foram elencadas "subcategorias" relacionadas às primeiras mais gerais. O agrupamento dessas categorias pode ser observado no Quadro 1, onde se explicitam os critérios utilizados na

criação das categorias e subcategorias e que conduziram a classificação de representações na fala dos sujeitos.

Quadro 1 - Categorias usadas para analisar as motivações que levaram licenciandos à escolherem o curso.

<p>1. Influências Pessoais:</p> <p>1.1. Professores do passado: decidiu escolher o curso devido às boas lembranças relacionadas aos professores do passado.</p> <p>1.2. Família: influências familiares levaram à escolha do curso.</p> <p>2. Escolha Profissional:</p> <p>2.1. Atuação como Biólogo: as justificativas para a escolha estão relacionadas com a atuação profissional do biólogo em suas múltiplas áreas.</p> <p>2.2. Atuação como Professor: a vontade de ser professor (seja do Ensino Básico ou do Ensino Superior) foi motivadora à escolha do curso.</p> <p>3. Interesses:</p> <p>3.1. Pela Biologia/Ciência: as respostas remetem a escolha do curso ao interesse na área da biologia em si: na vida, plantas, animais, entre outros; nas práticas: laboratório, saídas de campo, preservação do meio ambiente; nos processos da ciências.</p> <p>3.2. Pelos estudos escolares de Ciências e Biologia: escolheram o curso por gostarem de estudar Ciências ou Biologia durante sua trajetória enquanto estudantes do Ensino Fundamental ou Médio.</p> <p>3.3. Social: busca do curso é pautada no compromisso social.</p> <p>4. Amplitude da área: o entendimento que o curso permite um estudo amplo de variadas áreas foi responsável pela escolha.</p> <p>5. Outras Influências: experiências que não estão relacionadas às classes e subclasses descritas, mas que foram importante para a escolha do curso</p>
--

Fonte: Elaborado pelo autor

Sabe-se que a escolha por um curso de graduação é multifatorial e pode ser influenciada por inúmeros fatores (BIASE, 2008) e pensando nisso utilizou-se uma metodologia que pudesse explorar essa multiplicidade de forma que permitisse uma análise criteriosa passível de discussão. Para isso, realizou-se uma leitura flutuante dessas respostas com posterior síntese das informações principais, o que permitiu um agrupamento em categorias baseada em critérios semânticos. Essa metodologia foi inspirada em Miranda, Lisbôa e Rezende (2015) que analisou, de forma semelhante, as motivações para ingresso num curso de Bacharelado e Licenciatura em Química do sudeste brasileiro.

Na sequência exemplos de textos usados para fazer a análise dos dados:

“Escolhi Ciências Biológicas porque sempre me interessei, na vida escolar, pelos conteúdos abordados pelas Ciências e pela Biologia, além de achar as pesquisas laboratoriais muito interessantes. Posso dizer que para além disso, sempre gostei de estudar e aprender sobre (quase) tudo e vi no curso de Biologia uma forma de cumprir esse objetivo” (L1)

A fala desse sujeito foi categorizada nas subcategorias “Interesse pela Biologia/Ciência” e “Interesse pelos estudos escolares de Ciências e Biologia” e na categoria “Amplitude da área”. Sua classificação na subcategoria “Afinidade pelos estudos escolares de Ciências e Biologia” se deu por afirmar que escolheu CB porque *“sempre me interessei na vida escolar, pelos conteúdos abordados pelas Ciências e pela Biologia”* (L1). Também foi classificada na subclasse “Afinidade pela Biologia” pois afirma *“achar as pesquisas laboratoriais muito interessantes”* (L1), mostrando uma admiração às pesquisas de laboratório que é local de estudo de muitas pessoas que estudam a biologia. Além disso, também foi colocada na classe “Amplitude da área” pois afirma que *“sempre gostei de estudar e aprender sobre (quase) tudo e vi no curso de Biologia uma forma de cumprir esse objetivo”* (L1), demonstrando que escolher o curso também está relacionada com as múltiplas possibilidades e áreas que o curso permite trabalhar/estudar.

Ilustrando outra dessas falas discentes sobre o motivo de terem escolhido o curso, é trazido: *“Porque pretendia ser pesquisador na área de zoologia e professor universitário”* (L9). A colocação foi compreendida nas subcategorias “Atuação como Biólogo” e “Atuação como professor” pois faz referência à uma atuação concreta do profissional Biólogo e afirma ter o desejo de ser professor em uma universidade.

Dessa forma, a organização dos dados permitiu a constatação que os estudantes foram guiados ao curso por diversas motivações. Os 14 graduandos apresentaram um total de 29 motivações que os guiaram para o curso. Dentre esses fatores, um em especial toma expressiva representação, a subcategoria “Interesse pela Biologia/Ciência” é mencionada por 11 dos 14 estudantes como fator de importância na escolha do curso. Algumas outras subcategorias ainda se destacam, tais como “Interesse pelos estudos escolares de Ciências e Biologia” (4/14), “Atuação como Biólogo” (4/14) e a categoria “Amplitude da Área” (3/14). Chama a atenção que a subcategoria “Atuação como professor” foi citada por apenas um dos 14 sujeitos. As outras subcategorias foram menos referendadas pelos licenciandos: “Professores do passado” (2/14), “Família” (1/14), “Social” (2/14) e “Outras influências” (1/14).

Echalar et al. (2015) verificaram que a maioria dos alunos de um curso de licenciatura em CB que ocorre na modalidade EaD em Goiás afirmou ser o “interesse nas áreas de atuação do biólogo” (54,17%), tendo ainda a “afinidade com a área” (50%) como fatores de relevância na escolha. Fernandez et al. (2013) também analisou os motivos de opção por um curso de licenciatura em CB noturno de Minas Gerais e observou-se que a possibilidade de trabalho (25,4%) e a afinidade pela área de Biologia (19,6%) foram os motivos mais representativos. Fica claro nesses estudos, incluindo o presente, que a afinidade pela área de Biologia é um dos principais fatores de

influência na escolha pelo curso de CB e que mesmo em cursos exclusivos de licenciatura, não se tem na docência e/ou na educação uma expressividade em relação à motivação por adentrar na área. Isso pode representar uma situação sintomática de desinteresse pela carreira docente.

Observa-se que o que a Biologia se propõe a estudar gera fascínio nos estudantes e disso advém a escolha por essa graduação. Talvez a reflexão acerca da atuação profissional do graduado neste curso seja feita somente em momentos posteriores a essa escolha pela habilitação (bacharelado/licenciatura), uma vez que o ingressante dos curso de CB diurnos da UFSC parece não ter como perspectiva clara a atuação e formação enquanto profissional da área, independente de ser formado na licenciatura ou no bacharelado, assim como também encontrado por Bär, Castro e Malacarne (2013) em estudo realizado numa IES do oeste do Paraná. Esse dado parece divergir daquilo que aponta Miranda, Lisbôa e Rezende (2015, p. 2) uma vez que as autoras afirmam que “É importante considerar que a escolha pela formação inicial está diretamente relacionada às possibilidades de atuação profissional”.

Os dados do presente trabalho mostram ainda que 4 dos 14 estudantes foram motivados a escolher o curso por conta de uma “Afinidade pelos estudos escolares de Ciências e Biologia” e que 2/14 dos estudantes escolheram o curso de CB diurno da UFSC motivados por “Professores do passado”. No estudo de Echalar et al. (2015) 41,67% dos estudantes pesquisados falaram ter sido influenciados por professores de Ciências e/ou Biologia da Educação Básica. Assim o questionamento desse autor torna-se interessante aqui:

o que ocorre com os alunos que buscam o curso por conta de seus professores de educação básica e, ao entrarem na graduação, não querem ser docentes? Em que momento a docência, que foi espaço de encantamento a escolha de uma carreira profissional, tornou-se uma segunda ou última opção de trabalho? (ECHALAR et al., 2015, p. 6)

Talvez a resposta esteja relacionada justamente com as dificuldades que a profissão docente, principalmente na educação básica, enfrenta na atual realidade brasileira de desvalorização do professor e da escola.

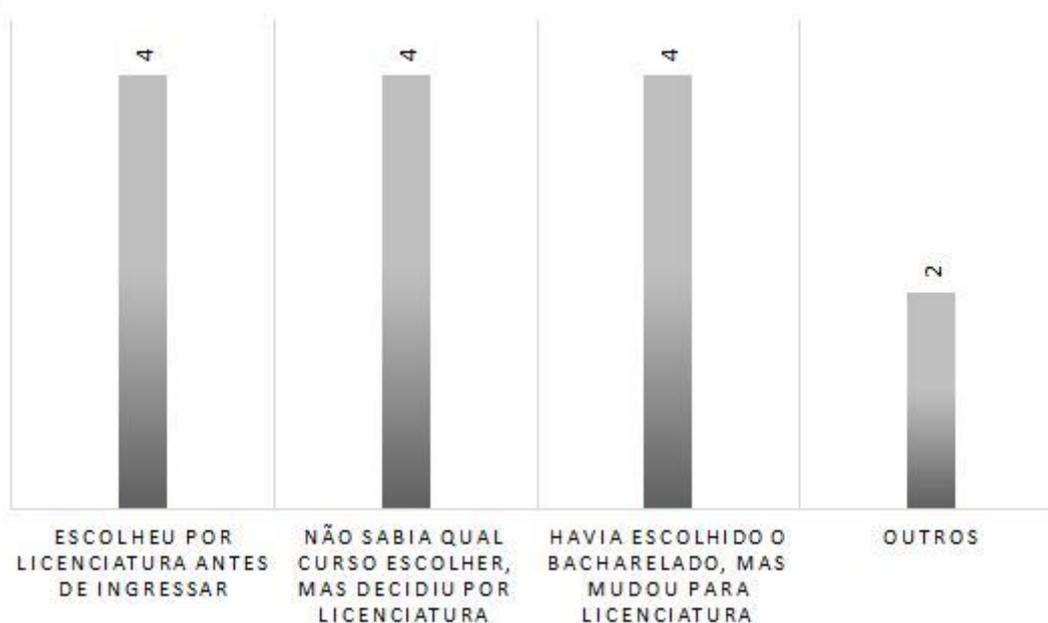
Complementando o que anteriormente já foi indicado, quando perguntados se ao ingressarem no curso de CB diurno da UFSC, que é um curso ABI e que por conta disso exige a escolha de um percurso formativo (bacharelado ou licenciatura) em algum momento na graduação, já sabiam que deveriam realizar essa escolha por um dos percursos (Pergunta 1 da PARTE II), oito estudantes (~57%) informaram que já sabiam que deveriam tomar essa decisão durante a graduação enquanto que 6 deles (~43%) afirmaram não saber que essa decisão deveria ser tomada. É possível que essa proporção seja um indicativo da provável inconsciência discente, no momento de seu

ingresso na graduação, sobre as áreas de atuação do profissional que o curso forma. Mesmo que quantitativamente o valor de pessoas com conhecimento dessa escolha seja maior, faz pensar o fato de 43% desconhecerem a necessidade dessa escolha.

Quando se vê que quase metade dos estudantes que adentram no curso de graduação e que escolheram a licenciatura não sabiam que deveriam escolher por ela em algum momento, nota-se uma possível falha na comunicação entre os cursos de graduação e a escola, que não informam esse aluno das diferenças entre bacharelado e licenciatura e sobre a possibilidade de existência dos cursos ABI. Ter a ciência das diferenças entre essas duas formações pode em muito estar relacionado com o conhecimento das possibilidades de atuação profissional que se colocam para as respectivas graduações. O curso de graduação tem papel de destaque na construção do perfil identitário do futuro profissional (TOLENTINO; ROSSO, 2009), mas é importante que o estudante, antes mesmo de ingressar no curso, já tenha interesse no campo profissional da área e para isso é preciso conhecê-las antes do ingresso, caso contrário, devem crescer as possibilidades de insatisfação com a formação.

Quando os estudantes foram questionados sobre seu perfil no que se refere à relação entre a escolha pelo bacharelado ou licenciatura, possíveis mudanças e o momento dessa escolha comparado ao ingresso nessa graduação (Questão 2 da PARTE II), o que se observou foi uma grande diversidade de respostas, mostrando que a escolha pela licenciatura, nas atuais condições deste curso, acontece de forma heterogênea e ressalta que a graduação tem papel nessa opção. As três alternativas propostas foram igualmente assinaladas e ainda dois estudantes acrescentaram outros perfis para descreverem sua trajetória. A classe “outros” foi atribuída ao sujeito que afirmou que queria se formar em ambas as graduações mas que agora só quer se formar na licenciatura (1 ocorrência) e que entrou querendo a docência (licenciatura), se sentiu desestimulado com o decorrer do curso, mas que depois decidiu de fato que queria a licenciatura (1 ocorrência). Os dados foram apresentados no gráfico de barras a seguir (Figura 1):

Figura 1: Momento de escolha do curso de licenciatura e (des)crenças quanto aos horizontes formativos entre graduandos do diurno de Ciências Biológicas da UFSC.



Fonte: Elaborado pelo autor

Este dado evidencia uma dimensão muito interessante da escolha pela licenciatura o potencial do curso ser um influenciador nessa escolha. De todos os 14 sujeitos, somente quatro deles entraram no curso e permaneceram em sua escolha, todos os outros mudaram de alguma forma o que pretendiam ou se decidiram quanto à formação desejada e mesmo dentre esses 4 sujeitos que permaneceram em sua escolha, é difícil afirmar que o curso não tenha tido uma certa influência na permanência desses estudantes no seu foco inicial.

O curso de graduação propicia uma série de vivências que podem aproximar ou afastar o aluno da licenciatura (e também do bacharelado). O currículo é um ótimo exemplo disso uma vez que ele representa um território de lutas e poder, onde pensamentos e posicionamentos estão embutidos à uma questão de saber, poder e identidade (SILVA, 2007). No que se refere às questões curriculares da formação de docentes e licenciados, o currículo seleciona algumas disciplinas em detrimento de outras e as coloca em fases, proporções e momentos determinados que permitem uma maior ou menor aproximação com determinadas áreas, mais próximas ou distantes da atuação enquanto docente. Saviani (2009) fala sobre dois modelos de formação de professores conflituosos no qual um primeiro modelo estaria centrado na apropriação de conteúdos culturais-cognitivos e o segundo teria como foco uma formação que além dos conteúdos culturais e científicos primasse também pela preparação didática e pedagógica do estudante para sua atuação enquanto docente.

