



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Patrícia Féboli

**ANÁLISE CURRICULAR DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS: UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS**

Paranaíba/MS

2018

Patrícia Féboli

**ANÁLISE CURRICULAR DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS: UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade

Orientadora: Prof^a. D.ra Andréia Nunes Militão

Paranaíba - MS

2018

C872c Féboli, Patrícia

Análise curricular das licenciaturas em ciências biológicas: um estudo das universidades públicas paulistas/

Patrícia Féboli. Paranaíba, MS: [s.n.], 2018.

151f.; 30cm

Orientadora: Andreia Nunes Militão

Dissertação (Mestrado) - Unidade Universitária de Paranaíba. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Licenciatura. 2. Formação Inicial de Professores. 3. Dimensão pedagógica. I.
Título

CDD - 340.1

PATRÍCIA FÉBOLI

**ANÁLISE CURRICULAR DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS: UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. D.ra Andréia Nunes Militão (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a. Dr.a Maria Alice de Miranda Aranda
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof^a. D.ra Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

AGRADECIMENTOS

À CAPES, órgão de fomento, por conceder bolsa de mestrado, permitindo condições para o desenvolvimento da pesquisa

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso que contribuiu à minha formação docente.

A orientadora, Prof^a. D.ra Andréia Nunes Militão, pela orientação ao longo da realização deste trabalho, possibilitando conhecimentos indispensáveis à pesquisa e à formação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação que forneceram elementos extraordinários ao longo das disciplinas cursadas.

Ao GEPPEF – Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores, que através de pesquisas e contendas no âmbito da educação, proporcionou amplos conhecimentos para elaboração desta pesquisa.

Aos membros da Banca de Qualificação, Prof.^a D.ra Maria Alice de Miranda Aranda e Prof.^a D.ra Lucélia Tavares Guimarães, por contribuírem com atributos teóricos para a finalização do trabalho.

À todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado, vinculada à linha de pesquisa “Currículo, formação docente e diversidade”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, teve como objeto de investigação a formação de professores de Ciências Biológicas e foi organizada em torno do objetivo geral: Identificar e analisar o lugar das disciplinas de caráter pedagógico nas licenciaturas em Ciências Biológicas, bem como sua contribuição para a formação inicial de professores. Está organizada em torno dos seguintes objetivos específicos: 1. Analisar nos normativas legais que versam sobre a formação inicial de professores o lugar dos conteúdos/disciplinas de caráter pedagógico nas diferentes licenciaturas; 2. Analisar os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Ciências Biológicas, visando identificar as disciplinas/conteúdos voltados para a formação de professores; 3. Identificar se as disciplinas de caráter pedagógico contemplam a formação do docente para atuar nos níveis e modalidades indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Com abordagem qualitativa e delineamento descritivo-explicativo, a pesquisa tem como procedimentos metodológicos: pesquisa documental e estudo comparado. Ao mapearmos a oferta de licenciaturas em Ciências Biológicas por universidades públicas situadas no estado de São Paulo, localizamos cursos ofertados pela UNESP, UNICAMP e UFSCar. A análise dos dados coletados nos permite concluir que os cursos de licenciatura ofertados nas universidades selecionadas possuem um determinante análogo entre os cursos integral e noturno, não podendo ser caracterizado como de qualidade inferior os cursos noturnos em relação aos diurnos. Um dos principais pontos a destacar refere-se a oferta das atividades específicas da Licenciatura, sendo que poucos cursos as ofertam desde o início do curso, impedindo assim que as relações metodológicas de ensino sejam trabalhadas desde o início do curso. Em relação as análises dos Projetos Pedagógicos de Curso e da relação entre a formação do formulador e suas subjetividades postas nos cursos em questão, demonstra que aqueles Projetos que apresentaram as nomeações destes formuladores possui rastros bacharelesco da formação, onde muitos cursos, mesmo sendo caracterizados como licenciatura, possuem atenção voltada ao “profissional” biólogo, deixando a formação docente para segundo plano, não respondendo ao objetivo principal de um curso de licenciatura, que é formar professores.

Palavras-chave: Licenciatura. Formação Inicial de Professores. Dimensão pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the research line "Curriculum, teacher training and diversity", of the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul, had as its object of investigation the formation of teachers of Biological Sciences and was organized around the general objective: To identify and analyze the place of the pedagogical disciplines in the degrees in Biological Sciences, as well as their contribution to the initial formation of teachers. It is organized around the following specific objectives: 1. To analyze in the legal norms that deal with the initial formation of teachers the place of contents / disciplines of pedagogical character in the different degrees; 2. To analyze the Pedagogical Projects of the Biological Sciences undergraduate courses, aiming to identify the disciplines / contents aimed at the formation of teachers; 3. Identify if the pedagogical disciplines contemplate the formation of the teacher to act at the levels and modalities indicated in the National Curricular Guidelines of Basic Education. With qualitative approach and descriptive-explanatory delineation, the research has as methodological procedures: documentary research and comparative study. When mapping the offer of bachelor's degrees in Biological Sciences by public universities located in the state of São Paulo, we find courses offered by UNESP, UNICAMP and UFSCar. The analysis of the collected data allows us to conclude that the degree courses offered in the selected universities have an analogous determinant between the full and night courses, and it is not possible to characterize as inferior quality the nocturnal courses in relation to the diurnal ones. One of the main points to highlight is the offer of the specific activities of the Degree, and few courses offer them since the beginning of the course, thus preventing methodological teaching relationships from being worked from the beginning of the course. In relation to the analyzes of the Pedagogical Course Projects and the relationship between the formation of the formulator and his subjectivities put in the courses in question, it shows that those Projects that presented the nominations of these formulators have bacharelesco traces of the formation, where many courses, even being characterized as undergraduate, have attention turned to the "professional" biologist, leaving teacher training to the background, not responding to the main purpose of a degree course, which is to train teachers.

Keywords: Graduation. Initial Teacher Training. Pedagogical dimension.

SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação
ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CES - Câmara de Educação Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
EaD – Educação à Distância
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EUA – Estados Unidos da América
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FMI - Fundo Monetário Internacional
FPE - O Fundo Perpétuo de Educação
FPM - Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPTU - Imposto Predial Territorial e Urbano
ISS – Imposto sobre Serviço
ITBI - Imposto de Transmissão de Bens Imóveis
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC - Ministério da Educação
PAR - Plano de Ações Articuladas
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC - Prática como Componente Curricular
PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SEESP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SESu - Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TIC - Tecnologias da informação e comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Síntese de teses e dissertações CAPES - 2017.....	15
QUADRO 2 – Síntese dos artigos publicados na Scielo - 2017.....	16
QUADRO 3 – Síntese dos artigos publicados na Anped - 2017.....	16
QUADRO 4 – Síntese de publicação da CAPES, Scielo e Anped – 2017.....	16
QUADRO 5 – Universidades mapeadas - 2017.....	102
QUADRO 6 – Licenciaturas em Ciências Biológicas ofertadas pela UNESP - 2017.....	103
QUADRO 7 – Análise das licenciaturas em Ciências Biológicas ofertadas pela UNESP – 2018.....	103
QUADRO 8 - Licenciaturas em Ciências Biológicas ofertadas pela UNICAMP – 2017.....	113
QUADRO 9 – Análise das licenciaturas em Ciências Biológicas ofertadas pela UNICAMP – 2018.....	114
QUADRO 10 - Licenciaturas em Ciências Biológicas ofertadas pela UFSCar – 2017.....	118
QUADRO 11 – Atividades específicas da licenciatura entre curso diurno e noturno – UFSCar - 2018.....	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 As dimensões do currículo das licenciaturas	24
1.1 O currículo e suas atribuições em cursos de formação docente	24
1.2 O currículo dos cursos de licenciatura.....	35
1.3 Políticas Educacionais que norteiam a elaboração curricular	42
2 Licenciaturas: marco legal e conceitual	50
2.1 Processo de criação e de constituição das licenciaturas	50
2.2 Marcos legais das licenciaturas	65
2.3 As licenciaturas no cenário contemporâneo: problemas e desafios	76
3 Delineamento metodológico	87
3.1 Pesquisa Qualitativa	87
3.2 Estudos Comparados	90
3.3 Pesquisa Documental.....	93
4 Dimensão Pedagógica nas/das licenciaturas em Ciências Biológicas	96
4.1 Universidade Estadual Paulista – UNESP.....	102
4.2 Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Ciências Biológicas ofertado pela UNESP	105
4.2.1 Campus de Bauru.....	105
4.2.2 Campus de Botucatu.....	107
4.2.3 Campus de Ilha Solteira.....	109
4.2.4 Campus de São Vicente.....	111
4.3 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.....	112
4.3.1 Curso de Ciências Biológicas - Integral	114
4.3.2 Curso de Ciências Biológicas - Noturno	115
4.3.3 Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Ciências Biológicas ofertado pela UNICAMP	116
4.4 Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.....	118
4.4.1 Campus São Carlos - Integral	119
4.4.2 Campus Araras - Noturno.....	120
4.4.3 Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Ciências Biológicas ofertado pela UFSCar	121

4.4.4	Campus São Carlos - Integral.....	121
4.4.5	Campus Araras - Noturno.....	124
4.5	Projeto Pedagógico de Curso das licenciaturas analisadas	126
	5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS	141
	FONTES	150

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa sobre formação de professores localiza-se no período que cursei a licenciatura/bacharelado em Ciências Biológicas em uma universidade pública paulista. A partir do segundo ano de curso participei como bolsista do Projeto de Extensão “Sexualidade: abordagens com alunos do ensino fundamental” e de Iniciação Científica, modalidade sem bolsa, ambos no âmbito educacional. Após a realização do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Experiência de aprendizagem mediada em sala de aula” no ano de 2015, que analisava o processo de ensino-aprendizagem de uma professora e alunos de uma escola pública situada no interior paulista, questões relacionadas à formação docente suscitaram em mim como pesquisadora o desejo de cursar o Mestrado em Educação.

A partir do ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da UEMS, unidade de Paranaíba, direcionei meu olhar para aspectos da minha formação em um curso de licenciatura/bacharelado e a ênfase dada ao curso de menor valorização social – a licenciatura. A experiência vivenciada no curso em questão, levou-me a afirmar que as disciplinas responsáveis pela formação docente não são suficientemente adensadas para formar um bom professor e alcançar assim uma educação básica de qualidade. Entendendo que as políticas curriculares precisam se ater aos aspectos das licenciaturas, elegemos as licenciaturas em Ciências Biológicas como foco deste estudo.

Nesta direção, estudar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de universidades públicas paulista que ofertam cursos de licenciatura, objetivando a análise da dimensão pedagógica desses cursos e sua relevância para formação inicial, procuramos responder: Se as licenciaturas formam professores para atuar na educação básica, porque os conteúdos ligados a dimensão pedagógica da profissão são negligenciadas e/ou mesmo secundarizadas nos currículos?

Deste modo, este trabalho tem como objetivo geral averiguar o lugar das disciplinas de caráter pedagógico nas licenciaturas em Ciências Biológicas oferecidas pelas universidade públicas paulista, bem como sua contribuição para a formação inicial de professores. Tendo como objetivos específicos a análise dos normativos legais que versam sobre a formação inicial de professores e o lugar dos conteúdos/disciplinas de caráter pedagógico nas diferentes licenciaturas, mapear e analisar os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Ciências Biológicas, visando identificar as disciplinas/conteúdos voltados para a formação de professores, além de identificar se as disciplinas de caráter pedagógico contemplam a formação do docente para atuar nos níveis e modalidades indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais

da Educação Básica.

A pesquisa adota como procedimentos metodológicos a pesquisa qualitativa, os estudos comparados e a análise documental. A função da pesquisa qualitativa volta-se em torno de obter o significado dos fenômenos, procurando encontrar seu sentido e interpretar os significados que as pessoas dão à eles (CHIZZOTTI, 2003). Na pesquisa qualitativa muitas serão as opções de fontes: narrativas, memórias, biografias, documentos. O pesquisador que utiliza esse tipo de pesquisa deve estar atento às diferentes manifestações do fenômeno, já que é necessário a análise crítica do que está sendo estudado para que se possa observar além do previsível.

De acordo com Franco (2000), o princípio da comparação é relacionado ao outro, ao reconhecimento de si através do outro, sendo um processo de percepção de relações, sendo elas diferenças ou semelhanças, assumindo valores através da comparação (FRANCO, 2000). Sua análise pode ser útil, por analogia, à compreensão dos problemas educativos, dessa forma podemos levantar questões: Quais são os parâmetros para serem comparados em um Projeto Pedagógico de Curso? A partir de que elementos podem ser feitas as comparações? “Estabelece-se, desta forma, um estatuto teórico para a educação fundado sobre a ideia de homogeneidade na qual comparar quer dizer estabelecer semelhanças e diferenças com estes modelos” (FRANCO, p.2014, 2000).

Bereday (1968, p. 12) expõe que o Estudo Comparado não é um simples método, mas sim uma ciência “cujo objeto é deslindar as semelhanças e diferenças dos sistemas educacionais”. Assim, ao recorrermos aos estudos comparados como método de investigação, visou-se a principal função atribuída a ele: a melhoria dos sistemas educativos.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental tem constituído um campo de destaque em pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, após a percepção do valor e importância que documentos podem ter, a partir das informações coletadas sob ele.

Ao se tratar da importância na escolha do método utilizado na pesquisa documental Teodosio et al, (2016, p.1), aponta-o como um método de verificação de dados, alegando que “o documento se constitui como uma fonte importantíssima para a pesquisa documental que tem como foco a busca de informação em materiais que, nunca receberam tratamento analítico”.

Segundo Luchese (2014), há marcas da subjetividade na pesquisa documental, já é a partir de escolhas, produzidas a partir de questionamentos individuais, marcados pela presença e uso de documentos, e sua análise que geram o objeto de pesquisa. Dessa forma, afirma ser preciso saber fazer perguntas, questionar e dialogar com os documentos, pois

somente com perguntas é que podemos avançar na produção do conhecimento histórico.

Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico em fontes documentais, tais como: Scielo, GT 8 da Anped, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na busca de artigos, livros e dissertações partir dos descritores: licenciatura, currículo, políticas curriculares e dimensão pedagógica. Para realização deste trabalho a revisão bibliográfica foi organizada em partes, tais como: a) catalogação das teses e dissertações; b) análise dos artigos publicados na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo); c) seleção de artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Para tanto, inicialmente foi realizado uma consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em busca de teses e dissertações que abordam os descritores: “licenciatura”, “currículo”, “políticas curriculares” e “dimensão pedagógica”. Os trabalhos foram inicialmente observados quanto ao título, na procura de palavras e expressões relacionadas ao objeto de estudo. Ao todo foram lidos 2180 títulos, e deles selecionados 205 trabalhos para leitura prévia. Após a leitura prévia dos trabalhos, pode-se perceber que 107 dos trabalhos tratavam do objeto de estudo, tornando-se assim, uteis para incorporação deste trabalho.

Quadro 1 – Síntese de teses e dissertações CAPES - 2017

CATEGORIA	TOTAL POR DESCRITOR	
	DISSERTAÇÕES	TESES
Licenciatura	01	02
Currículo	-	-
Políticas Curriculares	01	-
Dimensão Pedagógica	-	-
Total	02	02

Fonte: Catálogo de teses e dissertações CAPES – 2017.

Depreende-se a partir do exposto no Quadro 1, que somente quatro trabalhos estão relacionados com o objeto de pesquisa. Desses trabalhos, incluiu: uma dissertação de mestrado e duas teses de doutorado com o descritor “licenciatura” e uma dissertação com o descritor “Políticas Curriculares”, totalizando a utilização de duas dissertações e duas teses do Catálogo citado.

Em relação aos artigos, a pesquisa nos repositórios Scielo e Anped (GT-8), localizou os seguintes números:

Quadro 2 – Síntese dos artigos publicados na Scielo - 2017

CATEGORIA	TOTAL POR DESCRITOR
Licenciatura	44
Currículo	29
Políticas Curriculares	24
Dimensão Pedagógica	2
TOTAL	99

Fonte: Banco de dados da Scientific Eletronic Library On-line (Scielo) – 2017.

Mencionando os artigos encontrados no Banco de Dados da Scientific Eletronic Library On-line (Scielo), no ano de 2017, foi observado para análise do material um total de 99 artigos científicos ligados ao estudo em questão. A partir deste banco de dados, obtivemos todos os descritores mencionados: “Licenciatura” somou um total de 44 artigos, “Currículo” 29 artigos, “Políticas Curriculares” 24 artigos e “Dimensão Pedagógica” 2 artigos.

Quadro 3 – Síntese dos artigos publicados na Anped - 2017

CATEGORIA	TOTAL POR DESCRITOR
Licenciatura	02
Currículo	01
Políticas Curriculares	01
Dimensão Pedagógica	-
TOTAL	04

Fonte: Banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – 2017.

Em relação aos artigos publicados no GT-8 da Anped, somente o descritor “Dimensão Pedagógica” não obteve resultados relacionados ao objeto de pesquisa. Na categoria “Licenciatura” foram encontrados dois artigos; em “Currículo” um artigo e em “Políticas Curriculares” apenas um artigo, totalizando quatro trabalhos pertencentes ao banco de dados viáveis à presente pesquisa.

Quadro 4 – Síntese de publicação da CAPES, Scielo e Anped – 2017

CATÁLOGO	PESQUISAS
CAPES	04
Scielo	99
Anped	04
TOTAL	107

Fonte: Catálogo de teses e dissertações CAPES, Banco de dados da Scientific Eletronic Library On-line (Scielo), Banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – 2017.

Dessa forma, foram selecionados um total de 107 trabalhos científicos para utilização e incorporação desta dissertação. Todos os trabalhos foram retirados de banco de dados renomados e de relevância científica, atribuindo importância aos conteúdos mencionados aqui.

De acordo com Diniz-Pereira (2013, p.128), os estudos relacionados à formação de professores, tem como marco a década de 1990, onde “membros da comunidade internacional em pesquisa educacional definiram um marco para o surgimento desse campo no mundo a publicação de uma revisão da literatura especializada, realizada por Robert F. Peck e James A. Tucker, na edição de 1973 do *Handbook of Research on Teaching*”. Segundo o autor, anteriormente a publicação, haviam estudos relacionados ao campo, porém não eram dotados de valorização social, não sendo considerados como linha de pesquisa: “Isso, obviamente, não significa que não existiam pesquisas sobre o tema da formação de professores antes dessa data. Significa que, até 1973, a comunidade internacional de pesquisadores em educação (e, mais especificamente, em ensino) não admitia seu *status* como linha de pesquisa”.

Dessa forma, a partir daí, a formação inicial e as pesquisas relacionadas a ela passou a ser vista de forma crítica, onde os saberes escolares e os saberes docentes tornaram-se relevantes objeto de pesquisa, trazendo contribuições a área educacional (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Conquanto a formação inicial no Brasil seja indicada em cursos de nível superior por meio das licenciaturas, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para o ensino básico, sendo definida por meio da promulgação da LDB/1996, quando os profissionais docentes passaram a ter a necessidade de formação em curso superior de licenciatura para que pudessem lecionar e/ou continuar empenhando sua carreira na docência, ainda temos em funcionamento cursos em nível médio.

Assim, as políticas educacionais de formação docentes, alegam que a formação inicial deve ser provida de qualidade e atendimento as políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

“As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (RESOLUÇÃO 2/2015, Art. 1º, § 2º).

Porém, ao observar as determinações e modalidades que formam um professor atualmente, nos deparamos ao Art. 9º da Resolução já mencionada, onde: “Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura”, onde os últimos detêm uma

lógica de improvisação para atendimento a demanda profissional atual, pautadas em apanhados educacionais remotos que não obtiveram sucesso, retrocedendo a formatos de formação fracassados.

Para Diniz-Pereira (2011), a formação de professores comparece nas políticas educacionais como um local para a resolução de problemas. Deste modo, a questão abarca também as universidades já que novos desafios existem quando estas são responsáveis pela formação profissional.

Assim, de acordo com Pimenta e Lima (2017, p.3), as políticas educacionais voltadas a formação docente, tem sido na atualidade consequências de processos de mercantilização da educação, defendidas pelo Banco Mundial, que como resultado, responde de forma negativa sobre a formação de professores ao assegurar “como foco dos cursos as práticas de ensinar em detrimento das teorias e ao implementar sistemas de avaliação e premiação que precarizam o trabalho docente ao instituir abono no lugar de aumento salariais”.

O Ensino Superior, nessa perspectiva, enquadra-se na categoria de motor do desenvolvimento econômico, enquanto o professor passa a ser considerado um agente de mudanças, com formação para a pesquisa e capacidade de organização e sociabilidade a fim de garantir a sobrevivência de valores e a promoção de mudanças na sociedade globalizada (PIMENTA; LIMA, 2017, p.3).

Assim, os cursos de formação docente e sua precarização provêm de aspectos econômicos, onde grandes empresários lucram a partir da desqualificação profissional.

As chances de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores, advinda de uma formação sucateada, abrem a oportunidade de negócio para os empresários da educação. A situação de instabilidade, precarização, terceirização e vulnerabilidade a que os educadores estão expostos aumenta o mercado de venda de consultorias, de certificação e promessas de empregabilidade. A escola que, na origem grega, designava o ‘lugar do ócio’, é transformada em um grande ‘negócio’ (PIMENTA; LIMA, 2017, p.3).

Neste contexto, emergiram diversas reformas no campo da formação inicial, propondo como solução alterar o formato dos cursos de formação de professores em termos de conteúdo e metodologia. Desta forma, inserir mais prática nos currículos e possibilitar a inserção dos alunos em contexto escolar constitui a primeira delas. Essas ideias proliferaram porque tiveram a seu favor aspectos de ordem conjuntural e hegemonias intelectuais que as sustentaram (GARCIA, 2016).

No entanto, os discursos das políticas são recontextualizados pela cultura e estrutura das agências educacionais e pelos seus agentes, pelas mentalidades dos professores e interesses dos grupos disciplinares, pela política e relações de poder vigentes nas instituições e, em determinadas conjunturas, pelos recursos materiais e humanos disponíveis, etc. (GARCIA, 2016, p.139).

As mudanças curriculares nos cursos de formação de professores fazem parte do processo de reforma educacional dos anos de 1990, inseridas num amplo movimento de

reformas neoliberais que vêm ocorrendo na América Latina e que tiveram como foco central a expansão da educação básica. No Brasil, este processo foi iniciado nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), no qual as políticas sociais se submeteram à política econômica (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

No primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi definido por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos. Além disso, em 2007, houve a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), servindo de indicador de qualidade da educação no Brasil, onde “os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir”, sendo adotado neste governo “políticas que estabelecem nexo entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional” (OLIVEIRA, 2009, p.205-208). Além disso, no governo Lula, o acesso à educação superior foi priorizado para grupos com menor poder econômico, sendo instituída a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o Programa Universidade para Todos (ProUni) e normatizou a atuação de entidades beneficentes de assistência social na educação superior (FERREIRA, 2012), além do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 7.219/2010, com o objetivo de antecipar o vínculo dos futuros professores com as salas de aula da rede pública de ensino.

Porém, de acordo com Pimenta e Lima (2017, p.8), um dos pontos considerados mais problemáticos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi a inclusão das instituições privadas, já que 68% dos matriculados em cursos de licenciatura no país são provenientes destas instituições, onde sua grande maioria são financistas, que contam com capital internacional e cujos lucros em 2015/2016 foram superiores aos do sistema bancário. Dessa forma, os autores apontam que “[...]o PIBID acabou por ser, de fato, um programa de repasse de recursos públicos para as instituições financistas, contrariando claramente seus objetivos de melhoria da formação de professores para as escolas públicas”.

A Resolução nº 2/2015, aprovada durante o governo de Dilma Rousseff, pauta-se no oferecimento de cursos de licenciatura que visam a formação de especialista, incluindo o ensino e a gestão educacional, seguindo as determinações da Base Nacional de Formação Docente, onde, segundo o § 3º da Lei, “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o

desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”.

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL 2/2015, Art. 13).

Para isso, em 2017, durante o governo de Michel Temer, empossado após o “golpe jurídico-midiático-parlamentar” (SAVIANI, 2016, p. 390), articulado a “nova” Política Nacional de Formação de Professores foi criado o programa denominado Residência Pedagógica, que tem por objetivo a melhoria da qualidade na formação inicial. O Programa é caracterizado como meio de “formação em serviço”, onde alunos de licenciaturas, a partir do segundo ano do curso, insere-se nas escolas da rede básica de ensino, como meio de vivenciar sua formação na prática, acompanhando aulas, projetos e atividades destinadas ao docente especialista. Entretanto, as discussões a respeito do programa não é atual, sendo que a primeira delas ocorreu no ano de 2017, como uma inspiração a residência médica pelo então senador Marco Maciel.

Atualmente, o programa é visto por especialistas como um tema que carece de aprofundamentos, sendo lançado com ausência de pesquisas que comprovem sua validação, não podendo assim ser apontada como “solução para a formação de professores e para os problemas da educação básica” (SILVA; CRUZ, 2018, p.231).

No âmbito do Estado, as políticas curriculares vêm cada vez mais cumprindo o papel de governar, eleger e ordenar os conteúdos. Segundo Maués (2003), a ênfase na formação prática e na pedagogia das competências está entre as principais diretrizes que fazem parte da agenda internacional para as reformas no campo da formação de professores. Além das competências, os saberes docentes, que incluem os conhecimentos profissionais ou das ciências da educação e da pedagogia, os saberes disciplinares e curriculares e os saberes experienciais também estão em pauta. Nesse conjunto de conhecimentos, os saberes da prática são privilegiados, sobretudo, pela matriz curricular proposta pela Resolução CNE/CP n. 2/2015, que define os componentes obrigatórios da formação e a distribuição do tempo mínimo do curso de licenciatura (GARCIA, 2016).

A formação docente ainda se pauta numa perspectiva técnica, portanto assenta-se no modelo da racionalidade técnica, onde um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.

Dessa forma, para formar o profissional docente é empregado um conjunto de disciplinas científicas e de disciplinas pedagógicas que vão fornecer as bases para sua ação (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Em contraposição a um modelo curricular que reservava a formação pedagógica e o estágio curricular supervisionado para os semestres finais da duração do curso, como era, por exemplo, no esquema curricular vigente até o fim da década de 1990, a legislação atual utiliza meios que procuram romper com o modelo anterior - modelo da racionalidade técnica - revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação. Para tanto, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação, a partir da segunda metade do curso, de acordo com a Resolução CNE/CP n. 2/2015, onde é determinado “§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”, possibilitando, desta maneira, que as relações teórico/práticas e metodológicas de ensino sejam trabalhadas durante grande parte do curso de formação, servindo como auxílio ao preparo docente.

Para tanto, o estágio curricular supervisionado e a prática como componente curricular é atribuído como um meio de formação ‘prática’ profissional do docente, colocando-o em seu futuro ambiente de trabalho desde o início da metade do curso, trazendo assim, as relações metodológicas de ensino, além das teorias, apresentadas dentro do ambiente universitário, sendo um elemento que possui destaque nos cursos de formação.

A partir do exposto, questiona-se qual a real situação da formação inicial de professores nas licenciaturas no Brasil. De acordo com Gatti (2010), essa formação que apresenta currículos fragmentados, com conteúdo excessivamente genéricos marcados pela dissociação entre teoria e prática, estágios ineficazes e avaliação precária, possuem problemas técnicos e procedimentais que vão desde a criação e execução dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e a estrutura do conjunto de disciplinas, tendo uma característica fragmentária apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso e desarticulado, sendo a proporção de horas dedicadas às disciplinas específicas da área e de formação docente totalmente desproporcional, 70% versus 30% respectivamente.

Um dos problemas destacados pela autora mencionada consiste nos estágios e na orientação, acompanhamento e avaliação, sendo na maioria das vezes realizados sem acompanhamento e direcionamento. A questão das práticas exigidas pelas Diretrizes Curriculares apresenta-se também como uma problemática, muitas vezes estão inseridas em disciplinas, sem especificação clara, realizando apenas a função de cumprimento de horas

curriculares.

Diniz-Pereira (2011) considera que mesmo tendo a legislação educacional brasileira avançado ao insistir no princípio da dissociabilidade teoria-prática na preparação dos profissionais docentes e, para tal, determinado um aumento significativo da carga horária teórico-prática nas licenciaturas, isso não garante que as instituições de ensino superior seguirão e traduzirão em propostas curriculares tais determinações, já que ainda hoje se observa, principalmente no meio acadêmico, a resistência em reconhecer que a utilização de tais princípios para orientar as reformas dos cursos de formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Os processos de formação de professores nos Estados Unidos tem como foco a profissionalização do magistério e a criação ou a manutenção de um sistema de formação de professores que prepare docentes para o exercício profissional e a construção de uma carreira no magistério, porém, a crença de que é muito caro formar docentes qualificados para tal cargo, afim de ensinar todas as crianças do país, faz com que haja a priorização da formação de professores sem tal qualificação. Assim, a formação inicial de professores deve ser muito breve e acontecer no próprio local de trabalho (ZEICHNER, 2011).

Há pouca expectativa de que esses professores farão carreiras no magistério, e o sistema é projetado para possibilitar a esses professores ‘temporários’ ser substituídos em pouco tempo por outros professores pouco qualificados, que também deixarão a sala de aula em poucos anos (ZEICHNER, 2011, p.18).

Porém, como ocorre nos Estados Unidos, a distribuição de professores qualificados, constituído pela minoria, segue o panorama da região onde atuará (DUNCAN; MURNANE, 2011). A maioria dos docentes mal preparados, formados por meio de programas de “via rápida” lecionam em comunidades urbanas e rurais pobre, assim como estes mesmos professores não são encontrados nas escolas públicas de alunos das classes média e média alta (DARLING-HAMMOND, 2004).

Historicamente, os professores dos EUA entraram no magistério por meio de “rotas alternativas”, tendo atualmente um crescente índice de formação por meio dessas “rotas”, ou seja, não universitárias, que inviabilizam a preparação docente. No país, as próprias redes de ensino oferecem cursos que atualmente formam um terço dos novos professores a cada ano (ZEICHNER, 2011).

Sempre existiu, na maior parte da história da formação de professores nos Estados Unidos, uma variedade de caminhos, dentro e fora das faculdades e das universidades, para se exercer o magistério na educação básica. Desde meados do século XIX, quando a formação de professores passou a ocorrer formalmente nos EUA, uma variedade de instituições (por exemplo, seminários, escolas normais secundárias, faculdades comunitárias, institutos e faculdades isoladas e de educação, dentro ou fora

de universidades) desempenharam e continuam desempenhando papéis importantes na formação dos professores da nação (ZEICHNER, 2011, p.19).

Os programas mencionados são então caracterizados como meios de garantir a demanda de professores para o Estado, sabendo-se que estes profissionais não seguirão carreira acadêmica por muito tempo, nem ao menos terão experiência e preparação necessária para o ofício. Por meio deste, a maioria dos professores nos EUA tornam-se docentes por meio de cursos de graduação de quatro ou cinco anos, estimando-se que aproximadamente 75% dos professores ainda ingressam na profissão por meio de cursos sediados em faculdades e universidades (ZEICHNER, 2011).

Portanto, como afirma Moreno (2007), a formação inicial de professores é, ao redor do mundo uma forma de aparelho ultrapassado no sistema educacional, sendo as políticas públicas educacionais depreciadas pela maioria dos países do mundo.

O trabalho foi estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo buscamos evidenciar o papel do Estado na criação e implementação de políticas curriculares para os cursos de licenciatura, bem como o processo histórico associado à implementação.

No segundo capítulo enfatizamos os cursos de licenciatura, analisando-os desde sua criação até os dias atuais e os marcos legais que os regem.

No terceiro capítulo apresentamos inicialmente a metodologia do trabalho para que a então análise seja exposta, com os dados dos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciatura em Ciências Biológicas ofertadas por universidades públicas paulista.

Por fim, no quarto capítulo evidenciamos o papel dos conteúdos/disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso.

CAPÍTULO I - AS DIMENSÕES DO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS

O presente capítulo visa discorrer sobre o currículo dos cursos de licenciatura, com ênfase nas Políticas Educacionais que norteiam a elaboração curricular, detendo-se na análise de suas características e de sua relevância para formação de professores, apontando problemas e perspectivas para uma melhor implementação.

1.1.O currículo e suas atribuições em cursos de formação docente

A análise da dimensão pedagógica das licenciaturas em Ciências Biológicas situa-se no âmbito das Políticas Curriculares. Desta forma, torna-se importante discutir o lugar das Políticas Curriculares no contexto das Políticas Educacionais e explicitar as concepções de currículo que permeiam a análise aqui proposta.

Para Azevedo (2000), a política pública é associada à ação do Estado, expressando sua materialidade. Martins (2010) complementa situando a política educacional conquanto uma política pública social, setorial, que se refere ao domínio específico da educação. Desta forma, o Estado implementa um projeto de governo, através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade, com objetivos pré-estabelecidos – o controle (HÖFLING, 2001), já que, como afirma Martins (2014) as políticas educacionais devem estar em harmonia com a configuração normativa da Constituição Federal.

Os estudos sobre currículo teve seu princípio no início do século XX, com a publicação do livro *The Curriculum* de Bobbit (1918), seguindo as teorias tradicionais de currículo, onde não havia a preocupação em fazer questionamentos mais radicais em relação aos arranjos educacionais existentes, centravam-se apenas nas formas de organização e elaboração do currículo. Na época, a América encontrava-se em pleno desenvolvimento econômico, político e cultural. Dessa forma, ideia de Taylor, onde defendia que a escola deveria organizar-se como a indústria, especificando rigorosamente os resultados do quais deveriam alcançar, bem como precisar métodos e mecanismos de atingi-los, levando o sistema educacional a propor seus objetivos de acordo com as demandas do mercado de trabalho, se materializaram juntamente com Bobbit para determinação teóricas do currículo. (SILVA, 2008).

Segundo Lopes (s./d.), “na história do currículo, as teorias da eficiência social têm seu desenvolvimento inicial associado aos trabalhos de Bobbit e Charters, e seu ápice

associado ao trabalho de Tyler”. Bobbit buscava alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo, onde o esquema de Taylor era então utilizado. Já Tyler, finaliza o proposto pelos autores ao dar ênfase na proposição de objetivos. A partir dele constituiu-se o fundamento da Pedagogia por objetivos, dominante nos Estados Unidos a partir dos anos 1960, e difundida para o Brasil (SILVA, 2008).

Por outro lado, as teorias críticas de currículo, em contraste com as teorias tradicionais, começam a levantar questões sobre os conjuntos presentes nos arranjos sociais e educacionais, sendo uma teoria de transformação radical, desenvolvendo conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2007).

De acordo com Adorno (1996), vivemos em uma sociedade altamente industrial, onde o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário, impondo limites à condução do homem para a autorreflexão crítica, sendo a formação uma forma mercantil, para o trabalho. Esta formação, denominada como “racionalidade tecnológica”, ao qual se atribui o trabalho produtivo “conduz a um tipo de formação na qual o indivíduo se vê diante da necessidade de se integrar a uma sociedade que lhe impõe uma série de necessidades e, para satisfazê-las, é preciso adaptar-se a ela” (SILVA, p.24, 2008).

Sendo o currículo considerado, além de um campo de subordinação também de resistência, Giroux (1986) explora o campo da resistência, onde classes econômicas e sociais tendem a permanecer estacadas, e o dominante no currículo ignora as dimensões histórica, ética e política do currículo e do conhecimento, sendo então, um elemento de poder que visa a divisão de classes, e operacionalização de funções no sistema capitalista (SILVA, 2000). “Os valores e crenças do senso comum que guiam e estruturam a prática escolar não são universais a priori, mas construções sociais baseadas em pressuposições normativas políticas” (GIROUX, 1986, p. 70).

É possível considerar que a teoria do currículo tem um papel normativo, já que envolve normas que dirigem a elaboração e a prática do currículo. Young (2000) explicita que a visão normativa da teoria do currículo revela-se como manifestação do – dizer aos professores o que fazer – se estiver separada de seu papel crítico. Assim, o autor estabelece e conceitua o currículo como construção social e histórica:

A concepção de ‘currículo como fato’ é enganadora de inúmeras maneiras. Apresenta o currículo como algo que tem vida própria e obscurece os contextos sociais em que se insere; ao mesmo tempo, apresenta o currículo como dado – nem inteligível nem modificável. Em sua tentativa de trazer de volta os professores e os alunos ao currículo, nega sua realidade externa e dá ênfase excessiva a intenções e ações subjetivas de professores e alunos, como se eles estivessem sempre agindo sobre um currículo que é em parte externo a eles e procedente deles (YOUNG, 2000, p. 43).

Sendo o currículo um dos elementos escolar que mais tem incorporado a racionalidade dominante na sociedade capitalista e mostrando-se adaptável a procura do mercado, quando critérios que visa a eficiência e o lucro comandam esse processo, e seu fundamento passa a ser o trabalho na sua forma mercantil, temos como resultado a lógica da produção capitalista (SILVA, 2008).

A análise do modo como se institui uma política curricular permite evidenciar que o currículo se compõe pela construção de significados e de valores culturais, e que estes estão relacionados à dinâmica de produção do poder (SILVA, 2008).

Para que houvesse então a implementação de uma política curricular e do exposto nos currículos para a formação do profissional docente, houve a criação de estabelecimentos de ensino destinado à formação de professores, onde o currículo era e continua sendo regido como fato, já que “o principal modo pelo qual ocorre a intervenção do Estado sobre a educação é por meio de ações que visam à produção de mudanças no sistema educacional” (SILVA, p.32, 2008).

As licenciaturas foram criadas, nas antigas Faculdades de Filosofia, nos anos 1930, principalmente, como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para o ensino secundário. Foi nos anos de 1932-1933, que os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. Nessa base se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, concluída à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior.

A partir do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, houve a reorganização das Escolas Normais. Assim, os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado (BORGES, 2011).

Com a implementação do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, sendo estabelecido o modelo padrão para as universidades do país: a Faculdade Nacional de Filosofia, onde era dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Resultou, da orientação desse decreto, o

“esquema 3+1”, adotado nos cursos de licenciatura e pedagogia, onde bacharéis tinham a possibilidade de continuar por mais um ano na universidade, como uma espécie de complementação de Didática que habilitava os licenciados para a docência no ensino secundário. Nesse contexto, as medidas adotadas inicialmente em São Paulo e no Distrito Federal disseminaram-se regularmente para os outros estados da federação (BERTOTTI, 2013).

