

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

***A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO* NAS REFORMAS DO  
**CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG)****

**Gabriel Menezes Viana**

**Belo Horizonte**  
**2010**

Gabriel Menezes Viana

*A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO* NAS REFORMAS DO CURSO  
DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Escolar: instituições, sujeitos e currículos.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira

Belo Horizonte

2010

V614c	<p>Viana, Gabriel Menezes, 1981  A construção social do currículo nas reformas do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) / Gabriel Menezes Viana. - UFMG/FaE, 2010.  200 f., enc., il.</p> <p>Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  Orientador: Júlio Emílio Diniz Pereira.  Bibliografia: f. 181-194.</p> <p>1. Universidades e faculdades - Currículos. 2. Currículos - Mudança. 3. Formação de professores. I. Título. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação</p>
	CDD- 378.199
<b>Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG</b>	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação intitulada *A construção social do currículo* nas reformas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) de autoria do mestrando Gabriel Menezes Viana, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira – FaE/UFMG – Orientador

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – FaE/UFMG – Titular

---

Prof. Marcos Daniel Longhini – UFU – Titular

---

Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza – FaE/UFMG – Suplente

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Ângela de Azevedo Meyer – FaE/UFMG – Suplente

Belo Horizonte, 06 de Agosto de 2010.

A ela,  
que me carregou por nove meses,  
que me deu um nome de anjo e  
que continua cuidando de mim,  
a mais de vinte e oito anos.

“A adversidade nos enrijece os  
músculos e adestra o pulso.”

(Chatô, *Diários Associados*)

## AGRADECIMENTOS

A este, por ser, talvez, o espaço no qual eu possa me expressar mais livremente.

À minha Mãe, Malu, meu Pai, Laércio, e ao meu irmão, Rodrigo, por todo o amor, carinho e atenção e por transformarem a casa em Divinópolis em meu porto seguro ao qual eu me recolhia para serenar o corpo e alentar o espírito.

Aos meus amigos: Cyro, Dori, Kiko, Maca, Túlio e outros colegas de Divinópolis que me permitiram enxergar essa cidade, hoje, tal como o poeta já se referia à *Pasárgada*.

Aos meus familiares, Tio Dão, Tia Célida e meus primos Rodrigo, Flávia e Bruno por terem me recebido de braços abertos e me oferecido condições de residir em Belo Horizonte durante os primeiros meses em que aqui estive. Agradeço por terem me permitido melhor compreender o verdadeiro significado de família, pois nos fundo se mostrou como um prolongamento da minha própria. Aos demais familiares que mesmo de longe pude perceber que estavam torcendo por mim, Tia Rosinha, Tio Renato, Daniel, Madrinha, Padrinho, Tia Helaine, Tia Heura e todos aqueles que acompanharam, de uma forma ou de outra, dando força.

À Flávia, pelo amor, carinho, atenção, amizade, zelo e o respeito que tem me dedicado mesmo de longe. Mas, amor, lhe sou grato especialmente por presentear-me com a delícia que é amá-la.

À Lucíola, por todo carinho, solicitude, amizade e pelas fecundas contribuições para a construção do referencial teórico-analítico e em vários outros aspectos deste trabalho. Posso dizer que na minha seleção você sempre será a principal Titular.

Ao Júlio, pela confiança e atenção dispensada a mim nos trabalhos desenvolvidos nesses três anos de convivência.

Ao Marcos, por ter aceitado prontamente o convite para fazer parte da banca e por todo o apoio que tem me dedicado desde o início da minha vida acadêmica.

Aos colegas que conheci nesta faculdade, alguns dos quais, tenho certeza que se tornaram verdadeiros amigos. Ao GEPHE, por estenderam à mão e permitirem que eu pudesse ao trabalhar neste grupo, também ter condições de estudar e, sobretudo, aprender muito no convívio com essas pessoas. Ao Hercules, pela parceria e pelo acompanhamento de perto das alegrias, angústias, tensões e decepções nos mais diversos momentos dessa difícil trajetória do curso de mestrado. Aos funcionários, Amauri, Chico, Dona Vera, Dona Neide, “Seu” Valdir, “Seu” Délcio, Adilson, Marlon, Verônica, Rose, Daniele, Ernane, Hécio, William, Anderson, André e Alessandro por terem me oferecido condições de melhor *viver* aqui nesses mais de três anos e nas cerca de dez horas diárias em que aqui estive. Às professoras e os professores da FaE pelo aprendizado que tive no convívio com cada um e por me ajudarem a perceber e optar pelos melhores caminhos no meu percurso acadêmico os quais, em muitas das vezes, não se mostraram serem os mais fáceis, Wemerson, Analise, Danusa, Sérgio, João Valdir, Dute, Zé Raimundo e Marlucy. Aos demais colegas da linha de pesquisa do programa, os quais porventura não os tenha citado. As minhas irmãs acadêmicas Taty e Lílian. Aos colegas de grupo de pesquisa cujas interlocuções foram fundamentais para o desenvolvimento da minha pesquisa, Laís, Catarina e Ronaldo e, especialmente, ao Diogo por ter sido o primeiro a ouvir e me ajudar a refletir sobre as dúvidas e ideias que surgiam no processo de construção do texto da dissertação.

Aos colegas de república Ricardo e Luís Otávio pela amizade construída nesse tempo de convivência.

Aos entrevistados e demais professores da UNIFAL-MG por terem me aberto as portas dessa Universidade e oferecido as melhores condições para que eu pudesse ter acesso aos dados e as pessoas que eram requeridas pela pesquisa.

À Capes pelos vinte e quatro meses de bolsas concedidas, cesurada (por outrem) à vinte.

A uma força maior, além da minha compreensão, que proporcionou que esse processo, por mais árduo que tenha sido, pudesse ocorrer no tempo certo, sem maiores transtornos e com um sublime teor de deleite.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar os principais fatores responsáveis por mudanças no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Fundamentado na ideia da *construção social do currículo* de Ivor Goodson (1995a, 1995b, 1997), nos concentramos nas relações entre os sujeitos que estiveram diretamente envolvidos na construção do currículo desse curso, em como seus interesses e concepções influenciaram esse processo de mudança. Os estudos de Thomas Popkewitz (1997) também foram de fundamental importância para nos permitir compreender a reforma como um fenômeno *ecológico*, ou seja, considerar as transformações no contexto externo à instituição para as reformas no currículo. A abordagem teórico-metodológica adotada foi o *estudo de caso* (YIN, 2005) de modo que utilizamos os documentos e entrevistas individuais semiestruturadas, para a coleta dos dados. Chegou-se a conclusão de que os principais fatores que influenciaram a *construção social* do currículo estudado foram: as transformações sofridas pela Instituição assim como o próprio contexto político-educacional do país nas duas últimas décadas, os interesses dos agentes envolvidos diretamente nos processos de reforma, os discursos produzidos a partir da aprovação das diretrizes curriculares para a formação de professores e sobre a regulamentação da profissão do biólogo.

**Palavras-chave:** Currículo; reforma; construção social do currículo; formação de professores de Ciências e Biologia.

## ABSTRACT

This research has its central objective to analyze the main factors responsible for changes in the curriculum of a Teacher Training Course in Science and Biology led by Federal University of Alfnas. Based on Ivor Goodson's idea of *curriculum as a social construction*, this study focus on the relationship among people directly involved in the organization of the curriculum trying to understand how their interest and conceptions influenced this process of changes. Thomas Popkewitz study on reform was also important because it allows to understand curriculum reform as an *ecologic phenomenal*, in other words his work shows how important is the context outside the school in the process of curriculum change. The methodological approach is the case studies where was used documents and semi-structured interviews to collect the data. In conclusion the study points that the main factors which influenced the construction of the curriculum were: the transformation undergone by the institution as well by the Brazilian political and educational context in the last two decades; the interest of the agents directly involved in the reform process; the discourses about the Brazilian teacher training courses curriculum guidelines and the state regulation on the profession on biologist.

**Key-words:** Curriculum; reform; curriculum social construction; teacher's formation in Science and Biology.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Localização geográfica de Alfenas (A) com relação a Belo Horizonte (B), São Paulo (C) e Rio de Janeiro(D).....	109
Figura 2:	Fluxograma de análise de propostas curriculares no curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG .....	125

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Número de cursos de graduação da UNIFAL-MG existentes ao longo dos anos.....	115
------------	--	-----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Recursos humanos disponíveis e diferença percentual entre a Efoa/Ceufe, no ano de 2002, e a UNIFAL-MG, no ano de 2009.....	116
Tabela 2:	Quantidade de professores por titulação na Efoa/Ceufe, no ano de 2001, e na UNIFAL-MG, no ano de 2009, e a porcentagem nas respectivas instituições.....	117

## LISTA DE SIGLAS

Andes–SN	-	Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	-	Banco Mundial
CEAD	-	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEPE	-	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	-	Câmara de Educação Superior
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CPPD	-	Comissão Permanente de Pessoal Docente
EaD	-	Educação a Distância
EFOA	-	Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas
Efoa/Ceufe	-	Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas/Centro Universitário Federal
FFCL	-	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNFi	- Faculdade Nacional de Filosofia
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NSE	- Nova Sociologia da Educação
OMC	- Organização Mundial do Comércio
ONGs	- Organizações Não Governamentais
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRAP	- Prática Pedagógica
REUNI	- Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu	- Secretaria de Educação Superior
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UB	- Universidade do Brasil
UDF	- Universidade do Distrito Federal
UNESCO	- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIFAL-MG	- Universidade Federal de Alfenas
USP	- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2. CURRÍCULOS E REFORMAS</b> .....	27
2.1 Currículo .....	27
2.1.1 Um breve histórico dos estudos sobre o currículo.....	28
2.1.2 Os estudos de Ivor Goodson e a construção social dos currículos .....	34
2.1.2 Dimensões do currículo .....	37
2.1.3 O currículo no ensino superior e as lutas na construção de um currículo .....	39
2.2 Reformas.....	43
2.2.1 Reformas e reforma <i>no</i> currículo.....	43
2.2.2 Reforma educacional e reforma no currículo (contribuições dos estudos de Popkewitz).....	45
2.2.3 Reforma, legislação e políticas educacionais .....	49
2.2.4 Reforma e mudança social.....	51
2.2.5 Reforma na legislação educacional e no currículo: políticas curriculares.....	53
2.2.6 Reformas “pontuais”.....	55
2.2.7 Como entendemos reforma no currículo? .....	61
2.2.8 Reformas como elaboração de um novo currículo, mas não de um currículo “novo” .....	62
<b>3. REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS</b> .....	65
3.1 As reformas educacionais nos anos 1990 .....	65
3.1.1 As supostas crises do sistema capitalista e do Estado .....	66
3.1.2 Reformas educacionais em um contexto de reformas do Estado .....	68
3.1.3 Reforma do Estado e política educacional .....	70
3.1.4 Reformas no ensino superior .....	71
3.2 Outras legislações educacionais da década de 1990 e do começo dos anos 2000 .....	85
3.2 O período entre décadas .....	88
3.2.1 A passagem de governo no Brasil (entre 1995 e 2003).....	88
3.3 As reformas educacionais nos anos 2000 .....	92