A organização do currículo prescrito de maneira que aproxime o estudante mais de um dos modelos descritos pelo autor anteriormente citado, reflete em formações diferenciadas que podem

aproximar ou distanciar o estudante da licenciatura. O currículo também se manifesta “nas ações educativas promovidas pelos professores e de maneira peculiar no contexto do trabalho pedagógico” (PEIXOTO et al., 2017, p. 3), ou seja, a forma como o professor universitário trabalha dentro de sala de aula pode priorizar uma ou outra carreira e uma ou outra formação e ter o mesmo tipo de efeito. Para além destes, todos os espaços curriculares e extracurriculares do curso que podem propiciar formações variadas e aproximar, sensibilizar ou afastar uma das áreas, todos esses e muitos outros são espaços que podem ter esse papel de influenciador e muitos estudos tratam dessa questão de entender como determinados aspectos curriculares ou não podem influenciar na escolha pela licenciatura e/ou no endereçamento profissional dos formados (SANTOS; TAVARES; FREITAS, 2013; JÚNIOR; PRADO, 2015; MIRANDA; LISBÔA; REZENDE, 2015; AGOSTINI; MASSI, 2017).

Os estudantes ainda foram questionados sobre o momento de sua escolha pela licenciatura (questão 3 da PARTE II), fazendo referência à(s) fase(s) da graduação que eles escolheram que para cursar a licenciatura. Os dados foram analisados quantitativamente a partir da elaboração da Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Fase da graduação em que os licenciandos do curso ABI Ciências Biológicas da UFSC escolheram a licenciatura⁶

Fase	Nº de menções	% de alunos
Antes de ingressar	4	29%
1º	0	0
2º	0	0
3º	1	7%
4º	3	21%
5º	3	21%
6º	6	43%
7º	3	21%
8º	0	0
9º	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados parecem indicar que a escolha pelo curso de licenciatura ocorre em momentos distintos para os estudantes. Para alguns a escolha já foi tomada antes do ingresso no curso

⁶As porcentagens somam-se mais que 100% pois os estudantes podiam apontar mais de uma fase para indicar o momento de sua escolha pela licenciatura. É possível que a escolha do curso pode se dar num momento que não se restringe a uma única fase e por conta disso a situação foi permitida. A porcentagem foi elaborada a partir do número de menções comparadas com o número total de alunos (n=14).

enquanto para outros essa opção vai se construindo ao longo do tempo. Os currículos dos cursos indicam que a escolha por um determinado percurso formativo deveria ser tomada na 4º fase do curso, pois, ao começo da 5º fase o estudante já deve estar matriculado nas disciplinas do bacharelado ou da licenciatura, porém, por ter currículos que em muito se assemelham e por não instituir que a escolha por um percurso seja tomada nessa fase, nos CGCB diurnos da UFSC, essa escolha se dá em momentos posteriores à 4º fase. É importante ressaltar que as disciplinas que tem como foco de estudo questões mais relacionadas com a atuação docente, entendimento das realidade e contextos escolares, teorias e modelos educativos, começam na 4º fase do curso, momento coincidente com o começo da escolha da licenciatura por estudantes que não a fizeram antes do ingresso no curso (Quadro 2).

Quadro 2 - Distribuição de disciplinas mais centradas nas questões escolares e da atuação docente, por fase no Curso de licenciatura em Ciências Biológicas diurno da UFSC.

Fase	Disciplinas curriculares que essencialmente se dedicam à formação pedagógica do docente
1º	-
2º	-
3º	-
4º	MEN7004 - Tópicos em Biologia e Educação (36h).
(MOMENTO CURRICULAR DA ESCOLHA DO CURSO)	
5º	EED5331 - Teorias da Educação (72h); PSI5137 - Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem (72h).
6º	MEN5601 - Didática A (72h).
7º	EED5185 - Organização Escolar I (72h).
8º	EED5186 - Organização Escolar II (72h); MEN7008 - Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia (108h); MEN7341 - Física para o Ensino de Ciências Biológicas (72h).
9º	MEN7009 - Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências (252h).
10º	MEN7010 - Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia (252h).

Fonte: Currículo dos cursos Ciências Biológicas diurnos da UFSC (UFSC, 2018b).

Elaborado pelo autor

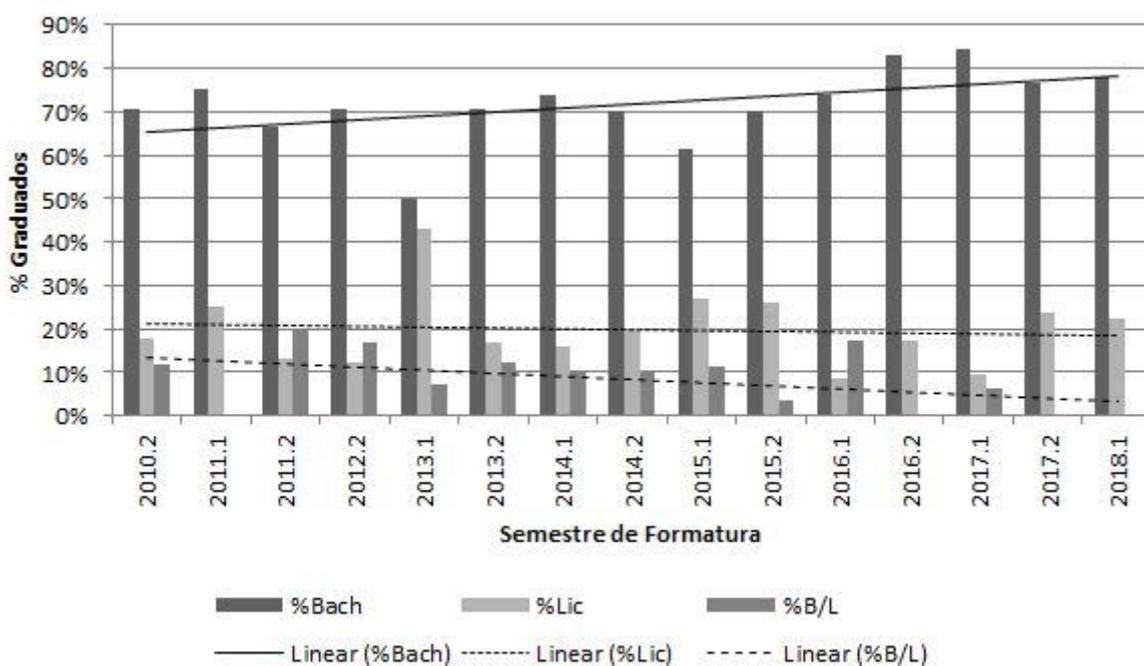
Peixoto et al. (2017, p. 8), sobre a colocação das disciplinas pedagógicas somente a partir da 4º fase em uma IES goiana, reflete “Seria a função específica de uma Licenciatura prejudicada ao tornar os saberes pedagógicos acessórios?”. Fazendo uma transposição da reflexão incitada pelo

autor para este estudo, é possível refletir localmente sobre quais são os efeitos de disciplinas pedagógicas específicas de formação do professor estarem colocadas majoritariamente após a divisão curricular entre bacharelado e licenciatura? Quais os efeitos desse arranjo no percurso formativo dos estudantes? A organização curricular permite o entendimento do que é a licenciatura antes da divisão curricular dos cursos? Quem escolheria ou se identificaria com um curso sem conhecê-lo?

Considerar que uma porção significativa dos estudantes tem sua escolha pela licenciatura tomada em torno da 6ª fase da graduação, pode ser um indicativo que a trajetória dentro do curso e as próprias disciplinas pedagógicas podem influenciar nessa escolha. Talvez, a disciplina pedagógica dessa fase, “Didática A”, por trabalhar assuntos bem relacionados à profissão docente, sirva de divisor de águas para os graduandos. Miranda, Lisbôa e Rezende apontam que a formação na licenciatura exerce influência no desejo de atuar como docente e que o estudante, ao ter contato com as discussões, atividades e estágio supervisionado presentes num curso de licenciatura, começa a vislumbrar a docência como uma possibilidade profissional. Assim, parece ser possível estabelecer uma relação entre essas disciplinas e a formação na licenciatura com a escolha por esse curso. Entretanto, caso as disciplinas que tratam mais de questões escolares e da atuação docente comecem em momentos posteriores a escolha do curso, como no caso dos CGCB diurnos da UFSC, o estudante não teria a oportunidade de se aproximar da área, ser sensibilizado e vislumbrar a profissão docente.

Visando um melhor entendimento do direcionamento do graduando de CB diurno da UFSC para a licenciatura, fez-se um levantamento nas últimas 15 atas de formatura do número de formandos em cada um das modalidades/cursos: bacharelado (%Bach), licenciatura (%Lic) e bacharelado e licenciatura concomitantes (%B/L). Essas diferentes porcentagens de formandos nos diferentes cursos por semestre foram plotadas em gráfico e estão explicitados na Figura 2:

Figura 2 - Análise temporal da distribuição de formados nos cursos diurnos de Ciências Biológicas da UFSC.



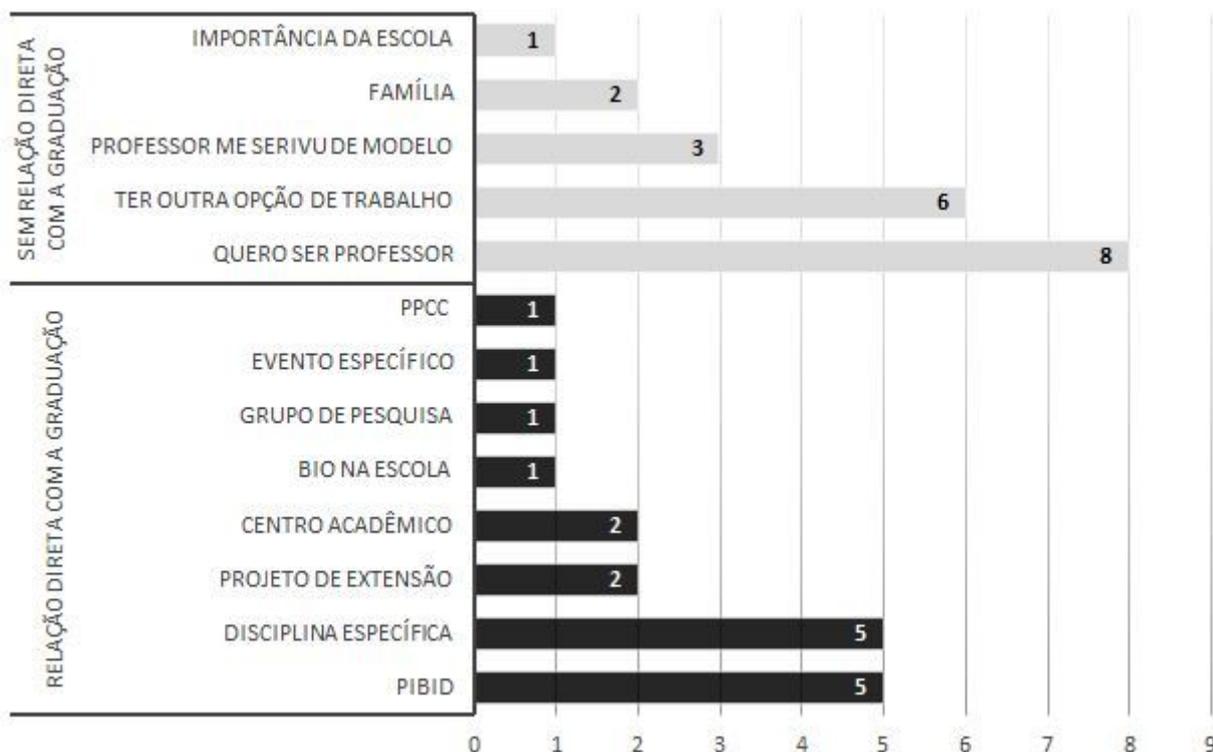
Fonte: Secretaria dos cursos de Ciências Biológicas da UFSC.

Elaborado pelo autor

A análise do gráfico parece evidenciar um desprestígio na escolha da licenciatura como curso. É indicado que o percentual de formandos no curso do bacharelado é sempre superior ao de licenciatura e que parece existir uma tendência linear de queda na formação na licenciatura e de aumento na do bacharelado. A formação concomitante no bacharelado e licenciatura também vem diminuindo com o passar do tempo e isso deve estar relacionado com a lei 12.089 de 2009 (BRASIL, 2009) que proibiu essa formação concomitante. Frente a essa situação é importante refletir sobre os possíveis motivos dessa situação mas também se mostra importante que os próprios cursos reflitam sobre sua organização e sua possível relação com esse desafeto estudantil com a licenciatura.

A questão 4 da PARTE II do questionário aplicado com os licenciandos participantes da pesquisa aprofunda um pouco mais um dos questionamentos anteriormente trazidos sobre a influência do curso na escolha da graduação e tenta elencar os fatores curriculares e extracurriculares que estão relacionados com a escolha do curso de licenciatura. Quando foi proposto que os estudantes refletissem sobre o momento de sua escolha pelo curso e citassem os três fatores que foram mais importantes nessa escolha, foram citados 14 fatores de influência. No gráfico abaixo estão compilados o número de menções para cada um dos fatores destacados pelos estudantes:

Figura 3: Fatores que influenciaram a escolha dos graduandos pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas (diurno) da UFSC.



Fonte: Elaborado pelo autor

Independentemente da representatividade, no que se refere ao número de menções, pode-se observar que a graduação tem um papel de relevância no que se refere ao encaminhamento dos graduandos à licenciatura, afinal diversos fatores relacionados ao curso foram elencados como importantes nessa decisão. Nesse primeiro momento destacam-se numericamente o PIBID e as disciplinas da licenciatura, mostrando que a aproximação com a licenciatura tem papel de destaque no encaminhamento para esse curso. Dos fatores que não tem relação direta com a graduação se destacaram “Quero ser professor” e “Ter outra opção de trabalho” ou seja respostas que estão bem relacionadas com a atuação do docente e mesmo que não tenham uma relação direta com o curso é importante ressaltar que podem ter sido instigadas e conduzidas pela própria graduação.