Porém, mesmo sendo o modelo padrão para as universidades do país, os cursos ligados à educação nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não tiveram o sucesso almejado, seja pela expansão desordenada das faculdades de filosofia ou pela tradição das escolas profissionais isoladas. Como afirma Bertotti:

Embora a formação docente das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras tenha se expandido pelo país atingindo em 1964 o total de 32.396 alunos matriculados (ROMANELLI, 1984), em meados dos anos sessenta, a maior parte dos professores era proveniente das escolas normais e de outros cursos superiores ofertados em sua maioria por faculdades isoladas. Conforme os argumentos de Candau (1987, p. 16): ‘[...] dados referentes a 1960, nos mostram que menos de 20% dos professores secundários são diplomados por faculdades de filosofia’ (BERTOTTI, 2013, p. 13798-13799).

Na década de 1960, para atender a demanda de certificação de um número maior de novos professores, foram criados os primeiros cursos superiores de “curta duração” com o objetivo de formar professores para o “ginásio” e o ensino secundário (CANDAU, 1987). O objetivo era somente em solucionar o problema da demanda de novos professores para o país — e a “solução” encontrada, como afirma Santos e Diniz-Pereira (2016), foi aligeirar a formação docente por meio da diminuição das cargas horárias dos cursos, ou seja, da criação das “licenciaturas curtas e polivalentes”. O currículo mínimo, no qual era determinado os nomes de disciplinas obrigatórias e suas respectivas cargas horárias, foi o mecanismo utilizado na época para padronização dos currículos de formação de professores do país.

Dessa forma, de acordo com Ribeiro et al. (2017, p.59), a partir do golpe civil-militar, e das alterações no âmbito educacional, houve redução salarial, “que obrigou os professores a se desdobrarem em mais turnos para ampliar sua renda”, o que gerou a redução de período ócio e ambição em sua formação. “Assim, a precarização tendeu a travar a evolução da carreira docente, o que tende a impactar negativamente nos níveis de qualidade da educação”.

Na década de 1970, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, retirou-a da obrigação de investimentos em educação, onde gerou consequências negativas aos cursos de formação.

A desobrigação do gasto mínimo procedeu, também, na expansão educacional promovida pelo governo militar, marcada pela queda na qualidade da educação escolar. A formação ofertada buscou suprir a demanda por mão de obra qualificada

para o mercado de trabalho; ou seja, era uma formação contrária a uma concepção de educação como instância libertadora, humanista e crítica, e na qual o aluno seria sujeito de sua aprendizagem (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, Cury (2000) discorre sobre a desvinculação Constitucional com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária:

Mas alguém teria de pagar a conta, pois a intensa urbanização do país pedia pelo crescimento da rede física escolar. O corpo docente pagou a conta, com duplo ônus financiou a expansão com rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada do trabalho. Tendo que haver mais professores para fazer frente à demanda, os sistemas reduziram os concursos e impuseram como norma os contratos precários. Os profissionais “veteranos” não puderam requalificar-se e muitos “novatos” não estavam preparados para enfrentar o novo perfil de aluno provindo das classes populares (Cury, 2000, p. 574).

Foi somente após a consolidação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que a educação no Brasil passou a ter sua importância reconhecida.

[...] com a Constituição de 1988, marco inicial de um Estado de bem-estar-social no país, e fortalecimento da democracia [...]. Até então, a política educacional, sobretudo a relacionada à universalização da educação básica, nunca recebeu a devida prioridade [...] grandes transformações começaram a ocorrer. A educação se tornou, finalmente, um direito dos cidadãos brasileiros (ABRUCIO, 2016, p. 10).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, e o estabelecimento em seu artigo 87, parágrafo 4, onde, após dez anos de declaração, somente seriam admitidos professores na Educação Básica habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, assim, surgiram em todas as regiões do Brasil programas de formação docente à distância. Apesar da exigência de formação no ensino superior para exercício da profissão docente, Fiorentini (2008) afirma que:

[...] a forma apressada e aligeirada como ela foi implementada, sem compromisso com a pesquisa para oferecer cursos de licenciatura para professores em serviço, ficou muito longe de atingir a qualidade almejada pelo movimento. De fato, para qualificar, em curto espaço de tempo, 1,6 milhões de professores sem curso superior (isto é, 52,7% dos professores brasileiros que lecionavam no Ensino Fundamental, em 2000), a solução foi lançar mão de uma política de resultados, como qualificaria Saviani (2007). (FIORENTINI, 2008, p.55).

Dessa forma, ao mencionar sobre o crescimento exacerbado dos cursos de nível superior na rede privada e muitos deles de baixa qualidade, Penin (2009) afirma que nos anos subsequentes a implementação da LDB/1996, o número de estudantes matriculados no ensino superior teve um crescimento culminante, passando de 1,5 milhões de estudantes para cerca de 4 milhões. Porém um aspecto a se destacar é de que quase dois terços dos matriculados nos cursos superiores para formação de professores se davam em instituições privadas.

De modo geral, apesar da qualidade questionada em muitos casos, o aumento de instituições formadoras de natureza privada, realizando processos seletivos de admissão bem mais facilitados do que aqueles que ocorrem nas instituições superiores públicas, contribuiu para a ampliação do acesso da população ao ensino superior. No caso do professor, a disponibilização facilitada de cursos em nível superior contribuiu

para o acesso à profissão docente de estudantes provenientes não somente das classes médias, como acontecia prioritariamente em décadas anteriores, mas das diferentes camadas da classe trabalhadora (PENIN, 2009, p.22).

De tal modo, a concepção tecnicista do professor, predominante nas instituições privadas de ensino, onde o professor é considerado um “técnico prático, com identidade frágil, executores dos scripts produzidos por agentes externos”, e a docência reduzida a habilidades práticas, sem nenhum contexto com a teoria aprendida, é uma “concepção predominante no setor privado mercadológico que domina a formação presencial e EaD no Brasil: 68% das matrículas nos cursos de licenciaturas” (PIMENTA, LIMA, 2017, p.5-6).

Para tanto, na atualidade, pensar os cursos de formação de professores demanda obrigatoriamente inseri-los em um contexto político-econômico, que tem no modelo neoliberal, sua base de sustentação. “Trata-se hoje de pensar o currículo e de pensar o professor em tempo de hegemonia do neoliberalismo” (RIBEIRO, 2015, p. 212-213). Dessa forma, diversos autores associam a educação, na perspectiva neoliberal como uma mercadoria, com o objetivo de formar cidadãos para que exerçam atividades lucrativas para o Estado.

Se a educação na concepção neoliberal possui um caráter mercadológico, ela passa a ser, portanto, mais um produto pelo qual as pessoas têm que se sacrificar para obter, visando uma boa formação, que possibilitaria uma maior probabilidade de conseguir o famoso e tão sonhado ‘bom emprego’. Assim, a responsabilidade recai sobre o indivíduo, que precisa construir o seu “sucesso” profissional, mergulhado neste contexto mercadológico, fortemente competitivo, que exige muita ‘competência’, de modo que naturaliza-se a culpabilização individual daquele sujeito que, inserido no ensino superior, sonha com a ascensão social (RIBEIRO, 2015, p. 213).

Com mudanças históricas na estrutura do currículo, a partir da implementação de políticas educacionais, a busca por sua conceituação se tornou cada vez mais tema de trabalhos acadêmicos, onde autores como, Apple (1982), Young (2000), Skliar (2002), Moura e Oliveira (2016), definem o termo, segundo seu posicionamento frente a questões políticas, culturais e de poder. Assim, como afirma Frangella (2007) a produção curricular na área da formação de professores foi desenvolvida nas décadas de 1980-90 na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em um contexto de profunda inquietação/revisão em torno da busca da criação de modelos de formação que rompessem com um modelo tecnicista e autoritário, tornando-o assim, mais próximo dos futuros profissionais docentes.

Segundo Veiga-Neto (1995), o currículo pode ser definido como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola. Há então para o autor relação entre currículo, cultura e poder na qual aspectos teóricos do currículos trazem.

[...] de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos interferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em

detrimento de outros, isto é, podemos interferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Este é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre escola e cultura (VEIGA-NETO, p. 1995)

Assim, Frangella (2007) afirma que o currículo é apresentado como produção cultural que traz as marcas da presença de diferentes culturas em negociação. Para o autor a reformulação curricular incita o processo de luta política cotidiana na disputa entre projetos diferenciados de formação.

O entendimento da cultura como tal se cruza com a noção de currículo antevendo-o como artefato cultural, focalizando-o como processo de elaboração, marcado por conflitos e tensões, mas que neles se negociam sentidos para as práticas cotidianas, saberes e fazeres que se organizam no currículo. O currículo como cultura vislumbra-o como produção, considerando a cultura um processo contínuo, ambíguo, de negociação de sentidos, produzindo nas decisões curriculares discursos, espaços de enunciação de saberes, culturas (FRANGELLA, p.2, 2007)

Após uma observação que marcou um período no campo do currículo: “Por favor, definam currículo” Saul (1984), muito tem se produzido sobre o significado de currículo no Brasil. Dessa forma, Frangella (2007) recorre a contextos políticos e relações de poder para definir o termo.

A ambivalência dos significados produzidos nos diferentes contextos e suas recontextualizações como movimentos híbridos que os reinscrevem em novos/outros contextos, explicita a produção curricular como movimento, como produção inacabada e que como processo político, no sentido atribuído por Mouffe (2003), de campo de contestação e relações/atos de poder que sugere um processo contínuo de construção de hegemonias transitórias, um espaço discursivo ambivalente (Bhabha, 2001). Nesse sentido, é fundamental compreender as redes de significados e práticas tecidas, como sugere Ball (1997), evidenciando o jogo de trocas entre os diferentes contextos que compõem este ciclo de produção curricular (FRANGELLA, 2007, p.3).

Para Apple (1982), o termo currículo consiste na seleção do conhecimento socialmente legitimado e, portanto, configura-se como o produto das tensões culturais, políticas e econômicas presentes em uma sociedade, tornando-se, na maioria das vezes, a expressão dos interesses dominantes. Desta forma, pode-se garantir, que o currículo ultrapassa os limites do pedagógico e torna-se como qualquer instrumento de ensino, uma instância política e partidária.

O currículo comporta assim pelo menos três dimensões: um dimensão prescritiva, na qual se formalizam as intenções e os conteúdos da formação; uma dimensão real, na qual o currículo prescrito ganha materialidade por meio das práticas colocadas em curso nos momentos da formação; e, ainda, a dimensão do currículo oculto, que emerge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais dos inúmeros encontros nos quais trocam ideias, valores etc. e que também se convertem em conteúdos da formação, mesmo que não se houvesse explicitado sua intencionalidade. Essas formulações partem do pressuposto de que ‘a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural’ (APPLE, 1982, p.10).

Para ele, a dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da

dominação que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho, afetando tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura, havendo então, uma relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura.

Ao longo do tempo, e como resultado de condições históricas específicas, esses interesses sociais transformam-se em ideias correntes sobre pedagogia, sobre o controle institucional, incorporando-se, de alguma forma, ao currículo oficial, mesmo que este, no futuro, venha a sofrer alterações significativas, decorrentes de mudanças sócio-políticas e/ou estruturais. É desse modo que disposições normativas, tradições culturais e o conhecimento objetivo que um dia compuseram o currículo explícito, passam a integrar um currículo oculto, sob a forma de modos específicos de pensar, agir e sentir, expectativas sociais e econômicas, aceitas pela sociedade com base no consenso, como estrutura subjacente aos contextos de aprendizagem (APPLE, 1982, p. 78).

Desta forma pode-se levantar a questão: Se as licenciaturas formam professores para atuar na educação básica, porque os conteúdos ligados as dimensões pedagógicas da profissão é negligenciada ou mesmo secundarizada nos currículos?

O exposto nos currículos, conduzem implicitamente, ao que deve ser “mudo” dentro das instituições de ensino, expondo desta forma, as relações de poder envolvidas na sua produção. Silva (2007) enfatiza a noção de que a escola atua ideologicamente através do currículo, sendo por meio de matérias que são capazes de carregar das estruturas sociais existentes, como História e Geografia, ou através de disciplinas técnicas, como Ciências e Matemática. E mais que isto, o autor afirma que a ideologia age de maneira discriminatória inclinando as pessoas das classes subordinadas à submissão, ao contrário das pessoas de classes dominantes, ensinados a comandar. “Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem aqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprias das classes dominantes” (SILVA, p.32, 2007).

Na história do Ensino de Biologia, por exemplo, a disciplina não possuía um estado de prestígio acadêmico no início do século XIX, e era ensinada como a Ciência das coisas comuns – uma Educação Científica que partia do interesse dos alunos sobre coisas do momento presente. Apenas depois de muitas pesquisas com resultados significantes, foi que o campo da Biologia rendeu-lhes destaque. No entanto, o ensino de Biologia só veio a despontar como conhecimento importante sob o aspecto utilitário no período entre as duas guerras mundiais e, na década de 1930, alcançou seu lugar no currículo da escola secundária (GOODSON, 2008).

Para tanto, Silva (2007) afirma que o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um

processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. E assim levanta questões sobre o “porque”. Por que esses conhecimentos e não outros?

Como cita Santos e Diniz-Pereira (2016), o processo de padronização de currículos em todos os níveis de educação no país, lançam mão de decisões legais e ações governamentais, além de benfeitorias acarretadas ao governo e grandes empresários, que financiam grande parte da estruturação curricular e formação docente, movimentando grande parcela dos recursos públicos. Segundo Martins (2014), para que obtivesse o resultado normativo inscrito na Carta de 1988 houve a participação de vários atores que têm tecido as políticas educacionais: os poderes do Estado e os movimentos sociais que atuam no campo educacional. Esses mesmos atores continuam sendo os responsáveis pelas políticas educacionais mais recentes e seus instrumentos: PNE 1, Fundeb, Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (Prouni), obrigatoriedade na faixa de 4 a 17 anos, Plano de Ações Articuladas (PAR), assim como pelas em processo de debate (PNE 2) (MARTINS, 2014).

Cherryholmes (1993, p.162 apud SOUZA; MELLO, 2008) alerta para as certezas e verdades expressas nos argumentos acadêmicos e profissionais:

[...] ao tentarem fixar a identidade daquilo que se está estudando. Afirma, que a teoria do currículo não serve somente para nos dizer o que é o currículo, mas como também o que fazer para desenvolvê-lo, implementá-lo e avaliá-lo. Esclarece, então, que “a lição consiste em nos dizer para desconfiar dessa autoridade.

Desta forma, como destaca Souza e Mello (2008, p. 6), as regras subentendidas conduzem ao que será ou não realizado, constituindo os espaços que a elas pertencem. “Destaca-se, então, a importância de examinar as relações de poder envolvidas na sua produção”.

Dewey (1959), salienta que as experiências curriculares transcendem as atividades planejadas nos documentos escritos, sendo somente no final da década de 1960 viu-se surgir uma série de adjetivos que tentavam ampliar o conceito de currículo. Uma ampliação identificou no ambiente escolar algumas circunstâncias propícias ao desenvolvimento do chamado por Jackson (1968) de *currículo oculto* - a convivência grupal, a possibilidade de punições e recompensas e o confronto com o poder.

[...] os estudantes aprendem a subjugar seus próprios desejos [...] aprendem a ser passivos e aceitar a multiplicidade de regras, regulamentos e rotinas em que está mergulhado. Aprende a suportar com serenidade as frustrações e as interrupções de seus desejos e aspirações sociais (JACKSON, 1968, p. 36).

Young et.al. (2000), considera currículo “como saber socialmente organizado”. Esta nova abordagem parte da estratificação do saber e seus critérios, que envolvem a valorização do que deve ser conhecido, das questões referentes ao poder e as relações entre as áreas de saber

e entre aqueles que têm acesso a elas.

Do ponto de vista do currículo estar relacionado ao tempo histórico e a diferentes práticas discursivas, Souza e Mello (2008) acreditam não haver argumentos suficientemente plausíveis para garantir a existência de uma definição, muito fixa ou estável para o termo, e acrescenta:

Em educação, devido a diversas situações em que o gênero currículo é produzido, organizado, recebe diferentes nomenclaturas: ‘oficial’, ‘em ação’, ‘oculto’ etc. Essas organizações, no entanto, não são fixas, apresentando marcas de individualidade, conforme as teorias que fundamentam os diferentes autores que tratam do assunto, não havendo, portanto, um conceito que seja consensual. (SOUZA; MELLO, 2008, p.8)

Assim, a partir das diversas caracterizações sobre o termo “currículo”, e em específico o que historicamente se iniciou com o termo “currículo formal” e “currículo em ação”, surgiu como forma de confronto as teorizações tradicionais do currículo, onde autores, como Greene (1977), afirmam a importância do currículo se abrir à experiências dos sujeitos, defendendo uma matriz fenomenológica, propondo, a superação da ideia de um documento preestabelecido por uma concepção que englobasse atividades que permitissem ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida.

Desta forma, o “currículo em ação”, nomeado por Sacristán (1988), se refere a prática pedagógica desenvolvida por professores no interior da sala de aula, traduzindo a algo dinâmico, interativo, contrapondo ao modelo tradicional, sendo o currículo em ação, expressão de valores e de intenções, não determinado, construído a partir dos elementos constituídos na profissionalidade do professor ao longo de sua trajetória, podendo configurar-se como prática reprodutora ou prática inovadora (FELICIO, POSSANI, 2013).

O mesmo pode-se perceber ao tratar dos termos “currículo oficial” e “currículo real”, como afirma Kelly (1981), já que um indica o que está pré-estabelecido em leis, diretrizes, programas, etc., em como a produção do texto curricular oficial é como fato, e o outro o modo como realmente ocorre na prática, respectivamente. Dessa forma reforça que:

Essa diferença pode ser percebida de forma consciente ou inconsciente, e a causa de qualquer diferença entre eles se deve ou a tentativa deliberada, por parte dos professores ou de outros, no sentido de enganar, a fim de que o que oferecem pareça mais atraente do que na realidade é, ou simplesmente ao facto de que, como professores e alunos são humanos, as realidades de qualquer curso nunca estarão exatamente à altura das esperanças e intenções daqueles que o planejaram (KELLY, 1981, p. 4).

Dessa forma não se pode ignorar o fato de que o estudo do currículo deve dizer respeito às relações entre a intenção proposta e realidade alcançada pelo currículo, para que se possa relacionar eficazmente a teoria e a prática do currículo (STENHOUSE, 1975).

Macedo (2006) se embasa então nos termos do “currículo oficial” e “currículo real”, para mostrar que o conceito de currículo se articula de diversas formas, cumprindo o instituído pela cultura escolar - o de transmitir. Dessa forma, a cultura é vista como um conjunto de sentidos partilhados, determinados em ambientes não formais. Nesse repertório, são selecionados e organizados elementos culturais, num processo que envolve didatização, ou mediação/transposição didática, que compõem o que denominamos currículo (MACEDO, 2006).

O currículo como prática ou o currículo ativo, para Young (2000), trata-se de uma dimensão do currículo que, parte de como o conhecimento é produzido e não da estrutura do conhecimento em si. Como cita Macedo (2006), o saber e a cultura passam a ser vistos como algo construído pela ação de professores e alunos como sujeitos da escola. A cultura da escola seria então a construção do conhecimento, e não somente o lês é instruído. O currículo representa uma cultura e constitui um dispositivo mediador das relações entre a escola e a sociedade e entre a teoria e a prática (CARR; KEMMIS, 1988); pode então ser considerado como constitutivo dos 'cenários' nos quais o desenvolvimento humano se processa (PEREIRA, et.al. 2007, p.194).

Outras definições de ‘currículo’ incluem o elemento de “valor” em sua descrição, sendo prescritivas, no sentido de recomendação, de sugestão. Assim, uma definição de currículo como a apresentada por Paul Hirst (1969, p. 143) nos diz que: “O termo currículo, a julgar por sua derivação, parece aplicar-se com mais propriedade ao programa de atividades, ao curso que os alunos fazem na escola”, segregando assim, todas as atividades que não contribuem ao aprendizado dos alunos (KELLY, 1981).

Dessa forma, é notório a percepção de que as definições do termo currículo, como afirma Pedra (1993, p.31) “não são coisas dadas, coisas que estão aí, pertencentes à natureza, à espera daquele que primeiro as alcance. São, antes que isso, produções humanas e, como tais, carregam as marcas do tempo e do espaço sociais de suas construções”.

Ao observar tamanhas definições sobre currículo e seus diferentes atributos, é possível responder à questão: e, afinal, qual é o sentido de currículo? Currículo, como afirma Lawton (1975) é essencialmente uma seleção de conhecimentos, atitudes, valores e modos de vida, presentes na cultura de uma determinada sociedade, considerados importantes para serem transmitidos às gerações sucessoras. Concordamos com Pedra (1993), ao afirmar que o currículo é, então, um recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica justificante.

Dessa forma, nos basearemos na teoria crítica de currículo para analisar os Projetos

Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Ciências Biológicas ofertadas pelas Universidades Públicas Paulista, a fim de levantar questionamentos e buscar as implicações dos currículos dos cursos de licenciatura na formação docente.

1.2. O currículo dos cursos de licenciatura

As licenciaturas são cursos que têm por objetivo formar professores para atuarem nos níveis (LDB, 9394/1996): educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio e as modalidades, educação profissional técnica de nível médio; educação profissional e tecnológica; educação de jovens e adultos; educação especial e educação superior. De acordo com Gatti (2010), em função dos graves problemas que atualmente enfrentamos no âmbito escolar no que diz respeito a aprendizagem, os cursos de licenciatura se tornaram o recurso imposto para reversão de dificuldades, fazendo com que os currículos e conteúdos formativos se tornem o meio e fim dos problemas educacionais, estando assim em constante processo de reestruturação.

Dessa forma, tendo como principal objeto de pesquisa cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas, busca-se a percepção de que fatores levaram a secundarização das dimensões pedagógicas e privilegiaram as disciplinas de conteúdo específico nestes cursos.

No final do século XIX originou os cursos superiores no Brasil, sendo cursos de formação de bacharéis, e nas antigas Faculdades de Filosofia nos anos 1930 o curso de licenciatura foi instituído. Concomitantemente com cursos de Bacharelado, a licenciatura foi definida em um currículo que privilegiou em sua carga horária disciplinas específicas do Bacharelado, acrescida de um conjunto de disciplinas de formação pedagógica, cursadas de modo concomitante a partir da metade do curso. As licenciaturas foram organizadas nessas unidades seja para aumentar o campo de influência acadêmica e política desses Institutos na estrutura universitária, seja para ampliar as possibilidades dos seus egressos encontrarem um lugar seguro e estável na estrutura ocupacional, apesar dos baixos salários e do pouco prestígio social do magistério (GARCIA, 2010).

O principal diferencial de cursos de licenciatura e bacharelado na atualidade, se dá pela presença de disciplinas pedagógicas em sua grade curricular, servindo como base para o exercício do magistério. Tais disciplinas se concretizaram como um importante passo na formação inicial de professores, sendo integrantes do currículo com o objetivo de priorizar a formação docente, dando embasamento teórico necessário para futuros professores.

Ao levantar questões sobre a relevância do currículo com disciplinas diferenciadas - disciplinas com conteúdos pedagógicos – nos cursos de licenciatura, André (2012) defende a importância de um currículo estruturado para a vivência universitária de futuros professores:

Os cursos de licenciatura têm um papel fundamental na socialização profissional e na construção da identidade dos professores. É o momento em que os modelos de práticas docentes pré-existentes são aprimorados, remodelados, apreendidos e/ou refutados, seja por meio dos conhecimentos que são veiculados nos cursos de formação, seja pelas experiências, interações, vivências variadas às quais, nessas situações, os estudantes são expostos (ANDRÉ, 2012, p.103).

A autora ressalta ainda que a formação inicial tem um peso considerável na construção da profissão docente, atribuindo ao currículo da licenciatura, o encargo da identidade docente, já que, assim como ressalta Imbernón (2001), é na formação inicial que o futuro professor deve aprender as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, acrescentando:

As novas exigências colocadas ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo aos licenciandos os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios da docência colocam em discussão a atuação da universidade na formação dos docentes. Especialmente no atual contexto educacional brasileiro, quando as pesquisas e os indicadores educacionais evidenciam as fragilidades do sistema, a formação dos professores torna-se um tema central na agenda das políticas educacionais e as atenções se voltam para os cursos de formação inicial e mais especificamente para as práticas curriculares dos cursos de licenciatura (ANDRÉ, 2012, p. 102).

Não se tem dúvida da necessidade de o professor saber o que ele vai ensinar. Nos moldes tradicionais, evidencia-se os conteúdos específicos da área como afirma Carvalho (2001). Zimmermann e Bertani (2003), destaca o valor que é atribuído ao diploma ao invés do real valor da formação, se tratando mais de uma certificação formal, que se integra com o cumprimento de créditos burocraticamente definidos para a área pedagógica, deixando de lado a preparação integrada que propicia uma reflexão dos conteúdos da área com a realidade específica da atuação docente.

De acordo com Pereira (2000) os principais dilemas das licenciaturas se baseiam na separação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas, no distanciamento em relação a valorização profissional dos cursos de bacharelado e licenciatura e na desarticulação da formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores, apontando assim o problema que se instala desde a criação dos cursos de formação de professores – problemas políticos, econômicos e sociais que abarcam o curso em questão, englobando bem mais que questões dissociadas.

Segundo Moreira (2012), o processo de formação docente é estruturado em dois

blocos que se dissociam em formação de conteúdo e formação pedagógica, sendo blocos separados entre si. Segundo o autor este formato torna-se uma artifício que reduz as alternativas de inovação curricular quando se pensa na proporção em que o tempo de formação.

A solução, segundo essa lógica, seria o estabelecimento de uma proporção ideal entre formação de conteúdo e formação pedagógica, solução que nunca foi atingida ao longo de mais de 70 anos de licenciatura no Brasil. Não é surpreendente, assim, que as tentativas de alcançar essa proporção ideal (movimentando-se, numa ou noutra direção, o cursor que indica a razão entre os tempos curriculares correspondentes aos dois blocos) tenham servido menos para apontar a necessidade de ruptura com o 3+1 e mais para alimentar uma disputa de espaço dentro do processo de formação, com troca de farpas e acusações recíprocas de conteudismo ou pedagogismo. Cultiva-se, assim, a partir dessa disputa vã, um antagonismo entre os blocos em que se divide o processo de formação, os quais, em princípio, deveriam ser integrados e não antagônicos (embora, repetindo, não se saiba exatamente o que significa integrar) (MOREIRA, 2012, p. 1137-1150).

Além disso, quando se observa e faz considerações sobre os currículos dos cursos de licenciaturas postos nas universidades atualmente, ressalta-se outro grande problema relacionado a formação inicial: os currículos encontram-se divididos em três grupos de conhecimentos segregados: os conhecimentos específicos, a prática de ensino, e os conhecimentos estritamente pedagógicos, cada qual com sua especificidade e com nenhuma ou pequena relação entre eles (GATTI; NUNES, 2009).

Os conhecimentos específicos correspondem às 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, sendo os componentes curriculares relacionados aos núcleos de conhecimentos do curso que garantirão o domínio essencial do conhecimento a área; A prática de ensino corresponde às 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, servindo como base de capacitação em serviço e as 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso – ambos de acordo com a Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002; e os conhecimentos estritamente pedagógicos, que se resumem a carga-horária total a ser dedicada às disciplinas didático- pedagógicas, sendo que a Deliberação CEE nº 126 de 14 de junho de 2014 em seu Art.10 atribui a formação didático-pedagógica um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio as competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino.

Dessa forma, relacionando a desarticulação dos grupos de conhecimentos no currículo das licenciaturas, Gatti e Nunes (2009), reforçam em uma de suas pesquisas realizadas no

curso de licenciatura em Ciências Biológicas que na maior parte dos ementários analisados não é observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos das Ciências Biológicas) e a formação pedagógica (conteúdos da docência)” (GATTI; NUNES, p.135, 2009), demonstrando a fragilidade envolta nos currículos de formação docente desde sua criação.

Para tanto, a diminuta importância entre disciplinas específicas e pedagógicas dentro das licenciaturas acarreta o fracasso na carreira docente, já que há professores que dominam o conteúdo, porém não possuem base pedagógica adequada para ensinar seus alunos de forma apropriada, confirmando a disputa de concepções sobre o campo da formação de professores. O desprestígio da dimensão pedagógica passa por questões que envolvem: quantidade de disciplinas/horas destinadas para cada um desses eixos, o lugar na estrutura curricular/série/ano/semestre a serem ofertadas as disciplinas de caráter pedagógico, qual dia da semana será ministrada, qual docente irá ministrá-la (efetivo, contratado), dentre outras particularidades.

Pode-se observar nas mais variadas pesquisas, que outro problema pertinente a formação docente e seus respectivos currículos, como cita Carvalho (1992), está relacionado a natureza social, política e pedagógica nos cursos de formação inicial:

[...] por que a maioria das faculdades particulares apresentam baixo padrão educacional em seus cursos de licenciatura? Essa é uma realidade bastante complexa ligada ao Conselho Federal de Educação durante os anos de ditadura militar - sob o ponto de vista político - e está relacionada com o aparecimento das licenciaturas de curta duração - sob o ponto de vista pedagógico - e com as condições de trabalho de seus professores (professores horistas) - sob o ponto de vista da estrutura burocrática das próprias faculdades. É um fenômeno dentro do panorama educacional brasileiro que mereceria um estudo mais profundo. (CARVALHO, 1992, p.53)

Carvalho (1992), ainda acrescenta, que a questão central dos problemas da formação inicial está na má formação de professores para o ensino básico, mesmo quando se refere a formação nas boas universidades. Como uma reação contra a atenção exclusiva que se deu aos conteúdos específicos nas licenciaturas, apareceram propostas que relativizaram sua importância. Como exemplo temos as licenciaturas de curta duração, que pretendiam (ou ainda pretendem) em dois anos preparar professores para lecionar Ciências de 5ª a 8ª série, isto é, Física, Química e Biologia ou mesmo a transformação dessas licenciaturas em plenas, complementando-as com mais dois anos de uma especialidade, mas sem lhes retirar a condição de professor generalista de Ciências. Por trás dessa ideia está a concepção popular de que "quem sabe faz, quem não sabe ensina", isto é, o professor precisa saber somente um pouco mais que seus alunos para ensinar (CARVALHO, 1992, p.55).

Ao afirmar que as universidades, tanto renomadas e com um currículo estruturado, como faculdades de fim de semana ou EAD, não formam bons professores, pode indicar que simples mudanças nos currículos não seriam suficientemente capazes de alterar o quadro da formação inicial do país. Dessa forma Carvalho (1992) contribui com a afirmação:

Esta mudança só será possível se acompanhada de uma verdadeira mudança de paradigma no desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Para propor esta mudança de paradigma teremos de subdividir o nosso problema central - não formamos bons professores - e estudá-lo sob três enfoques: o papel e a qualidade do conteúdo específico; o papel da Didática Especial (e Prática de Ensino); e as diversas conotações que a relação teoria/prática/teoria toma num curso de licenciatura (CARVALHO, 1992, p.54).

Em um levantamento realizado, Carvalho (2001) mostrou que segundo a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação (Anfope), todos os cursos de formação de professores deveriam respeitar cinco eixos formativos, sendo os resultados sintetizados por Brzezinski (1996): I- Sólida formação teórica; II- Unidade teoria e prática, sendo que tal relação diz respeito a como se dá a produção de conhecimento na dinâmica curricular do curso; III- Compromisso social e a democratização da escola; IV- Trabalho coletivo; V- Articulação entre a formação inicial e continuada.

Dessa forma, o equilíbrio entre o conhecimento específico e o pedagógico em um curso de licenciatura é o principal fundamento dos eixos formulados. O problema atual, como mostra em um dos estudos de Gatti (2010), em específico nos cursos de Ciências Biológicas, é que “Nas licenciaturas em Ciências Biológicas a carga horária dedicada à formação específica na área é de 65,3% e, para formação para docência, registra-se percentual em torno de apenas 10%.” (GATTI, 2010, p. 1373). E assim complementa que, com base nesse currículo repleto de conteúdo específico, pode-se perceber:

Em muitos cursos analisados, atribui-se ao licenciado o título de biólogo, além do de professor de Biologia. Tal aspecto pode estar articulado ao fato do licenciado também ter a possibilidade de obter o registro profissional nos Conselhos Regionais de Biologia e, também, ao disposto nas diretrizes de Ciências Biológicas que, mesmo no caso do bacharel, este deve estar “consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional (GATTI; NUNES, 2009, p.135).

Ao colocar em pauta a relação teórico-prática dos cursos de formação, Pimenta e Lima (2017, p.5), consideram que eles deveriam fornecer condições necessárias para que o docente se torne “um profissional crítico – reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza na escola na qual atua”. Segundo o autor, a formação docente deveria:

[...] criar respostas aos desafios que encontra em sua práxis docente: considera o ato docente situado nos contextos escolares; com amplo e sólido conhecimento dos contextos social e político que envolvem o ensino; sobre as realidades onde vivem

seus alunos; com conhecimentos da educação e da pedagogia em conexão com a práxis pedagógica docente, para analisar, compreender e criar procedimentos de ensino que assegurem as aprendizagens; para que sejam participantes ativos na reinvenção das práticas e das escolas; com sólida formação teórica que lhes permita compreender as realidades em que atua/atuará e propor coletivamente caminhos para assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os alunos. Com sensibilidade social e humana e compromisso com a superação das desigualdades educacionais (PIMENTA; LIMA, 2017, p.5).

Porém, a relação entre teoria e prática do curso de licenciatura em geral, encontra-se atualmente defasada. De acordo com Santos e Júnior (2017), a desarticulação e fragmentação nos currículos, sendo estas provindas de marcas históricas, é uma realidade no ensino brasileiro. Para isso, o trabalho interdisciplinar, possui aspectos que podem auxiliar na contextualização dos conteúdos dos cursos de formação, já que as disciplinas de conteúdo específico e de conteúdo pedagógico seriam trabalhadas de forma relacionada, trazendo avanços qualitativos a estes cursos.

O trabalho com as questões que compreendem a interdisciplinaridade na formação inicial e continuada do professor evidencia-se como necessário a aquisição de habilidades ao fazer docente nos dias atuais. Nesse âmbito, [...] é necessário que [...] dê condições a esse professor a ‘aprender a aprender’ constantemente (SANTOS; JÚNIOR, 2017, p.20).

Porém, para Romanowski e Martins (2015), é necessário que nos cursos de formação, a teoria seja guia da ação, trabalhando com a concepção de teoria como expressão da prática.

Fazer do campo da Educação Básica um espaço de problematização, análise crítica e sistematização dos conhecimentos produzidos por seus agentes no enfrentamento dos problemas decorrentes da contradição que persiste entre a formação acadêmica recebida e a realidade da escola onde atuam (ROMANOWISKI; MARTINS, 2015, p.151).

Para tanto, Carvalho (2001) complementa, enfatizando a importância do conteúdo pedagógico e da prática de ensino:

Um profissional, para ser professor, precisa dominar os saberes pedagógicos e, no meu ponto de vista, em maior profundidade do que atualmente se faz nas licenciaturas específicas. Ainda na minha opinião, estes *saberes* deveriam ser acompanhados de um *saber fazer*, de tal modo que os conteúdos pedagógicos não sejam, como ocorre em muitos cursos de licenciatura, completamente distanciados da realidade educacional do futuro professor (CARVALHO, 2001, p.120).

Assim como afirma Negri e Souza (2008), é necessário uma prática pedagógica comprometida com uma educação transformadora, a qual implica a busca, no nível local, de possibilidades de ruptura dentro das políticas curriculares, em um movimento de contra hegemonia e de ressignificação dos conhecimentos.

De acordo com o mencionado, Pimenta e Lima (2017, p.6), aponta o estágio como “um espaço de pesquisa que contribui para a formulação da identidade docente e um espaço de ampliação e aprofundamento do conhecimento pedagógico”, porém questiona a realidade

desta atividade, e a percepção dos envolvidos em relação a seu valor formativo, já que na maioria das vezes a atividade não supera uma “simples observação, participação e regência na sala de aula”.

Considerando que o Estágio é atividade teórica instrumentalizada da práxis e sendo uma atividade obrigatória, registrada na vida escolar do aluno é marcada pelo compromisso de integração entre a escola e a universidade. Consideramos ainda que a reflexão sobre a práxis docente é um significativo componente do campo epistemológico da Didática e requer estudos e reflexões teóricas; o Estágio possui características que podem subsidiar a reflexão sobre a prática. O fato de ter como campo de conhecimento as pesquisas no campo da Pedagogia e da Didática, a relação ensino e pesquisa se configura na medida em que se ensina e se aprende (PIMENTA; LIMA, 2017, p.6).

Deste modo, ao abordar a relação entre a formação inicial e continuada, a observa-se que o currículo da formação inicial não é suficientemente relevante para formar docentes competentes ao exercício do magistério. Pode-se observar em uma pesquisa realizada por Romanowski e Martins a relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional:

Para os professores já titulados, em todos os níveis de ensino, a formação continuada assume diferentes perspectivas: suprimimento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa. Suprimimento direcionado para formação complementar à inicial, considerada na maioria das vezes precária. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2008, p.9)

Nesse âmbito, de acordo com Cunha et al. (2016, p.46), verifica-se uma “pulverização da formação docente, na qual culmina em uma frágil preparação para atuação no magistério, na medida em que o processo formativo é pouco integrado ao contexto concreto da atuação profissional”. Assim sendo, a necessidade de mudanças nos cursos de formação, em sua prática e concepção é o início de um longo caminho que carece refletir em melhoras nos sistemas educacionais brasileiro, da formação inicial a educação básica.

Por tanto, a formação continuada pode ser considerada o formato de uma complementação da formação inicial com defasagens, que resultou em docentes mal qualificados, tentando desta forma, corrigir os erros de um passado com métodos não eficazes. A construção da identidade docente estabelecidas por experiências de formação vivenciadas com grandes limitações dentro das universidades, ainda durante o processo de formação inicial, assim como, o resultado final, nas experiências profissionais, demonstra cada vez mais, as falhas existentes nos cursos de formação de professores.

Daí a necessidade de se estudar a formação inicial e a estruturação de seu currículo. Porém, quando se fala de reestruturação é necessário cautela, já que o currículo das licenciaturas já passou por outras estruturas e insucessos, necessitando assim, de estudos mais aprofundados para que seu aproveitamento seja realmente eficaz, já que a reversão de uma má formação é realmente um processo árduo.