3.3.1 Reformas no ensino superior no governo “Lula” .....	93
3.3.2 O contexto das reformas nas Licenciaturas .....	94
3.3.3 O Parecer CNE/CES 1.301/2001 e a Resolução CNE/CES 7/2002.....	102
3.3.4 Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas e normatizações regulamentadoras da profissão do biólogo .....	107
3.4 Considerações finais .....	108
<b>4. O CONTEXTO INSTITUCIONAL.....</b>	<b>110</b>
4.1 A cidade: Alfenas .....	110
4.2 A Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG): um breve histórico.....	111
4.3 A Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) hoje.....	116
4.3.1 Comparação entre a EFOA e a Efoa/Ceufe .....	117
4.3.2 A tradição em saúde e a recente preocupação em formar professores .....	119
4.3.3 Organização acadêmico-administrativa.....	121
4.3.4 Fluxograma de análise das propostas .....	126
<b>5. A IMPLANTAÇÃO E AS REFORMAS CURRICULARES DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UNIFAL-MG .....</b>	<b>129</b>
5.1 A implantação do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG .....	130
5.1.1 Por que Ciências Biológicas? .....	132
5.1.2 Um curso noturno .....	134
5.1.3 A implantação do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG: Bacharelado e Licenciatura .....	134
5.2 A primeira reforma curricular do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG.....	144
5.2.1 Momentos de conflito e de poder .....	148
5.2.2 O currículo do novo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIFAL-MG.....	151
5.2.3 O poder do discurso da regulamentação da profissão do biólogo e as consequências para o novo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIFAL-MG.....	152
5.2.4 A segunda matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG .....	154
5.2.5 A reforma inacabada: a continuação da reformulação do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG .....	160

5.3 A segunda reforma do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIFAL-MG.....	163
5.3.1 O novo currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG.....	167
5.4 A influência da tradição da UNIFAL-MG na área da Saúde sobre o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	173
<b>6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
6.1 Conclusões.....	175
6.2 Considerações finais.....	180
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>182</b>
<b>8. ANEXOS .....</b>	<b>196</b>
8.1 Anexo I.....	196
8.2 Anexo II:.....	198
8.3 Anexo III: .....	199
8.4 Anexo IV: .....	200
8.5 Anexo V: .....	201

## 1. INTRODUÇÃO

A construção do objeto de estudo desta pesquisa se entrelaça com minha trajetória estudantil. Durante o período em que cursei a Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), entre os anos de 2002 e 2006, tive a oportunidade de ser representante discente no Colegiado de Extensão e no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade, durante os anos de 2004 e 2005. Ao ocupar essa posição pude participar de reuniões nas quais eram discutidas, entre outros assuntos, as propostas curriculares para os cursos dessa Instituição.

Pelo fato de ser aluno, naquela época, do único e recém-criado curso de formação de professores da UNIFAL-MG, ao analisar as diferentes propostas curriculares dos outros cursos dessa Universidade – Odontologia, Farmácia, Nutrição e Enfermagem – foi possível uma primeira comparação entre os diferentes perfis de profissionais que a Instituição pretendia formar. Tal experiência despertou em mim o desejo de elaborar uma monografia<sup>1</sup>.

A familiaridade com o contexto da UNIFAL-MG e as leituras realizadas durante o desenvolvimento da monografia permitiram-me perceber também algumas mudanças ocorridas na estrutura do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas nessa Universidade. A partir daí, surgiram algumas inquietações que deram contornos ao objeto de estudo desta pesquisa. Sendo assim, com a presente investigação acadêmica, pretendeu-se compreender a emergência do curso de formação de professores de Biologia na Universidade Federal de Alfenas e as alterações sofridas por ele até atingir sua configuração atual. Em outras palavras, buscou-se investigar os motivos que levaram às reformas curriculares pelas quais passou o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG, procurando identificar as principais mudanças ocorridas no mesmo.

---

<sup>1</sup> Ao realizar esse estudo, procurei estabelecer comparações entre os estágios de cursos da área de Saúde com os de formação docente. Nessa pesquisa, foram consideradas as vivências dos alunos estagiários antes mesmo de ingressarem na Universidade. O estudo teve como foco as vivências adquiridas na relação, ainda que informal, com pessoas que atuavam na profissão que esses estagiários mais tarde se tornariam, e como esse tipo de experiência influenciou suas práticas futuras profissionais. Nesse trabalho, se evidenciou que a formação dos licenciandos possui especificidades as quais devem ser consideradas na elaboração do estágio curricular supervisionado. (VIANA; LONGHINI, 2006).

Durante todo o período de realização deste estudo, não foram encontradas pesquisas que analisassem mais detalhadamente o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas. Talvez, tal fato possa ser explicado pela criação recente desse curso – apenas no ano de 2000. Ainda que a referida Universidade possua mais de noventa anos de existência, há apenas dez anos conta com cursos de formação de professores. Como mostraremos nesta dissertação, o aparecimento tardio de cursos de Licenciatura na UNIFAL-MG explica-se pela grande ênfase da Instituição na área da Saúde ao longo de sua história.

A produção acadêmica na área de Educação, que trata sobre a formação de professores, vem crescendo significativamente nessas três últimas décadas. Tal fato é evidenciado por trabalhos que analisam o campo como os de Carlos Marcelo (1998), Kenneth Zeichner (1998; 2009), Marli André (2002; 2009), Iria Brzezinski (2006; 2009) e Iria Brzezinski e Elza Garrido (2006). Contudo, embora haja um crescente aumento de investigações referentes à formação de professores, inclusive no Brasil<sup>2</sup>, a Licenciatura em Biologia é tomada como objeto de pesquisa em um número relativamente menor de trabalhos<sup>3</sup>.

Um dos motivos para essa certa carência de pesquisas sobre a formação inicial de professores de Ciências da Natureza e de Biologia pode estar relacionado à afirmação de Eduardo Terrazzan (2007, p. 146) de que, especificamente “na área da Educação em Ciências, a tradição brasileira de atuação dos pesquisadores, em termos de estudos acadêmicos, e dos formadores, de modo geral, fixou-se muito fortemente nas ações de formação continuada de professores”.

Dessa maneira, uma das intenções desta pesquisa é fornecer subsídios para uma reflexão mais ampla sobre a formação de professores na UNIFAL-MG. O nosso interesse é contribuir com a própria Instituição e com o campo de estudos sobre Licenciatura em Biologia, o qual tem demonstrado necessidades de pesquisas mais aprofundadas.

---

<sup>2</sup> Entre esses estudos, a formação inicial e as licenciaturas despontam, respectivamente, como a categoria e a subcategoria que possuem maior volume de trabalhos e pesquisas.

<sup>3</sup> Constam no período de 1990 a 2002, apenas sete trabalhos (dissertações e teses) que se incluem na temática *Licenciatura em Biologia*, de um total de 1.026 teses e dissertações sobre formação de professores defendidas no país. Observa-se, desse modo, que há um número pequeno de trabalhos que focam a Licenciatura em Ciências Biológicas quando comparado com o número de estudos sobre outras licenciaturas, como Licenciatura em Matemática (24) e Educação Física (19), realizados no mesmo período (ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI, 2006).

O foco desta investigação acadêmica, no entanto, é o currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG. Concentramo-nos, mais especificamente, nos momentos de sua elaboração, em quais foram os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo e as intenções, posições, concepções e as estratégias que os mesmos adotaram para conseguirem impor mudanças nesse currículo. Neste trabalho, utilizamos a concepção do britânico Ivor Goodson sobre a *construção social do currículo* (1995a, 1995b, 1997) para considerarmos o currículo do curso de Biologia da UNIFAL-MG também como uma *construção social*.

Para compor a fundamentação teórica desta dissertação, além do autor citado, foram também consideradas as importantes contribuições para esse campo de pesquisas de vários outros estudiosos da área<sup>4</sup>. Embora essas contribuições possam ter sido expressas de diferentes maneiras – direta (com referência nominais) ou indiretamente (não realizando citações, mas considerando seus estudos) –, todas elas ajudaram a compor o aporte teórico desta pesquisa. Nesse sentido, tais estudos colaboraram para a construção do próprio histórico de estudos da área do currículo, o que, por sua vez, também nos permitiu entender como o olhar lançado sobre este objeto se modificou ao longo do tempo.

Outra importante contribuição do histórico de estudos do campo do currículo foi, por exemplo, a consideração do contexto macrossocial na conformação do mesmo. Ao focarmos a *construção social do currículo* (Goodson, 1995a, 1995b, 1997), observamos atentamente as relações entre os sujeitos, seus interesses, estratégias e concepções, ou seja, aquilo que acontecia no interior da instituição. Entretanto, essa perspectiva de análise também nos chama a atenção para o próprio contexto histórico-político-social que, por sua vez, demonstrou ser de suma importância para os momentos de elaboração do currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG.

Os momentos de elaboração de currículos são evidenciados quando se propõem reformas curriculares. Nessa direção, para melhor entendermos sobre as reformas, estivemos atentos tanto às definições do termo quanto às importantes contribuições do estudo do autor

---

<sup>4</sup> Estivemos atentos para algumas reflexões realizadas por autores como os estadunidenses Jonh Dewey (2003) e Michael Apple (1982, 2006), o francês Jean-Claude Forquin (1993), o inglês Michael Young (1982) e também para os estudos de brasileiros como Anísio Teixeira (2000), Tomaz Tadeu da Silva (2007), Alice Lopes (2006, 2008), entre outros.

estadunidense Thomas Popkewitz (1997). Para ele, a reforma deve ser entendida como um *fenômeno ecológico* e, nessa concepção, implica em considerar os diferentes contextos nos quais a reforma se processa e as possibilidades de serem estabelecidas relações entre esses contextos. Ou seja, as reformas no currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG, ainda que se realizem em um contexto específico, podem também fazer parte de um processo de reforma educacional mais amplo que envolve, por exemplo, reformas em outros contextos “como no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação [...]”. (POPKEWITZ, 1997, p. 12).

Acreditamos que o currículo assume uma centralidade quando se propõem reformas em uma instituição de ensino, haja vista as consequências que as modificações propostas nesse objeto podem ter na formação dos estudantes. Sendo assim, este estudo analisa os diferentes momentos de construção do currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG, especialmente na modalidade Licenciatura.

### **Objetivos da pesquisa**

O objetivo central desta pesquisa foi o de analisar os principais fatores responsáveis por mudanças no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas, considerando o contexto da Universidade assim como o próprio contexto histórico-político-social do país que, de alguma forma, pode ter se relacionado com as mudanças nesse currículo.

Por tratar-se de um curso recente, foi possível realizar um estudo de todo o seu período de existência. Dessa maneira, analisamos a construção do primeiro currículo desse curso, considerando os motivos e interesses presentes durante seu surgimento, e mantivemos as mesmas atenções para as reformas que ocorreram no mesmo até quando se encerraram a coleta de dados, no fim do ano de 2009.