Chama a atenção nesse contexto a baixa representatividade que a Prática (Pedagógica) como Componente Curricular (PCC) tem na escolha pela licenciatura, afinal só foi citada entre os fatores de maior importância nessa escolha por um licenciando. Porém um componente do currículo com a expressividade temporal de pelo menos 400 horas, que é recomendado que aconteça desde o começo dos cursos, que tem inúmeras potencialidades de aproximação com a licenciatura, realidade escolar e profissão docente e que está colocada para todos os graduandos das licenciaturas, não poderia e deveria dar um maior suporte para os graduandos escolherem a licenciatura? Será que nos

curso ABI as PCC não deveriam exercer a função de aproximar o graduando da licenciatura e auxiliá-lo na escolha desse curso? Será que ela não poderia influenciar a escolha pela licenciatura por sensibilizar o graduando para essa formação?

Inúmeros questionamentos aparecem quando se pensa na PCC como um possível influenciador na escolha da licenciatura e até o momento o presente trabalho não refletiu especificamente sobre esse componente do currículo. A presente seção teve por objetivo trazer a tona o contexto de quem é o estudante do CGCB diurno da UFSC e refletir sobre a escolha desses pela licenciatura. Percebeu-se que no momento da escolha da graduação em Ciências Biológicas, antes de adentrar na universidade, o principal fator envolvido nessa escolha foi a afinidade pela Biologia e que o desejo de atuação como professor, nesse momento inicial, tem pouca influência na escolha do curso. Ainda, muitos estudantes, quando adentram no curso, não tem conhecimento da necessidade de escolher uma das formações e isso pode indicar um desconhecimento dos diferentes ramos de atuação possibilitados pelas diferentes formações. Viu-se ainda que a escolha pela licenciatura pode ocorrer antes do ingresso ou durante a graduação e que quando se dá durante a formação acontece principalmente próximo da 6ª fase e isso pode ser um indicativo da influência da graduação nessa escolha por um curso. Evidenciou-se que a PCC não foi citada como um fator de grande influência nessa escolha e a seção que se segue refletirá se a PCC influencia nessa escolha.

3.2 PCC e a escolha pela licenciatura

A PARTE III do questionário é a que efetivamente tinha uma relação direta e que explorou a PCC e sua possível relação com a opção pela licenciatura. Era composta por 3 questões: a primeira questão era geral e dissertativa e tratava sobre o que os licenciandos entendem por PCC: o que é e qual sua função. A questão seguinte era questão chave e perguntou ao estudante se a PCC havia auxiliado/contribuído/influenciado de alguma forma na sua escolha pela licenciatura, era objetiva e a depender da resposta direcionava o estudante para um determinado item da questão 3. Essa última questão tinha dois itens, os quais eram compostos por dois subitens: o primeiro item foi direcionado aos estudantes que afirmaram que a PCC havia influenciado sua escolha pela licenciatura e seus subitens questionavam o estudante sobre como ela influenciou e se alguma em específico foi importante nesse processo de escolha; já o segundo item da questão 3 foi direcionado para os que afirmaram que a PCC não teve influência na sua escolha pela licenciatura e questionava o graduando sobre o porquê dessa ausência de influência e como ela deveria ser desenvolvida na opinião do sujeito.

A primeira questão da PARTE III perguntou aos licenciandos o que é a PCC e qual sua função. Foi observado que algumas pessoas não responderam a questão “o que é” e passaram diretamente para um discurso ligado à função da PCC. Talvez isso possa ser entendido como o desconhecimento do que é a PCC por parte do licenciando ou que sua função é tão marcante para o graduando que ele focou em discorrer principalmente sobre ela. Para análise do que é a PCC para os licenciandos, fez-se a leitura do discurso de todos os interlocutores e foram levantadas palavras/termo chave que significassem e/ou traduzissem a posição desses estudantes. Para ressaltar essas palavras/termos destacou-se utilizando **negrito**.

A exceção de L5 que afirmou que a PCC “*Continua sendo algo confuso para mim, mesmo depois de todo esse tempo*” (L5) e L9, L10, L11 e L12 que não responderam a essa questão, todos os outros interlocutores apresentaram falas que remeteram à pergunta. Para L1, L3 e L14 a PCC parece se mostrar sob caráter de uma obrigatoriedade maior:

“*Entendo que a PCC é uma **normativa do governo**[...]*” (L1)

“*Uma **obrigatoriedade curricular**[...]*” (L3)

“*Para mim, a PPCC é **parte da estrutura curricular**[...]*” (L14)

Para L2 e L6 a PCC assume significado diferente, mais relacionado em entender essa prática como tempo, como um espaço temporal inserido na formação:

“*São **momentos** para[...]*” (L2)

“*Entendo por PCC como sendo um **momento** de reflexão[...]*” (L6)

Os outros licenciandos atribuíram ainda um terceiro significado para a PCC e parecem ressaltar que ela tem o papel de cumprir uma função dentro dos currículos de formação de professores:

“*A PPCC seria essa **possibilidade de penetração** [fazendo referência à transversalização da educação nos currículos] e de pôr em prática o discurso que ‘toda bióloga é uma educadora’”.* (L4)

“*É um **dispositivo** que busca[...]*” (L7)

“*Concebo a PPCC, desde que corretamente implementada, como uma frutífera **ferramenta** que possibilita[...]*” (L8)

“*Acredito ser uma **série de atividades** que[...]*” (L13)

Todas essas colocações sobre o que é a PCC feitas pelos licenciandos são muito interessantes e parecem em muito estar relacionadas com o que ela realmente é, parece que narram como ela apareceu para os cursos, como é colocada e como se relaciona com os estudantes. De fato a PCC foi e é uma obrigatoriedade, é uma normativa do governo instituída pelo Ministério da Educação para todos os cursos de formação de licenciandos que tinha por objetivo melhorar a formação dos docentes propiciando uma maior e melhor articulação entre a teoria e a prática

(BRASIL, 2001a; BRASIL, 2002a). Para fazer isso foi colocado que os cursos teriam que inserir horas de PCC dentro de seus currículos, acontecendo desde o começo até o final da formação dos licenciandos e essas horas foram arranjadas de diversas formas dentro dos currículos de formação (BRASIL, 2002b). Em muitos casos essas horas foram distribuídas nas disciplinas do currículo prescrito e essa é a atual realidade dos cursos diurnos de CB da UFSC: têm um número determinado de horas dedicado à essa prática em diversas disciplinas específicas e pedagógicas, ou seja, se traduziu como momentos dentro desses currículos. Como já colocado, a PCC tem papel de grande importância na formação dos licenciandos e cumpre funções no que tange a formação destes, seja na articulação entre as teorias e as práticas de ensino, na aproximação com o ambiente escolar, num melhor entendimento do que e como é a profissão docente, entre muitas outras. O que se observou nas respostas dos estudantes foi muito coerente com o contexto da PCC na graduação onde estão inseridos. Entretanto muitas das respostas analisadas apresentavam apenas um fragmento do que realmente é a PCC, trazendo ou somente horas ou somente que tem finalidades ou que é uma obrigação curricular. Isso pode ser um indicativo de que, mesmo sabendo o que é a PCC, talvez, na formação desses licenciandos, tenha faltado um espaço de maior dedicação e discussão sobre esse componente do currículo.

Nessa mesma questão os estudantes foram questionados sobre qual o papel da PCC, “qual sua função”, e todos os sujeitos participantes discorreram sobre o assunto. Para que a análise dos discursos se tornasse possível foram criadas categorias para agrupar e organizar os dados. Para uma das categorias, ainda foram criadas subcategorias com o objetivo de destacar as diferenças e similaridades entre os discursos dos sujeitos. É importante que seja ressaltado que a categorização em uma das categorias não excluiu nem inviabilizou sua categorização em outra também, podendo, um mesmo discurso, por apresentar ideias distintas, ser inserido em mais de uma categoria. Os critérios utilizados para essa categorização estão colocados e descritos no quadro 3 e foram inspirados em Silvério (2014):

Quadro 3: Categorias usadas para analisar o entendimento que licenciados têm sobre a função da PCC

1. **Transmissão de conhecimentos:** o papel da PCC está centrado na transmissão de conhecimentos e saberes para pessoas e espaços além das instituições formadoras.
2. **Capacitação do biólogo como educador:** a PCC parece estar associada a formação de um ‘biólogo-educador’, profissional da área biológica que age como educador em suas múltiplas práticas e que, em geral, não se relacionam com a atuação enquanto professor.
3. **Formação do licenciado:**
 - 3.1. **Desenvolvimento de estratégias de ensino:** ela parece ter um papel de instrumentalizar o licenciando para uma possível futura realidade, principalmente como docente. Desenvolvimento da atratividade na forma de atuação e nos materiais didáticos e adequação de linguagem são alguns exemplos incorporados à esta subcategoria.
 - 3.2. **Integração curricular:** seu papel está associado à uma integração curricular, em permitir uma relação mais dialética entre áreas que muitas vezes não são integradas, como a área biológica e a área pedagógica.
 - 3.3. **Aproximação com a realidade escolar:** tem função de tornar a realidade escolar: a escola, os professores da educação básica e seus alunos, mais próximos da formação do licenciando.

Fonte: Elaborado pelo autor

Dois sujeitos da pesquisa afirmaram que a PCC está relacionada com a transmissão de conhecimentos:

“Acredito que são práticas que devem refletir um conteúdo de Biologia sobre uma perspectiva educativa crítica e voltada para a comunidade/educação básica, ou seja, pensada para fora da academia” (L1)

“[...] visa o deslocamento da formação do lugar acadêmico e voltado para dentro da própria universidade. Pensar maneiras de movimentar esse conhecimento que é biológico e educacional dentro da formação para outras pessoas e espaços dentro e fora da universidade” (L14)

A fala dos sujeitos revela que em suas perspectivas, a PCC poderia ter o papel de estar relacionada com a transmissão de conhecimentos para as pessoas, ou seja, de tornar os conhecimentos, que foram construídos na interação com as disciplinas, disponíveis para pessoas que estão fora desses espaços. A PCC, nessa perspectiva, seria um carreador, um meio pelo qual o conhecimento científico poderia ser levado de dentro para fora da universidade, ao passo que forma o licenciando nos aspectos do contato e das trocas com o outro. Essa categoria também foi observada por Silvério (2014) em um número significativo de graduando dos cursos de CB diurno da UFSC e para o autor essa concepção “está ligada à ideia de aplicação do conhecimento (conteúdo) por meio da adequação didática ou da linguagem, possibilitando uma forma de transferência do que foi aprendido para outras instâncias sociais” (SILVÉRIO, 2014, p. 151).

Outra função da PCC levantada pelos licenciandos seria a de capacitar um biólogo como educador. Segundo o Parecer CNE/CES 1301/2001 (p. 3) o biólogo deve “Portar-se como educador,

consciente de seu papel na formação de cidadãos” e quatro graduandos atribuem à PCC essa função:

“A PPCC seria essa possibilidade [...] de pôr em prática o discurso de que ‘toda bióloga é uma educadora’” (L4);

“Assim, mesmo que opte unicamente pelo Bacharelado, ele(a) terá refletido sobre algumas práticas pedagógicas importantes na formação docente, considerando, principalmente, que o perfil pretendido aos egressos do curso é o de um biólogo(a) que seja também um(a) educador(a)” (L8);

“... e formar o biólogo educador para além do âmbito exclusivo da licenciatura” (L9);

“Vejo a PPCC com a função de pensarmos como educadores. Isto me lembra uma frase da primeira fase ‘todo biólogo é um educador’! E somos, mas muitas vezes não nos damos conta desse papel” (L11).

Essa concepção em muito deve estar associada com o parecer anteriormente citado que diz que o biólogo deve agir como educador nos vários contextos de sua atuação profissional e parece estar relacionada com a formação dos graduandos para além da sua formação docente. A legislação permite que um licenciado, assim como o bacharel, atue como biólogo em sua prática profissional, desde que tenha 3200 horas de formação em conteúdos biológicos (CFBIO, 2010). Parece que a PCC, no entendimento desses graduandos, tem o papel de estar proporcionando essa formação educacional para os biólogos. Para Orlandi (2015, p. 70):

No momento que esses profissionais [biólogos] têm contato com o público, encontram-se em situações de ensino não formal e sendo licenciandos ou bacharéis terão de recorrer aos saberes produzidos durante o curso de graduação [...]. Nestes momentos os estudantes também se encontram na posição de educadores e portanto podem recorrer aos saberes que são frutos das PPCCs.

Entretanto, é importante que se reflita sobre essa formação educacional do biólogo e sua relação com o papel da PCC. Será que a PCC é a real responsável por essa formação do biólogo como um educador? Será que somente com as PCC o curso forma biólogos que atuam como educadores? Essas são algumas reflexões que advém ao perceber que os licenciandos associam à PCC essa formação do biólogo enquanto educador.

Ao observar que o graduando da licenciatura tem essas concepções, outra reflexão que aparece refere-se ao encaminhamento profissional desses graduandos. Ter essa concepção poderia indicar que esses graduandos visam mais a atuação como biólogo que a atuação como docentes e isso é uma situação bem problemática para um curso de licenciatura pois, mesmo que o CFBio permita esse tipo de atuação para os licenciados, a formação mais adequada para os biólogos é o bacharelado (CFBIO, 2010b). Se essa relação entre a atuação como biólogo e a licenciatura for frequente, é muito importante que o curso reflita se de fato a formação na licenciatura do diurno

está sendo efetiva. Os discursos dos sujeitos acima descritos foram cruzados com os da questão que buscou entender os motivos da escolha da licenciatura (questão 4 da PARTE II) e tem-se que dos quatro que citaram a formação do biólogo educador como uma das funções da PCC, dois deles escolheram o curso por quererem ser professores (L4 e L9) mas também que dois afirmaram ter escolhido a licenciatura por ela oferecer um campo de trabalho mais amplo (L9 e L11). Os dados parecem indicar que os formandos na licenciatura do diurno vislumbram a atuação como docentes após conclusão do curso. Para L9, por afirmar que escolheu a licenciatura por querer ser professor mas também pelo curso oferecer essa área de atuação mais ampla observa-se que talvez nesse caso a atuação como biólogo seja a segunda opção do sujeito. Talvez os dados aqui produzidos não sejam aprofundados o suficiente para se afirmar de fato que o curso de licenciatura está formando professores que atuarão no ensino, mas parecem indicar a ocorrência dessa situação.