Há a necessidade de modificar conteúdos, adicionar ou diminuir carga de disciplinas, alterando o currículo básico, promovendo a inserção teoria/prática no contexto educacional, aumentando os conteúdos pedagógicos, porém, deve-se tomar muito cuidado, como afirma Carvalho (2001), com a carência no domínio dos saberes conceituais da matéria a ser ensinada, o que transforma o professor em um transmissor mecânico dos conteúdos do livro-texto, necessitando assim do equilíbrio entre os conteúdos pedagógicos e os específicos.

Para tanto, Gatti (2013, p.35-43), aponta que a formação docente no Brasil não é concordante a outros países, já que “no Brasil, o movimento que envolve a formação inicial não foi [...] forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, [...] da estrutura dessa formação nas licenciaturas e sua dinâmica”. De acordo com a autora, a situação da formação de professores necessita atualmente de “foco na qualidade formativa de novos professores”, já que a melhoria da qualidade de ensino da educação básica está diretamente ligada a qualidade da formação docente.

1.3. Políticas Educacionais que norteiam a elaboração curricular

Ao investigarmos a formação inicial de professores para a educação básica no Brasil, verifica-se que as tentativas de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura foram mais fortes e evidentes nos períodos anteriores aos anos 1990, momento em que se aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, no ano de 1996.

A tentativa de padronização era denominada de “currículo mínimo”, por meio do qual se determinavam até mesmo os nomes de disciplinas obrigatórias e suas respectivas cargas horárias, sendo um mecanismo político utilizado para padronizar todos os cursos de graduação do país que perdurou até os anos de 1980, quando houve a redemocratização no Brasil necessitando, assim, de um novo modelo de formação docente, proposto em consonância com governos eleitos a partir de então.

Para tanto a legislação brasileira reformula as regras para nossa educação, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (DIAS-DA-SILVA, 2004, p.382). A LDB/1996 incorpora em seu texto a formação de professores para a educação básica e questões curriculares, mais especificamente nos artigos da Lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino

fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis

Art. 61 Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 1996).

Dessa forma, ações no campo da educação, se expressam na aprovação da LDB/1996, que regulamenta o sistema educacional da educação básica ao ensino superior no Brasil, tendo sua promulgação como possibilidades a progressos em relação a formação superior. Os fundamentos básicos da Lei fundamentam principalmente na carga horária destinada aos cursos de formação e suas especificidades e na necessidade da articulação teoria/prática, buscando enfatizar a importância do processo de formação docente.

A partir da promulgação da LDB/1996 e das Diretrizes Curriculares de Curso de Graduação instituída por meio da Resolução CNE nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, mudanças são permeadas dentro dos cursos de formação inicial. As Diretrizes Curriculares de Curso de Graduação marcam a mudança de um modelo de currículo de curso com elevado grau de detalhamento sobre disciplinas, carga horária, pré-requisitos, para um modelo mais flexível, implementado por Projetos Pedagógicos (PEREIRA; CORTELAZZO, 2003). Tanto as Diretrizes Curriculares como os Projetos Pedagógicos são instrumentos pelos quais a legislação assegura às Instituições de Ensino Superior (IES) liberdade para organizarem seus currículos, permitindo definição a respeito da sua composição, carga horária e unidades de conteúdo (PEREIRA; WASSEM, CALDAS, 2013).

Em uma pesquisa realizada por Pereira, Wassem, Caldas (2013), que buscou analisar a percepção dos estudantes universitários ao desenho curricular proposto pela universidade em que se insere trouxe dados que contestam a liberdade das IES para organizarem seus currículos e a falta de percepção crítica dos alunos que ali estão:

Podemos notar que quase metade dos alunos (46,7%), manifestou um grau de satisfação médio em relação ao seu currículo. No entanto, é boa a percentagem dos que dizem ter alta satisfação (30,4%) e é pequena a percentagem dos que dizem ter muito baixa satisfação (2,1%) ou muito alta (3,2%). Este dado é de grande importância uma vez que podemos supor que alunos satisfeitos com o que o currículo oferece estão pouco atentos para alterações ou pouco voltados à análise crítica deste. É interessante apontar que 80,3% dos sujeitos dizem estar satisfeitos (ao somarmos, muito alta, alta e média satisfação) (PEREIRA; WASSEM; CALDAS, p. 7-8, 2013).

No ano de 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), toma a iniciativa da criação de um edital com o intuito de receber indicações para formulação de diretrizes curriculares para os cursos de graduação. O edital abrangia organizações, entidades e instituições, que não foram suficientemente capazes de elaborar uma só diretriz que contemplasse todas as licenciaturas, havendo assim, até os dias atuais, discrepâncias na formação inicial de professores.

É importante ressaltar, que dentro da iniciativa de mudanças e propostas curriculares para os cursos de licenciatura, é apresentado textos legais que os regulamentam. Dentro deles podemos citar: Parecer CNE n. 776, de 03 de dezembro de 1997, orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, constituindo no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior, visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes; Parecer CNE nº 9, de 8 de Maio de 2001, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena consolidando a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e licenciatura.

Dessa forma, a licenciatura ganhou, como determina o Parecer CNE nº 9, de 8 de Maio de 2001, terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo-se em um projeto específico e definição de currículos próprios da licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. Além da implementação do Parecer CNE n. 21, de 6 de agosto de 2001, que estabeleceu a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena onde a duração formativa deverá ser planejada para um total mínimo de 2.800 horas, não podendo ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação tanto para os cursos de licenciatura quanto o curso normal superior.

A partir dos Pareceres estabelecido foram implementadas as resoluções: Resolução

CNE nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que constitui um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica; Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; e atualmente passa por reformulações referentes a Resolução CNE nº 02, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

O Parecer da Câmara de Educação Superior (CES) n. 776/1997, destaca que o espírito da LDB de 1996 estava voltado para uma maior flexibilidade na organização dos cursos na educação, em geral, e no ensino superior, em particular. Dessa maneira, os currículos mínimos e sua excessiva rigidez foram considerados extemporâneos, algo que atrapalharia as instituições na busca de inovações e de diversificações em suas propostas curriculares (SANTOS, DINIZ- PEREIRA, 2016).

As mudanças, apesar de lentas, vem tomando forma com a implementação de cada nova Lei e Resolução. Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e da Resolução CNE/CP n.2/2002 que adotou a expressão “prática como componente curricular”, frisando os diferentes e importantes aspectos entre “prática de ensino” e “estágio curricular supervisionado”, além de reforçar o princípio da articulação teoria e prática na formação de professores.

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação ‘formação disciplinar/formação para a docência’, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p. 1357).

O documento tem como objetivo nortear a organização e a estruturação dos cursos de

formação inicial de acordo com os conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, cabendo a cada instituição de ensino a responsabilidade pela construção do projeto pedagógico do curso.

Com isto, é importante ressaltar, as mudanças que vieram juntamente com a diretriz curricular aprovada: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso: a Prática como Componente Curricular instituída no curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso: o estágio curricular supervisionado, como um momento de capacitação em serviço; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural: os componentes curriculares relacionados aos núcleos de conhecimentos do curso garantirão o domínio essencial do conhecimento a área; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades complementares: a realização de atividades relacionadas será viabilizada por meio da efetiva participação do aluno em um conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Deste modo, um dos principais avanços da área se atribui ao fato de que a formação de professores seja feita em cursos específicos, estruturados quanto ao currículo e com projetos pedagógicos próprios.

O estágio curricular obrigatório, sendo oferecido a partir da segunda metade do curso, relaciona teoria/prática nos cursos de formação de professores, possibilitando assim que o futuro professor trabalhe na prática aquilo que é aprendido em sala de aula, adequando a real situação de trabalho, no local onde irá desenvolvê-lo, as necessidades pedagógicas que lhes é ensinada.

Ao justificar a ampliação da carga horária de prática de ensino, reforça essa perspectiva: o conhecimento teórico tem valor quando encontra fins úteis e instrumentais, como esclarecer a prática e a experiência:

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 dever 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, 2001, p. 9).

E dessa forma, Dias-Da-Silva (2004), acrescenta seu posicionamento em relação a Resolução CNE nº 02, de 19 de fevereiro de 2002:

A Resolução CNE nº 02, de 19 de fevereiro de 2002 impactou as universidades instituindo a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Apesar da contradição com a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002), onde as diretrizes possibilitavam liberdade de construção de projeto pedagógico para as instituições (incluindo um quinto da carga para conteúdos de natureza educacional), a questão que realmente afetou a reformulação dos cursos, para implantar a nova

legislação, foi a obrigatoriedade de cumprimento de créditos curriculares destinados à realização de atividades de natureza ‘prática’ (DIAS-DA-SILVA, 2004, p.388).

Dessa forma, pode-se assumir que a obrigatoriedade no cumprimento de créditos curriculares destinados a realização de atividades práticas que embasam a formação docente, é o aspecto que tivera maior atenção na Resolução nº 2/2002, atribuindo aos cursos de licenciatura caráter próprio. Por isto, como afirma Santos e Diniz-Pereira (2016), o Conselho Pleno do CNE posiciona-se a favor da segregação dos cursos de licenciatura e de bacharelado, isto desde o momento em que os alunos ingressam na universidade acrescentando:

Mesmo que os dois cursos tivessem momentos em comum, por exemplo, várias disciplinas básicas ou de “conteúdo específico” poderiam ser ministradas indiscriminadamente para licenciandos e bacharelados, não poderia haver ali (no caso, na licenciatura) dúvidas sobre qual profissional se pretendia formar. A instituição e os educadores (formadores de professores), deveriam ter clareza suficiente sobre o perfil de egresso que se deseja em um curso de licenciatura. Porém, essa separação entre licenciatura e bacharelado, desde a entrada na universidade, ainda hoje, não é um tema consensual no debate acadêmico (SANTOS, DINIZ-PEREIRA, 2016, p.292).

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 ao tratar dos cursos de licenciatura propostos para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio, indica a carga horária mínima total de 2.800 horas, das quais trezentas horas deverão ser de estágio supervisionado, atualizando assim a Resolução CNE/CP nº 2/2002, com a redução na carga horária do estágio, que até então integralizado por quatrocentas horas, criando assim, uma inconstância na possibilidade de articulação entre a teoria e prática.

Porém é necessário ressaltar a importância dos estágios e das práticas no currículo das licenciaturas, já que sua contribuição é de extrema significância na formação da identidade profissional.

A Resolução CNE nº 02 de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A matriz curricular que determina os componentes obrigatórios da formação e a distribuição do tempo mínimo do curso de licenciatura, afirma:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

Além das alterações no modelo curricular, com o aumento da carga horária dos cursos de licenciatura, a Resolução nº 2 de 2015 regulamenta algumas vias alternativas de formação de professores no país como, por exemplo, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os chamados “cursos de segunda licenciatura”.

Nesse cenário contraditório entre aumentos e reduções de cargas horárias nos cursos de formação docente inspirado pela legislação, surgiram os preconceitos com as disciplinas de natureza pedagógica, onde há constantemente avaliações que afirmam a ineficiência das disciplinas pedagógicas, sendo em muitos casos um acréscimo de horas no currículo dos cursos de formação docente.

Desta forma, afirma-se que as políticas curriculares no Brasil:

[...] são representações codificadas e decodificadas de modos complexos. Os textos das políticas são o resultado de compromissos variados, de relações de força entre diferentes posições, o que os torna por vezes obscuros, omissos, incompletos e sempre abertos à significação. Os textos das políticas definem a substância dos conflitos, identificam os lugares que devem ser ocupados pelos agentes escolares, distribuem e redistribuem as relações de poder, exigindo um esforço constante por parte de seus autores para lhes fixar o sentido e assegurar a correta leitura do texto. Os textos das políticas são constantemente trabalhados e alterados em diferentes arenas da política, suas propostas e intenções são constantemente reorientadas no confronto com problemas como os recursos financeiros e humanos disponíveis, a mentalidade dos agentes, a força da tradição etc. (GARCIA, 2010, p.232).

Pereira, Wassem e Caldas (2013), mostram que as principais categorias negativas do curso de licenciatura segundo os licenciandos se baseiam respectivamente em: professores com metodologias deficientes, falta de integração com outras áreas do conhecimento, ausência de incentivo a estágio e conteúdos repetidos. Segundo os autores, os alunos percebem a falta de preparo pedagógico e a falta de integração dos professores para não repetirem conteúdos, concluindo que “A formação docentes para o ensino superior tem sido uma preocupação recente, pois a valorização da capacidade de pesquisador tem sido a mais solicitada, principalmente em universidades consideradas de pesquisa” (PEREIRA, WASSEM, CALDAS, 2013, p. 8).

Outro dado importante apontado foi a falta de integração entre áreas do conhecimento, o que demonstra que a forma fragmentada e linear de construção do currículo necessita ser revista e a influência do modelo de universidade com disciplinas estanques, não está satisfazendo os alunos. Este dado nos baliza para demonstrar que os parâmetros epistemológicos de construção de conhecimentos

trazidos pela modernidade e as políticas curriculares assentadas nesse modelo estão se esgotando (PEREIRA; WASSEM; CALDAS, 2013, p. 9).

Nesse sentido pode-se afirmar que a política curricular está envolta por relações de poder em sua produção, como cita Young (2000) “como saber socialmente organizado”, e Apple (1982) que currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos, já que a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

Dessa forma, normativas nacionais reacenderam velhas disputas no campo da formação docente acerca da natureza dos saberes, dos lugares e dos agentes formadores que devem ser privilegiados nos processos de profissionalização docente. Ao propor uma estrutura curricular com identidade própria para as licenciaturas, e o aumento dos tempos dedicados a conteúdos de cunho pedagógico, mesmo que os reduzindo a uma estreita concepção de prática e saberes de ordem instrumental, as Diretrizes Nacionais implicaram, pelo menos em tese, a ampliação nos currículos do espaço de influência da Pedagogia e das Faculdades de Educação. No entanto, essas propostas, vêm sendo recontextualizadas pela precarização do trabalho em algumas unidades universitárias e pelo fortalecimento de grupos disciplinares específicos que têm suas próprias ideias acerca da profissionalização docente (GARCIA, 2010).

Os estudantes, de forma geral, reconhecem a importância da integração do saber, mas aceitam a organização fragmentada em disciplinas estanques do currículo de seus cursos. Os estudantes, por terem tido uma educação básica organizada em disciplinas estanques e conteúdos que não se relacionam, aceitam que a organização do currículo da universidade siga o mesmo formato (PEREIRA; WASSEM; CALDAS, 2013, p. 5).

Entretanto, é inegável admitir que esses últimos anos também trouxeram avanços importantes para a área educacional: enquanto século XX as pesquisas brasileiras investigavam módulos instrucionais ou materiais didáticos, reforçando um tecnicismo reducionista, o século XXI possibilitou a produção de importantes resultados de pesquisa que descrevem e analisam o cotidiano de escolas, professores e alunos e/ou interpretam a profissionalidade docente. Adensam-se, também, estudos sobre a constituição dos conteúdos escolares e a cultura escolar, ampliando o conceito de currículo (DIAS-DA-SILVA, 2004).

Dessa forma, as licenciaturas tem passado atualmente por reformulações curriculares visando ressignificar os cursos de formação pautados na racionalidade técnica expostos desde sua criação, com o intuito de alcançar a racionalidade prática, visando assim melhorias educacionais da formação docente.

CAPÍTULO II - LICENCIATURAS: MARCO LEGAL E CONCEITUAL

O presente capítulo tem por objetivo analisar os cursos de licenciaturas no Brasil. Para tanto, historiciza a sua criação, nos anos de 1930, destacando suas características iniciais. Num segundo momento problematiza no contexto atual as mudanças estruturais realizadas por meio de marcos legais que a regem, buscando dessa maneira, identificar os problemas e desafios alocados aos cursos de formação inicial.

2.1 Processo de criação e de constituição das licenciaturas

Os cursos de licenciatura vêm sendo amplamente pesquisados, marcadamente seus currículos e estrutura organizacional. A cargo dos graves problemas educacionais, principalmente aqueles advindos da educação básica, a preocupação com a formação dos professores que atuarão nas redes municipais e estaduais, têm um elevado crescimento, abrangendo seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010).

A criação destes cursos segue com o intuito de atender ao projeto educacional do Brasil urbano-industrial em que segmentos da sociedade civil reivindicavam a expansão das oportunidades educacionais. Tais reivindicações aconteceram no contexto de um país em que as finalidades da proposta educacional abrangiam a preparação da força de trabalho e a busca pelo atendimento de algumas demandas da sociedade que visava manter sob controle o movimento emergente do sindicalismo autônomo – consenso mínimo (MESQUITA; SOARES, 2011).

De acordo com Freitas (2002), desde o início dos cursos de licenciatura no Brasil, a luta pela formação do educador vem da ocorrência da crise educacional brasileira, gerada por aspectos secundários, como a expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção.

Pensar a escola e sua forma de organização supõe, em contrapartida e ao mesmo tempo, colocar-se questões que ultrapassam (e podem até negar) a concepção reducionista de educação como formação para a cidadania, elevando nosso pensamento para as interrogações dos fins da educação, os quais, ao final, desvelam projetos históricos diferenciados e antagônicos: Que futuro queremos para o nosso povo? E como este futuro se constrói a partir do presente? (FREITAS, 2002, p.138-139).

No Brasil, mais precisamente nos anos 1930, momento marcado pelo processo de ocidentalização, o projeto educacional apresentava a instituição escolar como aparelho ideológico da difusão das ideias de educação como instrumento que possibilitava a

mobilidade social. Nesse contexto do Estado corporativo, regulador das ações sociais por meio da incorporação dos interesses da sociedade em sua estrutura para melhor controle, instituiu-se uma nova divisão social para a oferta da educação no país (MESQUITA, SOARES, 2011).

Contudo, a implementação do modelo inicial dos cursos de licenciatura, o “3+1”, não provocou bons resultados, já que seus aspectos teóricos não apresentavam aprofundamento necessário para formação inicial. A partir daí, foi necessário que houvessem mudanças curriculares, que resultaram na separação dos cursos de licenciatura e cursos de bacharelado, diferentes quanto ao currículo, com a inclusão de disciplinas com conteúdos pedagógicos nos cursos de licenciatura, no intuito de proporcionar embasamento teórico/prático necessário para formação docente (DINIZ-PEREIRA, 1999).

No contexto dessas discussões, as reformulações curriculares, particularmente no âmbito da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no interior dos cursos de Pedagogia cresceram com base nas concepções mais progressistas e avançadas. Já no campo da formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, as alterações nos currículos e o movimento das instituições universitárias não acompanhou com a mesma intensidade e no mesmo tempo, os debates e as reformulações desenvolvidos nos cursos de Pedagogia das diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) (FREITAS, 2002).

Há que ressaltar, no entanto, a intensa atividade dos Fóruns de licenciaturas, espaços de discussão permanentes que se desenvolvem em inúmeras universidades, particularmente as públicas federais, que vêm investindo, desde o início da década de 1990, na criação e institucionalização desses espaços, contribuindo para aprofundar as discussões sobre formação de professores, principalmente na busca de superação do trágico “modelo” 3+1 (FREITAS, 2002, p.139).

Cunha (2001) aponta que a divisão de conteúdos presente nas licenciaturas tais como, conteúdos específicos e matérias pedagógicas e teoria e prática são consideradas as maiores adversidades relacionadas ao currículo dos cursos de formação, sendo revelado como um obstáculo na formação dos licenciandos, já que a base de formação para a docência não possui articulação necessária, não consolidando assim o formato de base na carreira acadêmica. Dessa forma, levanta-se o questionamento sobre a centralização das disciplinas de conteúdo específico e a secundarização da dimensão pedagógica nos cursos de licenciaturas.

Cunha et al. (2016) aponta que a formação docente é atualmente encarregada sobre os aspectos de melhoria educacional na educação básica, caracterizadas como preocupante, as lacunas formativas encontradas nas licenciaturas, já que a relação teórico/prática é um dos aspectos primordiais a serem exercidos ao longo de sua formação. Dessa forma, torna-se

importante ressaltar, que a formação inicial sozinha não é suficiente para formar o professor, já que é necessário a construção de bases sólidas e os currículos dos cursos iniciais não proporcionam o conhecimento correspondente.

No levantamento sobre a situação atual das licenciaturas realizado por Gatti (2013), depreende-se que os cursos de formação passam por um período no qual ocorre uma crescente diminuição na procura. Como a autora indica, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior Brasileira de 2009, 2010 e 2011, o número de estudantes que concluem o curso é extremamente baixo. Dessa forma, é necessário questionar a atual crise na educação brasileira e as possíveis causas do fracasso da formação docente e seus possíveis rebatimentos para a carreira.

Um dos principais aspectos ao qual se atribui a atual crise na educação brasileira e o fracasso da formação e da carreira docente, refere-se ao desprestígio atribuído à profissão. Até a segunda metade do século XX, a profissão docente era considerada uma carreira de prestígio, provinda da realização do Curso Normal que fornecia, na época, um diploma que permitia o exercício do magistério nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Porém, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em decorrência, a Lei n. 5.692/1971, houve o início das modificações no ensino primário e secundário, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau.

De acordo com Durant (2005), a lei visava à profissionalização do então ensino secundário, na tentativa de unificar os antigos ensino primário e secundário, eliminando as diferenças entre os ramos secundário – agrícola, industrial, comercial e normal. A formação docente deixou de ser realizada nas Escolas Normais, e de acordo com o Art. 29 da Lei citada, a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus passou a ser indicada em níveis que se elevem progressivamente. Dessa forma, passou a exigir como formação mínima para o exercício do magistério (BRASIL, 1971): a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Conforme destacam Junior e Bittar (2006):

A reforma universitária de 1968, [...] abriu a possibilidade para que uma parte do magistério de 1º grau – portanto, não só de 2º grau – fosse formada em cursos do ensino superior, ao contrário da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1961, que estipulava uma distinção, nos seus artigos de n. 52 a n. 65 (São Paulo, 1971, p. 62), entre a formação do professor primário, efetivada nas escolas normais ou institutos de educação, e a do professor secundário, realizada

nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (JUNIOR; BITTAR, 2006, p.1164).

Considera-se como fatores para o fracasso da Lei nº 5.692/1971 foi a obrigatoriedade da profissionalização à todos os alunos e a todas às escolas, proporcionando, assim, a desativação de redes de escolas, com o argumento de que todas seriam profissionalizantes (JUNIOR; BITTAR, 2006).

No contexto desses embates teóricos, Freitas, em seus estudos de 1999 e 2002, afirma que entramos nos anos 90 com o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo, na qual a escola teve papel importante, sendo a educação e a formação de professores nesse período, importantes meios estratégicos para a realização das reformas educativas (FREITAS, 2002).

Assim, o Brasil passou de um país que atendia pequenas parcelas em nível educacional, para serviços educacionais em grande escala, já que o crescimento populacional, econômico e industrial se tornaram o destaque do período (SAVIANI, 2011).

De acordo com Saviani (2011, p.8), com o amplo e acelerado atendimento educacional provindos do século, que surgiram problemas ao atribuir aos professores e as instituições formadoras a resolução dos problemas educativos, sendo “[...] apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia[...]”. Porém, mesmo que no Brasil essa questão tenha gravidade específica, de acordo com o autor, “trata-se de um problema de caráter geral que afeta, atualmente, a todos os países em maior ou menor grau”.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que houve alterações significativas na forma de qualificação dos profissionais docentes, surgindo a exigência de curso superior de Pedagogia ou diploma obtido na Escola Normal Superior para o magistério na Educação Infantil e Ensino Fundamental, como ocorre para as licenciaturas específicas, alterando, concomitantemente, o cenário de prestígio docente.

Nota-se, assim, que nessa época, o professorado já não portava o perfil do passado, numericamente inferior e com origem nas camadas médias urbanas e nas próprias elites. Agora, em decorrência das mudanças estruturais do país e das reformas educacionais citadas, ele passava a ser uma categoria muito pouco assemelhada à anterior e submetida a condições de vida e de trabalho bastante diversas. Em síntese: o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores. Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola

fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico [...] (JUNIOR; BITTAR, 2006, p.1166).

Assim, os problemas relacionados ao prestígio docente em âmbito salarial, foi um dos principais problemas registrados do regime civil-militar no campo educacional, sendo o professor do ensino básico um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros (JUNIOR; BITTAR, 2006).

Um dos aspectos mais relevantes do processo de proletarização vivido pelo magistério brasileiro é que ele desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu status social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. Estavam plasmadas, assim, as condições que associariam o seu destino político à luta sindical dos demais trabalhadores (JUNIOR; BITTAR, 2006, p.1166- 1167).

Desta forma, a principal medida a ser tomada em relação à docência, é transformando-a numa profissão socialmente valorizada, por meio de salários dignos e boas condições de trabalho, capaz de atrair jovens dispostos a investir profissionalmente em cursos de graduação de longa duração e cursos de pós-graduação, fazendo com que haja cada vez mais profissionais qualificados para o exercício do magistério (SAVIANI,2011).

Para Gatti (2014), em países de todo o mundo medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a esses profissionais carreiras atrativas, tornando-se preocupação mundial.

Porém, Gatti (2014) destaca que não há no Brasil, nas instituições de ensino superior, cursos que centralizem a formação desses profissionais, de modo integrado, com perfil próprio, como observado em outras profissões (engenharia, medicina, direito) e, também, como ocorre em outros países, onde há unidades ou centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à atividade didática e as reflexões e teorias à ela associadas, nos diversos ramos de conhecimento. Isto aponta a base do fracasso na educação brasileira, já que os profissionais que exercem a atividade não contam com formação profissional qualificada:

Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações. De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida. Há muito descompasso entre os

projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nesta, observa-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica (GATTI, 2014, p. 39).

Dessa forma, os cursos de licenciatura no Brasil, mostram-se estanques entre si, tornando-se uma espécie de combinado de disciplinas específicas e pedagógicas, fragmentando a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, onde construção de concepções específicas para a formação de professores tem se tornado cada vez menor. Pesam nessa condição não só a urgência formativa, mas também nossa tradição bacharelesca que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens (GATTI, 2014).

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores baseia-se no domínio dos conteúdos específico da área de conhecimento do curso de licenciatura, considerando que a formação pedagógica decorrerá do domínio dos conteúdos, sendo adquirida na prática docente em um tipo de “treinamento em serviço”. Do outro lado, em oposição ao apresentado, concentra-se na formação de professores com efetivo preparo pedagógico-didático. Assim, além da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, por meio da organização curricular, a preparação didático-pedagógico para a formação docente. Atualmente, os mais variados países, centram-se na necessidade de propiciar formação pedagógica à todos os profissionais que irão atuar na educação básica (SAVIANI, 2011).

Assim, André et al (2012, p.103), afirma que aos cursos de licenciatura são atribuído o papel “na socialização profissional e na construção da identidade dos professores”, sendo o momento em que os “modelos de práticas docentes pré-existentes são aprimorados, remodelados, apreendidos e/ou refutados, seja por meio dos conhecimentos que são veiculados nos cursos de formação, seja pelas experiências, interações, vivências variadas às quais, nessas situações, os estudantes são expostos”. Portanto, os curso de licenciatura e sua formação deve possuir atributos necessários a formação docente, possibilitando o aprendizado de saberes, habilidades, atitudes e valores essenciais a formação do professor, já que:

[...] entendemos que ensinar requer uma variada e complexa constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Assim, na atividade docente há inúmeros fatores implicados, inclusive a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido (ANDRÉ et al., 2012, p.104).

Para tanto, o “saber ensinar”, a prática pedagógica, transformando conteúdos em

ensino, é o principal aspecto da profissionalidade docente, já que, como reforça Roldão (2005, p.117) “a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer”, sendo a formação inicial a principal responsável em fazer com que o futuro professor aprenda as bases para construir sua própria prática pedagógica.

Dessa forma, as disciplinas pedagógicas e sua relação com a prática profissional é um atributo característico da formação docente, uma vez que os cursos de licenciatura possuem responsabilidades para com seus estudante. Para isso, André et al. (2005) reforça que os cursos de licenciatura [...]

[...] licenciatura têm responsabilidade substancial no processo de socialização secundária de seus estudantes. São cursos destinados a preparar profissionais que lidarão com a socialização e a humanização de semelhantes a partir da mediação com a cultura, com processos deontológicos e com o conhecimento. Um futuro profissional que atuará em processos subjetivos, cujos resultados, diferentemente daqueles obtidos por outros profissionais, só poderão ser mensurados, geralmente, a médio e longo prazo (ANDRÉ et al., 2005, p.107).

No âmbito das licenciaturas prevalece a discussão do lugar das disciplinas de caráter pedagógico e das disciplinas por área do conhecimento, aspecto que confirma a disputa de concepções presentes no campo da formação de professores. No interior das diversas licenciaturas há uma tendência de privilegiar as disciplinas “específicas” em detrimento das disciplinas “pedagógicas”. O desprestígio da dimensão pedagógica passa por questões que envolvem: quantidade de disciplinas/horas destinadas para cada um desses eixos, o lugar na estrutura curricular/série/ano/semestre a serem ofertadas as disciplinas de caráter pedagógico, qual dia da semana será ministrada, qual docente irá ministrá-la (efetivo, contratado), dentre outras particularidades.

A presença de disciplinas denominadas “pedagógicas” nas grades curriculares das licenciaturas constitui um aspecto/elemento diferencial com os cursos de bacharelado. Tais disciplinas se constituem no aporte para preparação para o exercício do magistério. Integra, dessa maneira, o currículo com o objetivo de priorizar a formação para docência, dando embasamento teórico necessário para futuros professores.

É importante ressaltar, no entanto, que nos cursos de formação docente, o currículo atualmente proposto abrange apenas parte da formação pedagógica e de seus fundamentos, já que não prioriza aspectos essenciais necessários a construção da identidade profissional, como a integração das disciplinas teóricas com a prática docente, podendo ser avaliado como uma formação deficitária.

Concomitante a isto, é observada uma redução da carga horária dos cursos de

licenciatura, horas estas voltada a processos formativos profissionais, teóricos e práticos, de fundamentos e metodologias, que se faz via um conjunto de atividades vagamente descritas nos currículos, tais como: atividades culturais, estudos independentes, atividades complementares, etc., abarcando a carga horária total dos cursos de licenciatura posto por lei, mas não abordando conteúdos e processos importantes para formação docente. Desta forma, é necessário questionar, se a formação fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos (GATTI, 2013).

Em uma pesquisa sobre o trabalho docente dos professores dos cursos de licenciatura (André et al., 2010) mostrou que um conjunto de mudanças do mundo contemporâneo, incluindo as reformas educativas, alterou não apenas as instituições e contextos organizacionais, mas também as práticas de sala de aula e os próprios professores.

Ao problematizar a relevância da presença no currículo de disciplinas com conteúdos pedagógicos nos cursos de licenciatura, André et al (2012) defende a importância de um currículo estruturado para a vivência universitária de futuros professores:

Os cursos de licenciatura têm um papel fundamental na socialização profissional e na construção da identidade dos professores. É o momento em que os modelos de práticas docentes pré-existent são aprimorados, remodelados, apreendidos e/ou refutados, seja por meio dos conhecimentos que são veiculados nos cursos de formação, seja pelas experiências, interações, vivências variadas às quais, nessas situações, os estudantes são expostos (ANDRE et al, 2012, p.103).

Segundo estudos de Dias-da-Silva (2004), alguns dos principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras, sendo relacionadas, principalmente, a segregação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas e a desarticulação entre teoria/prática na formação de professores em relação ao seu futuro local de trabalho, a escola.

Nesta perspectiva, Castro destaca que:

[...] os professores aprendem pouco do conteúdo, quase nada de como manejar uma sala de aula e gastam muito tempo com teorias pedagógicas e ideologia. [...] na maioria dos cursos para formar professores, há uma presença excessiva de teorias pedagógicas e de concepções do mundo. [...] o professor não aprende o que deverá ensinar e não aprende como fazê-lo. Os professores dos professores têm diplomas de pós-graduação, mas, em sua maioria, jamais ensinaram o que os alunos irão ensinar. Diante disso, os professores entram em sala de aula sem a devida preparação (CASTRO, 2009, p. 161).

Para tanto, a formação inicial de um profissional vai além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se

constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 7).

A Resolução nº 2/2015 que define os componentes obrigatórios da formação e a distribuição do tempo mínimo dos cursos de licenciatura, aloca, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, lança mão de cargas horárias que são distribuídas durante todo o curso, entre:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

A fragmentação de horas curriculares flexibilizadas, geram muitas vezes dicotomias, como já citadas, onde componentes distintos são mesclados dentro de atividades, com o intuito de facilitar o cumprimento do proposto pela matriz curricular em vigor, gerando assim, uma formação profissional e frágil.

Ao se pensar no componente curricular estágio supervisionado, pode-se apontar dificuldades de execução que vão além do cumprimento das horas exigidas por lei. A efetivação da matriz muitas vezes se abrevia a atividades de observações, onde os próprios estudantes ficam à frente do trâmite inicial e final do estágio, incluindo a procura das escolas, onde a supervisão geral (docente), assume apenas o papel burocrático, tornando assim, todo o processo, que teria por objetivo construir práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários, em cumprimento vago de horas específicas dentro dos cursos de licenciatura.

Sob os aspectos que envolve a formação do professores nos cursos de licenciatura, o mais relevante se dá em termos de conteúdo, já que dominar o conteúdo de ensino é item básico para exercer a profissão docente, porém, como afirma Lopes (2010), a prática e teoria devem caminhar juntas na formação inicial do professor.

O histórico legal e institucional dos cursos de formação docente nos permite indicar a força de uma tradição sobre um modelo formativo que se petrificou no início do século XX e que mostra dificuldades de inovar-se. O esquema de formação 3+1 que se consolidou historicamente no país, inseridas como complementação dos bacharelados, manifestar-se atualmente nos cursos de licenciatura, já que não há relação particular entre os conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, oferecendo nesses cursos uma superficial formação

pedagógica que não pode ser considerado como uma eficiente formação de profissionais para atuar na rede básica de ensino (GATTI, 2014).

É paradoxal a ideia de que um curso voltado para a preparação e formação docente, não consiga formar profissionais capacitados para tal, levantando questionamentos e inquietações sobre o ensino em todos os níveis da educação brasileira. “Dominar técnicas de ensino, ou processos didático-pedagógicos, ou mesmo conteúdos enciclopédicos não é suficiente. É necessário compreender a dinâmica da sociedade onde os processos educativos acontecem e dentro da qual tais processos têm sentido” (GAMBOA, 1996, p.123).

Saviani (2011) complementa que a questão pedagógica dos cursos de licenciatura, ausentes no surgimento do curso, vai adentrando-o lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930, porém, é perceptível que até os dias atuais, a questão não encontrou um direção satisfatória.

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2011, p.10).

Sobre essa questão, Cunha (2001, p.104), afirma que, estudar quais são e como acontecem os processos de ensinar e aprender nas licenciaturas vai além do interesse em discutir uma pedagogia universitária, mesmo entendendo que este motivo já seria de alta significação. Dessa forma, afirma que “o modo de produção dos significados e conhecimentos tem uma interferência real na formação de futuros professores”.

Gatti (2013) reforça que a questão baseia-se no aspecto universitário do qual privilegia os conteúdos específicos em razão dos pedagógicos, não atribuindo o real valor os aspectos pedagógicos necessários a profissão docente, gerando assim uma desvalorização dos cursos de licenciatura, que favorece uma formação frágil e desarticulada.

Os Cursos de licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam nem pelas ênfases em conteúdos específicos que ministram. Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. E tudo indica que estes valores presentes e manifestos na prática cotidiana são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos. As tradicionais dicotomias entre sujeito e objeto, conteúdo específico e matérias pedagógicas, saber e saber fazer, ciências naturais e ciências sociais, teoria e prática, mesmo que negadas no campo discursivo dos docentes, revelam-se com intensidade assustadora na formação dos licenciandos, porque vão construindo os constructos imaginários sobre os quais sua futura docência se alicerçará (CUNHA, 2001, p.104).

Marandino (2003), apresenta dados de que a história da Prática de Ensino no Brasil percorre desde a década de 1930 e vem sendo estudada por educadores que discutem sua inserção no currículo por meio de Leis e sua relação com outras disciplinas como Didática e

com o Estágio Curricular. Como o autor afirma, a Prática de Ensino tem sido alvo de preocupação desde o início de sua história e, ao longo de sua existência no currículo, tornou-se parte dos cursos de licenciatura na configuração de Estágio Curricular, onde teve característica complementar ou suplementar: uma teoria colocada no início do curso e uma prática no final. Assim, com a implementação da LDB/1971, a Didática passa a ter a função de aproximação com a realidade de sala de aula, com a finalidade de melhoria na formação de professores e da qualidade do ensino.

Diferentes tendências pedagógicas predominaram ao longo dos anos, contudo, a Didática continua até hoje centrando a formação prática do educador e as demais disciplinas não têm contribuído para a articulação com o contexto da prática pedagógica desenvolvida nas escolas (MARANDINO, 2003, p.171).

A Prática de Ensino vem sendo alvo de reflexão há pelo menos duas décadas, e que ao longo desse período, tanto a Didática como a própria Prática de Ensino se consolidaram como disciplinas das licenciaturas, apesar da relação entre ambas sempre ter sido fortemente marcada por um caráter de complementaridade. A Prática de Ensino e o Estágio, tem caráter complementar ou suplementar: uma teoria colocada no início do curso e uma prática no final, havendo pouca ou nenhuma articulação entre si (MARANDINO, 2003).

Dessa forma, os cursos de licenciatura passam por reorganizações com o intuito de “definir” seu currículo. Determinar o que e como o futuro professor deve aprender e praticar o aprendizado da melhor forma, ainda passa por muitas dificuldades. Conteúdos disciplinares, disciplinas pedagógicas, saberes culturais geram arranjos que evidenciam a valorização apenas da formação disciplinar de modo indiscriminado (GATTI, 2014).

De um lado, há IES que se pautam por uma tradição reificada de que licenciatura é apenas complemento de um bacharelado e não um curso de graduação pleno com perfil próprio, conforme dispõe a Lei n. 9.394/96. [...] De um lado e de outro, constata-se, no entanto, a manutenção de uma tradição formativa que se originou nos anos 30 do século passado, em que conhecimento disciplinar é tomado como suficiente para a atividade docente, ou seja, um clima cultural de passado que atua fortemente no presente, como um habitus que sustenta a estruturação das licenciaturas em um modo semelhante às primeiras experiências, mesmo que com modificações aqui e ali (GATTI, 2014, p.36).

Portanto, é apontado a necessidade de significação dos currículos dos cursos de licenciatura, na tentativa de ausentar marcas curriculares dos curso de bacharelado, marcas essas que acompanhou os cursos de formação docente no século passado e continuam alarmando a modalidade, reduzindo dessa forma, a centralização das disciplinas de conteúdo específico e privilegiando as dimensões pedagógicas nos cursos de licenciatura.