Estudos que preocupam-se com os processos históricos são um dos principais pontos convergentes das reflexões de Goodson (1995a, 1995b, 1997) e de Popkewitz (1997). Na concepção de ambos os autores, esses estudos devem combater visões da história como uma

mera sucessão de fatos, linear e harmônica, para que assim sejam reveladas dimensões conflituosas, que também podem envolver questões de poder. Essas condições, para os autores, implicam que pode haver avanços e retrocessos os quais devem, de tal modo, ir de encontro às concepções equivocadas de progresso<sup>5</sup>.

Nesse sentido, nossa intenção foi a de identificar as mudanças ocorridas na configuração desse curso a partir de suas reformulações curriculares, procurando relacioná-las com os diferentes contextos. Ao mesmo tempo, buscamos analisar também a relação dessas mudanças com as ações dos sujeitos envolvidos em diferentes momentos de reformas da Instituição.

### **Abordagem teórico-metodológica**

Nesta pesquisa, desenvolvemos um *estudo de caso* (YIN, 2005). A unidade de análise (ou caso) desta investigação foi o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas desde sua emergência até os dias atuais. Identificamos nas reformas as mudanças que foram modelando as matrizes curriculares desse curso.

O uso dessa abordagem teórico-metodológica pareceu ser a mais adequada à presente pesquisa, uma vez que a emergência do curso em questão e as reformas por ele sofridas ao longo do período estudado estão em estreita relação com as modificações na própria Instituição, além de se relacionarem com as alterações ocorridas no cenário político-educacional brasileiro. Portanto, nosso objeto de pesquisa concorda com a descrição de Robert Yin (2005), quando o autor afirma que:

um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos (p. 32).

---

<sup>5</sup> De acordo com Popkewitz (1997) fixadas em uma ideia de progresso, como um processo linear e harmônico, são ocultadas questões de conflitos e poder que fazem parte do fluxo e da dinâmica da vida social.

Somado a isso, as perguntas que guiaram esta pesquisa focaram o *como* e o *porquê* da criação e das modificações ocorridas nesse curso. Logo, ainda segundo Yin (2005), essas são questões cujas respostas podem ser elaboradas, de maneira mais adequada, por meio do estudo de caso.

Para a coleta de dados, foi realizada uma análise documental a partir de um levantamento considerável de informações produzidas internamente na Universidade, que incluiu: projetos pedagógicos elaborados para o curso de Ciências Biológicas, guias acadêmicos, atas de reuniões e demais documentos produzidos pelas instâncias decisórias da Instituição (Conselho Superior; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Colegiado da Pró-Reitoria de Graduação e Colegiado do Curso de Ciências Biológicas), que se relacionavam ao curso estudado. Além disso, foram também obtidas informações por meio do acesso ao *site* da Instituição, o que nos permitiu uma melhor compreensão do cenário institucional no qual nosso objeto de pesquisa se situa.

Em seguida, realizou-se uma análise desses documentos procurando comparar o currículo que existia anteriormente à reforma com aqueles propostos a partir de cada reforma. Estivemos, desse modo, atentos para algo que Howard Becker (1997) afirma: documentos dessa natureza “podem propiciar um histórico útil, sendo uma documentação necessária das condições de ação para um grupo (como num conjunto de regras codificadas) ou um registro conveniente de eventos e análises” (p. 122). Com o término dessa fase, conseguimos obter um panorama geral que apontava para as maiores modificações sofridas por esse currículo e os momentos em que tais alterações aconteceram.

Nesse instante, focamos nossa atenção para o reflexo dessas propostas para as matrizes curriculares do curso de Ciências Biológicas. A fim de obtermos uma visualização dos conhecimentos presentes nesse currículo, fizemos uma análise das ementas de cada uma das disciplinas constantes no mesmo, com atenção para alguns elementos-chaves como, por exemplo, a sua relação com o perfil e a orientação do profissional. Desse modo, foi possível vincularmos cada disciplina com sua respectiva área do saber e percebermos quais eram as áreas do conhecimento que possuíam maior representatividade nesse currículo. Nesse sentido,

por meio de um processo dedutivo de categorização, organizamos as diferentes disciplinas do currículo em quatro grupos, a saber<sup>6</sup>:

- **disciplinas de conteúdo específico** - que fazem referência ao *Content Knowledge* (SHULMAN, 1987) - que estavam relacionadas à área específica das Ciências Biológicas e não necessariamente faziam relações com a atividade da docência;
- **disciplinas de conteúdo pedagógico** - que fazem referência ao *General Pedagogical Knowledge* (SHULMAN, 1987) -que compreenderam o saber pedagógico próprio da área da Educação;
- **disciplinas pedagógicas do conteúdo específico** - que fazem referência ao *Pedagogical Content Knowledge* (SHULMAN, 1987) - também conhecidas como *disciplinas integradoras*, que fazem a transposição do conhecimento da área para o ensino fundamental e médio, de acordo com as especificidades de cada curso. Estas disciplinas foram analisadas em conjunto com os estágios por se tratarem dos momentos nos quais era realizada a supervisão destes.
- **disciplinas de conteúdos diversos** - são aquelas que englobam conhecimentos de outras áreas do conhecimento ou que dizem respeito tanto à formação do professor quanto à do biólogo e que, desse modo, não foi possível fazer sua inserção em uma categoria única entre as citadas acima.

Tornou-se ainda imprescindível atentar para um problema que Becker (1997) chama a atenção: de que os documentos não podem ser aceitos pelo seu “valor de face” mas devem ser interpretados levando-se em consideração os contextos em que foram criados. Nesse sentido, da mesma forma, foi necessário nesta pesquisa perguntar: quem elaborou os documentos do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG? Seguindo que procedimentos? E para que propósitos? Qual a sua relação com o contexto político-educacional da época?

Ao mesmo tempo em que buscávamos respostas para questões como essas, a análise desses documentos também nos deu indícios e até mesmo nos apontou os sujeitos envolvidos nos

---

<sup>6</sup> A classificação a seguir foi realizada com base naquela feita por Lee S. Schulman em *Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Education Review* (1987) a cerca dos conhecimentos básicos para o ensino. Nesta pesquisa nos fundamentamos apenas em três conhecimentos para fazer as classificações das disciplinas, a saber: *Content Knowledge* o *General Pedagogical Knowledge* e o *Pedagogical Content Knowledge* (SCHULMAN, 1987).

processos de reformas experimentados pela Instituição e pelo curso de Ciências Biológicas em cada momento.

Realizaram-se, então, entrevistas individuais semiestruturadas<sup>7</sup> com os sujeitos apontados na fase anterior, procurando compreender como ocorreu o processo de reforma curricular do curso, objeto de nosso estudo<sup>8</sup>. Pretendeu-se, com essas entrevistas<sup>9</sup>, obter informações não encontradas na análise dos documentos. Ou seja, essa fase da pesquisa consistiu em buscar apreender como tal processo se deu de fato – para além daquilo que os documentos conseguiram revelar.

A entrevista tornou-se uma ferramenta metodológica indispensável nesta pesquisa. Heloisa Szymanski cita Eva Lakatos (2002), quando esta afirma que esse instrumento “inclui como conteúdos a serem investigados fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos” (p. 10). Ainda segundo a autora, fundamentando-se em Maria Minayo, fatos de natureza *subjetiva* (grifo da autora), como atitudes, valores, opiniões, também são incluídos como conteúdos a ser analisados e só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos.

As entrevistas tiveram como foco as articulações dos sujeitos envolvidos nos processos de reforma e suas concepções sobre a necessidade de tais mudanças. Foram utilizados também gravadores de áudio e um caderno de anotações. Os encontros foram agendados de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e nos locais por eles escolhidos, os quais coincidiram de terem sido todos realizados na própria Instituição: em seus gabinetes, em laboratórios, salas de aula e auditórios.

Nesta pesquisa, as identidades pessoais dos entrevistados foram mantidas em sigilo. Desse modo, seus nomes foram substituídos por pseudônimos – na maioria das vezes, por eles mesmos sugeridos. Para o tratamento das entrevistas utilizamos a *análise de conteúdo*, a qual,

---

<sup>7</sup> As entrevistas foram realizadas com o auxílio do roteiro encontrado no Anexo I.

<sup>8</sup> Além disso, ao final de cada entrevista utilizamos a técnica do *snow ball* (bola de neve) que consiste em perguntar a cada entrevistado se o mesmo sugeriria o nome de alguma pessoa para ser entrevistada, tendo em vista as contribuições dessa para o estudo. Os nomes que, por suas vezes, fossem os mais citados, foram então incluídos na lista de entrevistados.

<sup>9</sup> Foram realizadas entrevistas com nove sujeitos. Estes, estiveram, em algum momento, envolvidos diretamente na construção do currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG.

segundo Laurence Bardin (1977, p. 42), consiste em um “conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (indicativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

A partir do instante em que tivemos esses dados reunidos, focamos nossa atenção nos currículos propostos de modo que pudéssemos compará-los com aqueles que os antecederam e evidenciar quais as concepções que se destacaram em cada momento de reforma e seus reflexos nesses currículos. Os relatos dos entrevistados nos permitiram, portanto, revelar os motivos e interesses que estiveram por detrás das propostas.

### **Sinopse dos capítulos**

No **primeiro capítulo**, foi desenvolvido o referencial teórico da pesquisa. O texto foi dividido em duas grandes partes. Na primeira, tratamos brevemente sobre o currículo e sobre alguns aspectos de seu campo de estudos. Nesse sentido, realizou-se uma breve revisão do histórico desse campo e as contribuições proporcionadas por diversos autores da área, dando um destaque para obras de autores pertencentes à teoria social crítica e, mais especificamente, aos estudos de caráter histórico-social. Nossa intenção, ao mesmo tempo, foi a de compreender a complexidade das relações que cercam o momento da elaboração de um currículo, especialmente no ensino superior. Na segunda parte, procuramos entender a reforma. Preocupamo-nos, assim, em discutir as definições existentes para o próprio termo e as considerações de Popkewitz (1997) sobre a reforma, a qual, para o autor, deve ser entendida como um momento em que questões históricas, políticas, filosóficas e sociais se entrelaçam. Nossa intenção também foi a de definir e entender a reforma curricular. Ainda dentro da segunda parte, consideramos as reformas no currículo como momentos de elaboração de novos currículos.

No **segundo capítulo**, a intenção foi a de apresentar de uma maneira sucinta as reformas educacionais – com foco na formação de professores – que ocorreram no Brasil, na década de 1990 e aquelas que ainda estão ocorrendo na década atual como pano de fundo para as

análises que serão apresentadas nos capítulos seguintes desta dissertação. Para isso, nos baseamos nos estudos de Popkewitz (1997), para entender os diferentes contextos em que se processam as reformas na educação, o que o autor conceitua como *ecologia da reforma*. Dessa maneira, esse capítulo é dividido em três partes. Na primeira, tratamos sobre as reformas que compuseram o cenário político-educacional da década de 1990. Na segunda, tecemos considerações sobre o período entre décadas que compreende a passagem do governo Fernando Henrique Cardoso para o governo Luis Inácio “Lula” da Silva. Já na última, nos concentramos mais nas reformas que tiveram implicações para os currículos dos cursos de formação de professores em nível de graduação, licenciatura plena e, mais especificamente, para os currículos dessa modalidade no curso de Ciências Biológicas. Ainda, nesse capítulo, são evidenciados outros estudos que analisaram aquelas políticas educacionais, as quais eles julgam ter tido o poder de desencadear reformas educacionais nesses cursos. Ao mesmo tempo, são destacadas outras iniciativas que tiveram também o potencial de influenciar reformas.