A grande maioria dos discursos dos discentes que falam sobre as funções da PCC foi associadas a categoria formação do licenciado; 13 dos 14 sujeitos citaram que a PCC tem essa função. Esses discursos foram distribuídos em três subcategorias pela ocorrência de respostas distintas no que tange essa formação do licenciando na relação com a PCC. As subcategorias criadas foram: “desenvolvimento de estratégias de ensino” (3.1), “integração curricular” (3.2) e “aproximação com a realidade escolar” (3.3) e os critérios utilizados na classificação dos discursos foram apresentados no quadro 3.

Sobre a subcategoria “desenvolvimento de estratégias de ensino”, foram colocados os seguintes discursos:

“São momentos para exercitar e refletir sobre aquilo que devemos ensinar, bem como de que maneira [exercer] a nossa própria formação[...].” (L2)

“[...]reflexão do estudante sobre o conteúdo estudado e como seria possível levá-lo de forma didática aos alunos considerando a idade destes (além de outras características) [...] A prática pode vir em material didático, aula com metodologia diferente, o que você quiser!” (L6)

“[...]possibilita estabelecer conexões entre o conteúdo específico da disciplina e possíveis aplicações nas salas de aula do ensino básico, permitindo discutir criticamente a necessária transformação e adequação que esse conteúdo precisa sofrer pra ser ensinado nesse nível” (L8)

“Propiciar a prática de traduzir o conhecimento científico para uma linguagem acessível ao público leigo[...].” (L9)

“[...]é fazer com que os alunos pensem em formas práticas de transmitir o que aprenderam na disciplina” (L10)

“E a PPCC é pra mostrar isso, que [existem] diferentes maneiras de explicarmos diferentes conteúdos” (L11)

“Entendo que a função da PPCC é desafiar os estudantes a transformarem seu conhecimento acadêmico em algo acessível para diferentes públicos” (L12)

O grande número de discursos alocados nessa subcategoria pode ser um indicativo de que muito dos sentidos que os licenciandos atribuem a PCC estão ligados à transposição didática, em transformar e tornar um conteúdo acessível para diferentes públicos, e isso pode estar relacionado com um tipo específico de atividade que é trabalhada como PCC pelos professores nas disciplinas do curso. De fato essa é uma competência muito importante de ser desenvolvida e está bem relacionada a atuação docente e por conta disso se mostra como espaço formativo de grande importância principalmente para o futuro professor. Entretanto, é importante destacar que o espaço da PCC pode muito mais do que somente a transposição didática, mas para isso seria importante uma maior articulação e diálogo entre os docentes do curso para que uma maior variedade de habilidades fossem desenvolvidas nos graduandos. “Apesar de esta visão de PCC apresentar um aspecto relacionado à profissão docente não necessariamente irá promover uma reflexão sobre o exercício da profissão, já que a transposição é [pode ser] compreendida como simplificação do conteúdo” (ORLANDI, 2015, p. 68)

Ainda foram levantados pontos que faziam referência a uma integração curricular:

“Acredito que são práticas que devem refletir um conteúdo de Biologia sobre uma perspectiva educativa...” (L1)

“...envolve pensar na atividade pedagógica durante todo o curso” (L3)

“Compreendo que a PPCC transversaliza a educação dentro do nosso currículo, quebrando com a lógica 4+1 (quatro anos de disciplinas apenas técnicas e um ano de disciplinas da licenciatura, diluídos um no outro mas pouco penetrantes). A PPCC seria essa possibilidade de penetração [...] Seria uma forma de em nossa formação como licenciandas não limitar nossa prática ao estágio de ensino, nem limitar o conhecimento a só uma dimensão técnica e não compartilhada” (L4)

“... devem refletir acerca da abordagem pedagógica de diversos assuntos em geral. Suas principais funções, ao meu ver, são aproximar os conteúdos curriculares do âmbito pedagógico para cursos que formam educadores...” (L13)

Para L4 a PCC “*transversaliza a educação dentro do currículo*”. Essa frase traz à tona diversos pontos interessantes de reflexão no que se relaciona à aspectos essenciais da PCC: de estar melhorando a formação do licenciando, de buscar a quebra com o modelo de formação tecnicista, de tornar a educação mais presente na formação desses sujeitos, entre muitos outros. A integração do currículo, ou seja, tornar áreas curriculares separadas mais próximas, pode ser muito importante para a formação dos licenciandos uma vez que incita a reflexão sobre a ação docente e a aproximação com a realidade profissional em múltiplos espaços e isso pode ter reflexos diretos no entendimento que o graduando tem sobre o “ser professor” e sobre as formações que o mesmo terá durante o curso. Quatro estudantes tiveram seus discursos associados a essa subcategoria e por entender que esse tipo de entendimento sobre a PCC não é tão óbvio e claro para a maioria estudante, isso poderia indicar uma compreensão mais esclarecida sobre essa potencialidade da

PCC, citada também por Silvério (2014) e Pereira (2016), pelos licenciandos do curso de Ciências Biológicas diurno da UFSC. Silvério (2014) também observou que a ocorrência dessa potencialidade relacionada à PCC é mais comum entre estudantes de disciplinas mais avançadas e como o presente trabalho também observa a ocorrência dessa situação entre os formandos da licenciatura pode-se estipular que talvez a criação desse sentido se dê a partir de uma maior contato com essa prática.

Ainda, alguns discursos ressaltaram o papel que a PCC teria na aproximação com a realidade escolar e por isso foram agrupados numa subcategoria dentro da categoria da formação do licenciado.

“Assim, o PCC deveria nos aproximar das questões próprias do ‘escolar’: não apenas operacionalizando a confecção de materiais didáticos/paradidáticos pretensamente alternativos” (L7)

“Ela serviria justamente para permitir ao(à) acadêmico(a) vivenciar práticas que o aproximem da docência antes de tomar a decisão sobre qual formação lhe convém obter” (L8)

“Suas principais funções são [...] imergir, de forma crítica, os graduandos na área docente” (L13)

A PCC nos três trechos assinalados foram entendidas com a potencialidade de aproximar o licenciandos da realidade escolar, tanto da própria escola como da atuação enquanto professor. Barbosa (2015, p. 127) coloca que “é importante que as atividades referentes à PCC possibilitem uma relação dialética entre as instituições formadoras e a realidade na qual o aluno vai se inserir futuramente, como professor de Ciências e Biologia”. Silvério (2014) averiguou que os estudantes do curso de CB da UFSC veem necessidade e força na relação entre a PCC e seu potencial de aproximação com a realidade escolar, seja pensando na sua aplicação ou como maneira de manter contato com essa realidade. Essa aproximação parece ser importante para o processo formativo do licenciando mas, por não ter tido muita representatividade, pode não ser muito presente na formação desses graduandos no curso.

A análise de todos os discursos associados a PCC parece ser um indicativo de um certo direcionamento dos licenciandos em atribuir à ela papel de relevância na formação dos licenciandos uma vez que 13 dos 14 licenciandos apresentaram argumentos que permitiram uma categorização de suas falas nessa categoria. Essa categoria era composta por três subcategorias e se destacou numericamente os discursos associados à subclasse “desenvolvimento de estratégia de ensino” o que pode ser um indicativo de um modo de desenvolvimento de PCC prevaiente no curso. Nessa mesma categoria ainda foi citado que a PCC tem papel de atuar na “integração curricular” e a ocorrência desse tipo de discurso pode ser indicativa de um entendimento discente do que poderia

ser a PCC dentro dos cursos de formação. Ainda foram colocados por um número razoável de estudantes uma ligação entre a PCC e a atuação do biólogo, ressaltando que ela está relacionada com a formação do biólogo educador e isso pode mostrar que os estudantes têm ciência da importância desse componente do currículo para a formação dos bacharéis ou que vislumbram a atuação como biólogo e tem ciência das contribuições advindas da PCC para a profissão.

O licenciando L8, sem ser questionado especificamente sobre isso, afirmou que a PCC tem a função de *“permitir ao(à) acadêmico(a) vivenciar práticas que o aproximem da docência antes de tomar a decisão sobre qual formação lhe convém obter”* a presença deste questionamento mesmo antes da proposição de questões que refletiram sobre isso pode indicar que, no entendimento do graduando, a PCC exerce papel de auxiliar o estudante na escolha da licenciatura em cursos ABI. Esse questionamento encaminha para a próxima pergunta do questionário (questão 2 PARTE III), a qual questiona o sujeito sobre se a PCC o influenciou/contribuiu/auxiliou em sua escolha pela licenciatura. Dos 14 sujeitos, cinco afirmaram que a PCC influenciou nessa escolha (L2, L8, L12, L13 e L14) enquanto nove afirmaram que ela não influenciou nessa escolha, sendo que desses nove, três deles afirmaram já ter escolhido a licenciatura antes de ingressar no curso. Os valores numéricos por si só já parecem indicar que a PCC de fato exerce papel de ser um influenciador na escolha pela licenciatura nos cursos de CB diurnos da UFSC, afinal uma porcentagem expressiva destes licenciandos afirmaram que ela influenciou nessa escolha, entretanto, mesmo sendo expressivo entre os licenciandos, a PCC não é apontada como um dos fatores mais influentes nessa escolha e ainda parece que proporcionalmente o curso diurno da UFSC forma cada vez menos licenciandos por semestre. Com essa problemática, o entendimento do como a PCC influenciou esses graduandos a terem escolhido a licenciatura e no caso dos que não escolheram por conta da PCC porque isso não aconteceu, parece se mostrar relevante no contexto.

Os estudantes que afirmaram que a PCC influenciou sua opção pela licenciatura foram questionados sobre como essa prática pode ter influenciado sua escolha. Para um dos entrevistados a forma que a PCC influenciou sua escolha está relacionado com o contato com o ambiente escolar, afirma: *“Foi por causa de algumas PPCCs que tive meu primeiro contato com escolas (Bio na Escola). Isso fez aumentar meu interesse pela licenciatura”* (L12). O sujeito citou que justamente essa oportunidade de estar na escola foi proporcionada pelo Bio na Escola e é importante que se reflita sobre esse espaço. O Bio na Escola foi uma iniciativa do PIBID Biologia da UFSC que convidava professores e graduandos a estarem nas escolas numa espécie de mostra para que os graduandos pudessem ter contato e fazer uma troca com os estudantes da escola básica. “O PIBID estabelecia a ligação entre a escola e a universidade e com isso buscou-se levar algumas PCC ao

ambiente escolar” (ORLANDI, 2015, p. 64). Observa-se que um fator externo à PCC proporcionou a experiência de estar na escola e levá-las até esse espaço e por conta disso influenciou o graduando a escolher a licenciatura. O PIBID Biologia da UFSC, através do “Bio na Escola”, proporcionou uma destinação para algumas PCC que foram desenvolvidas e a serem desenvolvidas no curso. Pensar a PCC para um público alvo escolar pode incentivar a reflexão sobre uma situação pedagógica específica (ORLANDI, 2015) e propiciar um entendimento da relação estabelecida entre a prática educativa e a construção teórica do conhecimento (SILVA; DUSO, 2011) e isso sensibilizar o graduando para questões relativas à licenciatura.

L8 discorreu sobre a questão de maneira diferente do esperado, afirmou que a PCC não influenciou no seu processo de escolha da licenciatura, mesmo tendo marcado que ela havia influenciado, e justificou tal marcação informando que a PCC na verdade contribuiu na sua escolha pela profissão docente, ele afirma:

“[...] No meu caso, a exemplo, foram um somatório de contribuintes pós opção pela licenciatura que fizeram-me hoje ter convicção de seguir a carreira docente. Dentre esses contribuintes sim é que se encontram as PPCCs, em primeiro lugar as das disciplinas educacionais seguido daquelas das disciplinas específicas do curso. Ambas, em maior ou menor grau, propiciaram-me refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de modo a permitir balancear o foco sobre o conteúdo e o foco sobre a melhor maneira de ensinar aquele conteúdo, ambos fatores importante e que por tal merecem equivalente atenção” (L8)

A fala desse interlocutor parece indicar a existência de duas escolhas distintas, a de escolher o curso de licenciatura e a de escolher a docência como profissão, talvez incitando que pessoas da licenciatura do curso não almejam a profissão docente. Segundo o sujeito, a PCC não teria tido uma consciente contribuição na escolha pela licenciatura mas sim pela profissão docente. Coloca ainda que tanto disciplinas de conteúdos biológicos como disciplinas de conteúdos pedagógicos propiciam pensar o processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente as disciplinas pedagógicas, talvez por sua maior aproximação com o contexto educacional, mas que, independentemente disso, são importantes para a formação do docente no que tange a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Para L2 a PCC influenciou sua escolha pela licenciatura por ter permitido o diálogo com os colegas e amadurecimento pessoal do sujeito: *“Vários pontos de vista ingênuos foram confrontados, também tudo que tive oportunidade de aprender de meus colegas” (L2)*. Outro estudante afirma que ela contribuiu de alguma forma que não é bem especificada pelo mesmo *“Ela contribuiu. Sempre gostei bastante de diversas PPCCs que realizei ao longo do curso (mesmo achando que a maioria poderia ser bem melhor estruturado)” (L13)*. O “gostar”, pouco especificado por L13, pode sugerir

uma não consciência de como a PCC pode ter contribuído na sua escolha da licenciatura, mas que contribuiu de alguma forma não bem delimitada pelo sujeito. O sujeito ainda completa dizendo que muitas PCC poderiam ser melhor estruturadas, relacionando isso ao modo como elas são desenvolvidas nas disciplinas. Ao encontro a esse descontentamento relatado, L14 descreve como a PCC influenciou sua escolha:

“Acredito que no início do curso eu não encontrei/percebi enormes problemas nas PPCCs desenvolvidas, mas isso logo mudou e ficou evidente o despreparo das professoras e professores em relação ao conhecimento sobre as PPCCs e em muitas das vezes o descaso com essa parte da disciplina, que gerava, de maneira geral, um descaso também das estudantes. Ao entrar em contato com as primeiras discussões e questionamentos sobre isso percebi o quão problemáticas eram as PPCCs no curso [...] Então, a influência da PPCC na escolha pela licenciatura para mim foi mais por uma avaliação crítica e uma certa revolta sobre a forma com que acontecia em algumas disciplinas, ferindo assim, uma ideia de ser docente e comprometimento com a educação que eu começava a formar” (L14)

Para esse sujeito, o descontentamento advindo da problemática do despreparo docente e descaso com a PCC, foram os causadores dessa influência da PCC na escolha pelo curso de licenciatura. O sujeito, com base em suas vivências com o curso, argumenta que os professores não estão preparados para construir e dar a devida importância às PCC. Na mesma direção, Pereira (2015) traz que a maioria dos docentes dos cursos de CB diurno da UFSC, que participaram da sua pesquisa, não se sentem preparados para a docência e para o desenvolvimento da PCC e que isso está muito relacionado com suas trajetórias profissionais e formativas no que diz respeito à esse componente do currículo. Uma trajetória profissional afastada da docência e de questões educacionais e uma formação deficitária/ausente para lidar com a novidade curricular que foi/é a PCC podem ser as responsáveis por esse despreparo docente. Silvério (2014) também constata a existência, nas concepções dos graduandos do curso de CB diurno da UFSC, de obstáculos no que se refere à formação e ao envolvimento dos professores com as PCC.