Brito (2002), ressalta a necessidade dos cursos de licenciatura propiciarem práticas pedagógicas inseridas num contexto mais amplo dos cursos, buscando trabalhar de forma

mais próxima do conjunto de atividades que serão exercidas futuramente pelos professores, visando a relação teoria/prática estabelecida por lei.

Assim, a necessidade dos cursos de licenciatura fortalecerem a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão que devem ser promovidas pelas IES, já que é de fundamental importância que o futuro professor tenha um sólido conhecimento, que o torne capaz de ajudar seus alunos a serem também agentes de sua formação (BRITO, 2007).

Neste contexto, demanda-se cada vez mais práticas de ensino que instiguem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões, pensando assim, os cursos de licenciatura deveriam ter como objeto principal, a formação de bons pensadores, como por exemplo, o estabelecimento das relações entre os aspectos cognitivos e a didática.

Desta forma, Carvalho indicar que:

Não existe em nenhuma grade curricular de nenhum curso de formação de professores um espaço para que os alunos exercitem relação teoria/prática/teoria nos conteúdos pedagógicos. Pensar que esses conteúdos não têm produção de conhecimento, que são estáticos e que possam ser simplesmente transmitidos absorvidos de uma maneira direta pelos futuros professores é no mínimo, ignorar a produção acadêmica de todas as faculdades de Educação (CARVALHO, 1992, p.61).

Portanto, a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura demandam mais que breves alterações em seus currículos, necessitando assim de investimentos que propiciem a produção do conhecimento na área, envolvendo também as relações cognitivas de ensino.

No âmbito das licenciaturas, outro item que merece destaque refere-se ao fato de a maioria dos estudantes estarem matriculados em IES privadas e em cursos noturnos. Seria interessante que as IES públicas dessem maior ênfase aos cursos de formação de professores ampliando o número de vagas e as maneiras de possibilitar aos estudantes a permanência no curso (BRITO, 2007).

Como afirma Diniz-Pereira (2015), é inegável que a formação acadêmico-profissional de professores no Brasil acontece, hoje, principalmente no ensino superior privado, especialmente, em “universidades-empresas de massa” e em faculdades isoladas e, de modo crescente, por meio de cursos a distância – a maioria deles também privados. “No Estado de São Paulo, o mais rico da federação, tal proporção chegou, em 2010, a 94% de instituições e “organizações” de ensino superior privadas, contra 6% públicas, tendo em vista a oferta de cursos de licenciatura” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p.277).

Em 2009, Gatti e Barreto pesquisaram o mesmo aspecto dentro das licenciaturas, a forma como há um maior número de matrículas e formação em instituições privadas. Assim,

obtiveram dados de que a formação acadêmico-profissional de professores no Brasil acontece, hoje, principalmente no ensino superior privado, e por meio de cursos a distância, havendo atualmente no ensino básico, professores formados em instituições privadas, não-universitárias e em cursos ofertados no período noturno.

De acordo com Sécca e Leal (2009), o número de instituições privadas aumentando entre 1995 e 2007, 197,1%, enquanto que, o número de instituições públicas aumentou somente 18,6%, também em todo o período, apresentando no ano de 2007, 2.032 instituições privadas e somente 249 públicas.

Desta forma, Monfredini et al. (2013), ressalta as diferenças entre as universidades públicas e privadas, quando afirma que, as instituições privadas de ensino superior têm lógicas de funcionamento muito diferentes das universidades públicas, havendo denúncias gravíssimas sobre a precariedade da formação de professores em muitas dessas instituições privadas em que decisões são tomadas com base em “determinações rentistas”, na “busca pela rentabilidade” e fundamentadas no discurso da “sustentabilidade financeira”.

O debate inicial pautado nestas diferenças inicia-se sob a duração média dos cursos, onde há menor que a duração média das licenciaturas nas universidades particulares é de três anos, sendo que parte da carga horária desses programas seja cumprida por meio de educação a distância– em comparação com o mesmo curso das universidades públicas com tradição na oferta de tais cursos – que tem, em média, quatro anos (MONFREDINI, et al., 2013).

As instituições privadas com pouco ou nenhum compromisso com a pesquisa tem-se valido das brechas deixadas pelas políticas neoliberais, utilizando artifícios e mecanismos que barateiam os cursos de licenciatura, tais como aumento do número de alunos por turma, redução ao máximo do tempo necessário para concluí-lo. Algumas instituições, por exemplo, têm conseguido encontrar um jeito de acomodar um currículo de 3.200 (três mil e duzentas) horas de trabalho acadêmico, em um curso noturno, atendendo, assim, a Resolução CNE nº 2 de 2015. Isso é feito graças à forma como interpretam e organizam o conjunto de atividades relativas à prática curricular (400h), ao estágio curricular (400h) e às atividades de natureza acadêmico-científico-culturais (200h).

Além disso, como afirma Silva Filho (2007, p.642), a evasão no ensino superior é um dos principais problemas mundiais que afeta o resultado dos sistemas educacionais. A porcentagem de estudantes que desistem de seus cursos são considerados por ele “desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos”, realçando que no setor público e privado, “a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico”, já que não há nenhum tipo de investimento com planejamento de ações para manter

os estudantes já matriculados.

Silva Filho (2007) afirma também que, uma questão importante no que diz respeito às evasões no ensino superior, público e privado, é que as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo benefício do “sacrifício” para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena, sendo as licenciaturas os curso mais envolvidos na problemática nos dias atuais.

Como forma de investimento na melhoria educacional das IES, o BNDES firmou com o Ministério da Educação (MEC) no ano de 2009, um acordo para viabilizar um novo programa de financiamento às IES públicas e privadas denominado Programa de Melhoria do Ensino das Instituições de Educação Superior. O Programa foi criado com a finalidade de apoiar a melhoria da qualidade do ensino das Instituições de Educação Superior, IES Públicas e Privadas, com ou sem fins lucrativos, inclusive beneficentes de assistência social. O Desempenho da IES nas avaliações conduzidas no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), considerada os seguintes critérios:

Mínimo de 70% (setenta por cento) dos cursos de graduação com Conceito de Curso igual ou superior a 3 (três) sobre o total de cursos avaliados, de acordo com os resultados obtidos nas últimas avaliações disponíveis à época da apresentação do projeto ao MEC [...], Conceito Institucional (CI) da IES igual ou maior que 3 (três). Mínimo de 60% (sessenta por cento) dos cursos oferecidos, devidamente reconhecidos pelo MEC ou pelo órgão competente do sistema estadual [...], considerando-se a contratação de professores doutores, a contratação de professores em regime de tempo integral, a organização de núcleos de pesquisa permanentes e o desenvolvimento de atividades de extensão, bem como providências adicionais julgadas pertinentes, [...] contemplando itens que possibilitem o alcance das metas de desempenho dos indicadores de melhoria da qualidade do ensino (BNDES, 2009).

Com a inclusão de pré-requisitos para o financiamento, como os parâmetros de desempenho mínimo nas avaliações no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a aprovação do plano institucional da IES pelo MEC, percebe-se que os maiores beneficiadores serão as melhores Universidades e os melhores cursos, sendo os que mais necessitam de melhorias, excluídos do programa.

Um exemplo que caracteriza a diferença entre IES públicas e privadas, é a pesquisa realizada por Sécca e Leal (2009), que analisa somente o ensino superior privado no Brasil, tendo como justificativas para a não inclusão das IES públicas por significativas diferenças entre os dois grupos:

A) As IES públicas geralmente têm relevância na área de pesquisa e desenvolvimento de novos conhecimentos. Como fundamentos, podem-se citar o

percentual de professores mestres e doutores e a relação matrículas/função docente nas IES públicas em comparação com as IES privadas. Nas IES públicas, mais de 40% dos docentes têm doutorado, contra 12% das privadas. Somando os docentes com mestrado e doutorado, são 71,8% nas públicas versus 52% nas privadas. A relação matrículas/função docente também é melhor nas IES públicas, nas quais há 34% menos alunos para cada professor. B) As IES públicas não têm a mesma velocidade que as privadas para implementar mudanças na direção de novas demandas. As IES privadas têm sido pioneiras na criação de novos cursos como moda, gastronomia, turismo e os cursos de tecnólogo em geral. Dados do Inep mostram que em 2007 apenas 12% dos ingressos em cursos de educação tecnológica – cursos de menor duração (entre dois e três anos), mas que também oferecem diploma de nível superior – foram nas IES públicas, e a tendência tem sido de diminuição desse percentual. C) As IES públicas têm mais graduações em horário integral ou diurno. De acordo com dados do Inep, observa-se que a relação é praticamente inversa entre IES públicas e privadas. As primeiras têm mais de 60% dos seus cursos em turno diurno, enquanto as IES privadas contam com 70% de cursos noturnos, buscando atender, muitas vezes, aos alunos que trabalham e estudam (Sécca; Leal, 2009, p.115-118).

Caracterizando os cursos de licenciatura, segundo Diniz-Pereira (2015), em 2011, do total de 30.420 cursos de graduação no Brasil, 7.911, ou seja, 26,0%, eram licenciaturas. E, em relação a 2010, observa-se uma diminuição de 0,1% de cursos de formação de professores no país. Nas licenciaturas, verifica-se, também em 2011 em relação a 2010, um decréscimo de 0,2% de matrículas presenciais nesses cursos. No caso de matrículas em cursos a distância, o crescimento observado equivale a 0,8% para as licenciaturas. Em números absolutos, tem-se, em 2011, 429.549 matrículas em cursos de licenciatura na modalidade a distância – a maior proporção entre os cursos de graduação no país, ou seja, 43,3%, podendo indicar uma preocupante tendência no campo de formação de professores - a troca dos programas presenciais por cursos a distância. Mesmo assim, essas “universidades-empresas”, vêm sofrendo com a baixa procura e a grande evasão de alunos nos cursos de licenciatura, dado o enorme desprestígio social da profissão de magistério hoje no Brasil.

Deste modo, o próprio governo federal mostra que há um déficit de profissionais da educação básica, havendo a necessidade de formar docentes, porém, a baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes, e fechamento de cursos em várias instituições de ensino superior no país, preocupa ainda mais as bases da educação, gerando maneiras de facilitação na formação, como os cursos a distância e cursos de complementação pedagógica, que proporcionam atribuição à docência, agravando cada vez mais, a crise da educação no Brasil (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Portanto, desde a criação do curso de licenciatura nas antigas Faculdades de Filosofia nos anos 1930, como início da preocupação com a regulamentação do preparo dos docentes, com a relapsa inserção do modelo 3 + 1, até os dias atuais, marcado pela luta a valorização da formação docente, em decorrência da crise educacional brasileira, gerada por conta de

condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção, onde a formação inicial é obtida em cursos específicos, diferente do proposto com o modelo 3+1, ainda considera-se aspectos relevantes da formação docente ineficientes, com brechas instituídas entre os conteúdos específicos e matérias pedagógicas e teoria e prática, permanecendo adversidades relacionadas ao currículo dos cursos de formação dos anos 90, sendo revelado como um obstáculo na formação dos licenciandos, já que a base de formação para a docência continua a não possuir articulação necessária, não consolidando assim o formato de base na carreira acadêmica.

2.2. Marcos legais das licenciaturas

Colocar em pauta a legislação que rege a educação no Brasil, implica pensar em “governo da educação”, como afirma Tedesco (2010). Gatti, Barreto e André (2011) entendem as políticas relativas aos docentes enquanto um marco de governo ou de governos que se sucedem em uma sociedade, não se tratando apenas como programas sem ancoragem.

Considerando que o ‘sistema educativo e seus problemas de governabilidade não são mais que reflexo dos problemas de governabilidade que existem na sociedade em seu conjunto’, tem-se, como decorrência, que as linhas de ação governamental implementadas na direção das redes escolares adquirem significado específico, a depender do contexto sociopolítico e do momento em que são desenvolvidas. Questões de gestão, centralização, descentralização, financiamento, autonomia, ênfases curriculares, avaliação etc. adquirem sentidos diferentes em situações sociais e políticas diversas (GATTI; BARRETTO; ANDRE, 2011, p. 13-14).

Os impasses, cada vez mais complexos, postos às políticas educacionais destinadas à formação docente, tem sido observadas pela população geral. De modo geral, expõem sua insatisfação através de meios midiáticos, de associações diversas e movimentos por melhor educação. Essas reivindicações ocorrem principalmente por injustiças sociais que atinge igualmente a nível educacional permitindo, assim, que pessoas de classe mais privilegiada obtenham educação de melhor qualidade, retomando ao círculo de ordem cultural de nosso país. Deste modo, entender quais são e a partir de quais aspectos são elaboradas as diretrizes educacionais e políticas governamentais, nos faz refletir que antes não poderiam ser alcançadas sobre a relação de fatores educacionais, sociais e de poder dentro da sociedade.

De acordo com Freitas (2002, p.139), a luta dos educadores a partir da década de 1990, momento em que ocorria a democratização da sociedade, o âmbito educacional obteve progressos e contribuições, principalmente ao serem realçados as relações entre educação e sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. Assim, foi

concebido a ruptura do pensamento tecnicista predominante na área até então. A partir daí, os educadores evidenciaram a formação docente, “destacando necessidade de se formar um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”. Como parte importante, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.

A partir da década de 1990 até os dias atuais, tem-se dado foco a criação e implementação de políticas educacionais, tendo em vista a organização social, econômica e cultural, assim como, iniciativas internacionais da UNESCO que tem por objetivo a educação para todos, como elevar o grau de escolarização da população geral e readequar a formação docente da educação básica do nível médio para o nível superior, além de desenvolver programas de formação continuada, visando a melhoria da educação.

Porém, o Brasil ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem à maioria das crianças e dos jovens brasileiros. Vários são os fatores intervenientes nessa situação, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.27).

O marco inicial sobre a formação de professores no Brasil, em cursos específicos, foi proposto no final do século XIX com a criação das Escolas Normais - correspondente à época ao nível secundário e, no século XX, ao ensino médio. A formação nas Escolas Normais se estendeu até que, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, impõe-se a formação em nível superior dos docente já atuante na rede, com um prazo máximo de dez anos para normalização da Lei.

A partir do marco histórico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996) foi responsável pelos novos debates sobre a formação docente no Brasil, gerando discussões a respeito dos novos parâmetros para a formação de professores.

Para compreensão das discussões a respeito da formação de professores e das recentes políticas voltadas para a formação docente, é importante lembrar o contexto político em que a LDB/1996 foi aprovada. No período, principalmente na América Latina, o controle político neoliberal predominava, onde possuía interesse do capital financeiro, de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que tinham por objetivo a reforma do Estado, favorecendo o domínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.

Dando atenção aos recursos destinados à educação no Brasil, podemos destacar que, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a principal

forma de regulação dos recursos destinados aos docentes da educação básica passou a ser feita pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Criado pela Emenda Constitucional n. 14 e regulamentado pela Lei n. 9.424, de dezembro de 1996, o FUNDEF passou a vigorar em 1º de janeiro de 1998 e tendo vigência prevista até 31 de dezembro de 2006, tendo como princípio básico, disponibilizar um valor anual mínimo nacional por matrícula no ensino fundamental de cada rede municipal e estadual.

Inspirado na orientação de organismos internacionais de priorização do ensino fundamental, o FUNDEF, como afirma Davies (2006), assegurou desenvolver o ensino fundamental e valorizar do magistério, porém não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, já que sua função foi apenas redistribuir, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE antes da criação do Fundo, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais.

Embora o FUNDEF tenha sido uma iniciativa do governo federal, foi e é minúscula e decrescente (em termos percentuais e reais) sua complementação para os FUNDEFs estaduais que, formados por 15% de alguns impostos (ICMS, FPE, FPM, regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, e pelo Decreto nº 2.264/1997. A estrutura do FUNDEF visava garantir os itens básicos necessários a um padrão de qualidade a educação nas escolas brasileiras. Conforme a lei, 60% dos recursos desse fundo deveriam ser utilizados para a remuneração dos profissionais do ensino fundamental das redes estaduais e municipais de ensino, permitindo igualdade nas despesas relacionadas à formação dos professores, mesmo na formação inicial em caráter emergencial, objetivando tornar os profissionais docentes habilitados ao exercício da profissão ou propiciar a sua capacitação mediante formação continuada. Os 40% restantes, seriam utilizados na cobertura das demais despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; 2011).

Ao se tratar dos recursos financeiros destinados ao pagamento dos profissionais da educação:

O FUNDEF, só explicitou a remuneração para os professores (segundo a Emenda Constitucional n. 14) ou os profissionais do magistério (segundo a Lei n. 9.424) no ensino fundamental, deixando de fora os trabalhadores de outros níveis e modalidades de ensino. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 415, do FUNDEB, por sua vez, encaminhada pelo governo federal ao Congresso em junho de 2005, embora se apresentasse como um fundo de valorização dos profissionais da educação básica, deixava de fora os que atuam em creches e definia um percentual (pelo menos 60%) só para os profissionais do magistério da educação básica, não mencionando os demais trabalhadores da educação (funcionários das escolas) (DAVIES, 2006, p.756)

Dez anos após a criação do FUNDEF, surgiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB, encaminhada como proposta de emenda constitucional (PEC), de n. 415, pelo governo federal ao Congresso Nacional em junho de 2005, “como solução para os males do FUNDEF”, e instituída por meio da Lei nº 11.494/ 2007, com previsão para durar 14 anos. De acordo com Gatti, Barretto e André (2011), assim, como o FUNDEF, o FUNDEB abrange o governo do Estado e de todos os seus municípios na condição de provedores e beneficiários de seus recursos, os quais são distribuídos proporcionalmente às matrículas das suas respectivas redes na educação básica, tendo como principal diferença o orçamento ampliado, uma vez que o fundo passa a contemplar os diferentes níveis e modalidades da educação básica.

O FUNDEF tornou possível que, após a elevação da obrigatoriedade de formação em nível superior para todos os docentes, determinada pela Lei nº 9.394/1996, novas articulações fossem estabelecidas entre as administrações mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores. Vários governos dos estados e dos municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio, conforme requeria a legislação anterior (GATTI; BARRETTO; ANDRE, 2011, p.34).

De acordo com Davies (2006), a diferença básica em relação ao FUNDEF compreende a sua composição de impostos e matrículas a serem atendidas. Enquanto o FUNDEF compreende pouca parcela de impostos, o FUNDEB abrange uma maior densidade, sendo que os impostos municipais (IPTU, ISS, ITBI) não entram na composição.

Porém, quando se estuda o cenário sobre a formação inicial para a educação básica verificamos que as políticas gerais não são muito satisfatórias. Há a recorrência de problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser revisto e superado. No foco das licenciaturas, como coloca Gatti (2014), esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária, para tanto, é necessário superar conceitos e hábitos seculares para que se tenha condições de reinventar, tendo em vista que o caminho a ser percorrido é árduo, já que há poderes envolvidos, como mercado político e financeiro.

A partir da promulgação da LDB/1996, iniciou-se novos debates sobre a formação docente no Brasil, havendo a partir daí a necessidade de formação em nível superior dos docentes já atuante na rede, com um prazo máximo de dez anos para normalização da Lei. Dessa forma, como afirma Scheibe (2006, p. 199), a partir de 2007, “somente seriam

permitidos professores da Educação Básica, habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Por força dessa determinação surgiram em todas as regiões do Brasil programas de formação docente à distância”, e apesar da formação superior passar a ser uma exigência na profissão docente, a forma aligeirada como ela foi implementada, ficou muito longe de atingir a qualidade almejada pelo movimento.

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010).

Dessa forma, a configuração curricular dos Cursos de licenciaturas, passou ao longo do tempo por dois modelos básicos de formação, base para os cursos de formação de professores no Brasil. Nos padrões tradicionais dos cursos de formação, a ênfase estava na nos conteúdos da área disciplinar, sendo o curso de licenciatura interposto com o bacharelado. O primeiro modelo apresentado por Dutra e Terrazzan (2007), é o da racionalidade técnica, onde o professor é visto como um especialista que aplica na sua prática cotidiana, as regras derivadas do conhecimento específico e pedagógico, sendo a configuração 3+1” o modelo de formação aplicável. O segundo modelo, adotado mais recentemente por cursos de licenciatura é o modelo da racionalidade prática, na qual o professor tem a autonomia de refletir e tomar decisões durante seu período de formação.

Nas atuais normativas legais vigentes para a formação inicial de professores, em especial, no que se refere à organização e à operacionalização das configurações curriculares, notamos a presença de algumas características que vão ao encontro ao modelo da racionalidade prática, instigando o profissional a refletir sobre sua própria prática (DUTRA, TERRAZZAN, 2007).

A formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, instituída a partir de 2001, propõe mudanças para a prática da formação de professores. O documento, bastante debatido no período de sua formulação pelas diferentes entidades nacionais ligadas à área de educação, sofreu inicialmente críticas e várias mudanças ocorreram nas versões seguintes.

Como observado, o Parecer CNE 9/2001, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena consolidando a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e licenciatura, dessa

forma, a licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, relacionando a questão de Prática como Componente Curricular (PCC) considerando-a “uma dimensão do conhecimento que está presente nos cursos de formação de professores nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional”, incluindo o futuro professor em sala de aula para que o mesmo vivencie a realidade escolar.

Logo após, a promulgação do Parecer CNE nº 21, de 6 de agosto de 2001, estabeleceu a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena onde a duração formativa será planejada para um total mínimo de 2.800 horas, distribuídas entre teoria e prática, exigindo assim o aumento na carga horária destinada à Prática como Componente Curricular e ao Estágio Curricular Supervisionado, ambos com carga horária de no mínimo 400 (quatrocentas) horas, visando ficar aquém da desarticulação entre teoria/prática, universidade/escola, e não podendo ser realizado em tempo inferior a três anos de formação tanto para os cursos de licenciatura quanto o curso normal superior, determinando assim, características e funcionalidades próprias do curso de licenciatura.

Mais tarde, a Resolução CNE nº 1/2002, Art.12, assinala em relação aos aspectos formativos do curso de formação que “na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”, não se restringindo às disciplinas pedagógicas. Ainda na Resolução citada, o artigo 7º determina IV que as IES trabalhem conjuntamente com as Escolas de Educação Básica como forma de subsidiar a formação docente no que se refere ao Estágio Curricular. No artigo 13 é apresentado a obrigatoriedade e valor na articulação entre a teoria e a prática, com o intuito de reduzir a incidência dos problemas decorrentes dos Cursos de licenciatura no Brasil, desde sua criação, e que persiste até os dias atuais.

Assim, no caso das disciplinas que tratam de conhecimentos específicos e que terão parte da carga horária dedicada a prática da formação docente. As atividades relativas à Prática como Componente Curricular servirá como um momentos de formação articular a teoria da Universidade para prática da teoria no ambiente de trabalho do futuro docente. O Estágio Curricular Supervisionado, tradicionalmente incluso nos cursos de formação passa a ser entendido como o momento em que há a conexão entre teoria/prática, sendo aplicados em uma situação próxima da realidade escolar (TERRAZZAN et al, 2008).

Não se pode deixar de mencionar na formação docente, o papel das disciplinas de cunho pedagógico. De acordo com Shulman (1986, p.9), essas disciplinas compreendem o

conjunto dos conhecimentos minimamente necessários para formação de qualquer profissional do ensino, independente da área em que atue, servindo como base para o exercício do magistério, que “buscam a compreensão dos conhecimentos que o professor possui com base no pensamento e nas competências que os docentes mobilizam ao ensinar”

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, apresenta em sua redação, Art. 11, o valor que se deve atribuir a dimensão pedagógica em um curso de formação inicial, não podendo ser inferior à quinta parte da carga horária total.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 tem como objetivo nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial de acordo com os conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, cabendo a cada instituição de ensino a responsabilidade pela construção do projeto pedagógico do curso. De caráter prático, a nova diretriz curricular trouxe como benefício a ruptura do modelo de formação docente ancorado na racionalidade técnica, isto é, de três anos iniciais de formação teórica acrescido, no final, de um ano de formação prática.

Atualmente, a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, altera a carga horária dos cursos, onde terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, sendo que, de acordo com o Art. 13, § 2º, deve garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais definem então a reorganização da estrutura e currículo dos cursos de formação inicial, onde, os mesmo necessitam ofertar, por garantia, os conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, além de outros atributos indispensáveis a formação docente, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, Dourado (2015), afirma que, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e

concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Importante apreender tais processos e, sobretudo, situar a concepção e o entendimento do papel da prática como componente curricular e do estágio supervisionado, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas (DOURADO, 2015, p.310).

Concomitante à isto, para que houvesse a possibilidade de formar professores em um breve período de tempo e carga horária mínima exigida por lei, foi e continua sendo necessário que haja atividades substanciais, como atividades não presenciais e acolhimento a prática docente como parte da carga horária do curso.

Além de atividades substanciais, a partir da implementação políticas docentes que visam atender à demanda pela formação inicial em nível superior exigida pela Lei nº 9.394/1996, (LDB) e pela formação continuada, além da possibilidade de cursos a distância com o objetivo de promover a formação inicial e continuada de professores, e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) a nova Resolução aprovou a formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório e os cursos de segunda licenciatura, direcionados a profissionais já licenciados, com carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas.

Se tratando dos cursos a distância e sua possibilidade de promover a formação docente, a UAB tem por finalidade:

[...] realizar a articulação entre as instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, visando expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, além de ampliar o acesso à educação superior pública, levando esses cursos às diferentes regiões do país. A UAB também se propõe a oferecer cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios, e a apoiar pesquisas sobre metodologias inovadoras de TICs no ensino superior (GATTI; BARRETO, 2009, p.99).

O início da validação do sistema a distância se tornou possível após a promulgação do Decreto nº 5.622/2005, que nivelou os cursos EaD aos cursos presenciais, estabelecendo equivalência de diplomas e certificados na educação superior. A medida legal assenta-se no pressuposto de que a EaD constitui a iniciativa de maior alcance para enfrentar as novas demandas do número de egressos do ensino médio e de formação docente, estimada, em 2002, em 875 mil vagas no ensino superior (GATTI; BARRETO, 2009).

Para oferecer cursos a distância, cada município deve montar um polo de apoio presencial com biblioteca e laboratórios de informática, física, química e biologia e assegurar o apoio de tutores, garantindo espaço físico para o atendimento presencial dos alunos. A elaboração e oferta dos cursos ficam a cargo das IES públicas e dos

Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), aos quais cabe também desenvolver material didático e pedagógico (GATTI; BARRETO, 2009, p.99).

O acesso ao sistema UAB é realizado por meio de exames vestibulares presenciais e gratuitos, cujas provas são elaboradas e aplicadas pelas respectivas instituições. As instituições que ofertam cursos devem promover visitas aos polos para cumprir a carga de disciplinas presenciais exigidas pela LDB (GATTI; BARRETO, 2009).

Porém, como menciona Sanches (2008), há a necessidade, que nestes programas, haja maior ênfase ao projeto político-pedagógico dos cursos e aos fundamentos em que se embasam, necessitando a disseminação de informações claras e precisas. O autor, ao mencionar aos altos índices de evasão inicial nestes cursos, coloca a dificuldade de estudar a distância, provocando situação de isolamento pela Universidade um dos principais fatores da metodologia, defendendo a necessidade de melhorias nas formas de interação entre todos os envolvidos da Universidade e programa.

Outras ações findadas pelo governo, com a finalidade de valorizar o profissional docente, ainda que aquém do necessário, foi a promulgação da Lei do Piso Salarial (Brasil, 2008) e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil/MEC/CNE, 2009) (SCHEIBE, 2010).

Mais recentemente, o MEC instituiu, por meio do Decreto n. 6.755/2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tem por finalidade manter a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento a programas de formação inicial e continuada no país e estabelecer a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação (SCHEIBE, 2010).

Nessa linha, outro programa firmado pelo governo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), compreende um conjunto de ações do MEC unido a secretarias de Educação com o objetivo garantir formação superior a professores em exercício que não possuem formação adequada exigida por lei, onde os possibilita cursar primeira licenciatura, para os que não possuem graduação, segunda licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação, e formação pedagógica para bacharéis que atuam como docentes e não possuem licenciatura.

Dessa forma, o PARFOR, institui no âmbito de formação docente que:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a

formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

De acordo com Viana e Hartmann (2014, p.5), a medida sugerida pelo PARFOR tem como objetivo fazer com que professores atendam as condições de formação exigidas para trabalhar na Educação Básica de acordo com a LDB/1996, já que mesmo a partir da promulgação da Lei, “muitos docentes ainda estavam desenvolvendo suas atividades profissionais sem a formação legalmente necessária, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases do ano de 1996”.

Assim, o governo instituiu a Plataforma Freire em caráter emergencial, como a melhor condição de proporcionar a medida formativa. Em seu manual operativo, fica explícita a necessidade do programa como intervenção do governo a fim de sanar a falta da formação de docentes da educação básica. O sistema educacional brasileiro se ressentia de profissionais capacitados e com formação que venha atender as peculiaridades atuais e suas vicissitudes e desta forma, abre caminhos para que essa situação se modifique (VIANA; HARTMANN, 2014, p.5).

A formação pedagógica para bacharéis pode ser considerada, ainda o maior meio de recorrer a improvisação na formação docente. De acordo com o Parecer CNE nº 04/97 que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental do ensino médio e da educação profissional em nível médio, nos deparamos com profissionais de diferentes áreas sendo transformados em professores mediante uma complementação pedagógica de, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, com duração mínima de 300 horas (art. 4), podendo ser contabilizadas mediante capacitação em serviço. De acordo com Parecer, “há grande necessidade de formação de professores para atender à falta deles nas quatro últimas séries do primeiro grau e no segundo grau. Entretanto há diferenças dentro desse quadro geral que requerem atenção específica quanto às medidas a serem tomadas”. Dessa forma, a legislação permite que profissionais egressos de outras áreas, tornem-se professores auxiliando-se de um curso de formação docente de 240 horas.

Notamos, desta forma, o descaso com a qualidade na preparação e formação docente, refletindo na fragilidade da educação brasileira atual, afinal, é possível que qualquer profissional, de qualquer área (advogado, enfermeiro, engenheiro, etc.) se torne capacitado para o magistério, contrariando a própria denominação do Título VI da LDB, “Dos profissionais da educação”. Além do “notório saber” (Parecer nº: 296/97) caracterizado por docentes, não necessariamente graduados na área específica da disciplina, mas capazes de lecionar sobre o tema, tendo experiência profissional em um determinado tempo mínimo no ensino da matéria afim. Quando reconhecido pela universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico, possibilitando a atuação no ensino

superior sem a necessária titulação acadêmica.

Para tanto, tendo em vista somente a política de resultados, as Secretarias de Educação instruem instituições formadoras de professores e universidades com tradição para oferecerem programas de licenciatura ou Pedagogia semipresenciais, e com duração inferior a dois anos, para a “qualificação” de professores em serviço.

Este foi o caso da SEESP que formou parceria com USP, UNESP e PUC-SP para oferecer formação, em nível superior, a 9.400 professores em atuação na rede pública estadual de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Embora o curso oferecido, denominado PEC – Formação Universitária, contasse com uma carga horária total de 2.800h, ele pôde ser desenvolvido, graças à grande quantidade de horas-atividade não presenciais¹², num tempo recorde de um ano e meio, tendo iniciado em junho/2001 e concluído em dezembro/2002 (FIORENTINI, 2008, p.56).

Podemos considerar que o conjunto de leis que, há pouco tempo, vinham sendo formulados para regulamentar a formação docente no Brasil caminham para romper com o atual modelo de preparação dos profissionais da educação. Porém, a formação aligeirada que os cursos de licenciatura tem passado para corresponder a exigência do mercado contemporâneo, pode gerar consequências desastrosas a progressão da formação docente, já que negativos resultados do passado voltariam a assolar a educação brasileira.

A questão principal que gera maiores preocupações sobre os projetos de formação, é que eles deveriam existir apenas enquanto houvesse a necessidade formativa “instantânea”, e o que vemos é cada vez mais se aligeirar e difundir estes tipos de cursos pelas instituições superiores de ensino, tornando-se assim, uma política durável.

Assim como a aprovação do PNE (2014-2024), que ampliou o debate sobre a formação docente no Brasil, destacando várias metas para fazer frente a estes desafios. De acordo com Scheibe (2016), em uma entrevista concedida às professoras Edite Maria Sudbrack e Elisabete Andrade, docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, as Metas 15 e 16 do atual PNE tratam especificamente da formação docente, sendo que Meta 15 destaca a obrigatoriedade de formação em nível superior, a ser obtida em curso de licenciatura, de todos os professores e professoras da educação básica, meta essa que já é exigida por Lei desde a promulgação da LDB/1996, já que o atual percentual dos professores brasileiros que ainda não têm a formação mínima requerida para o nível ou para a disciplina em que atuam é expressivo. Já a Meta 16 do PNE tem por objetivo a ampliação da formação continuada dos professores da educação básica, pretende a formação, a nível de pós-graduação, de 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, e a garantia a todos os seus profissionais de uma formação continuada em sua área de atuação

No contexto brasileiro, diante da ampliação dos debates e do grau de participação da sociedade civil propiciado pelas políticas dos últimos governos, espera-se que o PNE 2014/2024 aumente a capacidade de pressão para que não haja retrocessos em suas diversas estratégias e metas, mesmo que não integralmente cumpridas, na formulação e implementação (SCHEIBE, 2016, p.159).

Assim, Scheibe (2006, p.160), afirma que a exigência de uma formação sólida, inicial e continuada, prescrita nas diretrizes atuais, vai depender de uma rigorosa avaliação das instituições que ofertam tais formações, já que historicamente, a qualidade da educação e a qualidade da formação docente caminham para o mesmo caminho, responsabilizando, a classe docente pelo insucesso escolar. Segundo a autora, as diretrizes ampliam a análise ao mencionar a questão da carreira e valorização docente nas Metas 17 e 18 do PNE, focalizando as questões salariais e de carreira com proposições que poderão dar maior dignidade e condições para tornar atrativa e valorizada a profissão docente. “A forte tendência de responsabilizar particularmente o professor e sua formação pelo insucesso escolar muitas vezes esconde, no entanto, os condicionamentos impostos pela situação social dos alunos e pela inadequação dos ambientes de trabalho a que são submetidos professores e alunos”.

2.3. As licenciaturas no cenário contemporâneo: problemas e desafios

Os cursos de licenciatura, têm passado, nas últimas décadas, por grandes discussões, envolvendo sua estruturação e característica geral. Até o surgimento da Constituição Imperial de 1824, que apresentou no art. 179, § 32, o direito a “instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos”, o sistema educacional brasileiro era fundamentado principalmente em aspectos econômicos e sociais, sendo a educação de acordo com Marshall (1967, p. 73) “um pré-requisito necessário da liberdade civil”, já que “A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania”, tornando possível que o indivíduo seja livre, capaz de participar do contexto da “cidadania”.

A partir daí que o processo de democratização do ensino ganhou força, e a educação que até então era excludente e privilégio da elite passou a ser direito alienável em nível básico a todos os cidadãos. O direito resultante de luta de classes, gerou grandes desafios a todo poder político, em especial a formação de professores, já que a qualidade do ensino é um fator básico e indispensável em seu oferecimento.

[...] dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996, art. 4º, IX).

Isso significa que a qualidade do ensino passou a ser adquirida um direito de todos, o que aponta, para elementos democráticos na organização política e pedagógica da educação nacional. Porém, como afirma Cury (2007, p.832), essa nova concepção de educação, além da gratuidade, foi provida de outras ações, como a “obrigatoriedade, assistência, diretrizes, autorização de funcionamento, planejamento e financiamento”.

A presença, ao mesmo tempo progressiva e limitada, da União em matéria de educação se articula com a descentralização do ensino e com o regime federativo. Ao ampliar (ou não) o âmbito de sua presença, a União sempre oscilou entre um horizonte de um sistema nacional de educação (só existente entre 1824 e 1834) (Saviani, 2004) e um chão real de um sistema educacional descentralizado em sistemas de ensino, aí se destacando o sistema federal (antes: imperial) e os sistemas estaduais (antes: provinciais) (CURY, 2007, p.833).

Porém, com as estatísticas educacionais em todos os níveis de ensino, e principalmente no ensino fundamental, apresentava resultados inaceitáveis, reflexo de um processo histórico-educacional seletivo e elitista, despertando a importância da educação, entre acadêmicos e profissionais, tornando-se inadiável a luta dos profissionais do ensino por melhores condições de ensino/aprendizagem, incluídos aí seus salários (CURY, 2007).

A partir daí, na Constituição de 1988, as políticas buscaram resguardar a educação como direito, e, nesse sentido, houve uma expansão considerável da educação básica no Brasil, tendo a taxa de atendimento a esse nível de ensino chegado a 97% no final dos anos 1990 (ROSA, LOPES, CARBELLO, 2015). Contudo, como cita Cury (2008, p.209), a educação de natureza universal provinda da Constituição, em níveis cada vez mais elevados, “encontra obstáculos difíceis de serem transpostos no interior de contextos sociais marcados pela desigualdade na apropriação dos bens socialmente produzidos”.

Além disso, como relata Cury (2007), a Constituição dispõe, sobre salário- educação no seu artigo 212, § 5º: “O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição do salário-educação recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes”, determinando as vias de remuneração dos profissionais docentes.

De acordo com Kuenzer (2011, p.669), o amplo debate dos últimos vinte anos sobre a formação de professores no Brasil, aponta que a questão continua sendo um longo caminho a enfrentado, já que realidade atual ainda possui traços carregados décadas. Um dos principais problemas existentes consiste na escassez de professores para a educação básica,

políticas e propostas ineficazes e seus bruscos impactos sobre a qualidade de ensino. Ao apontar as políticas e programas como um dos problemas na formação docente, a autora aponta as problemas no enfrentamento das propostas que vem sendo implementadas a partir das diretrizes curriculares, alegando os impactos dos investimentos insuficientes para o enfrentamento dos problemas atuais, afirmando que, o primeiro desafio a enfrentar está na “superação a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação”.

Contudo, atualmente, é de grande relevância destacar as condições da educação brasileira, quando se discute a questão da formação docente e dos cursos de formação. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2009, dos 61.542 professores que atuam no ensino médio, nas redes básicas de ensino, 91% são formados em curso superior, sendo que, destes, 95,7% são licenciados, seguindo como parte do avanço educacional exigido pelas Políticas Educacionais, em especial a LDB/1996.

Os números até então considerados satisfatórios, se analisados de forma minuciosa, apresenta uma realidade bastante preocupante, já que nas redes básicas de ensino há extrema desigualdade de qualificação entre as disciplinas, sendo que apenas 53% dos professores que atuam no ensino médio tem formação compatível com a disciplina que lecionam.