No **terceiro capítulo** é apresentada a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) com a intenção de oferecer ao leitor uma maior caracterização do cenário no qual os estudos se desenvolveram e de permitir, assim, uma melhor compreensão do contexto. Nessa direção, são apresentados os processos de transformação pelos quais passou a Instituição com a intenção de entender como o histórico da mesma esteve em estreitas relações com as reformas sofridas pelo curso de Ciências Biológicas.

No **quarto capítulo**, são apresentados o surgimento e as modificações que ocorreram no currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG advindas das reformas curriculares. Nesse capítulo, procurou-se compreender como o currículo desse curso foi construído, nesses diferentes momentos, e quais foram os motivos e interesses que estiveram envolvidos em cada uma das diferentes propostas apresentadas. Estivemos assim atentos para aquilo que Goodson nos chama a atenção: o currículo, como qualquer outra forma de reprodução social, é uma arena de todos os tipos de mudanças, interesses e relações de dominação (GOODSON, 1995a, 1995b, 1997, tradução nossa) e, nessa direção, há uma luta para definir esse currículo que envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual (1995b). Popkewitz (1997), ao pesquisar a reforma educacional, nos chama

atenção para as relações com o contexto macrossocial e como as possibilidades de práticas e concepções de reformas que se processam em outros contextos na sociedade também influenciam a reforma em uma dada instituição. Nesse sentido, realizaram-se também interlocuções com cenário político-educacional brasileiro.

O **último capítulo** é dedicado às conclusões e às considerações finais no qual chamamos a atenção para a complexidade das questões que compõem os processos de reformas no currículo e, nesse sentido, apresentamos uma síntese dos cinco principais fatores que influenciaram na elaboração de currículos do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG, especialmente em sua modalidade Licenciatura. Em nossa concepção, estudos com o foco na construção social dos currículos têm a potencialidade de nos ajudar a romper com visões simplistas de currículo e de reforma.

## 2. CURRÍCULOS E REFORMAS

Este capítulo foi dividido em duas partes. Na primeira, tratamos brevemente sobre o currículo e sobre alguns aspectos de seu campo de estudos. Nesse sentido, destacamos que o olhar lançado para o currículo, ao longo deste trabalho, foi influenciado pelas leituras de obras de autores pertencentes à teoria social crítica<sup>10</sup> e, mais especificamente, aos estudos de caráter histórico-social<sup>11</sup>. Nossa intenção também foi a de compreender a complexidade das relações que cercam o momento da elaboração de um currículo, especialmente no ensino superior.

Na segunda parte, procuramos entender a reforma. Preocupamo-nos, assim, em estabelecer desde as definições existentes para o próprio termo até as considerações de Popkewitz (1997) sobre a reforma, entendida como um momento em que questões históricas, políticas, filosóficas e sociais se entrelaçam. Ressaltamos que Popkewitz (1997) refere-se à reforma educacional como um todo, porém com ênfase na educação básica. Todavia, o estudo apresentado pelo autor ainda sim nos proporciona discussões “aplicáveis” ao contexto das reformas nos cursos de Licenciatura, ou seja, no ensino superior. Nossa intenção também foi a de entender a reforma curricular e de definir o modo como a entenderemos. Ainda dentro da segunda parte, considerando que nos momentos de reformas no currículo são evidenciadas a elaboração de novos currículos, finalizamos o capítulo, dedicando atenção especial para esse instante.

### 2.1 Currículo

*Se temos de ser honestos com nós mesmos, devemos reconhecer que a área do currículo tem suas origens no terreno do controle social. Seu paradigma intelectual tomou forma pela primeira vez no início deste século [XX] e tornou-se um conjunto*

---

<sup>10</sup> Estudos sobre o currículo que tiveram sua origem no movimento de teóricos, em sua maioria, britânicos, entre as décadas de 1960 e 1970, sendo conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). Esses estudos partiram do princípio que o currículo é, antes de qualquer coisa, uma construção social. Dessa forma, questionavam a natureza do conhecimento escolar e elucidavam a dimensão social das seleções e organizações dos conteúdos nos currículos escolares.

<sup>11</sup> Os estudos histórico-sociais, aos quais nos referimos, são aqueles que têm a preocupação de evidenciar os interesses e concepções que estiveram envolvidos em diferentes momentos históricos. Nesta pesquisa, utilizamos desse enfoque para analisarmos os momentos de elaborações de currículos (Goodson, 1995a, 1995b, 1997) e de reformas (POPKEWITZ, 1997). Tal como proposto por ambos os autores, o entendimento de que nesses momentos podem ser evidenciadas lutas e questões de conflito e poder, deveriam nos permitir romper com concepções progressistas tanto de intervenções no currículo quanto de reforma.

*identificável de procedimentos a serem transmitidos a professores e a outros educadores. Naquela época, o interesse fundamental na área do currículo era o de controle social.*

As palavras acima do pesquisador estadunidense Michael Apple, de sua obra intitulada *Ideologia e Currículo*, que utilizamos para iniciar este capítulo, se tornam uma maneira de lembrarmos que o próprio emergir dos estudos sobre o currículo ocorreu fortemente atrelado ao aspecto social, envolvendo, inclusive, questões de controle e de poder. Sendo assim, é mais que necessário que as nossas pesquisas não desconsiderem essa dimensão. É no sentido de buscar argumentos para justificar a necessidade de estudos que tenham uma maior preocupação com a dimensão social da construção dos currículos, a qual revela a participação daqueles sujeitos que estiveram diretamente envolvidos e que, mais especificamente, dediquem uma atenção maior para o momento de sua elaboração que este capítulo se desenvolve.

### **2.1.1 Um breve histórico dos estudos sobre o currículo**

Acreditamos ser importante remetermo-nos brevemente à história dos estudos do currículo a fim de tornar mais claro como será o olhar que lançaremos sobre o tema deste capítulo. Neste momento, não temos a intenção de trazer um histórico detalhado do currículo nem sobre o seu campo de estudos, mas, sim, de demonstrar, por meio de alguns de seus aspectos históricos, aqueles elementos que nos ajudaram a construir o olhar que lançaremos sobre o nosso objeto de estudo. Ao mesmo tempo, tivemos a intenção também de situar o contexto em que emergiram os estudos e as críticas de Ivor Goodson, sobre os quais entraremos em detalhes em tópico posterior.

Convencionalmente, entre os pesquisadores que trabalham com a temática sobre o currículo, tem-se adotado a hipótese de que estudos mais elaborados a respeito desse tema surgiram nos Estados Unidos e que seu marco inicial teria sido a publicação, em 1918, do livro *O Currículo*, de John Bobbitt. Essa importante obra da literatura educacional é caracterizada por uma ideologia do “movimento de eficiência social”, fortemente influenciada pelo *Taylorismo*, em uma época em que os profissionais da educação viam nos conceitos de administração e eficiência das indústrias uma grande possibilidade de sua aplicação na escola. O papel da escola seria, então, o de preparar a criança para a vida adulta, a saber, uma vida fabril. Nesse

sentido, o currículo escolar deveria encontrar-se em concordância com os imperativos das fábricas.

Na concepção anteriormente descrita, o currículo é considerado pelos estudiosos como tradicional. Nele, privilegia-se uma concepção técnica na medida em que este é visto como o meio necessário para se atingir a um fim específico. Dever-se-ia, por meio dele, desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para a atuação profissional nas fábricas. Um currículo eficiente, de acordo com a concepção da época, era aquele que tivesse os melhores métodos para atingir os fins específicos já pré-estabelecidos. (SILVA, 2007)

Entretanto Apple (2006) nos esclarece algumas questões de extrema importância que cercaram esse primeiro momento de estudos mais sistemáticos sobre o currículo nos Estados Unidos.

Preocupados com a função social do currículo, segundo Apple (2006), os primeiros teóricos acreditavam que o seu papel social básico deveria estar em sintonia com a industrialização e a divisão do trabalho na sociedade. Sendo assim, numa época em que o trabalho do artesão era substituído pelo do operário especializado, Apple (2006) afirma que a visão que Bobbitt tinha sobre o currículo era como o meio de desenvolver o que se chamou de “grande consciência de grupo”, o que, por um lado, teria a ver com “o sentimento experimentado pelo indivíduo de pertencer a seu grupo ou comunidade social e econômica e seu compromisso com seus fins, valores e padrões de comportamento” (Apple, 2006, p. 106), enquanto, por outro lado, implicava em desenvolver também um “alto grau de consenso normativo e cognitivo entre os elementos da sociedade” (APPLE, 2006, p. 107).

Com o intuito de esclarecer as intenções envolvidas ao se delimitar esse tipo específico de currículo de Bobbitt, Apple (2006) traz à tona as origens dos membros formadores da área do currículo da época. Segundo o autor, esses “eram por nascimento e criação membros de uma classe média nativa e rural, de religião protestante e linhagem anglo-saxônica” (APPLE, 2006, p. 107-108). Com isso, ao se delimitar os contornos do currículo, ou nas palavras de Apple (2006, p. 107), “ao definir a natureza, limites e interesses de seus campos de estudo”, o

autor afirma que “esses líderes intelectuais, junto com outros cientistas sociais, refletiram e reafirmaram os interesses da classe média” (APPLE, 2006, p. 107-108).

Ao mesmo tempo, com expressivo aumento da imigração nos Estados Unidos, no começo do século XX, o currículo também ganhou importância como um meio de “nacionalizar uma população numerosa” (APPLE, 2006, p. 111). Nesse contexto, em que se exigiam instituições que disseminassem determinadas ideias e ideais, é “que Bobbitt e outros líderes formadores da área do currículo usaram-no para servir à causa da comunidade. O currículo poderia assim, restaurar o que se estava perdendo” (APPLE, 2006, p. 111). Contudo, o currículo, à época, também adquiriu um caráter diferenciador, pois passou a hierarquizar os indivíduos de acordo com as diferenças de inteligência, passando a estabelecer, assim, currículos diferenciados, nos quais se relacionava a inteligência de cada um na determinação da posição que ele iria ocupar na sociedade. Tal divisão e hierarquização foram legitimadas pelo discurso da ciência, o que, para Apple (2006), se tornou “uma capa retórica, conquanto em geral inconsciente, para ocultar decisões sociais e educacionais conservadoras” (APPLE, 2006, p. 114).