Estes mesmos estudantes que afirmaram terem sido influenciados pela PCC ainda foram perguntados se alguma PCC específica foi importante nesse processo. A maior parte dos alunos afirmou que nenhuma em específico foi significativa (L2, L8 e L14). Para L13 a PCC desenvolvida numa dada disciplina da quarta fase teve grande importância por ter sido desenvolvida de maneira bem livre com os estudantes, sem uma vinculação de forma ou conteúdo, e completa que na ocasião estruturou uma aula. Para L12 as PCC que são levadas para a escola são as mais significativas uma vez que é *“muito mais interessante e desafiador aplicar essa mudança de linguagem para as crianças e adolescentes do que para as colegas de disciplina”* e completa que em outras disciplinas são desenvolvidas *“PPCC lindos, mas que não saem da academia, portanto não inspiram tanto a*

escolha da licenciatura”. A fala do sujeito parece estabelecer uma ligação fixa entre a PCC e algum material físico que possa ser levado para fora da academia, esse tipo de discurso pode ser muito restritivo quando se pensa nas inúmeras maneiras que podem ser desenvolvidas as PCC. Talvez a não realização de outras formas de PCC no curso possam ter conferido ao sujeito esse tipo de entendimento acerca dessa prática. Pereira (2015) afirma que no curso de CB diurno da UFSC deve ocorrer uma repetição de atividades de PPCC que buscam produzir materiais didáticos ao longo do semestre e Orlandi (2015) também evidenciou esse sentido de prática em seu trabalho com os graduandos do mesmo curso.

De maneira geral, foi observado que os estudantes que se sentiram influenciados a escolher a licenciatura por conta da PCC, durante as vivências no curso de graduação, não indicam um modo de desenvolvimento de PCC que possa ter maior influência nesse processo, enxergam o conjunto das atividades como fatores de maior importância. As experiências citadas, mesmo com inúmeras reflexões e críticas que possam ser tecidas acerca das mesmas, parecem ser muito particulares de cada indivíduo, não havendo uma opinião consensual sobre o assunto.

Acerca da forma como a PCC pode ter influenciado esses graduandos a escolherem a licenciatura, observa-se novamente a inexistência de consensos ou opiniões compartilhadas entre os estudantes. O que se observa é uma grande diversidade de respostas não convergentes que podem estar relacionadas às vivências de cada um. Parece não haver um consenso nem uma sensibilização coletiva dos graduandos. A escolha pela licenciatura, de maneira geral, está muito mais relacionada com as realidades pessoais e institucionais dos graduandos do que de fato com algum aspecto próprio ou relacionado à PCC do CGCB diurno da UFSC.

Dos 14 estudantes participantes desta pesquisa, nove afirmaram que a PCC não influenciou na escolha pela licenciatura e se fará uma análise dos motivos dessa ausência de influência. Para isso se agruparam os discursos dos licenciandos em categorias que possibilitaram essa análise. No Quadro 4 estão explicitados os critérios utilizados na criação das categorias que conduziram a classificação das representações presentes na fala dos sujeitos.

Quadro 4: Categorias usadas para analisar os motivos da ausência de influência que a PCC tem no processo de escolha pela licenciatura.

1. **Escolha da licenciatura antes do ingresso:** PCC não influenciou a escolha do estudante pela licenciatura pois ele já havia decidido por essa formação antes de entrar no curso.
2. **Forma como foi desenvolvida:**
 - 2.1. **Ausência de relação com a docência na Educação Básica:** Ela não influencia a escolha pela licenciatura pois não permite pensar o principal local de atuação do profissional formado pelo curso, a escola básica.
 - 2.2. **Ludicidade acrítica das PCC desenvolvidas:** A não influência da PCC está relacionada ao fato de se realizarem práticas que normalmente estão ligadas à produção de um material físico, que torna lúdico um conteúdo disciplinar, mas que não estimula a reflexão sobre o assunto ou como ele é tratado dentro da escola
 - 2.3. **Atuação insatisfatória do professor formador no que tange a PCC:** O modo como o professor da disciplina da graduação trata e desenvolve a PCC está relacionado com a ausência de influência nessa escolha da licenciatura.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os discursos foram analisados e agrupados nas categorias descritas acima conforme o seu conteúdo. Para justificar o motivo da PCC não ter influenciado a escolha pela licenciatura, um dos estudantes afirmou que ela não teve esse papel pois já havia decidido pelo curso referido antes de adentrar na universidade. Ele afirma: *“Eu já havia me decidido pela licenciatura antes de ingressar. E como eu disse, é um trabalho que muitas vezes serve apenas para o complemento de uma nota. Temos pouco tempo para desenvolver, ou o próprio professor não valoriza ou discute da forma que mereceria”* (L10). Mesmo não tendo sido influenciado pela PCC o sujeito demonstra insatisfação para com o modo que ela vem sendo desenvolvida no curso. De acordo com o sujeito essas práticas que vêm sendo desenvolvidas perderam sua essência uma vez que não atuam mais no processo formativo do estudante da licenciatura mas assumem um caráter puramente avaliativo. Coloca ainda que há pouco tempo para ser desenvolvida e isso é uma questão bem problemática uma vez que sabe-se que estas atividades no CGCB diurno da UFSC estão distribuídas nas disciplinas que têm um número determinado de horas para trabalharem essa prática. A análise do currículo do curso nos permite concluir que nas disciplinas da área comum que têm PCC, em média, deveriam ser dedicados cerca de 17% do tempo disciplinar de aula para essas práticas, o que se mostra como uma porção considerável de tempo. A crítica do estudante incita o questionamento sobre se de fato estão sendo dedicadas essas horas nas disciplinas para se trabalhar as PCC. O aluno ainda coloca que o professor não valoriza essa prática e essa é outra grande problemática.

A grande maioria dos estudantes que não se sentiram influenciados a escolher a licenciatura por conta da PCC afirmam que isso se deu pelo modo como ela foi desenvolvida, dos nove estudantes que não se sentiram sensibilizados pela PCC, 8 informaram que isso se deu por esse motivo. Na respostas dos estudantes foi observado que da relação entre esse modo de

desenvolvimento da PCC e a não influência emergiram três eixos e por isso foram criadas as subcategorias anteriormente descritas.

A primeira subcategoria compreende os discursos nos quais está colocado que a não influência da PCC se relaciona com seu não relacionamento com a docência na educação básica. Ou seja, que a aproximação entre a academia e a escola poderia ocasionar uma maior influência da PCC na escolha pela licenciatura, mas como isso, de modo geral, não ocorre, temos a incoerência dessa influência. Os licenciandos afirmam:

“Não influenciou pelo modo com que as PCC foram/são inseridas/realizadas no curso, [...] fechadas a medida que não são pensadas na perspectiva da educação básica e sim da própria graduação” (L1)

“Porque a maior parte delas (pelos moldes como eram propostas) me lembravam mais da minha própria experiência como estudantes do ensino fundamental e médio (fazendo maquetes, jogos, etc para entregar para um professor) do que me transpunham a conseguir me imaginar na posição de um futuro professor” (L9)

“Porque ela estava deslocada de como é uma sala de aula, principalmente nas primeiras fases, tu faz PPCC para as disciplinas e não pensando como realmente usar. Houveram algumas que foram colocadas dessa forma, mas sem a experiência de sala de aula sua função é um tanto deslocada” (L11)

Para os graduandos, o distanciamento da realidade escolar parece ser um problema no desenvolvimento das PCC uma vez que não permitem uma sensibilização para esse espaço e formação. Na opinião de docentes desse mesmo curso “essa inserção na escola pode sensibilizar o graduando para optar pelo curso de licenciatura” (PEREIRA, 2016, p. 96). É muito interessante que as PCC pudessem ser desenvolvidas num contexto de maior proximidade com a escola, mas é importante que se ressalte que a escola não é um palco para que sejam levadas práticas e materiais à serem apresentados. A escola tem seus objetivos, compromissos e rotinas e entendê-la como um local para onde se destinam ações construídas de fora para dentro pode ser problemático tanto para a escola como para a formação dos graduandos do curso.

Consideramos importante o futuro professor ser preparado em um lugar similar àquele em que irá atuar, buscando coerência entre o que se aprende no curso de formação, com o que se espera de sua atuação como docente. No entanto, ao falar do papel dos professores que estão nas escolas e na universidade torna-se importante reconhecer que são duas formações discursivas diferentes. São dois contextos com suas particularidades (gestão, tempo de aula e etc) e com diferentes objetivos (BARBOSA, 2015, p. 138)

Essa aproximação é importante, mas deve se dar sob uma perspectiva crítica e com objetivos bem definidos. A aproximação com professores dessas escolas é outro ponto a ser explorado pelas PCC desenvolvidas, uma vez que esses sujeitos muitas vezes tem uma bagagem de experiência e vivências muito ampla e que podem auxiliar na formação do graduando. Articular

universidade e escola assim como disciplinas de conteúdos biológicos e pedagógicos é um dos grandes desafios dos cursos de CB diurnos da UFSC (SILVÉRIO, 2014) e para uma melhor formação dos graduandos são necessárias melhorias nesse aspecto.

A próxima subcategoria faz referência ao fato das PCC serem desenvolvidas de maneira pouco crítica e focadas principalmente na ludicidade, de forma que não influenciam o graduando a escolher o curso de licenciatura. Três graduandos relataram esse tipo de situação e discorrem:

“Não influenciou pelo modo com que as PCC foram/são inseridas/realizadas no curso, numa perspectiva lúdica ao extremo, acríicas em relação às teorias da educação [...]. Ah! E também materialista visto que estimula menos a discussão e mais a produção de materiais que ficam acumulados sem uso didático efetivo” (L1)

“Porque as PPCCs em geral são frustrantes e se restringiram, em grande parte da minha graduação, a produção de materiais físicos. Em grande parte deslocavam a forma de ensinar, propondo metodologias mais dinâmicas, mas não propunham um questionamento do conteúdo que permeava a prática – alguns eram uma transposição literal do que víamos na graduação para uma turma do ensino fundamental[...]” (L4)

“Por sempre possuir caráter secundário e minimizado nos currículos das disciplinas. Diversas vezes foi motivo para tormentas pessoais sobre o tema, por contrariar a posição hegemônica de colegas e professores que dispendiam seus esforços na construção de jogos, brincadeiras e outras ferramentas lúdicas que buscam adornar os conteúdos ‘hard’ e torná-los palatáveis, sem nunca abordá-los como objeto de problematização característicos do planejamento docente. Grande parte da PCC que vivenciei não pode ser considerada assim, senão como uma extensão das atividades avaliativas das disciplinas, com critérios aberrantes e abordagem leiga e improvisada – justamente por isso acho que não exerceu influência” (L7)

A ocorrência desse tipo de situação pode ser sintomática de um mau entendimento do que de fato é e pode ser a PCC por parte dos professores promotores dessas práticas nas disciplinas. Mesmo com os esforços da comissão de reforma curricular dos cursos de CB diurnos da UFSC para que essa fosse uma prática mais clara dentro do curso (UFSC, 2005b), parece que ainda existe uma certa dificuldade no entendimento dessa prática. Dentro do próprio centro de CB da UFSC o termo PCC foi alterado para PPCC visando ressaltar que essa prática seria uma prática pedagógica e, talvez por não entenderem o que seriam essas práticas pedagógicas dentro da formação do graduando, é que se desenvolvem o que os estudantes estão relatando. A criação e elaboração de materiais lúdicos são um modo do estudante refletir sobre como um determinado conteúdo poderia ser trabalhado dentro de sala de aula e pode ser muito formativo, se bem explorado. Todavia as queixas dos estudantes parecem ser reflexas de uma ausência dessa imersão mais aprofundada nas práticas que são propostas. Pereira (2015, p. 92) observou que é prevacente entre os docentes desses cursos uma concepção de PCC associada ao “conteúdo biológico e em como simplificar esse

conteúdo” e que o futuro professor precisa estar preparado para “transmitir/passar esse conteúdo de maneira mais simples”. Ainda a autora observou que esses docentes concebem a escola como “local para apresentar trabalhos” e como “local com poucos recursos materiais e financeiros”. Pode-se presumir que desse conjunto de pré-concepções dos docentes universitários advém as PCC desenvolvidas nos cursos estudados, práticas prevalentemente aplicacionistas, relacionadas à um material didático, que serão levados à escola para transmitir um conhecimento. E isso, como bem coloca Pereira (2015, p. 96), “denotam uma ausência de reflexão sobre o conteúdo de ensino, seus sujeitos e sobre o papel do conhecimento na sociedade” e isso pode estar relacionado com todo o contexto, muitas vezes problemático, de atuação desses professores universitários, que podem ser super atarefados e não terem tempo nem incentivo para estarem realizando uma formação continuada que possibilite uma melhor atuação docente.