Outra dificuldade que adentra as licenciaturas está no fato de que os cursos de formação tem atualmente sofrido amplo desinteresse, já que a baixa atratividade da carreira docente, decorrente da sua desvalorização social, com baixos salários, precárias condições de trabalho, e cursos cada vez mais insipientes, desmotiva profissionais que poderiam cursá-la.

De acordo com Diniz-Pereira (2015, p.278) as licenciaturas “vêm sofrendo com a baixa procura e a grande evasão de alunos [...], dado o enorme desprestígio social da profissão de magistério hoje no Brasil. Não tem sido tarefa fácil convencer os jovens brasileiros que vale a pena ser professor da educação básica!” Uma das primeiras questões que pode-se ponderar é o lugar dos cursos de licenciatura, “[...] que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania” (BRASIL, 1999, p. 6-7), e dados de Carvalho (1992, p. 52) apontam que “Os poucos egressos das universidades públicas dirigem-se aos bons colégios particulares e a grande maioria dos professores das escolas estaduais e municipais estão sendo formados em faculdades particulares de baixo padrão educacional”.

Desta forma, Brito (2007), afirma que a maioria dos estudantes de licenciaturas estão matriculados em IES privadas e em cursos noturnos, e portanto afirma a importância das IES públicas darem maior ênfase aos cursos de formação de professores ampliando o número de vagas e as maneiras de possibilitar aos estudantes a permanência no curso.

Mais recentemente, de acordo com pesquisa realizada por Gatti (2013), onde buscou apresentar os dados dos resumos técnicos do Censo da Educação Superior de 2009, 2010 e 2011 disponibilizados pelo MEC/Inep, observa-se que a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas está nas instituições privadas de ensino superior, e que o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores vem sendo proporcionalmente muito menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação, revelando desta forma que não houve mudanças necessárias no cenário dos cursos de licenciatura, e que cada vez mais há uma crescente diminuição em sua procura.

Pautando-se no fato de que as universidades não estão dando conta de formar número suficiente de professores para preencher a demanda do país, houve a reedição da LDB no que se refere principalmente ao Artigo 63, que autoriza programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica. De acordo com Bazzo (2000), esta situação tem recebido do governo um tratamento se não mal-intencionado, no mínimo, equivocado, retrocedendo aos antigos meios de formação.

Dessa forma, pode-se mencionar as categorias de formação demonstrada por Kuenzer (2011, p.169-170) que se situam em campos antagônicos: do capital ou do trabalho. Na perspectiva do capital, a educação tem como objetivo a produção e a reprodução, naturalizada, da mercadoria. Já, na perspectiva do trabalho, “o enfrentamento crítico das determinações estruturais do capitalismo, cuja superação demanda não só a sua apreensão e compreensão, mas também o desenvolvimento e a disseminação de uma concepção de mundo contra hegemônica, que confira organicidade as ações de transformação do modo capitalista de produção e reprodução da existência”. Dessa forma conclui que, “se há projetos pedagógicos contraditórios, conseqüentemente não existe uma única proposta de formação de professores, mas propostas que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão do trabalho, visando atender a divisão social e técnica que o trabalho assume em cada regime de acumulação”.

De acordo com Gatti (2013), o relatório técnico do Censo da Educação Superior de 2011, expõe que, em relação a 2010, as matrículas presenciais nos cursos de licenciatura do ano posterior, mostram decréscimo de 0,2%, em contrapartida, houve um crescimento de 0,8% para licenciatura a distância, enquanto os demais cursos de graduação cresceram em torno de 12%. Em um período de 10 anos (desde 2001), os cursos de licenciatura iniciaram sua transição para o formato a distância. A reordenação do campo da educação a distância por parte do poder público, a partir de 2005, criou condições para o crescimento acelerado do ensino superior nessa modalidade. Quanto às conclusões nesses cursos, observa-se uma

evasão média em torno de 80% (GATTI, 2013).

Também os estudantes a distância não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia, com a participação em movimentos estudantis, debates, e com vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso. Ou seja, ficam os futuros professores carentes de uma socialização cultural não desprezível. Evidentemente essas características estão associadas à forma como as propostas de EAD para a formação de professores se apresentam, em sua maioria, no país. A necessidade de suportes fortes aos estudantes em cursos a distância requer cuidados especiais, e o custo de um projeto bem formatado, qualificado e consistente é alto. A inquietação que vem se revelando entre os educadores diante desse quadro é que a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise dos processos de formação de professores, poderá torná-los mais frágeis e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação através dessa modalidade [...] (GATTI, 2013, p.37).

Sobre esse aspecto parte dos que se formam professores não terão as salas de aula como destino ocupacional. De acordo com estudo realizado por Amorim (2014) sobre alunos que cursaram História entre 1998 e 2001, aponta que, dos 45 que entraram (44 vestibulares + 1 obtenção de novo título), 38 se formaram; desses, 7 estavam na sala de aula na ocasião da pesquisa, sendo que 4 revelaram que estavam em vias de abandoná-la, ou seja, somente três pretendiam continuar atuando como professor da educação básica (AMORIM, 2014).

Assim, tornou-se um comum atualmente, alegar que os cursos de licenciatura vivem em conflito. Em outras palavras, como afirma Aranha e Souza (2013), o que está em crise é o próprio sistema de ensino moderno, constituído no contexto dos modernos estados nacionais a partir do século XIX. Isso tem como precedentes fatores históricos da história da educação brasileira, desde a criação das primeiras escolas e o domínio sociocultural que havia desde então.

A diferença entre o número de alunos matriculados nos cursos de licenciaturas em faculdades públicas e em particulares, apesar de ter implicações pedagógicas diretas, é um problema eminentemente social, se não quisermos classificá-lo como político. A profissão de professor foi desvalorizada brutalmente nestes últimos trinta anos — isto é uma questão política séria para o Brasil, que tem nos discursos oficiais de seus políticos a educação como uma questão fundamental. Como consequência direta do rebaixamento salarial da profissão, os candidatos aos cargos de professor também sofreram um rebaixamento social. Hoje a grande maioria de alunos de licenciatura são provenientes da classe média e média baixa, alunos que precisam trabalhar durante o dia e estudar à noite (CARVALHO, 1992, p.52).

Atualmente tem-se formas de caracterização que traçam o perfil dos estudantes de graduação do Brasil. A iniciativa principiou na década de noventa com o Exame Nacional de Estudantes e assumiu um caráter mais completo com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Desta forma, através dos resultados do questionário socioeconômico, tornou-se possível traçar um perfil comparativo entre os vários cursos de licenciatura, o desempenho dos estudantes tanto na parte de Formação Geral da prova e no componente

específico, além de conhecer a razão pela qual os estudantes de graduação dos cursos de licenciaturas que foram selecionados para a amostra e realizaram o exame optaram pela profissão de professor (BRITO, 2007).

A partir do ENADE, pode-se perceber que a baixa atratividade da carreira docente se dá principalmente por conta dos baixos salários, gerando recrutamento dos estudantes dos cursos de licenciatura justamente entre aqueles de escolarização básica mais precária. Isso já evidencia que o acesso ao ensino superior não se dá do mesmo modo para os membros de todas as classes sociais e que a maioria dentre aqueles que estão rompendo as barreiras econômicas e realizando o sonho de chegar à universidade, o fazem pela via dos cursos cujo valor do diploma é bem menor. Indicador preocupante dessa baixa atratividade está expresso na relação candidato/vaga dos últimos 14 vestibulares da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2000-2013), o que parece estar longe de ser uma situação exclusiva desta Universidade. Em 2000, dos 17 cursos mais concorridos, seis formavam professores. Nos vestibulares 2012 e 2013, não houve um único curso de licenciatura entre os 15 mais concorridos (ARANHA, SOUZA, 2013).

As pesquisas realizadas com dados dos questionários ENADE, e presentes nos estudos citados no início deste artigo, mostram que é muito expressivo o percentual de estudantes com renda familiar de até 3 salários mínimos (39 %) e escassa a frequência a esses cursos de sujeitos nas faixas mais elevadas de renda; 51% situam-se na faixa de renda familiar entre 3 a 10 salários mínimos, com aproximação maior do limite inferior (GATTI, 2014).

Desta forma, podemos destacar a pesquisa de Faria (1996), que ao tratar da licenciatura em Matemática, apontou alguns aspectos que são de grande importância para qualquer curso de licenciatura em qualquer área. O autor verificou que raramente os cursos se organizam a partir da avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores em formação, sendo que poucas vezes os idealizadores dos cursos consideram outras dimensões do exercício profissional, como, por exemplo, o contexto institucional onde ocorrem, as condições de formação e os recursos disponíveis. A implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem possibilitado que sejam desenvolvidos artigos, estudos, dissertações e teses que permitem compreender não apenas o sistema de avaliação da Educação Superior que vem sendo desenvolvido, mas também as definições, a concepção subjacente ao sistema, as análises que são feitas, os modelos de análise que podem ser usados, o que amplia e torna mais visível e compreensível as diferentes Instituições de Educação Superior, os diferentes cursos de graduação e as características e o perfil dos estudantes brasileiros. O ENADE propiciou o estudo do conjunto de estudantes de

licenciaturas e fornece um perfil das principais características desses futuros professores, permitindo que seja traçado um amplo panorama da formação de profissionais que atuarão no ensino fundamental e médio (BRITO, 2007).

Pesquisas realizadas por Gatti (2014), classificou condições financeiras familiares dos estudantes dos cursos de formação de professores: a maioria desses estudantes tem alguma ocupação, e apenas 2% não trabalham e são inteiramente custeados pela família. Em torno de 9% deles são oriundos de lares com pais sem instrução, e, se somados esses aos que têm pais que frequentaram apenas até o 4º ano do ensino fundamental, chega-se a aproximadamente metade dos estudantes, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Isso agrega uma motivação de realização. Outro dado é que há menos da metade dos estudantes na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos (46%); portanto, os que frequentam esses cursos são um pouco mais velhos quando comparados aos demais cursos de graduação das IES. Os estudantes provêm, em sua maioria, de escolas públicas – escolas que apresentam problemas na formação oferecida, se considerarmos os indicadores existentes.

Assim, a falta de atratividade da profissão faz com que os potenciais alunos das licenciaturas ou da Pedagogia calculem muito bem a relação custo-benefício, quando vão escolher que curso fazer. O esforço despendido para passar no vestibular e permanecer num curso exigente e sério faz com que eles avaliem com o mesmo cuidado suas aptidões e o retorno profissional que terão. Não é por acaso que a evasão nas licenciaturas é altíssima em cursos como os de Matemática, Física, Química, Biologia, para citar os casos mais extremos, mas que também atingem níveis bastante altos nos demais (BAZZO, 2000).

Mantida essa tendência, segundo estudos de Aranha e Souza (2013), em três ou cinco anos não teremos candidatos aos cursos de licenciatura. Cursos como Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, que eram disputados numa correlação de 12 a 30 candidatos por vaga, há dez anos, para 2012 contaram, respectivamente, com 3,5; 2,1; 1,6; 4,8; 1,4; 2,9; e 3,0 candidatos para cada vaga. Situação semelhante aconteceu no vestibular 2013, com queda ainda mais acentuada em alguns desses cursos. Mesmo considerando que houve aumento do número de vagas em alguns deles, redução da concorrência em outros cursos que não os de licenciatura e que caiu de 18 para 9 a média geral da relação candidato/vaga na Universidade, a generalizada queda da concorrência nos cursos de licenciatura é forte indício do crescente desinteresse pela docência atualmente.

De acordo com Kuenzer (2011), para reversão desses quadros críticos da educação

básica e formação docente no Brasil, o PNE propõe metas para cumprimento no período de 2011 a 2020, baseando-se na universalização da formação dos docentes da educação básica em cursos de licenciatura na área de atuação, aprimoramento de 50% dos professores em exercício na educação básica em cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu); garantia de formação continuada a todos docentes, em sua área de atuação; a compatibilização dos salários com as carreiras que demandam nível equivalente de formação e a existência de planos de carreira em todos os sistemas de ensino no prazo de dois anos, além da promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura, “de forma a assegurar o foco no aprendizado do estudante, dividindo a carga horaria em formação geral, formação na área do saber e didática específica” (estratégia 15.7).

Os curso de licenciatura têm sofrido ainda mais do que os outros cursos de graduação, pois além de todos os problemas estruturais, ainda têm que levar em conta a crescente desmotivação de professores e alunos frente à situação de desprestígio social e desvalorização econômica da carreira pela qual estão formando – a carreira docente.

Há um contingente diferenciado de estudantes que têm procurado os cursos de licenciatura cujas características precisam ser consideradas pelas IES, caso pretendam promover inclusão de todos com qualidade formativa. Ou seja, não dá para atuar nas IES como se todos tivessem tido o melhor desempenho processos avaliativos (quaisquer que sejam), e também sem que apresentem constrições econômicas e algumas diversidades culturais. Um bom trabalho formativo parte das condições reais dos educandos para atingir ao final um patamar desejável de formação para que possam atuar na educação básica com compromisso e respaldados em conhecimentos disciplinares e pedagógicos consistentes (GATTI, 2014).

Conforme estudo de Bazzo (2007), um outro evento recorrente a ser mencionado, está no fato dos professores universitários serem detentores de outra formação profissional que não a do ensino, ou seja, são bacharéis em outras áreas do conhecimento necessários a uma atuação docente, sendo a formação pedagógica assumida somente em um curso específico de formação de professor. Isto ocorre, porque os docentes assumem frente de projetos e pesquisas que são vistosos a universidade, deixando a atuação em sala de aula como segunda opção, considerada por muitos como uma “segunda profissão”, não sendo atribuído o valor necessário a profissão docente.

Estudos recentes apontam como os estudantes de cursos de licenciatura levantam a questão do despreparo de alguns de seus formadores no curso de licenciatura. Pesquisa de André (2012) com estudantes dos últimos períodos de cursos de várias licenciaturas em sete

instituições de ensino superior do país mostra o papel importante do formador no estímulo aos estudantes para a docência. Mas mostra também que há professores nas IES “que são vistos como modelos ‘pelo avesso’, ou seja, oferecem exemplos de como não deve ser o trabalho do formador” (ANDRÉ, 2012, p. 113). Segundo as autoras, os licenciandos apontam o despreparo de docentes das IES para ensinar e, em alguns casos, a falta de domínio do conteúdo a ser ensinado, ou evidências de não formação na área; levantam o aspecto do não planejamento das aulas e de um modo de trabalho repetitivo; por exemplo, trabalhar com aulas só baseadas em leituras de textos pelos estudantes (ANDRÉ, 2012).

De acordo com Gatti (2014), no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si. Um dos atributos notáveis dos cursos de formação de professores é o distanciamento da formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando horas meramente limitadas de seu currículo às práticas docentes, relacionadas a escola, a didática e a aprendizagem escolar, quesito principal e básico que caracteriza o curso de licenciatura. Concordamos com a autora quando afirma que esta atitude demonstra a falta de atenção atribuída a educação básica e ao trabalho docente, denota igualmente a pouca preocupação das IES com esses cursos.

Os estudos dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura mostram que há um idealismo perceptível nas suas proposições, mas as ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, e teorias e práticas não se mostram integradas. A formação quanto aos fundamentos e práticas da alfabetização e iniciação à matemática, ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente na educação infantil e para os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações e suas implicações para o ensino (GATTI, 2014, p.39).

Dessa forma, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2009, do total dos professores de educação básica matriculados no ensino superior, em cursos de graduação, 45,8% estão em cursos de educação a distância, e embora a oferta de cursos de formação a distância faça parte das políticas dos últimos governos, é de extrema importância uma rigorosa avaliação da qualidade destas propostas, uma vez que a obrigatoriedade da formação em licenciatura pela legislação em vigor pode estar levando a soluções meramente certificatórias, sem impacto relevante sobre a qualidade do ensino (KUENZER, 2011).

De acordo com suas pesquisas sobre os currículos e projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, Gatti (2014), prossegue em sua afirmação de que há um grande descompasso entre os projetos pedagógicos dos cursos e sua estrutura curricular realmente oferecida. Nestas, constata-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Desta forma, o que é assumido nestes

cursos é apenas elementos simplificados da formação pedagógica e de seus fundamentos, não sendo considerado conteúdo básico de formação de professores.

Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Um dos problemas para se conseguir uma boa formação técnica e pedagógica é a maneira etapista com que os cursos são estruturados: primeiro a abordagem teórica e depois a prática. Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse ser primeiro adquirido para depois ser praticado. É necessário se instituir uma dinâmica curricular que relacione mais cedo esses conteúdos - conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos (BAZZO, 2000).

Como forma de propor um novo modelo de formação inicial de professores, já que o modelo atual não tem trazido bons resultados, há a proposição por autores da área em substituí-lo pelo que vem sendo chamado na literatura de ‘modelo da racionalidade prática’.

Nesse modelo o professor é visto como um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, onde os novos conhecimentos são gerados e modificados constantemente (MORTIMER; PEREIRA, 1999, p. 110).

Desta forma, apesar de hoje ainda predominar o modelo da racionalidade técnica nos cursos de formação de professores, este vem sendo tema de críticas e debates entre os educadores. No âmbito das licenciaturas das áreas das Ciências Naturais, tais questões também vêm sendo discutidas (MARANDINO, 2003).

Assim, Nóvoa (1995) indica que a história da formação de professores tem oscilado entre o modelo acadêmico com ênfase institucional e de conhecimentos fundamentais e o modelo prático fundamentado na escola e nos métodos. O autor propõe, como tentativa de superação, um modelo profissional que teria como elementos do currículo três aspectos: metodológico (técnicas), disciplinar (saber específico), e o científico (ciência da educação). Segundo Nóvoa, a formação de professores deve ser pensada como um todo, englobando as dimensões iniciais, de indução e continuada. Nóvoa aponta que a formação deve se dar na

articulação entre Universidade e Escola, de acordo com os interesses de ambas as instituições, deve enfatizar aspectos técnicos, mas também de criação e deve pensar sobre o contexto ocupacional, a natureza do papel da profissão, a competência profissional, o saber profissional, a natureza da aprendizagem profissional e o currículo e pedagogia (MARANDINO, 2003).

De acordo com Kuenzer (1998), a formação pautada em competências e habilidade básicas de um profissional, não deve apenas atender às exigências imediatas do mercado de trabalho, mas contribuir na construção da cidadania. Sendo assim, pode ser definidas a partir de quatro competências básicas: 1. Teórica, parte domínio de conhecimentos científicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com base na articulação teórico-prática; 2. Prática, desenvolvendo a capacidade de pensar, coordenar, propor, orientar e executar o trabalho pedagógico em processos de ensino – aprendizagem; 3. Político – social, gerando a compreensão de que a prática profissional está inserida num contexto social mais amplo, comprometido com a construção de uma sociedade autônoma e socializada; e por fim 4. Inter-relacional, onde há compreensão dos profissionais como seres sociais que se entendem a si mesmos e ao grupo social na dinâmica afetiva.

A formação do profissional de educação que contemple as dimensões acima citadas só será possível, se assentar-se sobre sólida formação em pesquisa, compreendida como parte integrante de sua prática profissional, enquanto práxis transformadora; só assim, ele poderá ser "crítico de problemas socioculturais e educacionais e propor ações criativas para enfrentar as questões de qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social, como afirma Bazzo (2000).

Dessa forma, Kuenzer (2011) afirma que o enfrentamento desta crise só seria possível caso levasse em conta uma perspectiva que pondere e abarque sobre os problemas reais de forma radical, “buscando delinear suas causas históricas e suas determinações estruturais, como ponto de partida para a construção de alternativas a partir de outro campo hegemônico” (p.668). Para isso, é utilizados procedimentos metodológicos de pesquisa que auxiliam a busca dos reais problemas postos nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, buscando responder a pergunta de pesquisa: Se as licenciaturas formam professores para atuar na educação básica, porque os conteúdos ligados a dimensão pedagógica da profissão são negligenciadas e/ou até mesmo secundarizadas nos currículos?

CAPÍTULO III - DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente capítulo tem por objetivo explicitar os caminhos metodológicos trilhados nesta investigação afim de qualificá-la. Para tanto, discorre sobre os meios utilizados para chegar aos resultados finais.

3.1 Pesquisa qualitativa

Atualmente, e cada vez mais, é perceptível o interesse por parte dos pesquisadores da área da Educação o uso de metodologias qualitativas para obtenção e análise de resultados. Porém a indevida caracterização e ausência de saberes necessários para utilização do método tem sido aspectos pontuais para seu emprego.

Panozzo (2012, p.99) afirma que a educação é um universo complexo e multifacetado, e que pesquisas neste âmbito busca respostas elegendo a abordagem qualitativa, sobre os mais diversos setores educacionais, na construção do saber humano. “Esse estar e agir pretende atribuir sentido a fatos, eventos, objetos, seres e natureza. Assim, perceber, observar, experimentar, fazer distinções, valorizar e atuar compõem o processo de conhecer, de significar, de apreciar e de interagir”.

Visando compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos, em situações particulares, Silva, et al. (2004), aponta que utiliza-se a pesquisa qualitativa, sendo ela identificada com a perspectiva fenomenológica.

A perspectiva fenomenológica utiliza um conjunto de atributos distintos se comparados na utilização para o estudo do comportamento humano, visando a compreensão interpretativa das interações humanas (BOGDAN; BIKKLEN, 1994).

Para Chizzotti (2003), na pesquisa qualitativa é adotado métodos diferenciados de investigação para o estudo de um fenômeno, procurando encontrar seu sentido e interpretar os significados que as pessoas dão à eles.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p.221)

De acordo com Alves (1991, p.54), caracterizar a pesquisa qualitativa não é fácil, já que a mesma possui diversas denominações que a diferenciam quanto sua ênfase e estratégia de pesquisa, sendo que “essas diferentes denominações refletem origens e ênfases diversas,

o que resulta em uma grande variedade de definições, características consideradas essenciais a estratégia de pesquisa”. Patton (1986), afirma que esta pesquisa possibilita que as pessoas ajam em função de suas percepções, tornando a pesquisa qualitativa um meio de pesquisa “individual”.

Para isso, Bogdan e Biklen (1994), suscitam elementos básicos que definem a pesquisa qualitativa. Primeiramente, levanta a questão onde o pesquisador deverá manter contato direto com o objeto, durante período suficientemente necessário para que realize as observações pertinentes ao caso, dados esses, predominantemente descritivos. Segundo os autores, o objeto de pesquisa possui maior relevância que o produto final, o resultado, já que as razões que o fizeram chegar ao objeto originaram de inquietações por parte do pesquisador.

Além disso, são trazidos cinco pontos que sustentam a investigação qualitativa. O primeiro identifica o papel do sistema sensorial do pesquisador, o qual experimenta a presença das qualidades no objeto de atenção. O segundo ponto vai além desse experimentar qualidades e aponta às formas de atuação da mente sobre o que se busca. Como terceiro ponto, mostra que a atenção do pensamento qualitativo busca aspectos mais abrangentes daqueles experimentados na cultura; também toca objetos e fatos criados pelo mundo interno, como os que participam da experiência estética. A quarta contribuição da investigação qualitativa é a de ser a mais indicada para abordar a literatura, já que essa é produzida a partir da experiência de qualidades vividas, para chegar às palavras, as quais levam o leitor do texto às qualidades percebidas. O último ponto explicita a multiplicidade de modos de tratamento de textos. Os recursos utilizados na produção textual levam o leitor a conhecer o mundo por meio de experiências únicas e pautadas pelos tipos de texto a que tem acesso (Panozzo, 2012, p.103-104).

Como cita Panozzo (2012, p. 102), a pesquisa qualitativa aplicada no setor educacional vai contra a neutralidade científica de pesquisador, pois implica, basicamente, “a interação desse com os fenômenos e as decorrências advindas do fato pesquisado”. Dessa forma, o na pesquisa qualitativa é preciso que haja comprometimento do investigador em relação as “particularidades subjetivas de ideias, valores e preferências do investigador, principal marca da pesquisa qualitativa”, sendo o caráter descritivo predominante nesse tipo de pesquisa, já que todos elementos presentes no objeto de estudo são essenciais para sua melhor compreensão. “A partir da análise dos dados definem-se com maior clareza as questões postas inicialmente, cujo atributo é serem amplas e gerais”.

Para tanto, de acordo com Ludke e Andre (1986, p.25), “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e um preocupação rigorosa do observador”. Dessa forma, para pesquisa qualitativa, inicialmente é necessário que seja determinado o objeto de pesquisa e a forma de análise.

Conforme Patton (1980), para que a qualidade do estudo qualitativo seja garantindo

é necessário que o investigador esteja preparado para tal, já que ao fazer os registros, saber separar elementos relevantes e banais é um dos principais aspectos necessários, já que “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional” (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 26).

Assim, a pesquisa qualitativa centraliza-se em uma preocupação educativa, a leitura, relacionando os processos educativos de dimensão qualitativa, fazendo relação entre os campos da literatura e as artes visuais, através de uma base comum: a análise discursiva (PANOZZO, 2012). Ao tratar a pesquisa qualitativa como um campo da literatura, afirma:

A postura ativa e questionadora são condições de existência do leitor, diante de fatores que intervêm na produção de sentido do texto, como a materialidade, o suporte, as linguagens e a presença de articulações internas e externas. A fala e a escuta são componentes inseparáveis do processo de interação com os outros, com o meio e seus produtos, propiciando intervenções ativas, modificações nas relações e constituindo identidades no diálogo (PANOZZO, 2012, p.109).

Por meio deste, Eisner (1999, p.106), afirma que na utilização da pesquisa qualitativa como meio exercer a crítica educativa, é necessário quatro aspectos distintos: a descrição, a interpretação, a avaliação e a temática, “alertando que se trata antes de uma contribuição, uma tentativa de utilidade heurística para ordenar as experiências e organizar o registro escrito dos resultados”.

Segundo Flick (2008), o ponto de partida da pesquisa qualitativa está no conhecimento teórico da literatura ou de descobertas empíricas mais antigas, obtendo-se assim as hipóteses que serão operacionalizadas e testadas, sendo o principal objetivo garantir a representatividade dos dados, além da decomposição de relações complexas em variáveis distintas, tendo por finalidade a análise de dados.

Para que ocorra a coleta de dados de forma organizada e pertinente, é necessário que o pesquisador delinear seu objeto e objetivos de busca, com o intuito de evitar ao máximo a perda do foco da pesquisa, de modo que as informações coletadas sejam somente aquelas relevantes para pesquisa, desviando-se de dados que retarde sua conclusão.

André (2001), ao mencionar a diversidade de temáticas, enfoques, métodos e contextos, propõe que:

[...] se cuide da sistematização e controle de dados. Que o trabalho seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados. (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Assim, com o dados obtidos em mãos, Ludke e André (1986 p. 31), apresenta o próximo passo, que se caracteriza por reflexões feitas a partir das anotações; “suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, concepções, dúvidas,

incertezas, surpresas e decepções”. Dessa forma, a partir das reflexões, o pesquisador irá realizar anotações, sendo elas sem via de regra, já que cada pesquisa/pesquisador necessita de uma forma de escrita/anotação que facilite e aprimore sua pesquisa final.

Godoy (1995, p.63), aponta que os pesquisadores qualitativos não partem de hipóteses estabelecidas *a priori*, não se preocupando desta forma em buscar dados ou evidências que confirmem ou neguem suas hipóteses. Ao contrário, “partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação”. Dessa forma, quando um pesquisador de cunho qualitativo inicia o desenvolvimento de seu estudo, constrói um quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina, já que no decorrer da pesquisa há a possibilidade de complementação do propósito inicial.

Na literatura encontra-se autores que apontam dificuldades inerentes a pesquisa qualitativa. Patton (1980), afirma que as dificuldades são diversas, onde muitas derivam da própria natureza do paradigma qualitativo, que abriga uma variedade de tradições filosóficas, epistemológicas e metodológicas. Wolcott (1982), aponta os problemas relacionados a recente prática da pesquisa qualitativa no âmbito educacional, não havendo ainda, estratégias específicas de pesquisa pela diminuta experiência da área. Marshall e Rossman (1989) cita que a esses problemas se acrescenta ainda, a escassez de literatura específica sobre o planejamento de pesquisas qualitativas, o que de acordo com Mazzotti, (1991) permanece evidente quando se trata de trabalhos em língua portuguesa.

Portanto, na pesquisa qualitativa em educação, está disponível ao investigador um conjunto heterogêneo de perspectivas, métodos, técnicas e processos analíticos; reúnem-se os estudos de memórias, histórias de vida, história oral, entrevistas, pesquisa documental, estudo de caso, análise de discurso, de narrativas, dentre outras possibilidades, de modo a atender ao princípio da flexibilidade e, ao mesmo tempo, para respeitar princípios metodológicos que conferem caráter científico aos processos investigativos (PANOZZO, 2012, p.103)

Dessa forma, a pesquisa qualitativa tornou-se um importante campo nas pesquisas em educação, já que possibilita a análise de processos, formas e conteúdos do meio educacional, de forma com que o pesquisador atribua significado a sua investigação.

3.2 Estudos comparados

Segundo Le Thánh Koi (1983), autor clássico da educação comparada, o estudo nasceu da observação dos viajantes Xenofonte no século IV a.C., quando ele expõe os sistemas de

educação aristocrático, guerreiro e moral dos jovens persas, comparando à educação ateniense, que era mais física e estética (CIAVATTA, 2009).

Os estudos de Educação Comparada são relativamente recentes. De acordo com Silva (2016), o reaparecimento dos estudos comparados no meio acadêmico e nas pesquisas em história da educação se deu na última década do século XX. Com diferentes propósitos e alinhamentos teórico-metodológicos, baseia-se atualmente, na perspectiva da melhoria dos sistemas educativos. Bereday (1968, p. 12) declara que o Estudo Comparado não é um simples método, e sim uma ciência “cujo objeto é deslindar as semelhanças e diferenças dos sistemas educacionais”.

As primeiras obras de caráter científico a respeito dos estudo comparados deram-se no final do século XIX, embora, em 1817, no livro escrito por Marc-Antonie Jullien, “*Esquisse et vues préliminaires d’un ouvrage sur education comparée et séries de questions sur l’éducation*”, Jullien esboçou uma resenha do novo campo de pesquisa (GOERGEN, 1991).

De acordo com Carvalho (2013, p.10), o formato metodológica e instrumental dos estudos comparativos, pode ser muito útil na análise às políticas públicas da gestão em educação, “especialmente quando se considera que existe um processo econômico-financeiro de “globalização”, com desdobramentos políticos, culturais e educacionais”. E assim complementa, que:

[...] a metodologia comparada é um rico instrumento analítico dos sistemas educativos. Auxiliando a identificar semelhanças e diferenças, amplia o campo de análise e de compreensão da realidade. No entanto, esse recurso é pouco explorado no campo das políticas públicas para a gestão da educação brasileira (CARVALHO, 2013, p.1).

Dessa forma, o Estudo Comparado institui-se em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias, segundo Silva (2016), e indica limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa. Assim, os documentos curriculares são tomados como objetos e fontes. As áreas de comparação, eleitas por determinação de sua configuração, estão intimamente ligadas com o movimento de organização da escolaridade. Tais áreas, não se limitam à descrição, e, sim, intencionam expor argumentos relacionados aos conceitos teóricos, hipóteses ou modelos explanatórios, pelos quais escolhemos estabelecer a comparabilidade entre os movimentos.

Segundo o autor, questões associadas aos temas mais focalizados na organização do processo de escolaridade, são as principais vias de comparação inicial para pesquisa. Dessa

forma, para encontrar respostas a essas questões, é necessário desenvolver procedimentos de categorização e análise dos temas identificados, na perspectiva de revelar os enfoques presentes nos documentos estudados.

Dessa forma, Franco (2000) afirma que:

Fazer analogias, comparar são processos inerentes à consciência e à vida humana. Da mesma forma, procurar conhecer as diferentes soluções que outros países e outros povos dão aos seus problemas, às suas instituições, como no caso da educação, sempre foi um meio de desenvolvimento e de enriquecimento (FRANCO, 2000, p.198)

Para tanto, Bernestein (1990, p. 139) assegura que: “os sistemas educativos modernos são no essencial muito mais similares do que distintos, qualquer que sejam as diferenças e práticas políticas que separam as sociedades modernas”

No decorrer do século XX, com “objeto definido, objetivos, campos de ação, procedimentos e métodos de investigação mais seguros e objetivos”, os estudos comparados adquiriram status de ciência, “tendo em vista contribuir para a solução e prevenção de problemas de ordem pedagógica e administrativa”, desempenhando significativa importância na análise dos sistemas educativos (CARVALHO, 2013).

As primeiras pesquisas destinavam-se a comparar os sistemas nacionais de ensino (especialmente europeus), fornecendo informações para que os diferentes países pudessem copiar uns dos outros o que existia de bom e, ao mesmo tempo, evitar os erros. Assim, ao longo do século XIX, diversos países da Europa, os Estados Unidos e, inclusive, o Brasil encarregaram educadores de empreender viagens para realizar estudos a respeito da educação em outros países (CARVALHO, 2013, p.2).

Atualmente, no Brasil houve um expressivo retorno desse campo de estudos, observando-se um avanço das publicações científicas (WERLE; CASTRO, 2000), principalmente em relação às políticas e gestão da educação.

A partir do momento, a educação comparada passou a assumir componentes comuns a toda variação dentro do estudo, podendo ser, os Estados-nação como referência para a análise dos sistemas educativos, a ideologia do progresso, a crença na ciência e no conhecimento objetivo para a compreensão dos fenômenos, e os princípios comuns e universais sobre o funcionamento dos sistemas educativos (CARVALHO, 2013).

Deste modo, Bereday (1964), define quatro fases em seu método comparativo em educação: a descrição, a interpretação, a justaposição e a comparação. Para tal, o principal exercício seria rastrear as condições de produção do espaço e do tempo escolar como área de comparação, o que requer entendê-los além dos fatos observáveis, onde, a partir da comparação é possível detectar modelos de explicação. Após a descrição das áreas eleitas, inicia-se o procedimento de comparação, na busca das semelhanças e diferenças expressas nos documentos eleitos, e, de outro, pelo sentido dessa comparação, isto é, as dinâmicas colocadas

em curso com base nas transformações discursiva das condições de escolarização e escolaridade, superando a mera descrição (SILVA, 2016).

Carvalho, (2013, p.14) afirma que o estudo vai além de reconhecer as semelhanças e diferenças,

[...] é necessário ultrapassar a mera justaposição de índices, a simples correlação de números ou quantificação de resultados obtidos com base em indicadores internacionais de desempenho e a padronização dos instrumentos comparativos, cujos parâmetros sejam alheios ao nacional ou às condições de organização dos sistemas. A comparação implica a necessidade de interpretar os dados, de questioná-los e analisar as bases que sustentam a comparação. Dessa maneira, podemos não só contribuir para um debate mais aprofundado, como também para justificar a importância do estudo comparado (CARVALHO, 2013, p.15).

Conseqüentemente, Malet (2004, p.1301) afirma que, na atualidade, a educação comparada passa por desafios relacionados principalmente ao aumento nos problemas educacionais, sendo utilizado como meio para adoção de novas perspectivas no setor.

Nessa perspectiva, entendendo a relevância do estudo comparado e as possibilidades que ele oferece para o estudo científico dos sistemas educacionais entre os níveis global e local, com o objetivo de perceber particularidades e relações existente, podendo assim a partir do objeto de estudo, dar-lhe significado, ou seja, abordá-lo como uma particularidade histórica. (CARVALHO, 2013).

3.3 Pesquisa documental

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental tem constituído um campo de destaque em pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, após a percepção do valor e importância que documentos podem ter, a partir das informações coletadas sob ele. A partir de um documento é possível reconstruir um tempo histórico e cultural, compreendendo a questão em estudo.

Sendo os documentos o foco de investigação, tem-se as seguintes denominações: pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Assim, ao tratar sobre o tema Cellard (2008, p.298) afirma que “[...] na pesquisa documental deve [...] constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”.

De tal modo, a palavra ‘documentos’, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os documentos, as estatísticas e os elementos iconográficos, sendo os documentos uma fonte de dados não-reativa, já que não há interferências externas durante a pesquisa,

permanecendo as informações por um longo período de tempo (Ludcke; Andre, 1986).

Ao se tratar da importância na escolha do método utilizado na pesquisa documental Teodosio et al, (2016, p.1), aponta-o como um método de verificação de dados, alegando que “o documento se constitui como uma fonte importantíssima para a pesquisa documental que tem como foco a busca de informação em materiais que, nunca receberam tratamento analítico”.

Porém, como afirma Luchese (2014, p.148), há marcas da subjetividade na pesquisa documental, já que, “a partir de escolhas, produzidas a partir de questionamentos individuais, marcados pela presença e uso de documentos, e sua análise que geram o objeto de pesquisa”. Dessa forma, afirma ser preciso saber questionar e dialogar com os documentos para que então se possa avançar na produção do conhecimento. Portanto afirma que: “Ao eleger um objeto de pesquisa, [...] essa escolha é tangenciada pelas dimensões objetivas e subjetivas do contexto de vida e das experiências construídas”.

Assim como Luchese (2014), Ludke e André (1986), aponta sobre a subjetividade na pesquisa documental:

Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação de fenômenos estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística (LUDKE; ANDRE, 1986, p.26).

Assim, o foco de observação na pesquisa é determinados pelos propósitos específicos do estudo traçado pelo pesquisador, e a partir daí inicia-se a coleta de dados buscando não desviar de seu foco de interesse. Para isso, é necessário que haja organização e objetivos traçados, especificamente para que não ocorra o desvio do propósito inicial, fazendo com que ele termine com um amontoado de informações e dados irrelevantes (LUDKE; ANDRE, 1986).

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los (LUDKE; ANDRE, 1986, p.25).

Para isso, Luchese (2014, p.151) afirma que, cada pesquisador possui uma metodologia de análise que viabiliza a organização das categorias de análise proposta pela pesquisa. Para isso torna-se relevante que “Construído o *corpus* documental, será preciso atentar para as diferentes linguagens mobilizadas pelo documento e as especificidades exigidas para a leitura de cada uma delas”, apontando que não há um modo único de fazê-lo. Para Chartier (1990, p.17) “o modo como em diferentes lugares e momentos uma

determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. [...] supõe vários caminhos”.

Contudo, a forma subjetiva na qual se escolhe os documentos e os examinam, sem que haja um formato padrão têm sido apontados como parte das dificuldades metodológicas enfrentadas nesse tipo de pesquisa (ANDRÉ, 2001).