Com tais esclarecimentos, é possível perceber, de acordo com Apple (2006), como o interesse que cercava o currículo, à época, era, como dito na citação que inicia este capítulo, do “controle social”. Entendendo que o seu surgimento possuiu íntimas relações com os interesses de uma parcela da sociedade, a qual via seu país sendo “invadido” por um sem número de imigrantes e com isso colocando em risco o ideal de uma identidade nacional, o currículo escolar passou a ganhar proporções importantes como “o local” no qual é possível resguardar os interesses de uma população “nativa”. Nessa direção, o currículo era um discurso que atendia prioritariamente aos interesses de seus elaboradores e estudiosos que, por suas vezes, pertenciam a uma camada e a uma cultura específica da população, a da classe média e a da chamada cultura WASP (*White, Anglo-Saxon, Protest*). Dessa forma, nos termos de Apple (2006), o interesse dos primeiros estudiosos, ao estruturarem o currículo, era duplo, pois “estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar os indivíduos ao seu ‘lugar’ adequado numa sociedade industrial interdependente” (APPLE, 2006, p. 116).

No entanto, à mesma época de Bobbitt, o filósofo da educação também estadunidense, John Dewey, já fazia críticas ao modo, por ele considerado como desigual, de a escola lidar com os conhecimentos. Dewey (2007) elucida sua posição remetendo-se ao fato de que a escola fornece, por um lado, apenas “o ensino básico a muitos que irão ocupar as posições mais baixas na divisão de trabalho, aquelas que envolvem meras habilidades” (p. 38), e, por outro, fornece um conhecimento mais especializado para os poucos que irão ocupar os cargos mais “altos”, o que, segundo o autor, “requer aquisição do conhecimento que serve de ornamento e adorno cultural” (p. 38).

Segundo essa crítica, a instituição escolar seria reprodutora das desigualdades de classe da sociedade na qual está inserida. Pois, se considerarmos a escola como um agente legitimador de valores e práticas sociais e uma das principais instituições responsáveis por suas manutenções, uma vez que se situa em uma sociedade socialmente desigual, e utilizando esse caráter diferenciador do currículo escolar, ela acabará por reproduzir essa situação. Sendo assim, ao hierarquizar os conhecimentos e selecionar os indivíduos que receberão cada saber específico, a escola acaba por garantir que essa desigualdade se mantenha pelas gerações futuras.

Em uma direção contrária à de Bobbitt, Dewey (2007) afirmava que era necessário que conteúdos do currículo escolar valorizassem os interesses e as experiências de vida dos alunos, opondo-se a uma preparação para o futuro. Sua influência teve reflexo, inclusive, nas obras do brasileiro Anísio Teixeira, que empreendeu esforços em busca de uma educação democrática. Teixeira (2000), fortemente influenciado pela proposta educacional de Dewey (2007)<sup>12</sup>, destacava que a terceira<sup>13</sup> grande tendência do mundo contemporâneo, que, por sua vez, marcava o processo de nossa evolução, era a *tendência democrática*. Essa tendência seria refletida profundamente na educação, na qual o homem deve ser uma individualidade e se sentir responsável pelo bem social (TEIXEIRA, 2000). No entanto, as propostas de Dewey (2007) não tiveram a mesma repercussão para o campo do currículo quanto as de Bobbitt (SILVA, 2007).

---

<sup>12</sup> Segundo Marcus Vinícius da Cunha, nos comentários feitos na obra de Dewey (2007), a proposta educacional deste se direcionava com vistas à sociedade democrática, entendendo-se como sendo aquela em que os objetivos são compartilhados e não impostos por alguns grupos sociais.

<sup>13</sup> Segundo Anísio Teixeira (2000), as outras duas grandes tendências seriam: *a nova atitude espiritual do homem*, promovida pela utilização do método experimental, e o *industrialismo*.

Com o passar dos anos, na década de 60, vários pesquisadores ao redor do mundo, com destaque especial na França para Pierre Bourdieu e Jean Passeron, na Inglaterra com Michael Young e Basil Bernstein, nos Estados Unidos com Michael Apple e no Brasil com os estudos de Paulo Freire, dentre outros, ajudaram a construir um olhar mais crítico acerca da teoria educacional e da educação escolar. Esses estudos tiveram reflexos, inclusive, sobre o currículo.

É especificamente sobre as contribuições para a área dos estudos sobre o currículo, que surgiram a partir do desenvolvimento de teorias e reflexões sociológicas de pesquisadores em sua maioria britânicos do final dos anos 1960, que nos concentramos neste momento.

Essas contribuições, caracterizadas por críticas à sociologia da educação de até então, ficaram conhecidas como a “Nova Sociologia da Educação” (NSE), ou “Sociologia do Conhecimento” e, até mesmo, “Sociologia do Currículo”. Marcada pela publicação da obra *Knowledge and Control*<sup>14</sup>, organizada por Michael Young, em 1971, segundo Jean-Claude Forquin (1993), em sua obra *Escola e cultura*, esse movimento se caracterizou por uma abordagem de olhar crítico e “*desconstrutor*” (grifo do autor) sobre os saberes e os conteúdos simbólicos veiculados pelo currículo. Nesse sentido, Forquin (1993) destaca a importante orientação da NSE. Segundo o autor, esse movimento enfatizou o caráter interativo dos processos de transmissão simbólica, ressaltando a importância das estratégias dos atores na pertinência das observações e enquetes feitas durante as pesquisas realizadas em escala microsociológica. Nesse mesmo sentido, Tomaz Tadeu da Silva, na apresentação elaborada para a obra de Ivor Goodson (1995), também destaca a importância das contribuições da NSE para a área de estudos sobre o currículo. De acordo com Silva (1995b, p. 7), “a historização do currículo era uma estratégia central no enquadramento teórico da NSE, na exata medida em que a perspectiva histórica permitia expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional”.

Porém, Silva (1995b) destaca que esse movimento intelectual, iniciado nos anos 1960, deixou a desejar no que diz respeito à realização dos objetivos propostos por seus pesquisadores, pois, para ele, o propósito de utilizar a história com o intuito de revelar o aspecto contingente

---

<sup>14</sup> Além do ensaio do próprio Michael Young, essa obra contou com trabalhos de Basil Bernstein, Geoffrey M. Esland, Allan F. Blum, Nell Keddie, Pierre Bourdieu, Robin Horton e Ion Davies.

e histórico dos currículos educacionais permaneceu apenas como uma promessa e um ideal em seu programa de pesquisa (SILVA, 1995b). Forquin (1993), por sua vez, ressalta que, embora a Nova Sociologia da Educação tenha-nos fornecido uma melhor percepção sobre a construção social dos currículos e a hierarquização dos saberes escolares, para alguns autores adeptos da tradição da sociologia científica “clássica” (grifo do autor), ela pecou em “centrar por demais exclusivamente na descrição das perspectivas subjetivas dos atores e nas interações simbólicas no interior das instituições de ensino negligenciando a dimensão macrosociológica dos fenômenos” (p. 116). Ainda que com certas limitações, ainda que tenha, até mesmo, “pecado” em alguns aspectos analíticos, em nossa perspectiva, as contribuições da NSE têm sua relevância por se tratar de um dos primeiros momentos em que se buscou considerar os conteúdos curriculares como não naturais, mas, sim, como um fenômeno eminentemente social, uma vez que o currículo é elaborado por indivíduos com interesses específicos, como pertencentes a camadas específicas da população, em momentos históricos específicos<sup>15</sup>.

Ivor Goodson (1997, p. 52, tradução nossa) destaca que o sociólogo do conhecimento (*the sociologists of knowledge*) perdeu um pouco do foco necessário nas circunstâncias históricas e empíricas. Reconhecendo as “falhas” da NSE e convivendo de perto com alguns dos autores que fizeram parte desse movimento<sup>16</sup>, Goodson (1997) então ressaltava que:

A tarefa a ser realizada agora é a de reexaminar o papel dos métodos históricos no estudo do currículo e para rearticular uma modalidade de estudo para promover ainda mais a nossa compreensão da história social do currículo escolar (GOODSON, 1997, p. 52, tradução nossa.).

Acreditamos se fazerem justificáveis os estudos que procuram compreender a construção social do currículo. Como pudemos observar nesse breve histórico, o aspecto social do currículo começou a ser mais fortemente questionado a partir da Nova Sociologia da Educação, no final dos anos 1960 e anos 1970. De lá para cá, muitos pesquisadores ao redor do mundo desenvolveram estudos que tiveram essa questão como um elemento central em

---

<sup>15</sup> Gostaríamos de deixar claro que as especificidades as quais nos referimos aqui não são únicas e isoladas; pelo contrário, a elaboração de currículos envolve lutas de diversos grupos, que, por sua vez, podem ter origens distintas e possuir ideologias diferentes também.

<sup>16</sup> Para se formar como professor, em 1969, Ivor Goodson entrou para o *Institute of Education* em Londres, onde teve como tutores Brian Davies e Basil Bernstein. Nessa ocasião, o autor teve contato com ensaios de ambos e mais os de Michael Young, que, mais tarde, vieram a compor, em momentos distintos, as obras *Knowledge and Control* (1971) e *Class, Codes and Control* (1975) (GOODSON, 1997, tradução nossa).

suas análises. Alguns pesquisadores, com destaque para Ivor Goodson, propuseram estudos históricos combinados com uma atenção para as relações sociais em contextos específicos como estratégia para se desenvolver a pesquisa sobre o currículo. No item a seguir, trataremos mais a fundo sobre Goodson e seus estudos.

### **2.1.2 Os estudos de Ivor Goodson e a construção social dos currículos**

O professor-pesquisador britânico Ivor Goodson é uma referência mundial na área dos estudos sobre o currículo e a escolarização. Autor de várias obras que tratam da história do currículo e das disciplinas escolares, Goodson possui também diversos estudos que têm em comum a preocupação em desvendar o passado contingente no currículo, que contribui para legitimar a forma como ele se apresenta nos dias de hoje.

De acordo com Goodson (1995b, p. 24), o nosso atual conhecimento da natureza da construção *préativa* dos currículos – que se traduz quanto à exposição e quanto à teoria – é insignificante, tornando-se, até mesmo, impossível de se fazer um estudo mais amplo sobre sua relação com a dimensão prática do currículo. Sendo assim, o autor destaca a necessidade de pesquisas que analisem a *construção social dos currículos*, pois, para ele, esse tipo de estudo, que tem como foco as relações sociológicas envolvidas na construção de currículos, apresenta “intrinsecamente a vantagem de proporcionar *insights* nas conjecturas e interesses envolvidos na elaboração do currículo” (GOODSON, 1995a, 1995b, 1997). Prossegue Goodson, enfatizando:

[...] se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será de aceitá-lo como pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula [...]. Estaríamos aceitando como “tradicionais” e “pressupostas” versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito (GOODSON, 1995b, p. 24).

Goodson (1995b, p. 28) destaca que “não merece o título de pesquisa aquela que aceita como fato consumado o que é particularmente variável”. Conforme o autor, “a luta existente para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (p. 28). Sendo assim, ele ressalta que “a história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada” (GOODSON, 1995b).

Para Goodson (1995a, 1995b, 1997, tradução nossa), o currículo, como qualquer outra reprodução social, é uma arena de todos os tipos de mudanças, interesses e relações de dominação. Na medida em que a elaboração de um currículo é um processo que envolve escolhas e interesses, as lutas e o conflito são quase inevitáveis.