Orlandi (2015, p. 61) complementa que “durante o curso de Ciências Biológicas, ocorrem situações em que a PPCC não é reconhecida pelo corpo docente ou discente como um espaço de reflexão que pode contribuir na construção de saberes docente, mas sim como a produção de ‘coisas aplicáveis’” e traz o termo “fábrica de maquete” para definir o que muitos graduandos pensam acerca da PCC. O termo “fábrica de maquete” permite a reflexão sobre o contexto dos cursos de CB diurnos da UFSC no que se relaciona a PCC, visto que os trabalhos já realizados no curso e também o que aqui se desenvolve, evidenciam, muitas vezes, uma ausência de criticidade e reflexão no desenvolvimento dessa prática e uma prevalência no desenvolvimento de habilidades manuais e criação de materiais físicos. Pode-se imaginar que, de maneira análoga, o trabalhador de uma fábrica também não reflete sobre o que ele está fazendo e que numa linha de produção realiza suas atividades e pode nem conhecer para onde vai e qual a finalidade do fruto de seu trabalho, ele só realiza a atividade sem refletir sobre o que está fazendo e sobre os motivos de estar fazendo a determinada atividade. No contexto de uma fábrica a situação pode ser ocorrente pois em fábricas são produzidos produtos indistinguíveis, mas, quando pensamos na formação de professores, esse contexto precisa ser repensado visto que nossos sujeitos devem ser pessoas com vivências, concepções e crenças diferentes. Busca-se a formação de professores/pesquisadores/licenciados que atuam criticamente ou de profissionais conformados em suas linhas de produção? É claro que a produção de maquetes e outros materiais pode ter inúmeras potencialidades na formação dos docentes, mas essa produção deve ser pensada de maneira mais crítica e direcionada, podendo estabelecer relações diretas com a escola que não se simplificam à sua apresentação ou doação dos materiais.

Relacionado a isso, outros três graduandos colocaram que em suas opiniões o que ocasiona a não influência da PCC na escolha pela licenciatura é uma atuação insatisfatória do professor no que tange a PCC, ou seja, que o professor não estaria trabalhando com esse componente do currículo de maneira apropriada e disso advém a não influência dessa prática. Segundo os estudantes ela não influencia pois:

“Porque acredito que é mal aplicado, apesar de sua potencialidade. A forma aleatória e não criteriosa que os professores, em sua maioria, costumam aplicar tem uma influência negativa na maioria dos alunos, no que eu consegui perceber” (L3)

“Outros fatores foram muito mais fortes e bem aproveitados. A PPCC na grande maioria das vezes funcionava apenas como mais um trabalho na disciplina, uma forma de ganhar uma nota a mais. Muitos professores nem sabiam o que era e cada um fazia de um jeito” (L5)

“Acredito que em muitos casos o professor trazia mais ou menos o que ele gostaria, atando nossas mãos. Por exemplo, em [disciplina biológica] a PCC foi escrever um capítulo de um livro! Existem tantas outras coisas para se fazer com [conteúdo da área biológica] e tive que fazer isso. Isso, de certa forma, tira nossa liberdade e nos torna preguiçosos para pensar” (L6)

As falas destes licenciandos denotam uma relação entre a falha da PCC em sensibilizar o estudante a escolher a licenciatura e a atuação dos docentes nas disciplinas dos cursos diurnos de CB da UFSC. L5 informa que *“Muitos professores nem sabiam o que era e cada um fazia de um jeito”* tal afirmação é bem problemática pois da não ciência do que é a PCC e dos seus objetivos devem aparecer propostas com objetivos distintos dos que deveriam ser desenvolvidos por meio dessa prática. L3 complementa dizendo que o modo como a PCC vem sendo desenvolvida *“tem uma influência negativa na maioria dos alunos”*. Como uma prática que deveria articular melhor a teoria e a prática docente pode ter efeitos negativos nos seus estudantes? O modo como as PCC vem sendo desenvolvidas atualmente no curso de CB, segundo relatos dos alunos, muitas vezes, parece que não aproxima o aluno do curso de licenciatura.

Nogueira (2012) coloca que a PCC leva o graduando a conhecer a realidade escolar, o que permite a escolha docente e principalmente a construção de uma identidade docente. De forma geral, pode-se entender que a PCC, por atuar nesse espaço de mediação entre os espaços de formação e atuação profissional, pode aproximar o graduando dessa realidade e para cursos ABI isso pode influenciar a escolha desse graduando pela licenciatura, uma vez que incita a criação de uma identidade docente que está relacionada ao curso, ou seja, a PCC poderia atuar como influenciador. Barbosa (2015) nos informa que, em seu estudo, a PCC foi importante para que o graduando decidisse se quer ou não ser professor. Talvez por ter trabalhado com cursos de licenciatura que não são ABI e que por conta disso o graduando já tenha escolhido a licenciatura

como formação a situação de influenciador não deva ocorrer, mas é possível que se pense que nos cursos ABI a escolha pela carreira de professor deva se dar juntamente com a escolha da licenciatura e por conta disso a PCC pode atuar nessa escolha da graduação. Guidini (2010) traz que se a PCC for desenvolvida de maneira reflexiva, contribui na construção da identidade dos licenciandos e propicia a confirmação ou veto da escolha por essa profissão. Segundo o autor, quando o licenciando reflete sobre sua prática docente e observa ou experimenta o exercício da docência ele descobre se era ou não essa a profissão desejada. Nos cursos ABI, realizar essa reflexão poderia aproximar o graduando dessa realidade e permitir que ele se sinta atraído/sensibilizado e escolha a licenciatura como formação. Pereira (2016) ainda afirma que inserir o graduando na escola pode sensibilizá-lo para optar pela licenciatura.

Diversos referenciais incitam o pensamento que a PCC, para além de suas dimensões formativas presentes na legislação, pode influenciar o graduando a escolher a licenciatura como curso, caso o graduando ainda não tenha feito isso, como também construir uma identidade docente. A ocorrência desse tipo de influência vai ser dependente do modo como a prática foi desenvolvida nos cursos. Se ela foi desenvolvida de modo a aproximar o estudante da realidade da escola e da carreira docente, incita reflexões sobre o que é e como ser professor e sobre os conteúdos a serem ensinados, isso pode estimular o estudante a escolher essa graduação, mas, caso essa prática seja realizada com um caráter puramente avaliativo, sem relação com a escola ou com a carreira docente, é muito mais provável que a relação seja de ausência de influência na escolha pela licenciatura.

Dentro do curso pesquisado, o de licenciatura em CB diurno da UFSC, a influência da PCC na escolha pela licenciatura, de acordo com relato dos graduandos, se mostra menos frequente, sendo presente em situações bem particulares para poucos graduandos. A maior parte dos graduandos identificou que o modo de desenvolvimento dessa atividade apresenta falhas uma vez que não permite pensar e se sensibilizar com o “escolar”. Assim como afirmam Pereira (2016) e Orlandi (2015), nesse curso, com frequência, as PCC estão associadas a produção de materiais físicos, dados que também foram confirmados por esse trabalho, mas que para além disso, é trazido que esses materiais físicos incitam pouco a reflexão e a criticidade do estudante para com os conteúdos e modos de trabalhá-lo, e por conta disso não aproximam o licenciando da realidade escolar e conseqüentemente nem da licenciatura.

Estes mesmos alunos que afirmaram que a PCC não influenciou as suas escolhas pela licenciatura ainda foram perguntados sobre como essa prática deveria ser desenvolvida em suas opiniões. Alguns levantaram questionamentos acerca do modo como a PCC está arranjada dentro do

currículo, propondo modos de organizar essas horas de PCC de forma que melhorassem seu desenvolvimento nos cursos. Utilizou-se **negrito** para destacar termos relacionados à esse arranjo de PCC proposto pelos estudantes e suas falas estão apresentadas a seguir:

*“[...] Deve ser uma prática, inserida **dentro das disciplinas** que reflita os conteúdos para além da universidade, para espaços formais e não formais de ensino [...]” (L1)*

*“[...] Eu acho interessante que ocorra **em várias disciplinas ao longo do curso**, mas se faz necessário o envolvimento dos professores das mesmas em assuntos correlatos à educação e atividade docente” (L3)*

“Há a necessidade de um debate mais aprofundado com estudantes e professoras (talvez juntas?). Iniciamos o contato com a PPCC na primeira fase do curso com explicações vagas que se contradisseram a cada disciplina e a cada semestre [...]” (L4)

*“**Deveria ser uma disciplina à parte**, obrigatória, dividida em dois ou mais semestres. Assim ela seria melhor organizada e focada em seu objetivo” (L5)*

*“Gosto da ideia de ela estar **vinculada às disciplinas do conteúdo “hard” da biologia**, mas precisa estar contaminados de escola! [...]” (L7)*

*“**Ao longo do semestre todo, em cada disciplina com o apoio de algum professor da área de educação** [...]” (L10)*

Percebe-se que os estudantes que manifestaram uma posição relacionada ao arranjo curricular das PCC dentro do curso diurno de CB na UFSC, de maneira geral acham que é interessante sua inserção dentro das disciplinas curriculares, a exceção de L5 que acha que as horas de PCC deveriam ser colocadas em disciplinas separadas dedicadas para o desenvolvimento desse componente do currículo. A posição desse sujeito (L5) pode estar relacionada com frustrações no que tange sua experiência com as PCC e talvez seja reflexo de uma crença que os profissionais que a desenvolvem não estejam aptos para isso uma vez que esse mesmo sujeito anteriormente afirmou que *“Muitos professores nem sabiam o que era [a PCC]” (L5)*. De qualquer forma, assim como os licenciandos, que adentram na universidade sem saber praticamente nada sobre as teorias da educação e sobre os estudos da área, terão uma formação focada para essa profissionalização e no futuro podem vir a se tornarem exímios professores, os professores universitários que não tiveram formação na área educacional também podem se formar e melhorar suas práticas. Obviamente existe toda uma situação social que deve ser levada em conta, de que o professor universitário é extremamente atarefado, pesquisa, ensina, faz extensão e pouco ou nada sobra para a formação continuada, entretanto é preciso que as próprias instituições universitárias revejam esses aspectos e repensem para onde devem ser focadas as ações dos profissionais docentes contratados.

Orlandi (2015), em trabalho realizado nos cursos diurnos de CB da UFSC, defende que as PCC devem estar distribuídas nas disciplinas biológicas e nas pedagógicas e que não deve ser restrita para os licenciandos pois, a PCC para o bacharel significa uma formação educacional que

pode ser necessária em sua atuação profissional. A autora coloca ainda que o desenvolvimento da PCC realizado por uma variedade de docentes em disciplinas distintas favorece uma diversificação das propostas que permite uma diversificação das reflexões acerca da prática educativa. Defende ainda a criação de uma disciplina de “Introdução à PPCC” na primeira fase dos cursos que teria por objetivos elucidar para os graduandos o que é e quais os objetivos da PCC, sua importância e em que contexto ela apareceu, propiciar o conhecimento dos instrumentos legais que regem essa prática, apresentasse aspectos históricos da profissão docente e dos cursos de formação, entre outros. Os dados do presente trabalho indicam que os estudantes, ao fazer uma análise de suas lembranças, sentem que o modo de desenvolvimento da PCC foi o principal fator para ela não ter influenciado a escolha dos graduandos pela licenciatura e isso está intimamente ligado com a ação do docente nas disciplinas. A criação de uma disciplina de “Introdução à PPCC” poderia além de propiciar uma melhor compreensão da importância dessa prática para os graduandos, gerar uma necessidade de formação continuada no corpo docente do curso no que se relaciona a PCC, o que pode ser positivo para a formação dos graduandos. Além disso, a organização de espaços de formação para esses docentes universitários ainda deverá ser uma prática que deve ser instituída e mais frequente no Curso de Ciências Biológicas da UFSC.

Os estudantes ainda fizeram sugestões sobre o modo como as PCC poderiam ser desenvolvidas no curso e trouxeram uma grande diversidade de proposições. Para L1, L3 e L4, a PCC deveria proporcionar momentos de reflexão e criticidade:

“deve ser um movimento crítico, um espaço/tempo para pensar educação e sociedade. [...] que reflita os conteúdos para além da universidade, para espaços formais e não formais de ensino, onde possamos construir uma prática condizente com uma sociedade específica pensando na melhor metodologia para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem” (L1)

“de forma que consigam envolver reflexões a partir das atividades pedagógicas do biólogo. Evitando que se perpetue a aplicação da construção de jogos e modelos, como acontece em diversas disciplinas” (L3)

“é necessário posicionamento mais crítico sobre o conteúdo científico e sobre a escola, principalmente dos professores que tem a PPCC em sua ementa, mas lecionam disciplinas técnicas” (L4)

Outro grupo de graduandos coloca que para a PCC ser melhor desenvolvida deveria ter um maior contato com a realidade escolar e profissionalidade docente:

“[as PCC] precisa estar contaminados de escola! Isso é: deslocar os conteúdos aprendidos para o campo de problematização próprio das “ciências da educação”, aproximar os/as estudantes do tempo e cotidiano próprios da escola e da atividade docente e respeitando os acúmulos teóricos das pesquisas em educação” (L7)

“A PPCC deveria desafiar mais o graduando a ensinar, a perceber as maneiras como a mensagem que ele tentou passar foi compreendida. Como ela é hoje, a maioria das PPCC foca no desenvolvimento de técnicas de ensino, sem reflexões

mais aprofundadas nos efeitos dessas técnicas, nem na experiência que o estudante teve ao tentar apresentá-las e se fazer compreender diante de sua audiência/público alvo. Ser docente é ser um comunicador e a PPCC desenvolve pouco sobre como se deu essa comunicação, dando mais atenção ao meio de comunicação que foi utilizado” (L9)

“Com grupos talvez maiores, desenvolvendo projetos mais bem estruturados, e que fossem utilizados posteriormente. Fazer um trabalho de um tema que podemos utilizar na escola , pra virar só mais um arquivo no PC ou uma caixinha em casa é muito desestimulante e muito contra produtivo” (L10)

“Em conjunto com atuações com os estudantes, ver como é a dinâmica de uma sala de aula, para pensar no que pode dar certo e errado nessa prática. Talvez aplicá-los em sala de aula, como uma aula realmente, e não uma algo ficcional” (L11)

Para L6 o que de fato deveria ser dado importância é os objetivos do PCC, que o modo como ela será desenvolvida poderia ser mais livre, segundo o sujeito: *“Deveria ser dada frisando os principais objetivos de uma PCC (que muitas vezes não estão claros nem para o professor da disciplina) e depois deixar aberto para os alunos abordarem da forma que acharem mais bacana” (L6).*

Percebe-se que os graduandos acreditam que o desenvolvimento da PCC deveria se dar de forma mais crítica e reflexiva e com uma maior proximidade com a realidade escolar. Para Guidini (2010) a PCC só contribuirá para o desenvolvimento de uma identidade dos licenciandos se for desenvolvida de forma crítica e reflexiva. A aproximação com a realidade escolar não deve, necessariamente, estar relacionada com uma ida física a escola uma vez que essa aproximação pode e deve se dar também através da discussão e estudo de aspectos teóricos e metodológicos da prática docente que estarão instrumentalizando e formando o graduando como licenciando e futuro professor (BARBOSA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou entender se a PCC é um fator de influência na escolha da licenciatura no curso ABI Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina juntamente com os motivos dessa influência ou ausência de influência.