Assim, Luchese (2014), aponta que:

Os documentos tomados como produções humanas, como indícios, como construções instituidoras de sentidos e significados humanos precisam ser montados e desmontados e nesse processo emergem categorias de análise e delas subcategorias. Desse modo, são os questionamentos do pesquisador e, portanto, toda a carga subjetiva, traços da história de vida pessoal de quem pesquisou que marcam presença na interpretação dos documentos. (LUCHESE, 2014, p.150)

Portanto, para que a pesquisa tenha validade científica, é necessário mais que possuir documentos, já que a articulação entre aspectos históricos e sociais e os resultados obtidos são essenciais para a pesquisa documental.

CAPÍTULO IV - DIMENSÃO PEDAGÓGICA NAS/DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O capítulo em questão tem por finalidade descrever as disciplinas/conteúdos pedagógicos e sua caracterização segundo autores renomados da área, possibilitando que os resultados apresentados tomem sentido com relação a sua importância para os cursos de formação docente. Para isso, é apresentada a análise das licenciaturas em Ciências Biológicas ofertadas por universidades públicas paulista.

De acordo com Romanowski (2012), desde a década de 1980 as investigações sobre os cursos de licenciatura indicam a existência de uma estrutura universitária departamentalizada impedindo discussões coletivas para a superação das dicotomias existentes, especialmente a dicotomia bacharelado e licenciatura, a separação entre a formação pedagógica e a formação específica. Com o aumento dos cursos de licenciatura na década de 1990, a formação pedagógica inserida nos cursos continuava sendo apresentada de forma defasada, “agravada pela expansão com diminuição de custos”, fazendo com que a dissociação entre a teoria e a prática comprometesse a preparação docente (ROMANOWSKI, 2012, p.15).

Dessa forma, a partir da consolidação de legislações no âmbito educacional no anos de 1990, os cursos de licenciaturas passaram e continuam passando por reestruturações em seu currículo que visam a melhoria na formação docente.

O processo de reestruturação dos cursos de licenciaturas priorizado na atual legislação, com a determinação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultam em Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação reordenando as propostas dos cursos de licenciatura. Com efeito, são criados inúmeros programas governamentais [...], desencadeando a organização de novas propostas para o desenvolvimento destes cursos (ROMANOWSKI, 2012, p.16).

Porém, de acordo com Dias da Silva (2004, p. 388), as disciplinas voltadas a formação docente “se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com consequências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores”.

A partir deste momento, se alavancaram as pesquisas sobre modelos mecanicistas presente nas licenciaturas, buscando parâmetros responsáveis a uma sólida formação nos cursos de formação docente, sendo os saberes referentes a formação pedagógica um objeto de estudo importante, já que tanto a formação pedagógica, como a formação disciplinar “representam elementos fundamentais a uma formação adequada e de qualidade, na qual a sua articulação se coloca como condição precípua” Assim, o “o “conhecimento pedagógico”, como componente dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor, tem recebido considerável atenção do ponto de vista do crescente número de pesquisas e de publicações acadêmico-

científicas referentes a este tema” (CHAVES, 2012, p.2).

Deste modo, de acordo com Saviani (2005, p.1), há duas concepções de educação concebidas ao longo dos séculos: uma composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando a prática em função da teoria, sendo assim, marcada pela pedagogia tradicional; e a outra, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática, compondo as diferentes modalidades da pedagogia nova. “Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, enquanto que, no segundo caso, a ênfase é posta nas ‘teorias da aprendizagem’”.

Entretanto, Chaves (2012, p.2), aponta historicamente, a secundarização da formação pedagógica em cursos de licenciatura se comparado a importância atribuída ao conhecimento disciplinar, afirmando que “mesmo diante do consenso, no âmbito da produção acadêmico-científica, acerca da importância e da imprescindibilidade destes dois componentes para a adequada formação de um professor, os mesmos têm sido tratados e tomados de forma desarticulada e desconexa”.

Para Libâneo (1990, p.128), os conhecimentos pedagógicos são definidos como “o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”, sendo estes conhecimentos necessários como forma de preparo para profissão docente.

Definir conceitos além de suas particularidades, é uma dificuldade em todos os âmbitos educacionais. Assim, para Formosinho (2003) o termo “modelo pedagógico”

[...] se refere a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e prática. Dispõe, portanto, de uma teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem e de uma teoria de desenvolvimento até ao nível da conseqüente teoria de avaliação educacional. Um modelo pedagógico dispõe, assim, de um modelo curricular e de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional (FORMOSINHO, 2003, p.6-7).

Para Pereira (1999, p.41), o conhecimento é constituído por uma carga de informações que atende pelo nome de conteúdo, sendo as “disciplinas pedagógicas” postas nos cursos de formação docente, um espaço reservado a levar o aluno “à construção do discurso e à intervenção na realidade”. Dessa forma, a definição do modelo pedagógico pode ser simplificado a um modelo de formação profissional prática, onde há a vivência profissional do futuro docente ao local de trabalho, relacionando a teoria pedagógica a prática docente.

Chaves (2012) aponta que os pressupostos teóricos referentes à formação pedagógica

em cursos de licenciatura são realizados por meio da Formação Pedagógica Geral e da Formação Pedagógica Específica. De acordo com Shulman, (1987), o primeiro embasa os conhecimentos comuns a todo professor, independente da área de ensino, sendo este importante atributo de informações a respeito do sistema escolar, sua gestão, políticas educacionais, entre outras, sendo responsável pela identidade do profissional docente; e o segundo relaciona o conhecimento disciplinar com o pedagógico geral, explicitando-se em sua relação.

É o único conhecimento em que o professor é protagonista, pois é sua construção pessoal, aprendido durante sua atuação profissional e compõe-se de aportes teórico-metodológicos do Currículo e Saberes Escolares, das Orientações Curriculares Oficiais e Programações Curriculares Específicas e as Metodologias de Ensino (CHAVES, 2012, p.4).

Quanto a isto Romanowski (2012, p.24) expõe que os conteúdos que compõem as disciplinas pedagógica em geral, são centrada no campo da própria disciplina: “trajetória história da disciplina, seus fundamentos, suas definições, sua abrangência”; não havendo assim a relação entre a teoria apresentada na universidade, com a prática do professor e com a escola.

Segundo Ericone (2006, p.16-21), é inegável a importância do conhecimento científico e tecnológico para o desenvolvimento socioeconômico de qualquer país. Porém é necessário que haja o domínio de outros conhecimentos, como o pedagógico, para que possa então conhecer o científico. É possível exemplificar a ideia por meio dos cursos de formação docente, já que um professor não se torna um profissional da educação tendo o domínio apenas do conteúdo específico da formação, é necessário que ele saiba como ensinar. Assim, ele afirma que “na formação para a docência, encontramos os conhecimentos científicos e pedagógicos ligados a prática. O componente pedagógico inclui entre outros tópicos essenciais: a procura de uma identidade filosófica e o aperfeiçoamento da dimensão comunicativa”. Deste modo assevera que “o conhecimento das circunstâncias cambiantes da cultura do seu ambiente é condição para organização e atualização da prática docente e exigência de um ensino superior de qualidade”.

A dimensão pedagógica da universidade, ainda que a menos enfatizada, precisa ser objeto de análise e a realidade presente é uma plataforma ou ponto de partida para a projeção de como deverá ser o ensino. O passado continua interessando como legado cultural permanente, mas o futuro é cada vez menos a projeção do passado (ERICONE, 2006, p.12).

Dessa forma, como afirma Nóvoa (1992, p.30), a formação se constrói através da reflexão crítica sobre as práticas e construindo assim uma identidade profissional, sendo a experiência de grande importância ao processo de formação docente, constituído que “o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos”.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p.29).

Para tanto, é defendida a necessidade de investir na práxis como local de produção do saber sendo indispensável à carreira docente, já que a teoria fornece o princípio do ensino, sendo o saber advindo de sua experiência (GOODSON, 1991).

Segundo Bernstein (1990), a prática pedagógica pode ser vista como aquilo que ela conduz, transporta, entendida como um conteúdo específico, sendo ela a dimensão pedagógica dentro das licenciaturas. A autora ressalta que no interior da prática pedagógica é necessário saber ser o transmissor e o adquirente, porém estas práticas vão além de adquirir conhecimento, resultando na inversão de papéis, onde o adquirente necessita aprender a ser transmissor – sendo este o principal objetivo da prática, a ação de instruir-se a transmitir.

O processo de aprendizagem de como ser um transmissor implica a aquisição de regras de ordem social, de caráter e de modos de comportamento que se tornam a condição para a conduta apropriada na relação pedagógica. São essas regras que são o pré-requisito de qualquer relação pedagógica duradoura (BERNSTEIN, 1990, p.96-97).

Dessa forma, Bernstein, (1990, p.97) aponta que a transmissão deve ocorrer em etapas, já que pré-requisitos gera uma progressão, afirmando que “toda prática pedagógica deve ter regras de sequenciamento e essas regras de sequenciamento implicarão regras de compassamento”, isto é, o tempo certo para que se possa aprender determinados elementos. Dessa forma, podemos nos deter aos elementos dos estágios curriculares, determinando seu início por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2002 a partir da segunda metade do curso, sendo caracterizada pela mais recente, Resolução CNE/CP nº 2/2015, por meio do § 6º como um “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”.

Dessa forma, a essência da relação no ambiente relacionado a teoria e prática, avalia se os “critério que se tornaram disponíveis para o adquirente foram alcançados” sejam eles relacionados ao comportamento ou resolução de problemas (BERNSTEIN, 1990, p.98). Para tanto, considera-se este aspecto um dos mais importantes na formação docente, já que a validação das disciplinas de caráter pedagógico é um atributo essencial para formação inicial, suscitando as relações teórico/práticas necessárias a profissão.

Atualmente o ensino superior apresenta o conhecimento de forma com que as

metodologias utilizadas no ensino tradicional deixem de existir, fazendo com que o estudante possa colocar em prática, a partir da reflexão crítica, a teoria aprendida, perfazendo as relações metodológicas da profissão. Assim, “a perspectiva metodológica coloca para a universidade desafios em fazer com que se renovem e se resignifiquem como eixo pedagógico a indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão”, como forma de práxis (GUIMARÃES; RODRIGUES, 2003, p.54).

A atribuição do mesmo grau de importância ao ensino, à pesquisa e à extensão passa, portanto, pela investigação de novas formas de transmitir e produzir conhecimento no processo de formação, o que seria dizer que também faz-se necessário identificar de que instrumentos metodológicos a universidade dispõe e pode colocar em prática (GUIMARÃES; RODRIGUES, 2003, p.54).

Dessa forma, o autor afirma que todo conhecimento é contextualizado, sendo toda atividade profissional humana relacionada a um contexto social, sendo a aquisição de conhecimentos além da aplicação imediata, estimulando o sujeito, a criar e a responder a desafios, exigindo do professor “aproximações didáticas e pedagógicas, a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica e reflexão independente” (GUIMARÃES; RODRIGUES, 2003, p.56).

Porém, como afirma Nóvoa (1992, p.21), ainda existe a ideia de que o ensino é atividade que se “realiza com naturalidade, isto é sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos”, fazendo com que a dimensão pedagógica seja desvalorizada em cursos de formação docente.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional (NÓVOA, 1992, p.26).

Pode evidenciar tal ato quando Eidelwein (2005) levanta aspectos anteriores referentes a questão:

Nem sempre a formação do professor universitário se deu da mesma forma. Em um primeiro momento, quando as disciplinas estavam se delineando e constituindo sua especificidade, não havendo formação específica para atuação docente na universidade, a competência para determinar o saber legítimo e a sua forma de transmissão era exclusiva dos fundadores dos respectivos campos do conhecimento quando (EIDELWEIN, 2005, p. 2-3).

Para isso o Plano Nacional de Graduação divulgado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (2001), “dispõe que a primeira questão que se coloca para a universidade, a fim de que ela possa definir seu papel, diz respeito a que modelo ou estratégia de desenvolvimento ela está a serviço”, sendo a partir da escolha realizada o modelo adotado: “o modelo concentrador, excludente, que privilegia o fortalecimento

científico tecnológico de determinados setores da sociedade, e o modelo incluyente, que pressupõe que o desenvolvimento de todas as áreas de conhecimento deve ser igualitário”, alocando, desta forma, o currículo dos cursos de graduação, e em especial das licenciaturas. Portanto, a formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual (VITALIANO, 2003, p.401).

De tal modo, a dimensão pedagógica dos cursos de formação inicial, tem por finalidade formar um profissional crítico e engajado no ambiente de trabalho, possibilitando assim a formação de profissionais capazes de exercer a profissionalidade docente.

Para Bernstein (1999), um problema inserido nas universidades está na atribuição ao formato genérico da organização do conhecimento, o que acarreta um deslocamento entre o discurso da “Educação” sendo ele as disciplinas pedagógicas, e “Matérias Profissionais” aludindo aos conteúdos que serão ensinados na escola, sendo muitas vezes as disciplinas voltadas a educação negligenciadas no currículo, já que encontra-se sempre docentes que ministram ambas disciplinas, não sendo especialista no âmbito educacional.

Assim sendo, a análise da dimensão pedagógica em cursos de formação inicial ofertadas por universidades públicas possui ampla relevância, já que a melhoria da qualidade de ensino, é posta atualmente, aos curso de formação inicial.

Para tanto, o presente trabalho tem como objetivo precípua analisar a partir dos normativos legais os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. Almeja, desta maneira, discutir e analisar propostas de formação de professores de Ciências Biológicas localizados no estado de São Paulo e ofertados por diferentes universidades públicas. Centra-se, especialmente, na análise da operacionalização e funcionamento dos cursos, bem como na análise da estrutura curricular dos mesmos.

A questão que permeia a presente proposta procura responder: Qual é o lugar da dimensão pedagógica nas licenciaturas em Ciências Biológicas? Tem como hipótese que as licenciaturas são atravessadas por currículos próprios dos cursos de bacharelado. A metodologia que percorre a pesquisa em tela elege a análise documental, selecionando para tanto documentos oficiais, tais como: Projeto Pedagógico dos Cursos, Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, dentre outros.

O trabalho está organizado em duas seções. Na primeira, discutimos a formação de professores enquanto campo de conhecimento, situando o lugar da formação de professores da área de Ciências Biológicas. Na segunda seção, apresentamos e discutimos os dados oriundos da pesquisa documental sobre as licenciaturas em Ciências Biológicas da UNESP

UFSCar e UNICAMP.

Inicialmente mapeamos as universidades públicas do estado de São Paulo que ofertam cursos de licenciatura em Ciências Biológicas buscando caracterizá-los de acordo com os seguintes aspectos: 1. Universidade; 2. Modalidade; 3. Período; 4. Localidade; por fim, foi descrito e analisado os dados obtidos através da pesquisa bibliográfica.

Elegendo como documento de análise os Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP, UNICAMP e UFSCar, analisamos as marcas subjetivas do coordenador e da comissão de elaboração responsável pela formulação dos PPC's, considerando a formação acadêmica e as respectivas influências dispostas nos cursos em questão, como também, procurando identificar o perfil do profissional egresso, como meio de transcender o perceptível a respeito das finalidades da formação em Ciências Biológicas. É importante destacar que a análise da comissão de elaboração dos PPC foram realizadas de acordo com sua disponibilidade, já que há projetos que apresentam o coordenador e comissão responsável, e outros não indicam quem estaria frente a reformulação do PPC.

QUADRO 5 – UNIVERSIDADES MAPEADAS - 2017

UNIVERSIDADE	MODALIDADE	PERÍODO	LOCALIDADE
UNESP	licenciatura	Noturno	Bauru
	licenciatura	Noturno	Botucatu
	licenciatura	Noturno	Ilha Solteira
	licenciatura	Noturno	São Vicente
UNICAMP	licenciatura	Integral Noturno	Campinas
UFSCAR	licenciatura	Noturno	Araras
	licenciatura	Integral	São Carlos

Fonte: elaborado pela autora com base nos cursos de licenciatura ofertados pelas universidades públicas paulista (2017).

4.1. Universidade Estadual Paulista – UNESP

Ao mapearmos os campus da UNESP, observamos que a universidade conta com 23 unidades, sendo que oito oferecem o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, a saber: Assis, Bauru, Botucatu, Ilha Solteira, Jaboticabal, Rio Claro, São Vicente e São José do Rio Preto (Quadro 3). As unidades não analisadas decorrem da falta de informações necessárias para o estudo, ou de cursos que ofertam as mesmas vagas para licenciatura e bacharelado, não caracterizando um curso voltado apenas a licenciatura.

QUADRO 6 - LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS OFERTADAS PELA UNESP - 2017

Campus	Período/ Turno	Duração (anos)	Organização Curricular (Pedagógico)	Carga horária (Total)
BAURU	Noturno	5 anos	A partir do 2º ano/2º semestre	3.600 horas
BOTUCATU	Noturno	5 anos	A partir do 1º ano/2º semestre	4010 horas
ILHA SOLTEIRA	Noturno	5 anos	A partir do 1º ano/1º Semestre	4050 horas
SÃO VICENTE	Noturno	5 anos	A partir do 1º ano/2º Semestre	3.600 horas

Fonte: elaborado pela autora com base nos cursos de licenciatura ofertados pelas universidades públicas paulistas (2017).

Assim, os campus analisados foram cinco: Bauru, Botucatu, Ilha Solteira e São Vicente. A partir de meios comparativos é possível afirmar que todos os campus da UNESP ofertam o curso de licenciatura em Ciências Biológicas apenas no período noturno, com duração de cinco anos. Observa-se também, que a carga horária dos cursos, além do início da oferta dos conteúdos pedagógicos são variáveis, sendo determinados pela finalidade de cada campus em questão.

QUADRO 7 - ANÁLISE DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS OFERTADAS PELA UNESP - 2018

	Bauru	Botucatu	Ilha Solteira	São Vicente
Atividades complementares	210h	200h	210 h	210 h
Prática como componente curricular	405h	405h	420 h	450 h
Estágio supervisionado	405h	405h	420h	420 h
Atividades específicas da licenciatura	1020h 2º ano/ 2º semestre	1820 h 1º ano/ 2º semestre	1260h 1º ano/ 1º semestre	1080h 1º ano/2º semestre

Fonte: elaborado pela autora com base nos cursos de licenciatura ofertados pelas universidades públicas paulistas (2018).

Em dezembro de 2014, foi apresentada a proposta de reestruturação curricular do Curso de Ciências Biológicas, modalidade licenciatura no campus de Bauru, para atender a Deliberação do CEE nº 111/2012, alterada pela Deliberação CEE nº 126/2014 e pela Deliberação CEE nº 132/2015, que entrou em vigor para todos os ingressantes do ano 2015. A atual estrutura curricular foi mantida até o ano de 2014, porém é importante destacar que é este o projeto pedagógico disponível pelo campus. A carga horária total do curso de licenciatura obedece aos requisitos das Resoluções estabelecidas até o momento de sua

reestruturação, sendo a Resolução de CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002 tendo carga horária de 3.600 horas, sendo 2.580 horas em disciplinas nucleares essenciais e 810 horas em atividades específicas da modalidade licenciatura, 405 horas de Estágio Curricular Supervisionado e 405 horas de Prática como Componente Curricular, vivenciadas ao longo do curso.

Em março de 2014, a Comissão de Reestruturação (Portaria D.IBB nº 37/2014, de 17 de abril de 2014) iniciou os estudos para elaboração da reestruturação dos cursos de licenciatura e de Bacharelado em Ciências Biológicas do Instituto de Biociências do campus de Botucatu, sendo que sua implementação ocorreu ano de 2016. A reelaboração do PPC estabeleceu que seja dedicada às disciplinas didático-pedagógicas 30% da carga-horária total do curso, exigidas na Deliberação CEE nº 111/2012, alterada pela Deliberação CEE nº 126/2014, já que a carga horária em disciplinas didático-pedagógicas estava muito aquém do que está sendo exigido pelo Conselho Estadual de Educação (apenas 10,7%).

Art. 8º - Os cursos para a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio deverão dedicar, no mínimo, 30% da carga horária total à formação didático pedagógica, além do estágio supervisionado e das atividades científico-culturais que contemplarão um sólido domínio dos conteúdos das disciplinas, objetos de ensino do futuro docente (Deliberação CEE nº 126/2014).

Sendo que:

Art.10º - A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, as competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino: I - conhecimentos de História, Sociologia e Filosofia da Educação que fundamentam as ideias e as práticas pedagógicas; II - conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, que fundamentam as práticas pedagógicas nessa etapa escolar; III - conhecimentos sobre o sistema educacional brasileiro e sua história, para fundamentar uma análise crítica e comparativa da educação; [...] (Deliberação CEE nº 126/2014).

Atualmente, a carga horária do curso de licenciatura (Quadro 3), atende os requisitos das Resoluções estabelecidas até o momento de sua implementação: Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002. Além disso, o conjunto das disciplinas didático-pedagógicas atende os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência indicadas na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, assim como as disciplinas de Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE nº 1 de 17-6-2004), LIBRAS (Decreto nº 5626 de 22-12-2005), Educação Ambiental (Resolução CNE nº 2 de 15-6-2012), bem como atende aos incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX do artigo 10º da Deliberação

CEE nº 111/2012 (alterada pela Deliberação CEE nº 126 e 132). Porém, como o PPC do campus foi elaborado no ano de 2014, não atende o proposto na Resolução CNE nº 2, de 1º julho de 2015.

No campus de Ilha Solteira, as disciplinas denominadas pedagógicas foram criadas para atender as normas legais, especialmente a Resolução CNE/CP 2/2002 que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura. Para o conjunto das disciplinas destinadas à licenciaturas, são oferecidas desde o primeiro semestre do primeiro ano de curso, atendendo desta forma a Resolução CNE no 02, de 1º de julho de 2015, que exige a carga horária de no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, sendo que a Resolução anterior destinava a carga horária de 2.800 horas. Dessa forma, no campus, é proposto às atividades específicas da licenciatura 1260 horas das 4050 horas totais para integralização curricular.

O processo de reestruturação curricular do curso no campus de São Vicente foi feito em 2015 para que houvesse o atendimento a Resolução CNE nº 02, de 10 de julho de 2015. A carga horária total desta licenciatura é de 3.600 horas, sendo destinado às atividades específicas da licenciatura, 1080 horas, iniciadas a partir do segundo semestre do primeiro ano. O curso tende também aos incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX do artigo 10º da Deliberação CEE nº 111/2012 (alterada pela Deliberação CEE nº 126 e 132), incluindo em sua carga horária disciplinas de Libras, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais indicadas na Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

4.2. Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Ciências Biológicas ofertado pela UNESP

4.2.1. Campus de Bauru

Assim como o Projeto Pedagógico do campus de São Vicente, o PPC do *campus* em questão não apresenta lista de docentes ou coordenador que elaborou sua redação. Assim, analisaremos os aspectos gerais do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

O PPC do curso de Ciências Biológicas do *campus* de Bauru foi reelaborado em 2014, para entrar em vigor no ano de 2015. Desde sua criação, o PPC inclina uma formação voltada à Área das Ciências Biológicas, com ênfase em meio ambiente.

No caso, o curso de licenciatura analisado, não possui ênfase relacionada ao Biólogo, priorizando a formação do educador. Porém, ao mesmo tempo concilia a formação do Biólogo, “visando à formação de um profissional consciente de sua responsabilidade como membro ativo na sociedade” (2014, p.5).

No entanto, como mencionado no PPC (2014, p.2), os docentes desenvolvem atividades de extensão, principalmente representadas pelas subáreas: Educação Ambiental, Ecologia, Biologia Aplicada à Agricultura, Biologia Celular, Morfologia Humana e Animal, Zoologia e Genética, não havendo nenhum tipo de atividade de extensão relacionada a aspectos educacionais, visando a formação docente, conduzindo a formação em direção oposta a ênfase atribuída.

É importante mencionar que o texto introdutório presente no PPC é o mesmo para o curso de licenciatura e Bacharelado, onde o Perfil do Profissional biólogo torna-se o mesmo.

O Biólogo diplomado pela UNESP, Bacharel e/ou Licenciado, deve ser detentor de sólida fundamentação teórica e vivência prática, orientada pela Evolução – princípio unificador da Biologia - o que lhe possibilitará uma formação não fragmentada e sólida base, no que concerne ao conhecimento científico (2014, p.8)

Porém, ao separar os cursos em questão, o Perfil do Formando Licenciado, caracteriza que: “deverá ser detentor de autonomia intelectual, competente, e comprometido política e pedagogicamente com a melhoria da educação básica”, além disso, considera “compreender a função social da escola e do professor, a partir das condições sócio históricas que determinam o trabalho educativo”, dentre outros aspectos educacionais.

Porém, para tanto afirmam que “devem ser consideradas, no processo de formação do profissional [...] as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares”, além de mencionar que “precisa estar em consonância com as legislações federal e estadual” (p.9), demonstrando que, o perfil do egresso e a existência de disciplinas voltadas a formação docente são apenas um modo de cumprimento da Lei.

Para isso, no campus, há o desenvolvimento de atividades que relacionam os conteúdos das disciplinas oferecidas no curso, como a participação e ou organização de eventos culturais, participação e /ou organização de atividades de extensão, participação do aluno em órgãos colegiados, participação do aluno em cursinhos pré-vestibulares, monitorias e equivalentes, estabelecendo a relação teórico/prática exigida nos cursos de formação de professores.

Assim sendo, as disciplinas relacionadas ao conteúdo pedagógico se insere: Ensino de Ciências e Biologia com ênfase nas relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, Ensino de Ciências e Biologia em espaços não formais, Educação ambiental na Escola Básica, Fundamentos das Ciências Humanas, Psicologia da Educação, Metodologia científica, Planejamento e Gestão, História da Ciência no ensino de Ciências e Biologia, Ensino de Ciências Física e Química para o 3º e 4º ciclos da Educação Fundamental, Laboratório Didático como recurso para o ensino de Ciências e Biologia, História e Filosofia da Ciência, Didática das Ciências I e II, Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio I e II e Projetos interdisciplinares I, II, III e IV.

Dessa forma, a partir das denominações das disciplinas pedagógicas, pode-se atentar que, por mais que o PPC inclina as relações didático-pedagógicas apenas como cumprimento da Lei, a análise das disciplinas aponta que estas Leis causaram efeito positivo no curso de licenciatura do campus de Bauru, já que há várias disciplinas envolvidas a prática docente, como: Ensino de Ciências e Biologia, Educação ambiental na Escola Básica, Ensino de Ciências Física e Química para o 3º e 4º ciclos da Educação Fundamental, dentre outras, que visam a prática de ensino, levando o futuro professor a praticar sua formação voltada ao exercício na Educação Básica, disciplinas essas, que não são encontradas facilmente nos outros currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas analisado.

4.2.2. Campus de Botucatu

Assim como o Projeto Pedagógico dos curso de São Vicente e Bauru, o *campus* de Botucatu não apresenta lista de docentes ou coordenador que elaborou sua redação. Do mesmo modo, a análise será baseada nos aspectos gerais do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

O PPC do curso de Ciências Biológicas do campus de São Vicente foi elaborado em 2015, para início de suas atribuições no ano de 2016. Desde sua criação, o PPC inclina uma formação voltada à Área das Ciências Biológicas, com ênfase em meio ambiente. É importante ressaltar que os PPCs dos cursos de licenciatura e bacharelado foram elaborados em um mesmo documento, demonstrando as relações existentes entre eles.

Em específico da licenciatura, o novo projeto tem por objetivo aumentar a carga horária total do curso de licenciatura em 210 horas, especialmente das disciplinas didático-pedagógicas para atender especificamente as Deliberações do CEE nº. 111/126/132 (p.6). Para isso, foi

reduzida a carga horária de disciplinas específicas da Biologia (de 186 para 146 créditos) (p.7). Dessa forma, por meio da readequação, observa-se que o curso passou a ser voltado a formação docente, equilibrando as disciplinas específicas da formação com as disciplinas específicas à docência.

O curso de licenciatura visa à formação de professores competentes, reflexivos e críticos, dotados de sólida formação teórica (específica e pedagógica), e compromissados com a melhoria da Educação e do ensino de Ciências e de Biologia no nível fundamental e médio e com o desenvolvimento social em nosso país. (p.7)

Dessa forma, foi elaborado os objetivos específicos do curso, como forma de especificar a função primordial da licenciatura em questão. O termo “possibilitar” surgiu em quase todos os itens apresentados, demonstrando a tentativa de formar profissionais “compromissados com a melhoria da Educação e do ensino de Ciências e de Biologia” (p.7). Para tanto, os objetivos citados são:

a) possibilitar sólida fundamentação teórica em Biologia e na área de Educação; b) possibilitar o domínio de conhecimentos científicos nas áreas de Química, Física e Saúde, pertinentes à atuação na disciplina de Ciências no ensino fundamental; [...] d) possibilitar a articulação dialética entre teoria e prática; f) possibilitar o desenvolvimento de autonomia intelectual (p.7-8).

Além dos objetivos de formação voltados a formação docente, o curso dispõe de 23 disciplinas pedagógicas somando 54 créditos (810 horas), além dos 27 créditos (405 horas) destinados a Práticas como Componentes Curriculares, totalizando 1215 horas, sendo elas: Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação, Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Ciências, Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Biologia, Educação Ambiental e Ensino, Biologia: História, Filosofia e Ensino, Desenvolvimento Humano e Educação Escolar, Didática I e II, Relações Interpessoais e Educação Escolar, Metodologia Científica e Redação em Educação, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico, Aprendizagem e Educação Escolar, Pensamento e Ação do Professor, Avaliação Escolar: Processos e Indicadores, Políticas Educacionais, Bioética e Educação, Tópicos Contemporâneos da Educação, Libras, Educação Especial e Inclusiva, além das disciplinas a Prática como Componente Curricular: Do Universo à Vida, Universo: Constituição e Movimento, Saúde, Biodiversidade e Meio Ambiente e Tecnologias (p.12).

A partir das nomeações das disciplinas, como “Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Ciências”, “Pensamento e Ação do Professor”, “Políticas Educacionais”, “Tópicos Contemporâneos da Educação”, além das disciplinas voltadas especificamente a prática, considera-se que elas visam atender as relações teórico/prática da

docência, além de nortear o futuro professor as Políticas e Diretrizes curriculares que regem o ensino no Brasil.

Outro evento importante do curso, é a concessão de atividades que visam a complementar a formação dos alunos. Mesmo que determinado por lei, as atividades específicas do curso são voltadas a atividades como o PIBID, Iniciação Científica na área de Educação, participação nos Núcleos de Ensino, Projetos de Extensão Universitária (cursinhos, educação ambiental em espaços formais e não formais, e outras ações educativas nas escolas ou população em geral), sendo um atributo positivo, já que as relações teórico/prática são reafirmadas neste momento (p.10).

Para tanto, nos objetivos do curso é ofertada ênfase a formação inicial e respectivamente, as disciplinas pedagógicas, atendendo dessa forma o objetivo que um curso de licenciatura deve apresentar – a formação docente, além do que é citado: “Só afirmando que atende o determinado em Lei” (p.8).

4.2.3. Campus de Ilha Solteira

O PPC do curso de Ciências Biológicas da UNESP, campus de Ilha Solteira, foi reelaborado em 2013. Na ocasião, a coordenadora do curso foi uma docente graduada, mestrado e doutorada em Psicologia, sendo Professora Assistente Doutora do Departamento de Biologia e Zootecnia da Faculdade de Engenharia – UNESP, Campus de Ilha Solteira, no conjunto de disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Estágio Curricular Supervisionado. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, Mediação da Aprendizagem, Avaliação Assistida, Desempenho Escolar.

A reformulação do Projeto Pedagógico de Curso foi realizada após a implementação da Resolução CFBio nº 213/10 que “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”, inviabilizando a formação em curso de licenciatura em Ciências Biológicas para profissionais que tem por finalidade atuar como bacharel. Antes do estabelecido, qualquer profissional formado na área, sendo licenciado ou bacharel possuíam as qualificações requeridas para qualquer atividade profissional no âmbito das Ciências Biológicas. Atualmente, somente discentes que cumprem a carga horária estabelecida de 3200 horas e possui formação em ênfases específicas pode atuar como tal. Diante do apresentado, no curso de licenciatura em Ciências Biológicas do campus de Ilha Solteira, os

Licenciados “perderiam, a partir de 2013, o direito a receber dos Conselhos Regionais as atribuições de Biólogo” (p.3).

O projeto tem por meta principal a formação de professores na área de Ciências e Biologia. Porém a partir da afirmação citada acima, a respeito do direito de receber atribuições de Biólogo, podemos observar traços que voltam a formação em um curso de licenciatura a um curso de bacharelado, alterando sua ênfase inicial, de formação docente.

Um dos aspectos interessantes relacionado a ênfase educacional, está no fato do campus oferecer pesquisa e extensão no âmbito educacional, motivando os discentes a seguirem na pesquisa educacional, buscando após sua finalização “especialização em campos da educação com possibilidade de estender seus estudos em cursos de pós-graduação” (p.9).

Em relação a marcas subjetivas do formulado do PPC, no caso formado em Psicologia, acerca de sua elaboração, tem-se trechos que expõe a relação: “Conhecimento psicopedagógico geral, o que implica conhecer a respeito daquilo que está envolvido nos “fenômenos” ensinar e aprender” (p.10), além de se referir ao currículo do curso como “[...] a estrutura curricular” (p.11), e disciplinas que as relaciona: “Psicologia do Desenvolvimento”, “Psicologia da Aprendizagem” e “Psicologia da Adolescência”, todas voltadas a formação do formulador.

Além dessas disciplinas de Psicologias, encarradas como “Conhecimento pedagógico do conteúdo” temos também: Ciências no ensino fundamental, Biotecnologia no ensino de Ciências e Biologia, Biodiversidade e Meio Ambiente no Ensino de Ciências e Biologia, Saúde no Ensino de Ciências e Biologia, Introdução à Docência, Inclusão Escolar, História e Filosofia da Educação, Processos Avaliativos no Ensino, Projetos Especiais em Educação Didática e Políticas Educacionais, que visam apresentar experiências de ensino orientadas.

A respeito do perfil de egresso, o projeto traz informações de que “Pretende-se formar um excelente Professor, apto a atuar no Ensino Básico, entenda-se Fundamental (6º a 9º ano) e Médio, de maneira competente e comprometida técnica e politicamente com a melhoria do ensino básico nas várias áreas da educação ligadas à biologia” (p.11), na qual advém da existência de práticas pedagógicas e demais componentes da prática de ensino.

Dessa forma, mesmo com objetivos de reformular o curso de licenciatura em Ciências Biológicas para atender a formação nos mais diversos âmbitos profissional específico, pode-se perceber a prevalência de ensino voltado a licenciatura, com elementos que possibilitam a prática de ensino durante a formação inicial, estabelecendo assim, relações teórico/prática importantes para o futuro docente. Através da análise fica explicito também as relações entre a formação profissional do docente que reformulou o curso em questão, e suas variáveis no mesmo, mesmo não perdendo o foco do curso – a formação docente.

4.2.4. Campus de São Vicente

O Projeto Pedagógico em questão não apresenta lista de docentes ou coordenador que elaborou sua redação. Dessa forma, a análise se baseia nos aspectos gerais do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

O PPC do curso de Ciências Biológicas do campus de São Vicente foi aprovado em 2015, para início de suas atribuições no ano de 2016. Desde sua criação, o PPC inclina uma formação voltada à Área das Ciências Biológicas, com ênfase em meio ambiente.

O objetivo do curso em questão é “consolidar sua presença na Região Metropolitana da Baixada Santista, atuando em Ensino, Pesquisa e Extensão na Área de Meio Ambiente, principalmente em assuntos relacionados à Biologia Marinha e Gerenciamento Costeiro, para o cabal cumprimento de seu compromisso social, científico, ético e cultural” (p.2), e “além de servir a estes propósitos, propõe que o Licenciado em Ciências Biológicas deverá ter sua formação inicial voltada para a atuação docente competente e comprometida técnica e politicamente com a melhoria do ensino fundamental e médio nas várias áreas da educação ligadas à Biologia” (p.2), colocando em primeiro lugar a formação voltada a atuação bacharelesca, mesmo sendo o curso uma licenciatura.

Esta colocação parece bem explícita na p.3, onde afirma que “[...]Embora se pretenda formar o Biólogo que também é Professor”. A análise deste trecho nos leva a esclarecimentos sobre o objetivo da formação no curso de Ciências Biológicas do campus de São Vicente. De início é apresentado a palavra “Biólogo” e após a palavra “Professor”; entre os dois termos temos “que também é”, denotando que a palavra inicial é o objetivo principal do curso, e a palavra “Professor” como um objetivo secundário. Para tanto, por ser um curso de licenciatura o mais correto seria “o Professor de biologia”, já que fundamentalmente, um curso de licenciatura visa a formação docente, embora neste caso não seja o apontado.

O projeto sinaliza para uma formação prática/crítica. Para isso integra o ensino, a pesquisa e a extensão, levando a prática, o exercício da docência de Ciências e Biologia nos ensinos fundamental e médio, podendo ser considerado apenas aspectos exigidos em Resoluções e Decretos.

Dessa forma, afirma que “A formação geral e específica deve ser sólida, promovendo articulação entre os componentes curriculares de Biologia com os seus componentes

pedagógicos” (p.3). O termo grifado, mais uma vez, aponta aspectos relativos as incertezas propostas no currículo, cumprindo apenas o que lhes é ordenado.

Porém o perfil desejado para o egresso, baseia-se majoritariamente a formação docente, contrariando as características subliminares analisadas até aqui. Dessa forma, assim o segue:

O Licenciado em Ciências Biológicas deverá: a) estar preparado para atuação docente competente e comprometida técnica e politicamente com a melhoria do ensino fundamental e médio nas várias áreas da educação ligadas à Biologia; ser generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade; c) portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental; e) estar consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnico-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida; L) comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional (p.5).

Para isso, traz em seu currículo disciplinas específicas a formação docente, sendo elas: Libras e Educação inclusiva, Processos Avaliativos no Ensino, Projetos especiais em Educação, Didática das Ciências, Ciências no Ensino Fundamental, Psicologia do Desenvolvimento e aprendizagem, Didática, Metodologia Científica, Políticas Educacionais, Atividades Práticas Integradoras I-VI e Fundamentos da Educação, apresentando as discentes, conteúdos que deveriam ser prioritários em um curso de licenciatura.

4.3. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Nesta introdução, serão abordados dados comuns e incomuns aos Cursos em funcionamento de licenciatura em Ciências Biológicas (CCB-diurno), do turno diurno, e licenciatura em Ciências Biológicas (Lic-CB), do período noturno. Serão apresentados os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das novas propostas curriculares para estes cursos a partir de 2015, conforme reformulação realizada em atendimento à Deliberação CEE 216/2014.