Apple (1982) também destaca e vai mais além nessa questão dos interesses envolvidos na elaboração do currículo. Segundo o autor, “se devemos entender por que o conhecimento de apenas alguns grupos foi primeiramente representado nas escolas, precisamos ver os interesses sociais que em geral orientaram a seleção e a organização do currículo” (APPLE, 1982, p. 97). O autor enfatiza que uma das funções que o currículo deveria ter era a de “acentuar suposições hegemônicas, que ignoram a atuação real do poder na vida cultural e social e que apontam para a naturalidade de aceitação, prebendas institucionais e uma visão positivista em que o conhecimento está desvinculado dos atores humanos concretos que o criaram” (APPLE, 2006, p. 127). Ou seja, a questão do conflito no currículo não é somente desconsiderada, mas, sim, intencionalmente ocultada por indivíduos em posições privilegiadas da sociedade em prol de um consenso. Apple (2006) destaca que, nas sociedades, há uma forte tendência para o consenso e uma negação da necessidade do conflito em virtude de um equilíbrio social e de uma preservação do sistema. Em direção oposta, o autor insiste para que “os conflitos passem a ser encarados como uma dimensão básica e em geral dialética de atividade a que se denomina sociedade” e que, dessa forma, sejam utilizados para “impedir a reificação das instituições sociais vigentes, pressionando indivíduos e grupos para que sejam inovadores e criativos ao realizarem mudanças nas atividades institucionais” (APPLE, 2006, p. 147-148). Especialmente, para a questão do currículo, Apple (2006, p. 127, grifo do autor) destaca que a chave para pôr isso a descoberto está no tratamento do *conflito* no currículo.

A posição dos sujeitos envolvidos nos processos de elaboração dos currículos, suas articulações, seus interesses, os conflitos e as lutas envolvidas nesses processos são fatores de extrema importância, da mesma forma que se torna imprescindível também elucidar o contexto histórico, social, político e econômico em que se desenvolveram esses currículos. Nesse sentido, temos de considerar as questões microssociológicas envolvidas nos processos

de elaboração dos currículos sem pôr em prejuízo uma análise macrosociológica do currículo, pois, concordando com o próprio Forquin (1993):

[...] a “construção social” dos saberes, das representações, das situações e das instituições não se efetua num vazio social, num espaço aberto e indeterminado onde todos os “construtores” potenciais partem de algum modo “em igualdade”, tendo por única bagagem sua criatividade nativa; ela se efetua, ao contrário, num espaço social sempre já determinado, sempre já estruturado, onde alguns grupos portadores de interesses e de ideologias específicas têm mais poder de imposição e de controle simbólico do que outros (FORQUIN, 1993, p. 101)

É justamente nesse ponto que acreditamos que os *estudos sociais construcionistas*, propostos por Goodson, trazem uma importante contribuição para o campo por fazerem uma análise do particular (micro) com uma preocupação de elucidar suas relações em um contexto mais amplo (macro), uma vez que “as práticas institucionais e as relações e estruturas sociais são mutuamente constitutivas” (GOODSON & ANSTEAD, 1998 *apud* LOPES, 2006, p. 629).

Joe Kincheloe (1997) destaca, no prefácio à obra do autor, a posição privilegiada de seus estudos quando Goodson “se coloca no meio termo entre o teórico e o particular, uma posição que lhe proporciona uma visão única sobre o processo confuso da confrontação com o poder do currículo” (KINCHELOE, 1997, p. xv, tradução nossa). Prossegue ele enfatizando que, “com uma sofisticada macro-visão sócio-política intacta, Goodson é um raro estudioso que conecta isto ao estudo do micro-mundo, o domínio particularista do currículo” (KINCHELOE, 1997, p. xxxi, tradução nossa).

Nesse sentido, outro aspecto que distingue os estudos historiográficos do currículo de Goodson é a intenção de recuperar o passado com o intuito de construir um olhar crítico sobre a atualidade. Sua preocupação está em não “se interessar meramente com a documentação da informação do passado educacional para apenas uma consumação passiva por outros historiadores da educação” (KINCHELOE, 1997, p. xxxvi, tradução nossa). Dessa forma, os estudos de Goodson revolucionam a pesquisa do currículo estabelecendo o que Kincheloe (1997) intitula de *the new historiography paradigm*, ou, *o novo paradigma historiográfico*, o qual, segundo ele:

[...] são tentativas de mover o diálogo entre passado e presente a um nível mais sutil - um domínio no qual reconhecidamente a história é usada, mas o seu uso envolve a

aquisição de uma visão crítica em situações já existentes e uma sensibilidade para os valores historicamente incorporados dentro das realidades presentes (KINCHELOE, 1997, p. xxxvi, tradução nossa).

Como vimos, importantes questões são evidenciadas por diversos estudiosos sobre o currículo. Uma visão sociológica mais crítica sobre o currículo, que adotamos neste estudo, teve sua origem com os estudos da NSE, os quais partiam do princípio de ser o currículo uma construção social. A partir de tais estudos, começaram a ser evidenciadas as participações dos sujeitos envolvidos na construção dos currículos, seus interesses, concepções e estratégias. Teóricos como Forquin (1993), chamavam a atenção para as seleções e organizações do currículo não se efetuam em um vazio, mas sim, em um espaço social sempre já determinado e hierarquizado, e dessa forma lutas pela representação de interesses de determinados grupos obviamente aconteceriam. Apple (1982, 2006), por sua vez, revela a importância de se desvendar os conflitos estabelecidos na construção de um currículo, uma vez que para o autor, esses são elementos fundamentais para entendermos como determinados conhecimentos foram representados e para impedimos assim que sejam realizadas reificações. Por fim, consideramos que diante dessas discussões, os estudos que Goodson (1995a, 1995b, 1997) propõe sobre a adoção de estudos *históricos-sociais-construcionistas*, sintetiza bem todas essas ideias e se adéqua a intenção desta pesquisa que se propõe a investigar a construção social do currículo de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

### **2.1.2 Dimensões do currículo**

Diferentes especificidades ou dimensões do currículo hoje são encontradas na literatura desse campo de estudos. Neste tópico, temos a intenção de expô-las e explicitar em qual concentraremos nossas análises.

Hoje, de uma maneira geral, fala-se em diferentes dimensões do currículo<sup>17</sup>: o *currículo oficial* – aquilo que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso –; o *currículo formal* – o conjunto de atividades e de conteúdos planejados

---

<sup>17</sup> Estas classificações foram realizadas com base no texto intitulado *Abordagens no campo do currículo* de autoria de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos publicado na obra: *Veredas - Formação Superior de Professores: Módulo 3 – Volume 1 / SEE-MG*; Maria Umbelina Caiafa Salgado, Glaura Vasques de Miranda – Belo Horizonte: SEE-MG, 2002. p.153-179.

para serem trabalhados especificamente na sala de aula (compreendendo, assim, *o currículo oficial* também); o *currículo real* – todos os tipos de aprendizagem que se manifestam nas interações em sala de aula –; o *currículo oculto* – que compreende o conjunto de normas e valores que não foi enunciado, mas que possui uma matriz ideológica; o *currículo nulo* – compreendendo os conhecimentos que não foram considerados relevantes para se ensinar, o aspecto silenciado.

Ainda que os três primeiros sejam mais “visíveis” quando comparados aos dois últimos que possuem dimensão mais imperceptível, todos devem ser considerados igualmente importantes, pois, de acordo com Apple (1982):

[...] o conhecimento manifesto e oculto encontrado nos equipamentos escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções, dirigidas pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e princípio de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas problematizados – ligado, se assim se quiser chamar – de modo que possam ser rigorosamente examinadas as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram por trás deles (APPLE, 1982, p. 72).

Neste trabalho, analisamos o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas<sup>18</sup> (UNIFAL-MG), levando-se em consideração os projetos políticos e pedagógicos, as matrizes curriculares e o ementário de disciplinas, entre outros. De acordo com a classificação acima, diríamos que analisamos o *currículo formal* do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG. Em outros termos, podemos dizer também que analisamos o currículo escrito, uma vez que, de acordo com Goodson (1995b, p. 21), “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações”.

Estamos conscientes das críticas que o próprio Goodson (1997) faz em se estudar somente a dimensão escrita do currículo: “os perigos de se estudar somente o currículo escrito são evidentes. Rudolph tem nos alertado: a melhor maneira de compreendê-lo mal ou mal interpretá-lo é como um catálogo. É uma coisa tão sem vida, tão desencorpada, tão desconecta e às vezes intencionalmente enganosa” (GOODSON, 1997, p. 13, tradução nossa). Atentos também para as diferenças que podem haver entre um currículo planejado e aquele que se

---

<sup>18</sup> Vale ressaltar que o plano de aula de cada disciplina não foi analisado nesta pesquisa.

encontra na prática, não temos a pretensão de fazer considerações para as diferentes dimensões do currículo, ou seja, para aquilo que não nos propomos a analisar.

Contudo, concentramo-nos, tal como Goodson (1995b), na “confeção do currículo em nível pré-ativo” (p. 21) a fim de compreender “as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa de currículo” (p. 20). Nosso interesse está, justamente, nas relações envolvidas nos processos de elaboração do currículo. Nessa direção, concentraremos-nos naqueles momentos nos quais Goodson (1995b), fundamentado em Jackson (1968), intitula de *definição pré-ativa*. Nessa linha, somamos à análise do currículo formal/escrito um estudo dos depoimentos de pessoas que tiveram participação direta na construção do currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG a fim de obter um melhor entendimento de como se deu esse processo e de como esse currículo foi sendo construído na relação com cada contexto histórico-social.

### **2.1.3 O currículo no ensino superior e as lutas na construção de um currículo**

É preciso ressaltar que Goodson (1995a; 1995b; 1997), assim como outros autores citados ao longo deste texto, concentrou suas análises no currículo escolar da educação básica e nos processos de escolarização. Já, nesta pesquisa, estudamos as modificações ocorridas no currículo de um curso de graduação, o currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), portanto, de ensino superior. Nesse sentido, algumas questões precisam ser destacadas.

Primeiro, há poucos estudos sobre os currículos do ensino superior. A maioria deles concentra suas análises em currículos de outros níveis de ensino, conforme afirma Antônio Flávio Moreira:

São pouco numerosos os estudos sobre currículos do ensino superior. Enquanto os currículos dos demais graus de ensino têm sido com frequência objetos da atenção dos pesquisadores, ainda carecemos de investigações que nos permitam melhor compreender a especificidade e a complexidade envolvidas no processo de planejar e desenvolver currículos na universidade (MOREIRA, 2005, p. 1).

Em segundo lugar, Maria Isabel da Cunha afirma que “nesse nível de ensino, ainda é muito presente a influência da concepção positivista do conhecimento e é ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo” (CUNHA, 2005, p. 29). Cunha (2003, p. 27), ao falar

sobre as influências que outros fatores externos ao âmbito educacional podem exercer sobre as questões pedagógicas, afirma que são relativamente recentes os estudos que tenham essa preocupação. Nesse sentido, a autora destaca a importância das contribuições de teóricos, ao redor do mundo, que ajudaram a construir estudos com uma visão sociológica sobre as questões educacionais, com destaques para Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Paul Willis, Mariano Enguita, Michael Apple, Peter McLaren, Paulo Freire, Ivor Goodson, Henry Giroux, entre outros (CUNHA, 2003). Contudo, a autora ressalta que nos currículos do ensino superior ainda prevalece a ideia tradicional de currículo, o qual é exemplificado “pela forma linear de como é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante” (CUNHA, 2003, p. 28).