Antes de pesquisar o que efetivamente estava sendo proposto mostrou-se importante entender quem são os formandos do curso de licenciatura diurno em CB da UFSC, público alvo do trabalho, e o que citam como fatores que foram importantes nas suas escolhas pela licenciatura. O trabalho permitiu inferir que muitos estudantes quando adentram no curso não vislumbram a atuação profissional e por vezes nem sabem que estão num curso ABI e que deverão escolher por licenciatura ou bacharelado. É visto ainda que mesmo estudantes que quando ingressam no curso já sabem que escolherão o bacharelado, podem vir a mudar para a licenciatura e os que os que não sabem podem escolher a licenciatura. Parece que o curso e as vivências dentro da universidade possibilitam a escolha formativa ou a mudança dessas pré-escolhas. Investigou-se também quais seriam essas vivências e fatores curriculares que permitiriam essa escolha do curso e viu-se que o PIBID e as disciplinas da licenciatura estão entre os fatores relacionados ao curso que mais influenciam os graduandos e em relação à fatores de natureza mais pessoal destacam-se o desejo de “ser professor” e também “ter uma outra opção de trabalho”, visto que as licenciaturas em CB da UFSC permitem ao graduado atuar como biólogo.

O entendimento da influência que as experiências pós ingresso na universidade têm na escolha de uma formação específica, principalmente nos cursos ABI, é importante para que os cursos comecem a refletir mais sobre os impactos do currículo no direcionamento profissional de seus estudantes. Uma trajetória afastada das reflexões e vivências típicas de um curso de licenciatura pode afastar graduandos em potencial de seguir essa formação e a ciência dessa relação pode fornecer subsídio para que se pense em proporcionar vivências, experiências e formações de caráter mais equiparáveis entre o bacharelado e a licenciatura nos cursos ABI. O trabalho traz ainda que a escolha do curso de licenciatura diurno se dá, para os que ainda não haviam decidido por essa formação no ingresso do vestibular, por volta da 6ª fase e isso pode estar relacionado com a disposição das disciplinas de caráter mais pedagógicas no currículo desses cursos, afinal elas só começam na 4ª fase e só a partir de então o estudante teria mais subsídio para escolher a licenciatura. Mesmo as disciplinas pedagógicas começando somente na 4ª fase, desde o ingresso na graduação o estudante já realiza as práticas como componente curricular (PCC), porém somente um graduando apontou que ela estava entre os fatores de maior importância na opção pela licenciatura.

Iniciando a reflexão mais direcionada a PCC, foco do presente trabalho, foi possível observar que as concepções que os graduandos têm acerca desse componente do currículo é bem relacionada com o modo que ela está colocada no curso, entretanto ainda se mostra fragmentada e pode ser reflexo de uma ausência de formação em entender o que é essa prática, por que e como está estruturada nos cursos e quais suas finalidades. Sobre as finalidades, os graduandos colocaram que ela está principalmente relacionada à formação do licenciando no que tange ao desenvolvimento de estratégias de ensino. Esse entendimento acerca da PCC pode significar que as práticas que são desenvolvidas dentro do curso estão muito relacionadas com essa dimensão formativa e Orlandi (2015) e Pereria (2016) atestam isso nesse mesmo curso. O direcionamento da PCC para esse tipo de formação pode ser muito interessante e ter repercussões positivas na formação do licenciando se for bem aplicado e incitar reflexões, questionamentos e críticas. Entretanto, frente às inúmeras possibilidades formativas que permite a PCC (de aproximar da realidade escolar, de permitir uma integração curricular, de melhor compreender a profissão docente, etc.), o curso focar em um único eixo formativo pode ser restritivo e isso precisa ser melhor articulado para que propicie uma real diversidade de experiências formativas e vivências.

O estudo focou em tratar da questão da influência que a PCC teve no processo de escolha da licenciatura pelos sujeitos e atestou-se que ela auxiliou cerca de um terço dos sujeitos a escolherem o curso. Entretanto as justificativas de como ela influenciou esses sujeitos eram muito divergentes entre os discursos o que possibilitou a interpretação de que talvez essa influência que a PCC tem esteja muito mais ligada à experiências pessoais do sujeitos provocadas e possibilitadas por sua formação particular do que colocadas para os graduandos como um todo. Apareceram discursos inclusive que apontaram que a PCC influenciou a escolha do sujeito por permitir um posicionamento crítico do licenciando acerca da forma como ela estava sendo desenvolvida no curso e da importância secundarizada que era colocada à essa prática. De maneira geral, o que observou-se nos dados foram discursos divergentes que não permitiram relacionar algum aspecto relacionado à PCC com a opção pela licenciatura.

Para a maioria dos sujeitos, a PCC não influenciou o processo de escolha da licenciatura e os discursos que justificam essa ausência estão direcionados principalmente ao modo como ela foi desenvolvida nos cursos de CB diurnos da UFSC. Esse modo de desenvolvimento controverso acerca da PCC, apresentado pelos licenciandos, é subsidiado sob a apresentação de três justificativas: de estar afastada da realidade escolar, de ser essencialmente materialista, arreflexivo e aplicacionista e de não ser bem explorado pelo professor. A realização das PCC numa situação de afastamento da realidade escolar não propicia uma sensibilização para a formação na licenciatura

uma vez que não permite que o graduando vivencie e passe a entender melhor o espaço de atuação do professor, profissional formado pelo curso, e assim a não escolha dessa formação pode ser consequência dessa situação. Para que possa assumir esse papel de influenciador a PCC deveria ser pensada para ser desenvolvida de maneira crítica e com objetivos definidos. Outra justificativa apresentada pelos graduandos é o desenvolvimento dessa prática de maneira pouco crítica e ligada à elaboração de um material didático que pode ou não ser aplicado nas escolas. Esse ponto retrata a situação de “fábrica de maquete” citada por Orlandi (2015) para esse curso, na qual se pensa na produção de materiais didáticos sem uma reflexão dos conteúdos a serem ensinados, dos sujeitos e do papel do conhecimento na sociedade, ou seja, se proporciona uma formação que pode não preparar o futuro professor para sua atuação profissional uma vez que exclui pontos inerentes à sua atuação. Ainda é colocado pelos sujeitos que essa não influência da PCC estaria relacionada a uma atuação deficiente do professor no que tange essa prática, que por não ter uma formação direcionada para essa área e por possivelmente não compreendê-la, surgem propostas de PCC que não permitem essa sensibilização para o graduando escolher a licenciatura.

Finalizando, os estudantes que não foram influenciados a escolher a licenciatura pela PCC colocam que ela deveria ser arranjada nos moldes como está no atual currículo do curso, inclusive nas disciplinas que focam tanto nos conteúdos biológicos quanto naquelas que focam no conteúdo pedagógico e que é necessário uma formação desses docentes no que tange ao educacional, para que entendam melhor o contexto de atuação do professor da educação básica e ocasionem um maior contato com a escola e uma maior criticidade e reflexão nos graduandos, proporcionando uma formação mais diversa e crítica aos futuros docentes.

É importante de ser mencionado ainda que a proposição de uma disciplina de “Introdução à PCC” na primeira fase do curso (ORLANDI, 2015), pode gerar inúmeras reverberações no que tange a formação dos graduandos, uma vez que estes teriam de início que refletir sobre a formação de professores, sobre o que são e como as PCC buscam articular a formação, sobre as potencialidades dessa prática, entre outros pontos e isso já começa a sensibilizar os graduandos em potencial para a licenciatura, como também, por proporcionar essa formação aos calouros, dar subsídio para atuarem criticamente nos outros espaços disciplinares e causarem nos docentes a necessidade de busca por formação continuada. É importante propor que o adiantamento das disciplinas que tratam sobre conteúdos mais pedagógicos pode ser uma alternativa interessante para que permita ao graduando uma decisão mais adiantada de sua formação por já ter proporcionado que ele vivencie e compreenda melhor essa área de atuação e de formação.

REFERÊNCIAS:

AGOSTINI, G.; MASSI, L. Atratividade e permanência na carreira docente: um estudo sobre o encaminhamento profissional de licenciandos em química. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, Santa Catarina. **Anais...** . 2017.

ALLAIN, L. R.; DELGADO, P. C. S.; COUTINHO, F. A. O PIBID e sua relação com a identidade profissional de professores de Biologia em formação: uma abordagem a partir da Teoria Ator-Rede. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, São Paulo. **Anais...** . 2013.

BÄR, M. V.; CASTRO, L. P. V.; MALACARNE, V. O professor de Ciências em formação: perspectivas profissionais de estudantes de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - *Campus* de Cascavel. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, São Paulo. **Anais...** . 2013.

BARBOSA, A. T. **Sentidos da Prática como Componente Curricular na licenciatura em Ciências Biológicas**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Centro de Ciências da Educação. Centro de Ciências Biológicas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BIASE, E. G. **Motivos de escolha do curso de graduação**: uma análise da produção científica nacional. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. 130 p. Campinas 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.089, de 11 de novembro de 2009**. Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de novembro de 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12089.htm> . Acesso em 27 de abril de 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 2, de 8 de maio de 2001**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> . Acesso em 28 de maio de 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf> . Acesso em 20 de maio de 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 1.301/2001, de 6 de novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>>. Acesso em 30 de maio de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação da Educação Básica em Nível Superior. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2018.

CARVALHO, F. A.; RODRIGUES, J. L.; SCHEIFELE, A.; OLIVEIRA, A. L.; JUNIOR, E. J. H. A licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição pública do estado do Paraná: Tensões entre perfil profissional e os aspectos curriculares. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, Santa Catarina. **Anais...** . 2017.

CFBIO. **Resolução nº 213, de 20 de março de 2010**. Estabelece os requisitos mínimos para o Biólogo atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia. Publicada no DOU, Seção 1, de 24/03/2010. 2010a.

CFBIO. **Nota de esclarecimento dos conselhos federal e regionais de biologia sobre a Resolução CFBio Nº 213/2010**. Conselho Federal de Biologia. 5 de novembro de 2010. 2010b. Disponível em: <<http://cienciasbiologicas.grad.ufsc.br/files/2012/04/NotaEsclarecimento-Res213-2010-CargaMinima1.pdf>>. Acesso em 15 de maio de 2018.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A.. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p. 109-125, 1999

ECHALAR, A. D. L. F.; CAMARGO, R. M.; LIMA, L. C. S; ECHALAR, J. D. Ciências Biológicas na modalidade à distância, em Goiás: o que motiva os graduandos a escolherem o curso? X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, São Paulo. **Anais...** . 2015.

FERNANDEZ, T. A. C.; BONTEMPO, G. C.; GOMES, I. J. M. T.; ARAÚJO, J. M; TAVARES, M. G. A identidade dos futuros professores de Biologia: a licenciatura (ainda) desprestigiada. IX

Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, São Paulo. **Anais...** . 2013.

FERREIRA, M. S., et al. Reformas Curriculares do/no tempo presente: investigando a Prática como Componente Curricular na Licenciatura em Ciências Biológicas. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. **Prática Pedagógica como Componente Curricular: que novidade é essa 15 anos depois?**. Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 2017, p.39-57.

FRASON, M. V.; CAMPOS, L. M. L. A opção pela licenciatura e pela profissão de professor: razões reveladas pelas vozes de licenciandos em Ciências Biológicas. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. **Anais...** . 2011.

GATTI, B. A.. Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A.; TARDUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, v. 1, n. 1, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIDINI, S. A. **O futuro professor de Matemática e o processo de identificação com a profissão docente Estudo sobre as contribuições da Prática como Componente Curricular**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestre Profissional em Ensino de Matemática). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

HICKMAN, J. **Opção pela licenciatura no curso de Ciências Biológicas**: fatores envolvidos na escolha. Monografia (Conclusão de Curso) - Curso de Ciências Biológicas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2007.

JÚNIOR, A. J. S.; PRADO, J. V. A Formação de professores de Química e Biologia e a Educação como escolha (ou não) para bolsista do PIBID-UESB campus de Itapetininga-BA; X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, São Paulo. **Anais...** . 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, São Paulo. 1986. 99 p.

MEC, 2015. **Censo da Educação Superior 2014**: Glossário. Ministério da Educação. 7 f. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2014/glossario_curso_2014.pdf> . Brasília, fev. 2015.