As reformulações propostas foram motivadas em parte pela necessidade de mudanças para a formação de Biólogos em consonância com aspectos exigidos pelo exercício da profissão e também para adequação frente à legislação vigente. Em especial, os Cursos de licenciatura em Ciências Biológicas sofreram modificação no currículo proposto para 2015, em consonância com a Resolução CNE no 02, de 10 de julho de 2015.

No passado, os alunos de licenciatura cursavam as mesmas disciplinas do núcleo

comum do Bacharelado, acrescidas de disciplinas de conteúdos pedagógicos, seguindo a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Dessa forma, uma ênfase maior deveria ser dada ao conteúdo de formação didático-pedagógica, com ações institucionais mais intensas na formação de professores para atuarem nos níveis Fundamental e Médio.

Desta forma, nos detemos a aprofundar os estudos relacionados a formação inicial e a estruturação do currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas pontuando, assim, debates a respeito da relação entre os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas oferecido pela UNICAMP.

Como já mencionada, a LDB/1996 veio com a finalidade de regulamentar o sistema educacional do Brasil, tendo por objetivo a descentralização e flexibilização da educação superior, facilitando assim expansão de instituições privadas e do ensino noturno. Dessa forma, com o intuito de garantir o mesmo nível de qualidade do ensino diurno ao noturno a LDB define que “as instituições de educação superior oferecerão no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária” (BRASIL, 1996).

Portanto, buscaremos analisar dados que nos permitam debater as principais diferenças estruturantes entre o curso diurno e noturno da licenciatura em Ciências Biológicas ofertados pela Universidade Estadual de Campinas, e suas implicações para a formação docente.

QUADRO 8 - LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS OFERTADAS PELA UNICAMP - 2017

CAMPUS	Período/ Turno	Duração (anos)	Organização Curricular (Pedagógico)	Carga horária (Total)
CAMPINAS	Integral	4 anos	A partir do 1º ano/2º semestre	3634 horas
	Noturno	5 anos	A partir do 1º ano/1º semestre	3814 horas

Fonte: elaborado pela autora com base nos cursos de licenciatura ofertados pelas universidades públicas paulistas (2017).

A partir de mapeamento e análise, é possível afirmar que a Universidade de Campinas oferta o curso de licenciatura em Ciências Biológicas no período diurno, para conclusão em quatro anos, e no período noturno para conclusão em cinco anos, na tentativa de aproximação das horas curriculares de ambos cursos.

Um atributo interessante referente aos cursos da universidade, baseia-se no fato do curso noturno possuir uma carga horária superior ao do curso noturno, além da organização

curricular pedagógica ser estabelecida desde o início do curso noturno, ao contrário do diurno, ausentando desta maneira, a compreensão de que cursos diurnos possibilitam aprendizados mais significativos que os cursos noturnos.

QUADRO 9 - ANÁLISE DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS OFERTADAS PELA UNICAMP - 2018

	Integral	Noturno
Atividades complementares	210h	210h
Prática como componente curricular	435h	435h
Estágio supervisionado	435h	435h
Atividades específicas da licenciatura	1634 h 2º semestre/1º ano	1665 h 1º semestre/1º ano

Fonte: elaborado pela autora com base nos cursos de licenciatura ofertados pelas universidades públicas paulistas (2018).

4.3.1. Curso de Ciências Biológicas – Integral

O novo catálogo propõe núcleo comum, aprovada pelos órgãos colegiados da Universidade para alunos ingressantes a partir de 2015. O aluno que opta pela licenciatura terá que cursar as disciplinas e estágios voltados para a sua formação didático-pedagógica.

No total, o aluno da licenciatura em Ciências Biológicas cursará 64 créditos em disciplinas com caráter didático-pedagógico voltadas para a formação de professor (excetuando-se as disciplinas de estágio em escola), o que equivale a 960 horas de aula. Estas horas equivalem a mais de 30% da carga horária base de 3034 horas, a qual equivale à carga horária total do curso. Ao todo o curso atende a Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE no 02, de 10 de julho de 2015.

Ao princípio das observações dos conhecimentos específicos da área pedagógica do curso de licenciatura em Ciências Biológicas integral, nota-se que é dedicado 1634 horas à atividades específicas da licenciatura, iniciadas a partir do segundo semestre do primeiro ano de curso, sendo 31 horas a menos se comparado ao curso noturno e não trazendo desde o início as relações metodológicas de ensino. O curso em Ciências Biológicas possui 3634 horas, sendo reservadas 1634 horas para conteúdos pedagógicos voltados a formação docente, entre disciplinas, estágios e prática curricular e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

4.3.2. Curso de Ciências Biológicas – Noturno

Para graduar-se neste curso, o aluno deverá obter o total de 254 créditos, correspondentes a 3814 horas de atividades, que poderão ser integralizadas em 10 semestres, conforme proposta oferecida pela unidade.

Essencialmente, o complemento de disciplinas cursadas pelo aluno de licenciatura em Ciências Biológicas/noturno equivale ao complemento de disciplinas cursadas pelo aluno de licenciatura diurno. Uma diferença estruturante importante do curso noturno em relação ao curso diurno é a impossibilidade de cursar disciplinas de excursão de campo, em virtude, segundo o PPC, da dificuldade para a realização de excursões de campo no caso de um curso noturno. O curso noturno agora inclui disciplinas que compreendem excursões de campo no final de semana.

Assim, como o curso diurno, a licenciatura do período noturno está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e com a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE nº 02, de 10 de julho de 2015. Além disso, o conjunto das disciplinas didático-pedagógicas atende Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta o conteúdo de Libras, onde deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Porém, cabe também destacar a importância da reformulação do PPC para atender as mudanças advindas da Resolução CNE nº 02, de 1º de julho de 2015, instituída após a criação do Projeto Pedagógico de Curso.

Com os dados obtidos, podemos destacar, que os cursos de licenciatura ofertados por esta instituição possuem ligeira diferenciação em decorrência de seu turno, sendo os principais a destacar: I - Carga horária total/pedagógica: Diurno (3634/1634 horas); Noturno (3814/1665 horas), sendo este um atributo de destaque, já que o curso noturno exige carga horária maior, tanto para integralização do curso, quanto para disciplinas pedagógicas; II – Além disso, o curso noturno traz à atividades específicas da licenciatura desde o início do curso (1º semestre/1º ano), e o curso diurno somente no 2º semestre/1º ano, não apresentando desde o início as relações metodológicas de ensino. Desta forma, ao se tratar das disparidades em

vantagem ao curso noturno e da idêntica quantidade de vagas ofertadas por cada curso, pode-se mencionar a regularidade aos atributos da LDB (1996) que regulamenta a garantia ao mesmo nível de qualidade do ensino diurno ao noturno em nível superior.

4.3.3. Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Ciências Biológicas ofertado pela UNICAMP

O PPC do curso da UNICAMP foi reelaborado em 2014, para início de suas atribuições no ano de 2015. Na ocasião, o coordenador do curso era um docente graduado em Nutrição, mestre e doutor em Bioquímica, tendo experiência na caracterização de componentes da Matriz Extracelular, mais especificamente, componentes da Fibra elástica que tenham atividade trombogênica, além do coordenador associado, sendo graduado em Ciências Biológicas e doutorado em Genética e Biologia Molecular.

De acordo com a formação bacharelesca de ambos, transpondo o limite das licenciaturas e dos conteúdos didático-pedagógicos a ela estabelecidos, pode-se observar marcas silenciosas da formação. Os coordenadores do curso, responsável pela construção do PCC, indica conceitos como “matriz curricular” (p.31), e “[...] os alunos são instados à produção de textos” (p.39), “vivência direta da realidade da organização biológica, que serão instrumentais no exercício de sua profissão de professor termos esses que denotam a variação da formação específica” (p.43), apontando vinculações de diferentes áreas do conhecimento.

Um dos aspectos relevantes do curso se dá ao estabelecimento de uma parceria com a Faculdade de Educação da UNICAMP, desde a criação do curso (1993), em razão de sua responsabilidade pela maioria das disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica (p.10), colocando até os dias atuais a encargo dessas disciplinas.

O atual PPC do curso (p.8), “tem por finalidade formar Biólogos aptos ao trabalho nas diversas áreas das Ciências Biológicas, associado ao Instituto de Biologia da UNICAMP”. Dessa forma, tem buscado formar um profissional que seja capaz de “atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, ter competência para estabelecer políticas ambientais, de desenvolvimento sustentável, de geração de produtos, de bioprospecção, de biossegurança e de gestão ambiental”. Porém assinala mais tarde a necessidade de: “atuar conscientemente e com responsabilidade como educador, nos vários contextos de sua atuação profissional; estar consciente da necessidade da sua formação continuada e do papel que pode ter na busca por melhorias para a sociedade (p.9), relacionando

a importante papel da profissão docente, que em seu currículo ultrapassa os componentes básicos e essenciais do conteúdo específico da área, dando atenção aos atributos específicos para a formação docente.

No curso (p.7), as atividades de extensão tem papel considerável, com o oferecimento de cursos e áreas de prestação de serviços, em várias áreas das Ciências Biológicas. Além disso, a maioria dos docentes atuam como prestadores de serviços no âmbito da pesquisa e execução, sendo revisores de periódicos, prestando assessoria às agências de fomento, participando de órgãos geradores de políticas públicas e estabelecendo inúmeros convênios com outros órgãos do setor público e empresas privadas, tendo a formação para a docência como um dos aspectos fundamentais, já que “[...] sempre foram habilitados para o ensino de Ciências (ensino fundamental) e de Biologia (ensino médio)” onde, “a formação de professores de Biologia e Ciências não poderia ser encarada como uma forma estendida da formação aplicada ao Bacharel” (p.10-22).

[...] entendemos neste momento que os cursos de licenciatura do Instituto de Biologia devem compreender uma formação significativamente diversa daquela praticada na formação de bacharéis, com forte ênfase em atividades didático-pedagógicas que efetivamente formem profissionais preparados para o exercício da docência junto aos ensinos fundamental e médio, nas áreas de Ciências e Biologia (p.10).

Dessa forma, o PPC aponta que uma ênfase maior deveria ser dada ao conteúdo de formação didático-pedagógica, com ações institucionais mais intensas na formação de professores para atuarem nos níveis Fundamental e Médio. Porém, por meio de afirmações citadas, como por exemplo, “deveria”, nos leva a crer a dificuldade de implementação desse modelo que ultrapassa a racionalidade técnica.

O currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas busca qualificar o aluno para o trabalho docente, levando em consideração aspectos políticos e culturais da ação educativa. Para isso são incluídas no curso diurno disciplinas didático-pedagógicas, sendo elas: Três disciplinas com enfoque em Temas Transversais no Ensino de Biologia; Construção e uso de mídias para o Ensino de Ciências e Biologia; Introdução à Filosofia das Ciências Naturais; Sete disciplinas voltadas para o ensino de Ciências e Biologia nos níveis Fundamental e Médio; Três disciplinas relacionadas aos estudo dos sistemas educacionais e Libras. Já, o curso noturno, além das disciplinas citadas, apresenta em seu currículo: Fundamentos Éticos para o Exercício Profissional e Introdução à Filosofia das Ciências Naturais.

De acordo com o PPC, a finalidade dessas disciplinas é “dar aos alunos a oportunidade de construir e utilizar ferramentas para o ensino de Biologia e Ciências em sala de aula”, tendo

em sua estrutura curricular, conteúdos didático-pedagógico importantes para a prática docente (p.37). Ainda cita que, “a locação das disciplinas do núcleo comum, conhecimento básico de Biologia e Ciências, busca a oferta de conteúdos que visem o exercício da profissão de Professor nos níveis Fundamental e Médio”. Porém, observando as disciplinas postas no currículo, não é observado em nenhuma delas uma relação direta com a prática docente, colocando em questão a prática exercida por meio do PPC.

4.4. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 regulamenta o sistema educacional do Brasil da educação básica ao ensino superior. Sua promulgação abriu possibilidades a progressos em relação a formação superior no Brasil. Um dos aspectos que nos cabe ressaltar, faz considerações a descentralização e flexibilização da educação superior, facilitando a expansão de instituições privadas e do ensino noturno. A LDB/1996, com o objetivo de proporcionar e garantir o mesmo nível de qualidade do ensino diurno ao noturno, define que “as instituições de educação superior oferecerão no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária” (BRASIL, 1996). Porém, ainda é colocado em pauta a execução e cumprimento do artigo, já que não há avaliação e fiscalização a respeito da variação curricular e de sua implicação na qualidade dos cursos por período.

Desta forma, buscaremos analisar dados que nos permitam debater as principais diferenças estruturantes entre o curso diurno e noturno da licenciatura em Ciências Biológicas ofertados pela Universidade Federal de São Carlos, e suas implicações para a formação docente.

QUADRO 10 - LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS OFERTADAS PELA UFSCar - 2017

Campus	Período/ Turno	Duração (anos)	Organização Curricular (Pedagógico)	Carga horária (Total)
SÃO CARLOS	Integral	4 anos	A partir do 1º ano/1º semestre	3720 horas
ARARAS	Noturno	5 anos	A partir do 1º ano/2º semestre	3210 horas

Fonte: elaborado pela autora com base nos cursos de licenciatura ofertados pelas universidades públicas paulistas (2017).

A partir do mapeamento da Universidade Federal de São Carlos, foi observado que a universidade oferta dois cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, sendo um curso integral no campus de São Carlos com duração de quatro anos, e um curso noturno no campus de Araras como duração de cinco anos.

Quanto a carga horária dos cursos, é observado uma maior complementação de disciplinas no campus de São Carlos, sendo que traz desde o início do curso as relação metodológicas de ensino próprias das licenciaturas.

QUADRO 11 – ATIVIDADES ESPECÍFICAS DA LICENCIATURA ENTRE CURSO DIURNO E NOTURNO – UFSCar - 2018

	Diurno – São Carlos	Noturno - Araras
Componentes curriculares de natureza científico-cultural	210h	210h
Prática como componente curricular	400h	555h
Estágio supervisionado	400h	420h
Atividades específicas da Licenciatura	1046h 1ºsemestre/1ºano	1005h 1ºsemestre/2ºano.

Fonte: elaborado pela autora com base nos cursos de licenciatura ofertados pelas universidades públicas paulistas (2018)

4.4.1. Campus São Carlos – Integral

A licenciatura em Ciências Biológicas oferecido pela UFSCAR no campus de São Carlos, teve início no ano de 1972. Desde a sua implantação, passou por diversas reformulações exigida por Leis e Decretos, relacionadas a licenciatura, Formação de professores e currículo.

A destinação de horas à atividades específicas da licenciatura (Quadro 7), iniciadas a partir do primeiro semestre do primeiro ano de curso, é um aspecto positivo, já que o campus traz desde o início do curso as relações metodológicas de ensino. No geral, o curso em Ciências Biológicas, diurno, possui 3510 horas, sendo elas 1046 horas destinadas a formação docente, entre disciplinas, estágios e prática curricular, mais 210 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, integralizando um total de 3720 horas. Dessa forma, o curso do campus atende, na totalidade da lei a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, sendo as Resoluções estabelecidas até o momento de sua implementação (2004).

Mesmo que o PCC cumpra o estabelecido por Resoluções já citadas, é necessário lançar mão de questões que norteiam a reestruturação de um novo Projeto Pedagógico de Curso, já que outra Resolução foi instituída após a implementação do PCC, a Resolução CNE nº 02, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, sendo necessário o cumprimento das Leis que regem a formação docente.

4.4.2. Campus Araras – Noturno

O curso faz parte do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, portanto contempla suas diretrizes gerais, bem como os instrumentos de avaliação contidos nas diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Para alcançar o objetivo, os cursos que aderiram ao programa, apresentaram ao Ministério da Educação planos de reestruturação, de acordo com a orientação das Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Um dos seus objetivos é dotar as Universidades Federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior consolidando uma política instituída pela Lei nº 10.172/2001, que estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. Ações no campo da educação, se expressam na aprovação de leis, sendo a principal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Segundo Barreiro e Filho (2007), a LDB direcionou a um movimento mais amplo de alinhamento de paradigmas no campo da globalização, como condição de inserção das sociedades na modernidade, e assim, a educação superior passa a ser pressionada a atender tais demandas. Desta forma, ao fazer a opção pela implantação de cursos de licenciaturas a UFSCar considerou o cenário educacional nacional e nas regiões de seus *campi*, e os atributos de programas e leis que visam a ampliação ao acesso e permanência no Ensino Superior.

Ao princípio das observações dos conhecimentos específicos da área pedagógica, nota-se que é dedicado 1005 horas à atividades específicas da licenciatura, iniciadas a partir do primeiro semestre do segundo ano de curso, sendo 41 horas a menos se comparado ao curso diurno e não trazendo desde o início as relações metodológicas de ensino. O curso em Ciências Biológicas, noturno, possui 3000 horas, sendo reservadas 1005 horas para conteúdos pedagógicos voltados a formação docente, entre disciplinas, estágios e prática curricular, mais

214 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, integralizando um total de 3210 horas.

A matriz curricular do curso (Quadro 7), obedece aos requisitos da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, sendo as Resoluções estabelecidas até o momento de sua implementação (2007). Além disso, o conjunto das disciplinas didático- pedagógicas atende Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta o conteúdo de Libras, onde deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Porém cabe também destacar a importância da reformulação do PPC para atender as mudanças advindas da Resolução CNE nº 02, de 1o de julho de 2015, instituída após a criação do Projeto Pedagógico de Curso.

Com os dados obtidos e analisados, podemos destacar, que os cursos de licenciatura ofertados por esta instituição possuem ligeira diferenciação em decorrência de seu turno, sendo os principais a destacar: I - Carga horária pedagógica: Diurno (1046 horas); Noturno (1005 horas); II - Formação integrada com outros cursos de licenciatura, presente no curso noturno, intensificando a proposta de trabalho interdisciplinar e a complementaridade das diferentes áreas na produção do conhecimento; III - Quantidade de vagas ofertadas por cada curso, em decorrência do período em questão, de acordo com os características que visam a ampliação ao acesso e permanência no Ensino Superior (REUNI); seguindo desta forma os atributos da LDB (1996) que regulamenta a garantia ao mesmo nível de qualidade do ensino diurno ao noturno em nível superior.

4.4.3. Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Ciências Biológicas ofertado pela UFSCar

4.4.4. Campus São Carlos - Integral

O PPC do curso integral da UFSCar foi reelaborado em 2004 para início de suas atribuições no ano de 2005. Na ocasião, o coordenador do curso, foi um docente graduado em Ciências Biológicas, mestre e doutor em Ecologia e Recursos Naturais, além da comissão de

reformulação composta por três docente graduado em Ciências Biológicas, mestres e doutores na área de Botânica, Ecologia e Recursos Naturais, e em Educação

Logo no início documento, cita um retrospectiva histórica do curso, relacionada a formação profissional dos autores do PPC: “Em 1975, teve início o Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, com forte direcionamento para a Ecologia, refletindo as preocupações com a problemática ambiental que assumia dimensão mundial” (p.3).

Dessa forma podemos destacar pontos relativos a formação profissional dos profissionais que elaboraram o Projeto Pedagógico de Curso. Haja vista que as formações, assim como o curso em questão é o de Ciências Biológicas, diferenciam-se quanto a especificidade final, já que o curso analisado é uma licenciatura e a maioria dos integrantes bacharéis. Assim buscaremos analisar as marcas bacharelescas inseridas no curso de licenciatura.

Para tanto, mesmo sendo a reformulação do PPC realizado por bacharéis o projeto inclina, por se tratar de um curso de licenciatura, a habilitar o licenciado para atuar como professor de Biologia e Ciências, “sendo considerados os conhecimentos específicos da área biológica e os conhecimentos de ciências exatas e da terra” (p.5). Essa importância dada a dimensão pedagógica do curso de licenciatura, além de visar atender as Resoluções e Deliberações, pode vir a assumir afinidades pessoais com os autores da projeto, já que algum deles não tiveram em sua formação aspectos pedagógicos fundamentais a profissão docente.

Porém, no período de implantação do PPC, ainda era regulamentado o exercício da profissão de Biólogo por licenciados em Ciências Biológicas, sendo então definido um currículo comum ao licenciado e ao bacharel da UFSCar.

Afirmações de que “as disciplinas que abordam os conhecimentos pedagógicos, [...] deveriam adotar alternativas metodológicas que sejam coerentes com as teorias que se constituem em conteúdo de ensino no âmbito de cada disciplina” (p.16), demonstra a partir da análise de termos, como “deveriam”, a tentativa de mudança na estrutura curricular do curso, em mais específico das disciplinas voltadas a formação docente.

Dessa forma, observando os objetivos de formação, indica que “[...] aplicar a metodologia científica para o planejamento, gerenciamento e execução de processos e técnicas, visando o desenvolvimento de projetos, perícias, consultorias, emissão de laudos, pareceres etc. em diferentes contextos; e, para o caso da última categoria de competências mencionadas, gerenciar processos participativos em organizações públicas responsáveis pela proposição e implementação de políticas públicas” (p.18), reafirmando a prevalência das

disciplinas de conteúdo específico para formação, mesmo que docente, não cumprindo o principal papel de um curso de licenciatura – a formação docente.

Porém, o desenvolvimento das competências gerais incluídas no perfil do profissional que se pretende formar no Curso de licenciatura em Ciências Biológicas, inclui:

Um professor com sólida formação nas ciências biológicas e educação, como base para o exercício crítico e reflexivo da docência *stricto sensu* ou para atuar na organização, planejamento ou avaliação de processos educativos, nos diferentes níveis do ensino formal e espaços não formais, com a perspectiva de que seus educandos, na construção de seu próprio conhecimento, compreendam/vivenciem a biologia como ciência em contínua evolução, com seus processos de trabalho, seus desafios epistemológicos, seus determinantes e implicações sociais, como instrumento para a compreensão da realidade e construção da cidadania (p.29).

Para isso, traz em seu currículo disciplinas específicas a formação docente, sendo elas: Filosofia da Ciência, Educação e Sociedade, Leitura e Produção de Textos com foco na Biologia), Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Psicologia da Adolescência e Problemas Psicossociais, Metodologia de Ensino, Didática, Metodologia de Ensino de Biologia, Metodologia de Ensino de Ciências, Orientação para a prática profissional I e II em Biologia e em Ciências, Pesquisa em Educação e Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas – (PPECB), sendo nos componentes de prática (prática e pesquisa em ensino) e os estágios curriculares, o momento de desenvolvimento de competências específicas, “o exercício de atividades mais complexas, em que os licenciandos responsabilizar-se-ão pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações de ensino e aprendizagem ou de investigações sobre os processos de ensinar e aprender” (p.41), alegando a importância das relações teórico/práticas.

Nessas atividades, entrarão em contato com situações reais do contexto profissional, deverão interagir com alunos reais e com toda a dinâmica complexa que se desenvolve em uma sala de aula e em uma escola ou em outros contextos educacionais. Para planejar suas ações e agir eficaz e adequadamente nessas situações deverá mobilizar e integrar conhecimentos adquiridos durante todo o curso e suas competências específicas, e nesse processo estará desenvolvendo novas competências mais complexas e gerais (p.41).

Sendo a monografia de final de Curso, desenvolvida, a partir dos dados colhidos nas disciplinas de Prática como Componente Curricular ou Estágio Curricular, sendo em atividades de pesquisa educacional. “A temática objeto da monografia deverá necessariamente ter dimensão pedagógica, estar referenciada em conhecimento produzido na área de educação e versar sobre aspectos dos processos de ensino e aprendizagem” (p.34).

Dessa forma, pode-se observar, a partir da caracterização do PPC, que no curso de licenciatura em Ciências Biológicas do campus, é dada importância significativa aos dois

principais âmbitos curriculares: disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, sendo que ambos são responsáveis para uma formação docente capacitada.

4.4.5. Campus Araras – Noturno

O PPC do curso noturno da UFSCar foi reelaborado em 2007 para início de suas atribuições no ano de 2009. Na ocasião, o coordenador do curso foi um docente que possui graduação em Engenharia Agrônômica, mestrado em Estatística e Experimentação Agrônômica e doutorado em Estatística Aplicada, tendo experiência na área de Probabilidade e Estatística, com ênfase em Análise de Dados, atuando principalmente nos seguintes temas: estatística experimental, amostragem, cana-de-açúcar, agricultura orgânica. Além do coordenador, participou da reformulação do PPC, alguns docentes que integraram a comissão, sendo um docente graduado em Engenharia Agrônômica, mestrado em Estatística e Experimentação Agrônômica e doutorado em Estatística Aplicada, um docente graduada em Ciências Biológicas (licenciatura), mestrado em Ciências Biológicas (Biologia Celular e Molecular), e doutorado em Ciências Biológicas (Microbiologia Aplicada), e um docente graduado em Engenharia Agrônômica, mestrado em Ciências Agrárias e doutorado em Agronomia (Genética e Melhoramento de Plantas).

No PPC, está posto que o egresso do curso de licenciatura em Ciências Biológicas deve apresentar sólida formação Biologia, tornando-se profissionais competentes para trabalhar com: “a) conservação da diversidade biológica, adequação ambiental de processos e serviços e preservação ambiental; b) manipulação de organismos vivos e processos biológicos; c) equipes multi e interdisciplinares, exercendo a interface com diferentes áreas do conhecimento” (p.9), não mencionando até então objetivos específicos à docência. Dessa forma, observa-se ainda no item de “Atuação Profissional”, rastros de formação bacharelesca em um curso de licenciatura, ao afirmar que: “O licenciado em Ciências Biológicas do CCA-UFSCar poderá atuar em diferentes áreas da Biologia, embora seu trabalho seja predominantemente à docência no Ensino Fundamental e Médio tanto no setor público quanto no setor privado” (p.9), podendo ser relacionado a formação dos docentes que elaboraram a reestruturação do curso.

O curso em questão tem enfoque ambiental. Ao apontar a formação do futuro “Biólogo”, denota a formação para a formação em campo, já que na maioria das vezes é conhecido como Biólogo aquele que vai a campo e realiza pesquisas relacionadas ao meio ambiente e suas relações bióticas. Raramente um professor de Biologia é considerado por ele próprio ou por

outras pessoas como Biólogo, já que o termo nos leva a interpretações distintas. “[...] a formação do futuro licenciado – Biólogo – e, de que forma, este se insere na realidade nacional no seu campo de atuação profissional, bem como o perfil do profissional a ser formado” (p.5).

O projeto do curso assegura ainda que o licenciado em Ciências Biológicas realize atividades de um profissional formado em um curso de bacharelado, sendo: atuação em universidades; jardins botânicos; zoológicos; museus e similares; e empresas de saneamento (água, lixo, esgoto); empresas de consultoria sobre meio ambiente; empresas de pesca; empresas de produtos agrícolas e veterinários; indústrias diversas e laboratórios. O licenciado pode ainda atuar em outras instituições de caráter governamental, do Terceiro Setor ou da iniciativa privada (p.10).

Apesar do projeto sinalizar para uma dupla formação, mesmo que não seja esse o objetivo de um curso de licenciatura, não se pode deixar de mencionar os aspectos educacionais apontados no documento: “espera-se que o licenciado em Biologia tenha [...] formação pedagógica para atuar como educador nos Ensinos Fundamental e Médio (p.12); “Na perspectiva de formar um professor-reflexivo/pesquisador este curso traz uma proposta concreta de interligação entre teoria e prática” (p.13); “Este Projeto Pedagógico [...] tem o propósito de contribuir para a melhoria da formação dos docentes da área de Biologia” (p.13), tentando, no cumprimento da Lei, voltar a ênfase do curso para formação docente.

Podemos observar também a influência da formação bacharelesca dos docentes que reformularam o PPC através de termos encontrados no projeto, sendo eles: “esses ensinamentos serão infrutíferos para os alunos que não se encontram num nível de desenvolvimento suficiente para entendê-los, como também serão infrutíferos para aqueles alunos que já aprenderam tal conteúdo” (p.22), e até mesmo na nomeação de disciplinas: “Instrumentação em Química, Física e Biologia” (p.20).

Contudo, faz parte das disciplinas pedagógicas do curso, inseridas como “Núcleo Pedagógico: Psicologia da Educação; Didática Geral; Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira; Psicologia da Adolescência e Problemas Psicossociais, Metodologia de Ensino I e II, Estágio Supervisionado em Biologia (5), Orientação para prática profissional I e II e Língua Brasileira de Sinais, buscando o cumprimento de Resoluções que determinam os aspectos fundamentais a um curso de licenciatura, onde, segundo o PPC “articulam conhecimentos acadêmicos, pesquisa educacional e prática educativa” (p.19)

Faz-se necessário asseverar que, neste contexto, o curso de Ciências Biológicas do CCA-UFSCar possibilitará formação científica, bem como conhecimentos pedagógicos necessários a um professor. A essa formação, porém, será agregada uma preocupação/reflexão sobre a degradação do meio ambiente e a qualidade de vida por entendermos que aprender a dar respostas a essas questões é estudar um assunto que a cada dia é mais presente no cotidiano de um professor de Ciências Biológicas contemporâneo (p.23).

Dessa forma, podemos concluir, que apesar do curso em Ciências Biológicas (noturno) ser caracterizado como um curso de licenciatura, seu Projeto Pedagógico de curso é voltado para uma formação bacharelesca, não dando atenção devida aos elementos básicos de formação docente, podendo ser um marco da formação profissional do docente que reformulou o projeto, apontando que, as relações subjetivas dos envolvidos em um curso de formação docente é apresentado em seu currículo, causando variáveis em sua formulação.

4.5. Projeto pedagógico de curso das licenciaturas analisadas

A inserção das disciplinas pedagógicas nas licenciaturas intenciona articular a base teórica à prática educacional, buscando proporcionar ao aluno, meios de ensino-aprendizagem. Seguindo as definições propostas na da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, o PPC deve ser elaborado e desenvolvido juntamente ao sistema de educação básica, que darão apoio à formação docente, em regime de colaboração, devendo contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Resolução CNE/CP nº 2/2015, § 6º)

Assim, o Art. 13. da Resolução CNE/CP nº 2/2015, aponta que os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, devem ser organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, como é citado no § 1º “Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos” sendo eles compreendidos em pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades

educacionais; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais.

Desta forma, além das 400 (quatrocentas) horas destinadas aos estágios e da carga horária de 400 (quatrocentas) horas destinada a Prática como Componente Curricular, a partir da segunda metade do Curso, a Deliberação CEE n. 111/2012 (alterada pela Deliberação CEE n. 126/2014 e 132/2015, inclui na carga horária dos cursos de licenciatura, a destinação de no mínimo, 960 horas à formação didático-pedagógica. Desta forma, além dos estágios, torna-se obrigatório o cumprimento da carga horária como Prática Curricular. Porém, o que tem se visto é que as disciplinas voltadas à formação docente em cursos de licenciatura se direcionaram mais para o preenchimento de horas no currículo do curso do que para os saberes necessários à formação docente e a importância deles para a formação do professor.

Para Romanowski (2012, p. 23), “tal configuração poderia demarcar uma nova identidade para os cursos de licenciatura, mas os conhecimentos abordados no campo da prática trazem em alguns cursos o estudo teórico de conteúdos específicos”, segregando desta forma os núcleos específicos determinados.

Ao mapearmos a oferta de licenciaturas em Ciências Biológicas por universidades públicas situadas no estado de São Paulo, localizamos um total de dois cursos na modalidade licenciatura/bacharelado ofertado pela USP, dois cursos na modalidade licenciatura e dois cursos na modalidade licenciatura/bacharelado ofertado pela UFSCar, quatro cursos na modalidade licenciatura e quatro na modalidade licenciatura/bacharelado ofertados pela UNESP e dois na modalidade licenciatura ofertado pela UNICAMP.

Para a análise, selecionamos apenas os cursos específicos de licenciatura e que apresentavam PPC completo, isto é, aqueles que traziam em sua composição todas as informações necessárias para a análise em questão.

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico de Curso de duas licenciaturas em Ciências Biológicas ofertadas pela UFSCar, nos períodos diurno e noturno, verificamos que ambos os cursos ressaltam a importância da Prática como Componente Curricular, sendo sua matriz separada por núcleos, possibilitando a formação científica e pedagógica. Se tratando do curso diurno, o PPC estrutura bem a relação entre as disciplinas específicas e pedagógicas, mostrando a possibilidade de compreensão dos processos de construção desse conhecimento e de sua utilização na sociedade, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de, por exemplo, planejar e desenvolver o ensino de diferentes conteúdos biológicos. Desta forma, é possível observar a importância do domínio do conteúdo para que então seja transformado em formas

de ensino integradoras.

O PPC indica uma formação profissional com limitações, garantindo algumas competências gerais e específicas a partir de disciplinas oferecidas, mas para que isso ocorra, ressalva-se a necessidade de estabelecer relações de qualidade entre o trabalho do graduando e da instituição educacional, frisando mais uma vez, a importância da relação teoria/prática. Outro atributo específico do curso diurno se refere ao estágio curricular, estando dividido em específico para a área de Ensino de Biologia e para o Ensino de Ciências.

Em relação aos conhecimentos específicos da área pedagógica, observa-se a destinação de 1046 horas às atividades específicas da licenciatura, iniciadas a partir do primeiro semestre do primeiro ano de curso. Considerando positivo já que o referido curso contempla desde o início do curso as relações metodológicas de ensino, como a relação teórico/prática dos conteúdos e da profissão em questão. Porém é importante destacar a ausência de reestruturação de um novo Projeto Pedagógico de Curso necessário para o cumprimento das Leis que regem a formação docente, já que a Resolução CNE nº 02, de 1º de julho de 2015 foi instituída após sua implementação (2004).

Em relação ao curso noturno, observamos que a licenciatura faz parte do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. De acordo com o MEC as ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão.

Desta forma, pode-se entender as diferenciações entre os cursos comparados, já que o REUNI visando ampliar o acesso e permanência ao Ensino Superior, reduz a carga horária do curso, oferecendo-o apenas em período noturno, no entanto, mantendo a qualidade e a carga horária exigida para disciplinas pedagógicas, cumprindo o determinado na lei.

O estágio supervisionado é realizado a partir da metade do curso através da realização de cinco disciplinas subsequentes. Nota-se que é dedicado 1005 horas às atividades específicas da licenciatura, iniciadas a partir do primeiro semestre do segundo ano de curso, sendo 41 horas a menos se comparado ao curso diurno e não trazendo desde o início as relações metodológicas de ensino. Porém assim como curso diurno, é necessário que haja readequação do PPC (2007), para que possa atender as determinações dispostas na Resolução CNE/CP nº 02/2015, implementada após sua construção, como o aumento da carga horária do curso de dois mil e oitocentas horas para três mil e duzentas horas, instituída após a criação do Projeto Pedagógico

de Curso, assim como no campus de São Carlos. O curso em Ciências Biológicas, noturno do campus de Araras, integraliza um currículo total de 3210 horas, já o curso em Ciências Biológicas, diurno do campus de São Carlos possui um total de 3720 horas, resultando na diferença de 510 horas, entre disciplinas, estágios, prática curricular e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

O PPC de Ciências Biológicas (integral) da UFSCar foi reelaborado em 2004, sob coordenação de um docente graduado em Ciências Biológicas, mestre em Ecologia e Recursos Naturais e doutor em Ecologia e Recursos Naturais. Apesar do docente ser formado na área do curso em questão, sua ênfase foi diferente, um curso de bacharelado, seguindo na área de Ecologia, com ênfase em Ictiologia. Segue também a formação de alguns dos integrantes da comissão de reformulação: I – Docente graduado em Ciências Biológicas, mestrado em Ciências Biológicas (Botânica), doutorado em Ciências Biológicas (Botânica) e Pós-doutorado com ênfase em Alelopatia, II - Docente graduado em Ciências Biológicas, mestrado e doutorado em Ecologia e Recursos Naturais, sendo ambos docentes (I e II), assim como o coordenador do curso, graduado na área biológica, porém com ênfase dada a aspectos bacharelescos, a botânica e a ecologia, respectivamente; III – Docente graduado em Ciências Biológicas, mestrado em Educação e doutorado em Educação, sendo atualmente responsável por projetos de extensão de grande porte na área educacional, sendo o único docente que além de ser graduado na área possui suas especializações voltadas ao âmbito educacional e aos cursos de licenciatura. Assim, embora não sejam todos docentes voltados a área educacional, os quatro integrantes da comissão de reformulação são graduados na área do curso em que se formulou o PPC.

O documento, inicia com retrospectiva histórica do curso, permitindo observar traços da formação profissional de alguns dos autores do PPC: “Em 1975, teve início o curso de bacharelado em Ciências Biológicas, com forte direcionamento para a Ecologia, refletindo as preocupações com a problemática ambiental que assumia dimensão mundial”.

Para tanto, mesmo sendo a reformulação do PPC realizado em sua maioria (analisada) por bacharéis, e ao mesmo tempo docente do Ensino Superior, o projeto inclina, por se tratar de um curso de licenciatura, a habilitar o licenciado para atuar como professor de Biologia e Ciências, sendo atribuída a dimensão pedagógica desta licenciatura relacionada a ações subjetivas dos autores do projeto, já que a maioria dos docentes universitários não tiveram em sua formação aspectos pedagógicos fundamentais a profissão docente, demonstrando a partir da análise de termos, como “deveriam”, a tentativa de mudança na estrutura curricular do curso, em mais específico das disciplinas voltadas a formação docente.

Dessa forma, pode-se observar, a partir da caracterização do PPC, que no curso de licenciatura em Ciências Biológicas do campus de São Carlos é dada importância significativa aos dois principais âmbitos curriculares: disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, sendo que ambos são responsáveis para uma formação docente adequada, característico do docente especializado em Educação.

Em relação ao curso noturno, no período de reformulação do PPC, alguns docentes que integraram a comissão de reformulação são: I- Docente graduado em Engenharia Agrônoma, mestrado em Estatística e Experimentação Agrônoma e doutorado em Estatística Aplicada, tendo experiência na área de Probabilidade e Estatística, áreas estas díspares a formação docente; II – Docente graduada em Ciências Biológicas (licenciatura), mestrado em Ciências Biológicas (Biologia Celular e Molecular), e doutorado em Ciências Biológicas (Microbiologia Aplicada), que apesar de ser licenciada seguiu estudos e carreira no âmbito bacharelado; III – Docente graduado em Engenharia Agrônoma, mestrado em Ciências Agrárias e doutorado em Agronomia (Genética e Melhoramento de Plantas), assim como o docente I.