Em terceiro lugar, mesmo tratando-se de um currículo de ensino superior, o de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG, o conhecimento é também organizado em disciplinas, tal como encontramos em muitos currículos escolares. Nesse sentido, algumas considerações precisam ser feitas.

Alice Lopes (2008) faz uma diferenciação entre currículo disciplinar e currículo integrado. Segundo a autora, enquanto que os primeiros podem ser entendidos como consequência de princípios de organização curricular baseados na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento, os últimos são entendidos como algo baseado nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social do conhecimento (LOPES, 2008). A crítica de Lopes (2008) vai em direção ao currículo disciplinar que faz da sua organização a simples transposição dos mecanismos de estruturação das ditas disciplinas científicas. Tal como a autora explicita em várias passagens em sua obra, é preciso ser questionado também o próprio conhecimento que é considerado válido no interior de uma disciplina, assim como na disposição dessas disciplinas no currículo. Lopes (2008) cita Goodson quando ele afirma que “a disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 27 *apud* LOPES, 2008, p. 55). Nessa direção, assim como o próprio currículo é o resultado de um longo processo histórico, político, cultural e social, as disciplinas também deveriam ser consideradas de tal forma. Lopes (2008), apoiada em diversos autores da área do currículo, e dentre esses o próprio Goodson, afirma que “a

estabilidade de um currículo disciplinar reside, portanto, no fato de a estrutura disciplinar ser um mecanismo simbólico de manutenção das relações de controle e poder na escola” (LOPES, 2008, p. 60). No entanto, visando a manutenção de um currículo disciplinar, faz-se necessário ocultar tais questões.

Segundo Lopes (2008), as disciplinas escolares, integradas ou não, se incluem na mesma lógica de organização curricular:

[...] ocupam determinado horário; inserem-se na estrutura curricular; participam dos processos de avaliação (com ou sem notas oficialmente registradas); orientam a elaboração de materiais didáticos; constituem grupos sociais que se organizam em torno de projetos curriculares; constituem uma concepção de professor que seja responsável exclusivo por ministrar seus conteúdos – e, por vezes, constituem grupos profissionais; dependendo do estágio de sua consolidação no currículo, constituem um curso universitário para formação desse profissional (LOPES, 2008, p. 59).

Ainda de acordo com a autora, “em nome das disciplinas, desenvolvem-se lutas por prestígio, poder, território e posição privilegiada na hierarquia das disciplinas escolares” (LOPES, 2008, p. 59). O modo como as disciplinas se disponibilizam no currículo, além de ser o resultado de interesses de pessoas que influenciam a construção desse currículo, reflete também a hierarquização dos saberes, ou seja, o modo como o conhecimento é socialmente considerado no interior da instituição.

Todavia, para Lopes (2008), é preciso diferenciar as disciplinas no currículo das universidades e as disciplinas nos currículos escolares, segundo ela:

[...] não há equivalência entre as disciplinas acadêmicas e as escolares, pois os mecanismos institucionais de organização das disciplinas nas universidades são diferentes dos mecanismos institucionais de organização do currículo escolar<sup>19</sup>. Os processos de avaliação aos quais são submetidos os docentes; os conflitos entre os departamentos; suas lutas por *status*, recursos e território; a relação maior ou menor com atividades de pesquisa; os distintos mecanismos de fomento – eis algumas das questões em jogo no contexto universitário que não se apresentam no contexto escolar (LOPES, 2008, p. 57).

---

<sup>19</sup> É preciso destacar que, apesar de Lopes (2008) enfatizar que são diferentes os mecanismos que organizam as disciplinas nas universidades e nas escolas, a autora afirma ainda que as disciplinas acadêmicas fazem intermédio entre as disciplinas científicas e as disciplinas escolares. Segundo Lopes (2008), é possível identificar essa influência, por exemplo, via formação de professores ou via processos de seleção de alunos nos concursos vestibulares.

Nesse sentido, mesmo considerando tais especificidades, acreditamos que há um princípio geral para os currículos disciplinares válidos para os distintos contextos, nos quais, por meio das disciplinas existentes no currículo, é possível notarmos qual determinado conjunto de conhecimentos é privilegiado. Esse, por sua vez, proporciona também uma formação específica.

A presença de determinadas disciplinas em um currículo de uma instituição específica, somada ao modo como elas se disponibilizam, suas durações, suas cargas horárias, entre outros fatores, dizem muito sobre os interesses dos agentes envolvidos da elaboração desse currículo. Afinal, de acordo com Michael Young (1982, p. 170), “o estudo das idéias que estão na base da seleção e organização do conhecimento, feita por aqueles que estão em posição de força, pode constituir uma boa razão para por questões de ordem sociológica sobre os programas escolares”. Ao mesmo tempo em que representam a própria hierarquização dos saberes nesse contexto específico, tais fatores também dizem muito sobre a hierarquização dos saberes no seio da própria sociedade. Ainda de acordo com o autor, “as transformações na estrutura social ou profissional podem influenciar as definições sobre a relevância do saber e, por extensão, dos programas de ensino” (YOUNG, 1982, p. 174).

Dessa forma, apesar de estarmos conscientes da existência das discussões entre currículos disciplinares e integrados e das discussões sobre o desenvolvimento sócio-histórico dos conteúdos no interior de cada disciplina, nosso interesse, no entanto, é o de entender o conjunto de fatores que subsidiaram o momento de elaboração do currículo de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG e suas influências no modo pelo qual esse currículo foi modificando-se desde a sua criação até os dias atuais. Acreditamos que os diversos fatores envolvidos na construção do currículo (que incluem também a própria seleção e organização das disciplinas) são também resultados de processos históricos e sociais, os quais possivelmente podem também ter envolvidos lutas por prestígio, poder e território no interior dessa Universidade.

Para nós, quando se estabelecem as reformas curriculares, esses são os momentos nos quais se elaboram novos currículos. Nesses momentos, várias dessas questões, apontadas pelos autores para os currículos do ensino superior, são “colocadas em jogo”. Portanto, na segunda parte

deste capítulo, expomos para o leitor a forma como entendemos e o que consideramos como reforma curricular.

## 2.2 Reformas

Nesta parte do trabalho, concentraremos-nos no entendimento do termo reforma com o propósito de entender também a reforma curricular. Para isso, também consultamos dicionários<sup>20</sup> que pudessem nos auxiliar nessa tarefa, e, assim, iremos expor, ao longo desta parte, as definições encontradas nessas obras e as contribuições de alguns autores, somadas às nossas próprias reflexões. Nossa intenção, com isso, foi também de entender por que diferentes sentidos são associados à palavra *reforma*.

### 2.2.1 Reformas e reforma *no* currículo

Antes mesmo de tratarmos sobre a reforma curricular e sobre o modo como nós a interpretaremos, consideramos que era necessário obter maiores esclarecimentos sobre a definição da própria palavra, *reforma*.

Cotidianamente, utilizamos a palavra *reforma* para se referir a diferentes ideias. De acordo com o *Dicionário de usos do português do Brasil*, de Francisco Borba (2002), a palavra pode ter as seguintes acepções: quando entendida como um *abstrato de ação*, ela pode implicar conserto, restauração, modificação ou mudança, atualização e, até mesmo, renovação. Por outro lado, quando entendida como *abstrato de processo*, refere-se ao “movimento religioso do começo do século XVI que rompeu com a Igreja Católica Romana” (p. 1348), e, nessa ocasião, segundo o autor, se trata do único momento em que a escrevemos com a inicial maiúscula, por exemplo: Reforma Protestante. Por fim, reforma, quando entendida como um *abstrato de estado*, se refere à aposentadoria no serviço militar quando dizemos, por exemplo, que um militar passou para a reforma, ou seja, ele se aposentou.

---

<sup>20</sup> Esclarecemos que em busca de uma definição mais apurada da palavra reforma foi realizada uma consulta a dicionários de termos etimológicos, como o de Cunha (2002). De acordo com nosso estudo, segundo essa obra, reforma pode ser entendida como o *retorno ao modo sob o qual uma coisa já existiu ou se manifestou*. (CUNHA, 2002. Grifos nossos) No entanto, acreditamos que, especificamente para esta pesquisa, tal definição não se encontrava apropriada. Dessa forma, optamos por não realizar uma discussão acerca da etimologia da palavra ao longo desta pesquisa.

Neste estudo, entendemos que a mais adequada é a primeira acepção definida por Borba (2002), ou seja, a reforma entendida como um *abstracto de* ação. Como reforma é um termo que pede complemento, reforma *em* ou *de*, segundo essa acepção, implicaria então em uma ação efetuada *em alguém* ou *em alguma coisa*, ou *de alguém* ou *de alguma coisa*. Desse modo, quando dissemos, por exemplo, reforma curricular seria mais correto se dissessemos reforma *no* currículo, pois, assim, deixaríamos claro que estamos nos referindo à reforma que se processa *em+o* currículo. Portanto, a reforma no currículo, entendida como uma ação efetuada sobre o currículo, pode realizar-se em diferentes sentidos, como os anteriormente descritos: de concertá-lo, de restaurá-lo, de modificá-lo, de mudá-lo, de atualizá-lo e de renová-lo.

Ainda que essas ações impostas sobre o currículo possam ser efetuadas em diferentes sentidos, é preciso reconhecer que há algo de comum em todas elas. É possível percebermos que qualquer uma dessas ações guarda em si ao menos uma *intenção*, na qual o currículo, ao final da reforma, esteja diferenciado daquele anterior a essa ação.

Diante dessas constatações, uma importante consideração precisa ser feita. Se pretendemos de alguma maneira que o currículo, após a reforma, esteja diferente do que hoje existe, isso significa, sobretudo, que o atual não é mais considerado como o ideal. Isso significa que se espera que ao final da reforma ele adquira uma *forma*<sup>21</sup> que seja, assim, considerada adequada. Nesse sentido, *reforma no currículo* compreende, antes de tudo, uma insatisfação com a forma atual do currículo.

Vale lembrar que, a partir do momento em que se considera que o currículo atual não está mais satisfazendo, nos resta perguntar: a quem? E por quê? Para responder a essas e outras perguntas, tornou-se necessário entrevistarmos os sujeitos diretamente envolvidos nos momentos de reforma a fim de descobrir e entender os motivos que desencadeiam uma reforma no currículo. Estivemos atentos também para a relação entre esses sujeitos e as consequências das reformas. Como dissemos anteriormente, o currículo, como uma construção social, é uma arena na qual as intenções das pessoas responsáveis por sua elaboração e manutenção estão diretamente relacionadas com os caminhos que o currículo irá

---

<sup>21</sup> Consideramos adequado trazer, neste momento, a definição etimológica da palavra *forma*, entendida como “o modo sob o qual uma coisa existe ou se manifesta” (CUNHA, 2002, p. 364).

tomar. Nesse sentido, nossa intenção foi a de entender, por meio dos depoimentos dos sujeitos responsáveis pela reforma no currículo, suas relações e atitudes envolvidas durante essa reformulação. Para isso, foi necessário também elucidar o contexto em que se situavam tais momentos de insatisfação e a concomitante elaboração de novos currículos.