MEC, 2018. **Consulta do cadastro detalhado das Instituições de Ensino Superior**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTg1/c1b85ea4d704f246bced664fdaeddb6/Q0nKTkNJQVMgQkIPTNNHSUNBUw=>>> Acesso em: 29 de maio de 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9º ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIRANDA, C. L.; LISBÔA, J. C. F.; REZENDE, D. B. A Licenciatura por acaso: motivações para o ingresso em um curso de Licenciatura e Bacharelado em Química. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, São Paulo. **Anais...** . 2015.

MOHR, A.; CASSIANI, S. Possibilidades de PPCC em disciplinas de conteúdo de biologia. In: **Relatório Final de Atividades da Comissão de Reforma Curricular**, Curso de Ciências Biológicas. Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://cienciasbiologicas.grad.ufsc.br/files/2013/08/relatorio_final_completo.pdf> . Acesso em 29 de maio de 2018.

MOHR, A. CASSIANI, S. Concepção, proposta e execução da prática como componente curricular no curso de graduação de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. **Prática Pedagógica como Componente Curricular: que novidade é essa 15 anos depois?**. Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 2017, p. 61-86.

NOGUEIRA, K. F. P. **A Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em Matemática**: entendimentos e alternativas para sua incorporação e desenvolvimento. Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012

OLIVEIRA, M. C. S. L.; PINTO, R. G.; SOUZA, A. S. Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. **Periódicos Eletrônicos em Psicologia**. Ribeirão Preto, v.11, n. 1, jun. 2003.

ORLANDI, E. **A prática pedagógica como componente curricular na formação de professores**: a percepção de um grupo de graduandos do Curso de Ciências Biológicas (diurno). 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Centro de Ciências da Educação. Centro de Ciências Biológicas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PARDAL, L. A.; MENDES, A. N.; MARTINS, A. M.; GONÇALVES, M.; PEDRO, A. P. Identidade e trabalho docente: representações sociais de futuros professores. In: SOUSA, C. P.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S. (Org.). **Representações Sociais sobre o Trabalho Docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006, 316p.

PEIXOTO, D. M.; SOUSA, R. M.; CHAVES, S. M.; BARRIO, J. B. M. Biólogo Professor ou Professor de Biologia? Análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de Goiás. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, Santa Catarina. **Anais...** . 2017.

PEREIRA, B. **Entre concepções e desafios**: a prática pedagógica como componente curricular na perspectiva de professores universitários de Ciências Biológicas. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Centro de Ciências da Educação. Centro de Ciências Biológicas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PEREIRA, B.; MOHR, A. Origem e contornos da Prática como Componente Curricular. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. **Prática Pedagógica como Componente Curricular: que novidade é essa 15 anos depois?**. Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 2017, p. 19-38

SAMPAIO, C. E. M.; SOUSA, C. P.; SANTOS, J. R. S.; PEREIRA, J. V.; PINTO, J. M. R.; OLIVEIRA, L. L. N. A.; MELLO, M. C.; NÉSPOLI, V. Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**. v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, 2002.

SANTOS, M.; TAVARES, D.; FREITAS, D. A escolha da profissão professor - Uma história envolvendo o passado. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, São Paulo. **Anais...** . 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 140, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Editora autêntica: Belo Horizonte, Minas Gerais. 2007.

SILVA, T. G. R.; DUSO, L. Prática pedagógica como componente curricular: uma avaliação dos alunos do curso de Ciências Biológicas da UFSC. In: Encontro Regional de Ensino de Biologia, 5., 2011, Londrina. **Anais...** 2011.

SILVEIRA, V. F.; SILVA, I. F.. **Graduação, a escolha entre licenciatura e bacharelado**. 2009. 7p. Disponível em:
<<http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/GT4%20Artigo%20Vanessa%20Ferreira%20Graduacao%20a%20escolha.pdf>>

SILVÉRIO, L. E. R. **As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação acadêmico-profissional em Ciências Biológicas**. 2014. 486 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Centro de Ciências da Educação. Centro de Ciências Biológicas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TOLENTINO, P. C.; ROSSO, A. J. O currículo e as práticas cotidianas na representação da identidade dos licenciandos em Ciências Biológicas da UEPG. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - IX EDUCERE. PUCPR, **Anais...** 2009.

UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Curso de Ciências Biológicas. **Relatório final de atividades da comissão de reforma curricular**. Florianópolis, 2005a. Disponível em
<http://cienciasbiologicas.grad.ufsc.br/files/2013/08/relatorio_final_completo.pdf>. Acesso em 29 de maio de 2018.

UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Curso de Ciências Biológicas. **Proposta de Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas da UFSC**. Florianópolis, 2005b. Disponível em:
<http://cienciasbiologicas.grad.ufsc.br/files/2013/08/relatorio_final_completo.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). **Página do curso de Ciências Biológicas da UFSC que traz informações sobre o curso**. Florianópolis, 2018a. Disponível em:
<<http://cienciasbiologicas.grad.ufsc.br/sobre-o-curso/>> Autoria desconhecida. Acesso em 29 de abril de 2018.

UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). **Currículo dos cursos diurnos de Ciências Biológicas da UFSC**. Florianópolis, 2018b. Disponível em:
<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=108>> Acesso em 09 de novembro de 2018.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, mai/ago 2006, p. 178-187

APÊNDICES

APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Cara(o) graduanda(o), eu, Matheus D'ávila Schmitt, orientado pelo Prof^o Dr^o Lucio Ely Ribeiro Silvério, gostaria de convidar você para participar desta pesquisa. Este trabalho é intitulado "A Prática como Componente Curricular e a escolha pela licenciatura nos cursos diurnos de Ciências Biológicas da UFSC" e terá como objetivo geral *compreender o potencial da Prática como Componente Curricular (PCC) como fator de influência na escolha acadêmica pela licenciatura*. Esta pesquisa visa trazer inúmeras possibilidades de avanço para se pensar os cursos de formação de licenciados e licenciadas e também o próprio curso de Ciências Biológicas da UFSC, tendo como alvos a escolha pela licenciatura e a Prática como Componente Curricular (PCC/PPCC).

Para isso, utilizaremos como instrumento de coleta de dados quantitativos e qualitativos um **questionário** a ser aplicado de acordo com sua disponibilidade de tempo e num local a ser escolhido. O público-alvo desta pesquisa são graduandos prestes a colar grau na licenciatura em Ciências Biológicas do curso diurno da Universidade Federal de Santa Catarina. Este termo segue as orientações dadas pela Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012, que define as normas éticas para a realização de pesquisas que envolvem seres humanos. Com base nessas normas, é importante ressaltar que: 1. A sua participação não é obrigatória; 2. Se após assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você não quiser mais participar da pesquisa, tem o direito de desistir e exigir esclarecimentos durante todo o período da realização desta pesquisa sem qualquer tipo de penalização e sem prejuízo ao seu cuidado, assim como fazer a solicitação dos dados que já foram coletados; 3. Você também receberá, em mão, uma cópia desse termo que será impresso em 2 (duas) vias e assinado pelos envolvidos; 4. Seu nome será mantido em absoluto sigilo em todos os momentos de realização deste trabalho, devendo o realizador da pesquisa indenizar e ressarcir quaisquer eventuais danos provocados nesse sentido.

É importante ainda levantar que durante o preenchimento do questionário pode haver riscos de ordem psicossocial, ética, intelectual e cultural como também algum tipo de desconforto, visto que os sujeitos desta pesquisa se colocarão num processo reflexivo sobre seu percurso formativo, sua escolha pela licenciatura e sobre as Práticas como Componentes Curriculares assim como suas inter relações. O pesquisador se compromete em desempenhar suas atividades de forma ética e responsável, procurando extinguir ou minimizar qualquer termo ou questão que possam vir a causar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto aos participantes desta pesquisa.

O responsável por esta pesquisa é o graduando em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina, Matheus D'ávila Schmitt, registrado sob a matrícula 14100520. No caso de alguma eventualidade, dúvida, esclarecimento relacionado a pesquisa pode ser contatado pelo telefone (48) 996580232 ou pelo e-mail matheusdschmitt@hotmail.com.

Ao assinar este termo o(a) participante declara ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa "A influência da Prática como Componente Curricular na escolha pela licenciatura no curso de Ciências Biológicas da UFSC" e sobre seu desenvolvimento e declara também o aceite e concordância em participar da mesma.

Desde já, obrigado pela colaboração. Atenciosamente,
Matheus D'ávila Schmitt (pesquisador responsável)
Lucio Ely Ribeiro Silvério (orientador responsável)

Florianópolis, ____ de _____ de 2018

Assinatura pesquisador
Matheus D'ávila Schmitt

Assinatura do Orientador
Lúcio Ely Ribeiro Silvério

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB)

Cara(o) graduanda(o),

O trabalho intitulado “A Prática como Componente Curricular e a escolha pela licenciatura nos cursos diurnos de Ciências Biológicas da UFSC” vem com o objetivo de compreender o potencial da Prática como Componente Curricular (PCC) como fator de influência na escolha acadêmica pela licenciatura nos cursos de graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina. Você, enquanto pessoa graduanda e que está prestes a finalizar o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da universidade, está sendo convidado(a) para colaborar com este trabalho que visa trazer inúmeras informações importantes para pensar a organização dos cursos de Ciências Biológicas e também a formação de licenciados e licenciadas. Assim, seria muito gratificante e importante que você respondesse o questionário abaixo. Sua participação e seriedade são essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Muito obrigado, Atenciosamente Matheus D’avila Schmitt (graduando do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina)

QUESTIONÁRIO

Antes de iniciar o preenchimento deste questionário, gostaria de esclarecer que todas as informações que aqui forem preenchidas são de interesse único e exclusivo para o desenvolvimento dessa pesquisa e que o seu anonimato está assegurado. Além disso, para uma melhor dinâmica e andamento do preenchimento deste questionário, o mesmo foi dividido em 3 partes: PARTE I; PARTE II e PARTE III. Se você pretende se formar no bacharelado, preencha somente a parte I deste questionário e o restante pode deixar em branco. Desde já agradeço sua participação e colaboração!

PARTE I

1 - Qual sua idade?

() menos de 18 anos () 18-24 anos () 25-29 anos () 30-39 anos () mais de 40 anos

2 - Por que você escolheu cursar Ciências Biológicas?

3 - Você colará grau em bacharelado ou licenciatura em Ciências Biológicas?

bacharelado licenciatura não se aplica

4 - Você se formará em licenciatura no semestre de 2018.2?

sim não

5 - Após a formatura, você pensa em pedir retorno para a graduação em Ciências Biológicas e se formar na outra habilitação?

sim não

6 - Por que retornar para a graduação após a formatura? Ou por que não retornar?**PARTE II****1 - Quando entrou no curso, você sabia que deveria escolher entre bacharelado e licenciatura?**

sim não

2 - Em relação à sua escolha pessoal pela licenciatura, marque um perfil que seja adequado ao momento de sua escolha:

Escolheu pela licenciatura antes de ingressar nos cursos de Ciências Biológicas da UFSC.

Entrou nos cursos de Ciências Biológicas da UFSC sem saber se escolheria bacharelado ou licenciatura, mas no decorrer do curso optou pela licenciatura.

Entrou no curso de Ciências Biológicas da UFSC querendo se formar no bacharelado, mas durante o curso mudou para a licenciatura.

*Se nenhum perfil de escolha pela licenciatura se adequa a sua trajetória, descreva-a no espaço a seguir:

3 - Em relação ao curso de Ciências Biológicas da UFSC, delimite o momento de sua escolha pela Licenciatura (se não conseguir delimitar uma opção específica, tente marcar mais de uma opção para indicar um período maior que indique esse momento):

antes de ingressar 1º semestre 2º semestre 3º semestre 4º semestre

5º semestre 6º semestre 7º semestre 8º semestre depois do 8º semestre

4 - O que influenciou sua escolha pela licenciatura? Quais os motivos e eventos que fizeram você escolher se formar enquanto pessoa licenciada? Aponte 3 fatores, se existirem*, que você considera que foram os mais importantes na sua escolha pela licenciatura e ordene-os com numerais de 1 à 3, em ordem de importância, atribuindo 1 para o mais importante e 3 para um menos importante. *Caso você considere que foram importantes menos de 3 fatores, aponte somente os que julgar importante, mas continue atribuindo 1 para o mais importante)

- Amigos
- Bio na Escola
- Centro Acadêmico
- Disciplina específica. Qual? _____
- Estágio não obrigatório. Qual? _____
- Estágio obrigatório
- Evento específico. Qual? _____
- Família
- Grupo de estudo. Qual? _____
- Grupo de pesquisa. Qual? _____
- Laboratório. Qual? _____
- Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC)
- Professor me serviu de modelo
- Programa de Educação Tutorial (PET)
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)
- Projeto de extensão. Qual? _____
- Quero ser professor
- Semana Acadêmica da Biologia
- Ter outra opção de trabalho se não conseguir exercer outro tipo de atividade
- Outro. Qual? _____
- Outro. Qual? _____
- Outro. Qual? _____

5 - Como foi a experiência 1? Por que e como influenciou sua escolha pela licenciatura?

6 - Como foi a experiência 2? Por que e como influenciou sua escolha pela licenciatura?

7 - Como foi a experiência 3? Por que e como influenciou sua escolha pela licenciatura?

PARTE III

Entre os fatores que podem influenciar a escolha pela licenciatura em Ciências Biológicas na UFSC, vamos refletir sobre um deles, a PCC.

1 - O que você entende sobre prática (pedagógica) como componente curricular? Qual sua função?

2 - A prática (pedagógica) como componente curricular (PCC/PPCC) influenciou/contribuiu/auxiliou de alguma maneira na sua escolha pela licenciatura?

sim não

3 - Se na questão anterior você respondeu SIM vá para o item 3.1. Se respondeu NÃO vá para o item 3.2.

3.1 - Se sim, se a prática (pedagógica) como componente curricular influenciou na sua escolha pela licenciatura:

3.1.1 - De que forma ela influenciou?

3.1.2 - Alguma PCC/PPCC específica foi significativa nesse processo escolha? Como ela foi desenvolvida?

3.2 - Se não, se a prática (pedagógica) como componente curricular não influenciou na sua escolha pela licenciatura:

3.2.1 - Por que não influenciou?

3.2.2 - Como deveria ser desenvolvida a PCC/PPCC na sua opinião?

Muito obrigado pela participação!