No PPC, está posto que o egresso da licenciatura em Ciências Biológicas deve, enfim, estar apto a atribuições do Biólogo, não mencionando objetivos específicos à docência, podendo ser relacionado a uma das formações do docente que auxiliou na elaboração do PPC (Engenharia Agrônoma). Sendo observado até mesmo na nomeação de disciplinas a influência bacharelada do docente: “Instrumentação em Química, Física e Biologia”.

Nota-se que apesar do curso em Ciências Biológicas (noturno) ser caracterizado como uma licenciatura, seu PPC é voltado para uma formação bacharelada, não dando atenção devida aos elementos básicos de formação docente, podendo ser um marco da formação bacharelada presente na formação profissional dos docentes analisados, apontando que, as relações subjetivas dos envolvidos em um curso de formação docente é apresentado em seu currículo, causando variáveis em sua formulação.

Em linhas de observação do Projeto Pedagógico das licenciaturas em Ciências Biológicas ofertadas pela UNESP de acordo com a organização curricular (Pedagógico), e a carga horária (Total/Pedagógico), observamos uma larga discrepância em comparação entre os campus. A maior carga horária total do curso observado foi na licenciatura do campus de Ilha Solteira, 4050 horas total, oferecida em cinco anos no período noturno. Em relação a carga horária destinada especificamente às disciplinas/conteúdos da licenciatura, Botucatu é o campus que dedica mais horas a tal formação, sendo 1820 horas (tanto no período integral – quatro anos; como no período noturno – cinco anos). Em relação à organização curricular, onde se encontram

as disciplinas/conteúdos da licenciatura, Ilha solteira é o campus que dedica horas a formação pedagógica desde o primeiro semestre do curso, a partir do 1º ano/1º semestre; porém, existem outros campus da mesma instituição de ensino que adiam o início das atividades/conteúdos destinados a formação de professores, como Bauru (Integral - 4 anos e Noturno - 5 anos).

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso em Ciências Biológicas ofertados pela UNESP, indica que o PPC dos campus de São Vicente, Bauru e Botucatu não nomearam a comissão de elaboração do mesmo. Dessa forma, sua análise foi baseada nos aspectos gerais do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Apenas o projeto do campus de Ilha Solteira, dos campus analisados trouxe a nomeação do coordenador do curso na ocasião, sendo a informação obtida para análise, observado assim as relações entre a formação dos docentes que o formulou.

O PPC do curso de Ciências Biológicas do campus de Bauru, desde sua criação, inclina uma formação com ênfase em meio ambiente. Porém, na nova readequação o projeto cita a priorização da formação do educador, ao mesmo tempo que concilia a formação do biólogo,

Em relação as atividades de extensão, os docentes desenvolvem atividades visando apenas a formação do profissional biólogo, não havendo nenhum tipo de atividade de extensão relacionada a aspectos educacionais que visam a formação docente, além de que o texto introdutório presente no PPC é o mesmo para o curso de licenciatura e bacharelado, onde o Perfil Profissional torna-se o mesmo, conduzindo a formação em direção oposta a ênfase atribuída.

Na análise dos termos apresentados no texto referente ao perfil do egresso do PPC, consta como “devem ser consideradas, no processo de formação do profissional [...]as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares” e “precisa estar em consonância com as legislações federal e estadual” demonstra que, o perfil do egresso e a existência de disciplinas voltadas a formação docente são apenas um modo de cumprimento da Lei.

Dessa forma, a partir das denominações das disciplinas pedagógicas, pode-se atentar que, por mais que o PPC trate as relações didático-pedagógicas apenas como cumprimento da Lei, a análise das disciplinas aponta que estas leis causaram efeito positivo no curso de licenciatura do campus de Bauru, já que há várias disciplinas envolvidas a prática docente, visando a prática de ensino e levando o futuro professor a praticar sua formação voltada ao exercício na Educação Básica, disciplinas essas, que não são encontradas facilmente nos outros currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas analisados.

O PPC do campus de Botucatu apresenta no mesmo documento os cursos de licenciatura e bacharelado demonstrando as relações existentes entre eles. Porém, a partir da

nova readequação, o curso reorganizou as horas curriculares voltadas a formação específica e pedagógica, aumentando o tempo destinado a formação docente, equilibrando as disciplinas específicas com as disciplinas pedagógicas, demonstrando a tentativa de contemplar o curso a formação docente. A partir da análise dos termos apresentados no objetivo profissional, surgiu em quase todos os itens apresentados a palavra “possibilitar”, além de palavras que regem a formação docente “Educação”, “Ensino Fundamental”, “Dialética”, dentre outras que voltam as atividades de professor e meios de auxiliar a formação de forma satisfatória. Além disso, a partir das nomeações das disciplinas, considera-se que elas visam atender as relações teórico/prática da docência, além de nortear o futuro professor as políticas e diretrizes curriculares que regem o ensino no Brasil.

Para tanto, nos objetivos do curso é dada ênfase à formação inicial e, respectivamente, as disciplinas pedagógicas, atendendo dessa forma o objetivo que um curso de licenciatura deve apresentar – a formação docente.

O curso de licenciatura visa à formação de professores competentes, reflexivos e críticos, dotados de sólida formação teórica (específica e pedagógica), e compromissados com a melhoria da Educação e do ensino de Ciências e de Biologia no nível fundamental e médio e com o desenvolvimento social em nosso país (p.7).

O PPC de Ciências Biológicas do campus de Ilha Solteira foi reelaborado em 2013. Na ocasião, a coordenadora do curso foi uma docente que possui graduação, mestrado e doutorado em Psicologia. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, Mediação da Aprendizagem, Avaliação Assistida, Desempenho Escolar.

É importante mencionar que a reformulação do PPC foi realizada após a implementação da Resolução CFBio nº 213/10 que “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”, inviabilizando a formação em curso de licenciatura em Ciências Biológicas para profissionais que tem por finalidade atuar como bacharel. Antes do estabelecido, qualquer profissional formado na área, sendo licenciado ou bacharel possuíam as qualificações requeridas para qualquer atividade profissional no âmbito das Ciências Biológicas. Atualmente, somente discentes que cumprem a carga horária estabelecida de 3200 horas e possui formação com ênfase específica pode atuar como tal. Diante do apresentado, o curso aumentou sua carga horaria e definiu como ênfase: Meio Ambiente e Biodiversidade.

O projeto em questão tem por meta principal a formação de professores na área de ciências e biologia. Porém a partir da reformulação do curso (2013) que dá o direito de receber atribuições de Biólogo, podemos observar traços que voltam a formação em um curso de

licenciatura a um curso de bacharelado, alterando sua ênfase inicial – a formação docente. Contudo, um aspecto positivo do campus está no fato de oferecer pesquisa e extensão no âmbito educacional, motivando os discentes a seguirem na pesquisa educacional. A respeito do Perfil de egresso, o projeto traz informações na qual advém da existência de práticas pedagógicas e demais componentes da prática de ensino.

Depreende-se que a formação do docente que coordenou a formulação do PPC, influenciou diretamente o documento, pois contempla o “Conhecimento psicopedagógico geral”, além de se referir ao currículo do curso como “estrutura curricular”, além das disciplinas relacionadas a formação profissional do docente: “Psicologia do Desenvolvimento”, “Psicologia da Aprendizagem” e “Psicologia da Adolescência”, todas voltadas a formação do formulador.

Pode-se perceber a prevalência a ênfase voltada à licenciatura, com elementos que possibilitam a prática de ensino durante a formação inicial, estabelecendo assim, relações teórico/prática importantes para o futuro docente. Através da análise fica explícito também as relações entre a formação profissional do docente que reformulou o curso em questão, e suas variáveis no mesmo, mesmo não perdendo o foco do curso – a formação docente.

No campus de São Vicente, desde sua criação do curso o PPC inclina uma formação voltada à Área das Ciências Biológicas, com ênfase em meio ambiente. O objetivo do curso, por ser localizado em região litorânea, coloca em primeiro lugar a formação voltada a atuação bacharelesca, mesmo sendo o curso uma licenciatura.

O PPC sinaliza que “[...]Embora se pretenda formar o Biólogo que também é Professor”. Depreende-se que a análise deste trecho nos leva a esclarecimentos sobre o objetivo da formação no curso de Ciências Biológicas do campus de São Vicente. Para tanto, por ser um curso de licenciatura o mais correto seria “o Professor de biologia”, já que fundamentalmente, um curso de licenciatura visa a formação docente, embora neste caso não seja o apontado.

Dessa forma, as intenções do curso de Ciências Biológicas – uma formação voltada a atuação na região do campus, que vai além da formação para a docência, o que deveria ser o principal proposto em um curso de licenciatura.

Ao nos debruçarmos sobre os PPC das duas licenciatura em Ciências Biológicas ofertadas pela UNICAMP, verificamos que no curso diurno, por ser um curso com um único ingresso para a licenciatura e o bacharelado, o aluno que opta pela licenciatura terá que cursar as disciplinas e estágios voltados para a sua formação didático-pedagógica.

Para integralização do mesmo, há 4 créditos em disciplina de “Libras e educação de surdos” e 29 créditos para disciplinas obrigatórias relacionadas a práticas em estágios

supervisionados e gestão no ensino de Ciências e Biologia, além de 18 créditos em disciplinas obrigatórias relacionadas ao estudo dos sistemas educacionais, 10 créditos de disciplinas eletivas da mesma natureza e, adicionalmente, há 32 créditos em disciplinas didático-pedagógicas, totalizando assim 64 créditos em disciplinas com caráter didático- pedagógico voltadas para a formação de professor, excetuando-se as disciplinas de estágio em escola, o que equivale a 960 horas de aula.

Porém cabe também destacar a importância da reformulação do PPC para atender as mudanças advindas da Resolução CNE nº 02, de 1 de julho de 2015, instituída após a criação do Projeto Pedagógico de Curso (2014). É disposto também 29 créditos ou 435 horas de estágio, acima do mínimo de 400 horas estabelecido pela Deliberação CEE nº 126/2014 do Conselho Estadual de Educação, e 15 créditos ou 225 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, acima do mínimo de 200 horas estabelecido pela Deliberação CEE nº 126/2014 do Conselho Estadual de Educação.

Se tratando da licenciatura ofertada no período noturno, haverá a necessidade de integralizar as disciplinas e os estágios voltados para a sua formação didático-pedagógica, assim como do curso diurno. Os conteúdos são concentrados em 18 créditos relacionadas ao estudo dos sistemas educacionais, 4 (quatro) créditos em “Libras e educação de surdos” e 29 créditos em práticas em estágios supervisionados e gestão no ensino de Ciências e Biologia, além de 10 créditos de disciplinas eletivas da mesma natureza. Adicionalmente, haverá 36 créditos em disciplinas didático-pedagógicas relacionadas diretamente à formação de professores de Ciências e Biologia, incluindo neste caso, Introdução à Filosofia das Ciências Naturais, 3 (três) disciplinas com enfoque em Temas Transversais no Ensino de Biologia, uma disciplina voltada para a construção e uso de mídias para o Ensino de Ciências e Biologia, além de 8 (oito) disciplinas voltadas para o ensino de Ciências e Biologia nos níveis Fundamental e Médio.

No total, o aluno da licenciatura em Ciências Biológicas (noturno) cursará 68 créditos em disciplinas com caráter didático-pedagógico voltadas para a formação de professor, excetuando-se as disciplinas de estágio em escola, o que equivale a 1020 horas de aula, em consonância com o estabelecido pela Deliberação CEE nº 126/2014.

Cabe ressaltar que as atividades de estágio em escola e atividades ligadas à gestão de ensino estão compreendidas em 3 (três) disciplinas, equivalendo a 29 créditos e 435 horas. O aluno do curso de licenciatura noturno também realizará atividades acadêmico-científico-culturais, 14 créditos e 210 horas. O curso em Ciências Biológicas, noturno integraliza um currículo total de 3814 horas, já o curso em Ciências Biológicas, diurno possui um total de 3634 horas, resultando na diferença de 180 horas, entre disciplinas, estágios, prática curricular e

Atividades Acadêmico-Científico- Culturais.

Ao analisarmos o PPC de Ciências Biológicas ofertado pela UNICAMP, verificamos marcas subjetivas do docente responsável pela formulação do PPC, considerando sua formação e as respectivas influências dispostas no curso em questão, como também, procurando identificar o perfil do profissional egresso, como meio de transcender o perceptível a respeito das finalidades da formação em Ciências Biológicas.

Na ocasião, de implementação do atual PPC (2014), o coordenador do curso possui graduado em Nutrição, mestrado e doutorado em Bioquímica, e o coordenador associado é graduado em Ciências Biológicas e doutorado em Genética e Biologia Molecular.

Possivelmente a formação bacharelesca de ambos trouxe marcas silenciosas de sua formação. Em uma primeira análise estas marcas surgiram em conceitos trazidos ao longo do PPC, como “matriz”, “instados”, “instrumentais”, apontando vinculações de diferentes áreas do conhecimento no curso de licenciatura analisado.

O estabelecimento da parceria entre o campus e a Faculdade de Educação da UNICAMP, em razão das disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica, é um dos aspectos positivos da licenciatura, já que aponta a preocupação com a oferta das disciplinas voltadas a formação docente, apesar de ter por finalidade formar biólogos aptos ao trabalho nas diversas áreas das Ciências Biológicas.

O PPC da licenciatura em questão indica buscar qualificar o aluno para o trabalho docente, levando em consideração aspectos políticos e culturais da ação educativa. Porém, observando as disciplinas postas no currículo, não é notado em nenhuma delas uma relação direta com a prática docente, colocando em questão a prática exercida por meio do PPC.

Dessa forma, a Prática de Ensino vem sendo alvo de reflexão há pelo menos duas décadas, e que ao longo desse período, tanto a Didática como a própria Prática de Ensino se consolidaram como disciplinas das licenciaturas, apesar da relação entre ambas sempre ter sido fortemente marcada por um caráter de complementaridade. A Prática de Ensino e o Estágio, tem caráter complementar ou suplementar: uma teoria colocada no início do curso e uma prática no final, havendo pouca ou nenhuma articulação entre si (MARANDINO, 2003).

Para tanto, os cursos de licenciatura passam por reorganizações com o intuito de “definir” seu currículo. Determinar o que e como o futuro professor deve aprender e praticar o aprendizado da melhor forma, ainda passa por muitas dificuldades. Conteúdos disciplinares, disciplinas pedagógicas, saberes culturais geram arranjos que evidenciam a valorização apenas da formação disciplinar de modo indiscriminado (GATTI, 2014).

De um lado, há IES que se pautam por uma tradição reificada de que licenciatura é

apenas complemento de um bacharelado e não um curso de graduação pleno com perfil próprio, conforme dispõe a Lei n. 9.394/96. [...] De um lado e de outro, constata-se, no entanto, a manutenção de uma tradição formativa que se originou nos anos 30 do século passado, em que conhecimento disciplinar é tomado como suficiente para a atividade docente, ou seja, um clima cultural de passado que atua fortemente no presente, como um habitus que sustenta a estruturação das licenciaturas em um modo semelhante às primeiras experiências, mesmo que com modificações aqui e ali (GATTI, 2014, p.36).

Portanto, em acordo com André (2012), ao problematizarmos a relevância da presença no currículo de disciplinas com conteúdos pedagógicos nos cursos de licenciatura, defendemos a importância de um currículo estruturado para a vivência universitária de futuros professores, já que o curso em questão tem um papel fundamental na socialização profissional e na construção da identidade dos professores, ou seja, no desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes, valores que constituem sua especificidade, atribuindo ao currículo da licenciatura, o encargo da formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado teve por escopo investigar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de universidades públicas paulistas que ofertam cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, objetivando analisar a dimensão pedagógica nesses cursos e sua relevância para formação inicial. Apresenta como objetivos específicos a análise dos normativos legais que versam sobre a formação inicial de professores e o lugar dos conteúdos/disciplinas de caráter pedagógico nas diferentes licenciaturas, mapear e analisar os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Ciências Biológicas, visando identificar as disciplinas/conteúdos voltados para a formação de professores, além de identificar se as disciplinas de caráter pedagógico contemplam a formação do docente para atuar nos níveis e modalidades indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. O delineamento metodológico adotado nesta pesquisa possibilitou o conhecimento da formação pedagógica disponível a estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas oferecidos por três universidades públicas paulista: UNESP, UNICAMP e UFSCar.

O problema de pesquisa centrou-se em compreender o dilema posto nos cursos de formação docente, já que, se as licenciaturas tem por objetivo formar professores para atuarem na educação básica, porque os conteúdos ligados a dimensão pedagógica da profissão são negligenciadas e/ou mesmo secundarizadas nos currículos? A resposta encontrada para o problema exposto foi obtida após a análise minuciosa dos Projetos Pedagógicos de Curso, desde a alocação de horas curriculares, o perfil profissional egresso, até as possíveis marcas subjetivas dos docente formuladores do PPC, onde foi possível a percepção dos ideários dessa formação. Concebemos que a formação docente, recentemente, recebeu destaque no cerne das políticas educacionais, e buscamos indícios históricos para essa alteração. Pudemos averiguar, de acordo com a produção científica, que a formação de professores para a rede básica de ensino passou por reestruturações a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), principiando a exigência que todos os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior, além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, implementada no ano de 2002, que estabelece a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, modificada pela Resolução CNE/CP no 2/2015, norteador desta forma, os cursos de formação docente.

Quantos aos objetivos específicos da pesquisa, de analisar os normativos legais que versam sobre a formação inicial de professores e o lugar dos conteúdos/disciplinas de caráter

pedagógico nas diferentes licenciaturas, as análises foram pontuadas a partir da Resolução vigente, a Resolução CNE/CP no 2/2015, que se pauta no oferecimento de cursos de licenciatura que visam a formação de especialista, incluindo o ensino e a gestão educacional, seguindo as determinações da Base Nacional de Formação Docente, determinando ao longo do processo de formação a efetiva e concomitante relação entre teoria e prática com o objetivo de fornecer elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. Para isso, a Resolução altera a carga horária mínima para cursos de licenciatura, definindo os componentes obrigatórios da formação, alocando o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, além da necessidade de haver pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas, alterando aspectos referentes a Resoluções anteriores, as Resoluções CNE/CP no 1 e no 2 de 2002, fazendo com que as universidades passem por reestruturações para o atendimento a Lei com o prazo máximo de dois anos. Quanto a isto, é possível afirmar que a maioria das universidades não cumprem o prazo estabelecido para readequação, já que em pleno ano de 2018, das universidades e campus analisados, apenas o campus de São Vicente, pertencente a UNESP, passou por alterações em seu PPC para atender a Resolução vigente.

Ao mapearmos e analisarmos os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Ciências Biológicas, visando identificar as disciplinas/conteúdos voltados para a formação de professores, além de identificar se as disciplinas de caráter pedagógico contemplam a formação do docente para atuar nos níveis e modalidades indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, encontramos um marco característico onde poucos cursos as ofertam desde seu princípio, impedindo assim que as relações metodológicas de ensino sejam trabalhadas durante toda a licenciatura. Dessa forma, nos deparamos com um modelo de formação demarcado por seleções curriculares, onde o profissional docente apresenta um histórico de formação deficitário, definindo sua formação e sua eventual metodologia de ensino-aprendizagem. Podemos nos referir a esta formação a partir do modelo de racionalidade técnica, sendo ele o mais difundido no campo da formação de professores, privilegiando a ciência básica e aplicada e colocando em prática as regras científicas e/ou pedagógicas, servindo de apoio para a prática docente por meio da combinação de disciplinas específicas, disciplinas pedagógicas e a prática de ensino.

Em relação a formação dos formuladores do PPC e suas possíveis subjetividades postas nos cursos em questão a partir da observação do perfil do profissional egresso, foi demonstrado que diferentes percursos formativos influenciam a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso,

determinando modelo de formação bacharelesca advinda da formação de tais formuladores, perpetrando que diversos cursos, mesmo sendo caracterizados como licenciatura, visem a formação do profissional biólogo, secundarizando a formação docente e conseqüentemente não respondendo ao objetivo principal de um curso de licenciatura, que é formar professores.

Como exemplo, podemos mencionar o campus de São Vicente, que por ser localizado em região litorânea, altera a ênfase do curso para atuação marinha, afastando-se de aspectos necessários a um curso de licenciatura, além do campus de Ilha Solteira, que reestruturou seu Projeto Pedagógico de Curso em vista a implementação da Resolução CFBio nº 213/10 que “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”, viabilizando a formação bacharelesca e não estabelecendo as delegações de um curso de licenciatura – a formação docente.

As mudanças nos cursos de formação docente no Brasil, fazem parte de uma série de reformas socioeconômicas num processo de reestruturação do capital que alterou as funções do Estado. A respeito dessas muitas reformas educacionais, observamos que elas permanecem basicamente inalteradas, mantendo a demasiada carga horária atribuída as disciplinas das áreas de referência nas licenciaturas, acreditando ainda que, para ensinar basta saber os conhecimentos das disciplinas referentes ao curso em questão, retirando o foco na docência.

Considerando que a teoria do currículo impõe o que deve ser abordado nos cursos de licenciatura, dirigindo sua elaboração e prática, nos faz refletir sobre o papel do professor e da escola na atualidade, já que elementos formativos básicos a formação docente são ignorados, refletindo assim na qualidade da educação de todo país. Para isso, a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura demandam mais que breves alterações em seus currículos por meio de legislações e resoluções que impõe mudanças teóricas raramente expostas na prática, necessitando assim, de investimentos que propiciem a produção do conhecimento na área, envolvendo também as relações cognitivas de ensino.

Ao final de nossa trajetória investigativa, após nos apropriarmos dos conceitos e demais ferramentas teóricas necessárias para a análise, compreensão e diálogo crítico com nosso objeto de pesquisa, concluímos que, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Ciências Biológicas ofertadas por universidades públicas paulista, apesar dos cursos de licenciatura terem por finalidade formar professores para atuar na educação básica, os conteúdos ligados a dimensão pedagógica da profissão são negligenciados e secundarizados nos currículos, constituindo na maioria das vezes como simplistas considerações as Leis e

Resoluções implementadas, sem se atentar a importância desses conteúdos a formação docente, tendo como princípio a racionalidade técnica.

Por fim, ressaltamos a relevância social da presente pesquisa para a área educacional, principalmente, para o campo da formação de professores. A análise empreendida indica a importância de ressignificarmos os cursos de licenciatura, desde aspectos teóricos ligados a formulação dos PPC até a implementação dos mesmos, de refletirmos sobre os currículos dos cursos de formação inicial, sobretudo, de dimensionar as disciplinas de caráter pedagógico. Aponta ainda para a importância da universidade estabelecer articulação com a Educação Básica, espaço de atuação dos licenciados com vistas ao alcance da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. (coord.). **Formação de Professores no Brasil: Diagnóstico, Agenda de Políticas e Estratégias para a Mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura**. Educação e Sociedade. Campinas, ano XVII, n. 56, p.388-411, 1996.
- AMORIM, M. A. Quem ainda quer ser professor? A opção pela profissão docente por egressos do Curso de História da UFMG. **Revista em Educação**. Belo Horizonte, v.30, n.04, p. 37-59, 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A., et al. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, p. 101-123, 2012.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educ. Ver.**, n. 50, p. 69-86, 2013.
- AZEVEDO, J. M. L. (2000). O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C. e A., M. A da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, p.17-42.
- BAZZO, V. **Constituição da Profissionalidade Docente na Educação superior: desafios e possibilidades**. 2007. 269p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.
- BAZZO, V. L. Para onde vão as licenciaturas? a formação de professores e as políticas públicas. **Educação**, Santa Maria, RS, v.25, n.1, p.53-65, 2000.
- BEREDAY, G. Z. F. **El método comparativo en pedagogía**. Barcelona: Herder, 1968.
- BEREDAY, George G. F. **Comparative method in education**. New York: Holt, Rineart and Winston, 1964.
- BERNESTEIN, B. **Poder, Educación y Conciencia. Sociología de La Transmisión Cultural**. Barcelona, EL Roure, 1990.
- BERTOTTI, R. G. **Uma breve história da formação docente no brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar**. XI Congresso Nacional de Educação, 2013.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria J. Alvarez; Sara B. dos Santos; Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista Histedbr** [on-line], Campinas, n.42, p.94-112, 2011.
- BRITO, M. R. F. A psicologia educacional e a formação do professor pesquisador: criando situações desafiadoras para a aprendizagem e o ensino da Matemática. **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, ano 9, n. 11, p. 57-68, 2002.
- BRITO, M. R. F. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas

- licenciaturas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v.12, n.3, p. 401-443, 2007.
- CANDAU, V. M. F. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.
- CARVALHO, A. M. P. A influência da mudança da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência e educação**, v. 7, p.113-122, 2001.
- CARVALHO, A. M. P. **Reformas nas licenciaturas**: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. Faculdade de Educação da USP. Brasília, ano 12, n.54, 1992
- CARVALHO, E. J. G. **Estudos comparados**: repensando sua relevância para a educação. Universidade Estadual de Maringá, 2013.
- CASTRO, C. M. Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, F. (Orgs.). *et al.* **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Campus; Elsevier, p. 145-169, 2009.
- CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- CHERRYHOLMES, C. H. **Um projeto social para o currículo**: perspectiva pós-estruturais. 1993.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: **Cortez**, 2003.
- EISNER, E. W. El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: **Paidós**, 1998.
- CIAVATTA, M. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, p.129-151, 2009.
- CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura, **Interface Comunic, Saúde, Educ**, v.5, p.103-16, 2001.
- CUNHA, et al. Reflexões acerca da formação docente nos cursos de licenciatura: potencialidades, no entrelaçamento entre psicologia da educação e prática de ensino. **Dossiê: Formação Docente**, v.10, n.14, p.44-59, 2016.
- CURY, J. C. R. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.48, p.205-222, 2008.
- CURY, J. C. R. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 831-855, 2007.
- DARLING-HAMMOND, L. Inequality and the Right to Learn: Access to Qualified Teachers in California's Public Schools. **Teachers College Record**, v. 106, n.10, 2004.
- DEWEY, J. The Child and the Curriculum. B&R **Samizdat Express**. 1959.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, v. 23, p. 381-406, 2004.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280,

2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, 1999.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, 2015.

DUNCAN, G.; MURNANE, R. Whither opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances. New York. **Russell Sage Foundation**, 2011.

DURANT, D. **Repensando o significado da Reforma Curricular para o Ensino médio: parâmetros e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005

DUTRA, E. F.; TERRAZZAN, E. A. **Reflexos das normativas legais sobre formação de professores em configurações curriculares de cursos de licenciatura em química**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, SC, 2007.

EIDELWEIN, M. P. Pedagogia universitária voltada a formação de professores na temática da inclusão. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 26, 2005.

ENRICONE, D. (org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Editora PUC RS. 2ed., 2006.

FARIA, P. C. **A formação do professor de matemática: problemas e perspectivas**. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.

FELÍCIO. H. M. S.; POSSANI. L. F. P. ANÁLISE CRÍTICA DE CURRÍCULO: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, 2013.

FIORENTINI, D. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Boletim de Educação Matemática**, v.21, p. 43-70, 2008.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, v.18, n.36, p. 455-472, 2012.

FLICK, U. Introdução a pesquisa qualitativa. **Métodos de pesquisa**, 3ed, 2008.

FORMOSINHO, J. O. O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. **Escola moderna**, n.18, 2003.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, v.21, n.72, p. 197-230, 2000.

FRANGELLA, R. C. P. **Disputas curriculares, disputas identitárias** – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2007.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. **Saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, S. S. **A contribuição da Pesquisa na formação docente**. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, p. 115-130, 1996.

- GARCIA, M. M. A políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v.32, p. 131-155, 2016.
- GARCIA, M. M. A. Textos e contextos na reforma das licenciaturas: o caso da UFPel. **Educação & Realidade**. n.35, v.2, 2010.
- GATTI, B. A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo. n. 100, p. 33-46, 2013.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, p. 1355-1379, 2010.
- GATTI, B. A. Formação inicial de Professores para a educação básica: Pesquisas e políticas Educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, p. 24-54, 2014.
- GATTI, B. A. NUNES, M. M. R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: **FCC/DPE**, p.135, 2009.
- GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.
- GIL, D., CARVALHO, A.M.P. **Tendencias y experiencias innovadoras en la formacion del profesorado de Ciencias**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1992.
- GIROUX, H. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução. Ângela Maria B. Biaggio (Trad.). Petrópolis: **Vozes**, 1986.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GOERGEN, P. L. Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? Campinas, **Revista Pro-Posições**, Revista da Faculdade de Educação, v.2, n.3, p.6-19, 1991.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOODSON, I. F. Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' Lives and Teacher Development. **Cambridge Journal of Education**. v.21, n.1 1991.
- GREENE, M. **Curriculum and consciousness**. In: BELLACK, A. and KLIEBARD, H. (orgs). Curriculum and evaluation. Bekerley : McCutchan Publishing Corporation, 237- 253, 1977.
- GUIMARÃES, J. A. C.; RODRIGUES, M. E. F. Dimensão pedagógica da pesquisa nos cursos de biblioteconomia do Mercosul. **Cadernos Bad 1**, 2003.
- HIRST, P. H. Religion and the Secondary School. **Religious Studies**, v.4, n.2, 1969.
- HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Políticas Públicas e Educação, n. 55, 2001.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 4.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- JACKSON, P. **Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1968.
- JUNIOR, A. F.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, p. 1159-1179, 2006.
- KELLY, A. V. **O currículo**. Teoria e Prática. São Paulo: Harbra, 1981.

- KUENZER, A. Z. A Formação de Educadores no Contexto das Mudanças no Mundo do Trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, ano XIX, n. 63, p.105-125, 1998.
- KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.
- LAWTON, D. **Class, culture and the curriculum**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- LIBÂNEO, J. C. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente**: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica – PUC. São Paulo, 1990.
- LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista Centro de Educação**, Laboratório de Pesquisa e Documentação (Lapedoc), Santa Maria, v.29, n.2, 2004.
- LOPES, R. P. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender. **Educar**, n.36, p.163- 179, 2010.
- LUCHESE, T. A. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Hist. Educ.** Porto Alegre, v.18, n.43, p.145-161, 2014.
- LUDCK, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, p.98-113, 2006.
- MALET, R. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: As Condições Históricas da Renovação da Educação Comparada. **Revista Educação & Sociedade**, v. 25, n.89, p.1301-1332, 2004.
- MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Cad.Bras.Ens.Fís.**, v.20, n.2, p.168-193, 2003.
- MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. Designing qualitative research. Beverly Hills. **Sage Publ.** 1989.
- MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINS, P. S. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de políticas educacionais**, n.15, p. 13-32, 2014.
- MARTINS, P. S. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-RBPAE**, v. 26, 2010.
- MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqui.** [online], n.118, p.89-118, 2003.
- MAZZOTTI, A. J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 77, p. 53-61, 1991.
- MESQUITA, N. A. S; SOARES, M. H. F. B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Quim. Nova**, v.34, n.1, p.165-174, 2011.
- MIZUKAMI, M. G. **Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional**. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Edufscar, p.59-91, 1996.
- MONFREDINI, I. et al. **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

- MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, v. 26, p. 1137-1150, 2012.
- MORENO, J. M. Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education? **Journal of Educational Change**, v.8, 2007.
- MORTIMER E. F.; PEREIRA, J. E. D. Uma proposta para as 300 horas de prática de ensino Repensando a licenciatura para além do modelo da racionalidade técnica. **Educação em Revista**, n. 30, p. 107-113, 1999.
- NEGRI, S. R.; SOUZA, M. I. S. **Afinal, existe um currículo democrático?** 31ª Reunião da ANPEd, GT-Currículo, PUC-MG, 2008.
- NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1992.
- NÓVOA, A. **O Passado e o Presente dos Professores**. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, p. 13-34, 1995.
- NÓVOA, A. S. S. **História da Educação**. Provas de Agregação Não Publicadas. Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994.
- NÓVOA, A. S. S.. **Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)**. Lisboa: Educa, 1998.
- OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política Educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-302, 2005.
- OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, 2009.
- PANAZZO. N. S. P. Pesquisa qualitativa em educação. In: Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador. **Educs**, v.2, p.99- 111, 2012.
- PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation**. Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980.
- PEDRA, J. A. **Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo**. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Brasília, 1993.
- PENIN, S. T. S. (2009). Profissão docente. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, v.19, n.14, 2009.
- PEREIRA, D. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. **Revista AlfaGEO**, n.1, v.1, 1999.
- PEREIRA, E. A. P e CORTELAZZO A. L. Flexibilização Curricular: uma experiência institucional. **Revista Avaliação**, v.7, n.4, p. 115-128, 2003
- PEREIRA, E. M. A., WASSEM, J., CALDAS, T. A. **Desenho curricular de curso: a percepção de estudantes universitários e os desafios de uma nova política**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, GT- 12 ANPEd, 2013.
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PEREIRA. F.; CAROLINO. A. M.; LOPES. A. A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, p.191-219, 2007.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? 38ª Reunião Nacional ANPEd, G-8 ANPEd, 2017.

- RIBEIRO, M. P. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico Temporalidades. **Revista Discente** do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. v. 7 n. 2, 2015.
- RIBEIRO, B. O. L. *et al.* Formação de professores no brasil: obstáculos e expectativas. **Journal of supranational policies of education**, n.6, p.54-69, 2017.
- ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p.105-126, 2005.
- ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS. P. L. O. **Formação continuada**: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. 31ª Reunião da ANPEd, GT-8 ANPEd, 2008.
- ROMANOWSKI, J. P.; **Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura**. XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.
- ROSA, C. M.; LOPES N. F. M.; CARBELLO, S. R. C. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v.13, p.162-179, 2015.
- ROSEN, A. **For-Profit Teacher Education**. **Chronicle of Higher Education**. Colloquy Live. 2003.
- SACRISTÁN, J. G. **Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as**. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 197-232, 1998.
- SANCHEZ, F. (Coord.) **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância**. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.
- SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, p. 281-300, 2016.
- SANTOS, C. M.; JÚNIOR, P. D. C. Interdisciplinaridade e educação: desafios e possibilidades frente a produção do conhecimento. **Rev. Triang**, v.10, n.2, 2017.
- SÁ-SILVA, J. R. ALMEIDA, C. D. GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. v.1, n.1, 2009.
- SAUL, A. M. **Considerações a respeito do conceito de currículo**. Seminário de Currículo, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados. 1984.
- SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016.
- SAVIANI, D. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v.9, n.1, p.07-19, 2011.
- SAVIANI, D. **História Comparada da Educação**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas: Editora da UFPel, n.10, p.5-16, 2001.
- SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas. 2005.
- SCHEIBE, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. **Revista Educere Et. Educare**, v.1, p.199-212, 2006.
- SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.112, p.981-1000, 2010.

SÉCCA, R. X.; LEAL, R. M. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial** 30, p.103-156, 2009.

SHULMAN, L. S. **Educating the reflective practitioner: toward a new designer for teaching and learning in the professions.** San Francisco: Jossey – Bass Publ., 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington D. C, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

SILVA FILHO, R. L. L, et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, 2007.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente:** proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia [Relatório. Documento interno]. Brasília, DF: UNESCO/CAPES, 2010.

SILVA, C. R. et al. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v.7, n.1, p.70-81, 2005.

SILVA, F. C. T. Estudios comparados como método de investigación: la redacción de una historia curricular por documentos curriculares. **Rev. Bras. Educ.** [online]. v.21, n.64, p.209-224, 2016.

SILVA, M. R. Currículo e competências: a formação administrada. Editora Cortez. 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica. 2007.

SILVA, K. A. C. P. S.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v.27, n.2, p.227-247, 2018.

SOUZA E MELLO, M. L. Estudando o currículo como gênero do discurso. 2008.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** London: Heinemann, 1975.

SUDBRACK, E. M., ANDRADE, E. Formação docente e os novos marcos legais. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 17, n. 28, p. 158-162, 2016.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO- IPE, 2010.

TEODOSIO, S. S. C. S. et al. A história oral e pesquisa documental como itinerário de pesquisa na enfermagem: um estudo bibliométrico (2000-2014). **Escola Anna Nery**, 2016.

TERRAZZAN, E. et al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v.8, n.23, p.71-90, 2008.

VEIGA-NETO, A. J. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. São Paulo: FDE. p.105-119. 1995.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.13, n.3, p.399-414, 2007.

VIANA, F. R., HARTMANN, M. L. B. Plano Nacional de Formação de Professores da

Educação Básica – PARFOR: aspectos fundamentais e experiências na Universidade de Cruz Alta. **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v.2, n.1, 2014.

WERLE, F. O. C.; CASTRO, M. L. S. **Administração Comparada: uma análise das publicações na América Latina**. In: WERLE, F. O. C.; CASTRO, M. L. S. *Educação Comparada na Perspectiva da Globalização e Autonomia*. São Leopoldo, RS, Editora Unisinos, p. 93-108, 2000.

WOLCOTT, H. F. **Differing styles of on-site research, or if it isn't ethnography, what is it? Naturalistic research paradygma**. Arizona: State Univ./Tempe, 1982.

YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000.

ZEICHNER, K. M. Política de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo. Autentica, 2011.

ZIMMERMANN, E., BERTANI, J. A. Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v.20, 2003.

FONTES

BRASIL. **Lei nº 5.682/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus. Rio de Janeiro, 1972. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13/04/2017.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <http://www.setorgrafico.org.br/legislacao/emendaconstitucional/EC14>. Acesso em: 03/09/2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13/04/2017.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm. Acesso em: 03/09/2017.

BRASIL. **Parecer CNE nº 776**, de 03 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em: 13/04/2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília, DF: MEC/SESU, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm>. Acesso em: 13/11/2017.

BRASIL. **Parecer CNE nº 9**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 13/04/2017

BRASIL. **Parecer CNE nº 21**, de 6 de agosto de 2001. Estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p14.pdf>. Acesso em: 13/04/2017.

BRASIL. **Parecer CNE nº 28**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 13/04/2017.

BRASIL. **Resolução CNE nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnep-no-1-de-18-de-fevereiro-de-2002-diretrizes-curriculares-nacionais-para>. Acesso em: 13/04/2017.

BRASIL. **Resolução CNE nº 02**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 13/04/2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf>. Acesso em: 13/04/2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 29/11/2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de Junho 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 13/04/2017.

BRASIL. **Medida provisória nº 339, de 28 de dezembro 2006**. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/mpv/339.htm. Acesso em: 13/04/2017.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm Acesso em: 13/04/2017.

BRASIL. **Resolução CNE nº 02**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-02-de-01-de-julho-de-2015-diretrizes-curriculares-nacionais-para>. Acesso em: 13/04/2017.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 126/2014**. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. In: Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 14 jun. 2014.