### **2.2.2 Reforma educacional e reforma no currículo (contribuições dos estudos de Popkewitz)**

Acreditamos que uma distinção entre a reforma na educação e a reforma no currículo deve necessariamente ser feita. Apesar de estabelecerem relações e possuírem similaridades, tratam-se de reformas em diferentes contextos, os quais possuem, cada qual, suas especificidades. Para além dessa distinção entre reformas educacionais e reformas curriculares, o trabalho de Thomas Popkewitz (1997) também nos fornece importantes considerações sobre a complexidade de contextos e relações que cercam esses momentos de reforma. Dessa maneira, trataremos, neste tópico, também de algumas das contribuições desse autor estadunidense.

Inicialmente, reiteramos o que afirmamos anteriormente sobre a polissemia da palavra reforma, a qual, mesmo nesses contextos (educacional e curricular), também possui significados variados. Popkewitz (1997) nos chama atenção para esse fato:

Reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Ela não possui um significado ou definição essencial (POPKEWITZ, 1997, p. 12).

O autor, ao trazer maiores esclarecimentos a respeito das reformas educacionais, em outro momento na mesma obra, volta a destacar o fato de se definir a palavra reforma dentro do contexto dos desenvolvimentos históricos e das relações sociais, o que, segundo ele, abrange também diferentes conceitos ao longo do tempo (POPKEWITZ, 1997).

Para Popkewitz (1997), o termo reforma foi associado a diferentes concepções ao longo dos tempos. No início do século XIX, ele era relacionado com uma “preocupação em ajudar os pecadores a encontrar o caminho da salvação”; já em meados do século XX, referia-se “à

aplicação dos princípios científicos como meios para alcançar o esclarecimento social e a verdade” (POPKEWITZ, 1997, p. 22). O autor conclui dizendo que “na prática atual, a reforma mantém uma cosmologia milenar, mas depende, em parte, das ideologias específicas do individualismo e da prática profissional” (POPKEWITZ, 1997, p. 22). Dessa maneira, ainda de acordo com o autor, se faz importante situarmos a palavra reforma, considerando tanto a área do saber quanto o contexto histórico-social. O modo como interpretamos reforma hoje possui relações com o seu próprio desenvolvimento histórico, mas também estabelece relações com ideologias e contextos específicos das práticas atuais.

Popkewitz (1997, p. 12) tem como tese central o fato de que “a reforma é melhor entendida como parte do processo de regulação social”, pois, para o autor, é preciso considerar os vários fatores e práticas sociais que influenciam as reformas na educação. Segundo ele, “fixados na retórica da reforma, os padrões da escolarização e da formação de professores e as ciências da pedagogia são procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam e disciplinam a maneira como o mundo dever ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele” (POPKEWITZ, 1997, p. 22). Com isso, Popkewitz (1997) destaca a importância das relações estruturais que compõem a reforma, o que, segundo ele, tem o poder de criar padrões institucionais, que são, por nós, comumente aceitos como verdades absolutas e considerados como “parte natural das interações, da linguagem e das experiências diárias, mas que, no entanto, foram criados como respostas a tensões sociais complexas” (POPKEWITZ, 1997, p. 28).

Desse modo, Popkewitz (1997) chama atenção para as práticas de reforma que transcendem as práticas individuais e institucionais em contextos específicos, mas que se encontram em sintonia com práticas sociais que buscam responder a tensões da própria sociedade. Todavia, ao invés de ser feita por meio de uma explícita imposição externa, as instituições, como as próprias pessoas, acabam por aceitar esse conjunto de padrões, construídos externamente, por interpretá-los como legítimos. Portanto, para o autor, a maneira como o poder se relaciona com o conhecimento é um aspecto-chave para o entendimento dessas questões. Nessa direção, é com essa ideia que Popkewitz prefere fazer o uso do termo regulação social a controle social. Segundo o autor, essa preferência é feita para “ênfatar os elementos ativos de poder

presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas” (POPKEWITZ, 1997, p. 13).

Outro ponto que nos cabe destacar sobre as considerações de Popkewitz (1997) é o que o autor conceitua como *ecologia da reforma*. Em seus termos:

A consideração da reforma como um fenômeno ecológico permite-me considerar as arenas nas quais a reforma ocorre e, ao mesmo tempo, acompanhar questões sobre as diferentes relações entre a escolarização e a sociedade ao longo do tempo. A minha preocupação é com a maneira como a reforma estabelece relações com os diversos níveis de relações sociais (POPKEWITZ, 1997, p. 12-13).

Ou seja, entender a reforma como um fenômeno ecológico, na concepção de Popkewitz (1997), implica em considerar os diferentes contextos nos quais a reforma se processa. Do mesmo modo, é também de fundamental importância analisar as maneiras pelas quais as relações estruturais estabelecem padrões que se tornam práticas institucionais nesses diferentes contextos.

O autor se utiliza da comparação feita por Ludwig Wittgenstein (1953/1966) para exemplificar as relações estruturais que compõem a reforma como uma rede complicada de similaridades que se sobrepõem ao longo do tempo. Nesse sentido, ele a descreve da seguinte maneira:

[...] as relações estruturais são como um fio feito de várias fibras. A resistência desse fio não depende da extensão de cada fibra e sim da superposição de várias delas. Ao invés de ver a mudança como uma entidade monolítica singular, podemos estudar os padrões dentro dos quais ocorre a reforma da escola como plural e instável. Há diferentes níveis de conduta institucional interagindo de uma forma que traz consigo, como algo inerente, o conflito, as tensões e as contradições. Portanto, os conjuntos de relações que dão origem à escolarização existem através das diferentes dimensões do tempo e fornecem exemplos para a organização de casos e o reconhecimento de mudanças naquilo que parecia ser contínuo (Dreyfus and Rabinow, 1983) (POPKEWITZ, 1997, p. 37).

A partir dessa metáfora de Wittgenstein (1953/1966), Popkewitz (1997) elabora sua própria concepção acerca de como devem ser realizados os estudos sobre a reforma educacional. Mais especificamente, o autor se refere à reforma na escola da seguinte maneira:

O estudo da reforma escolar pode ser comparado a um fino tecido de muitos fios. A sua resistência não reside no fato de algumas fibras ocuparem todo o seu

comprimento, mas nas relações sobrepostas, entrelaçadas como os vários fios. As práticas de reforma não são somente as práticas imediatamente disponíveis para a inspeção, mas uma composição que transcende as linhas das pessoas em particular e dos eventos, enquanto eles interagem ao longo do tempo (POPKEWITZ, 1997, p. 235).

As considerações do autor nos permitem entender que, quando se trata de reforma educacional, temos que considerar as suas diferentes ramificações: na formação de professores, no ensino, na avaliação e no currículo. Além do mais, deve ser creditada uma atenção especial para as relações que a reforma estabelece entre a área do conhecimento e as práticas institucionais e individuais. Esse conjunto de relações e estruturas compõe o cenário amplo e complexo da reforma educacional, que se fortifica na medida em que há uma ampliação e sobreposição de relações entre essas instâncias, em escala micro, contudo, mantendo padrões, em maior ou menor grau, de uma reforma em escala macro.

Para Popkewitz (1997), tão importante quanto as práticas e modificações diretamente visíveis, nos momentos de reforma, são os instantes e as situações que não se mostram tão visíveis. Estes se interagem com o passar dos anos, contribuindo para que a reforma se processe.

A fim de conseguirmos compreender como se processa essas relações e como elas compõem o cenário complexo e diversificado da reforma, Popkewitz (1997, p. 36) ressalta a pertinência de um enfoque histórico, o que, segundo ele, “pode possibilitar que as relações estruturais sejam consideradas como práticas acumuladas que não são unidimensionais nem lineares”. Desse modo, esse enfoque histórico também tem uma preocupação com as relações estruturais que ocultam as questões de poder que compõem esses processos. O objetivo desses estudos se torna então o de desvelar a construção de práticas e discursos sobre os quais as atividades diárias são estabelecidas no interior das instituições. Afinal, Popkewitz (1997, p. 12) evidencia, em várias passagens de sua obra, que reforma “tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder”. O autor, com essa afirmação, nos chama atenção sobre o risco de se creditar um caráter progressista à reforma<sup>22</sup>, pois, segundo ele, tal ato desconsideraria a dinâmica da vida

---

<sup>22</sup> O termo em inglês *reform* tem uma conotação bastante positiva, significando “uma melhoria, especialmente no comportamento de uma pessoa ou na estrutura de alguma coisa” (Cambridge Dictionary Online. Tradução nossa.).

social, que é feita por continuidades e descontinuidades, em avanços e retrocessos, não sendo, portanto, um processo linear e harmônico (POPKEWITZ, 1997).

Assim, em nossa perspectiva e fundamentado na obra de Popkewitz (1997), a pertinência de estudos que se proponham analisar os processos históricos e sociais que compõem as reformas tem seus méritos por, dentre outros motivos, ir de encontro ao que ele chama de “senso comum da reforma” que considera tal intervenção como “progresso” (POPKEWITZ, 1997, p. 11).

Portanto, a reforma no currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG pode possuir padrões similares aos que se encontram em reformas que ocorreram e que ainda ocorrem em diferentes contextos. No entanto, ainda assim, cada contexto possui suas singularidades, as quais podem proporcionar um modo particular de administrar a reforma.

### **2.2.3 Reforma, legislação e políticas educacionais**

Nesta parte do trabalho, procuraremos destacar algumas considerações a respeito das reformas educacionais que se realizaram a partir de mudanças na estrutura jurídico-legal em nosso país.

Sobre a atenção dispensada pelo Estado brasileiro à educação por meio da aprovação de legislações educacionais, consultamos o trabalho de Sofia Vieira, em sua obra intitulada *Desejos de Reforma*. Vieira (2008) investigou, nessa obra, a legislação educacional desde o Brasil Império até a República, com foco sobre os dispositivos das constituições brasileiras, listando o que considera como as principais Leis de reformas, concebidas entre os anos de 1827 a 2006. Nesse período, de cento e setenta e nove anos, a autora registrou vinte e duas iniciativas, sendo sete constituições e quinze leis que compuseram o histórico da política educacional no país<sup>23</sup>.

Em sua obra, ao procurar definir o termo reforma no âmbito educacional, Vieira (2008) se auxiliou da definição feita por Robert Fiala (1995) na análise da obra de Peter Cookson Jr,

---

<sup>23</sup> Convém destacar que essas vinte e duas iniciativas são apenas aquelas consideradas mais importantes pela autora, assim como aquelas que tiveram repercussão nacional, não sendo, assim, registradas as iniciativas estaduais e municipais.

Alan Sadovik e Susan Semel intitulada *International Handbook of Educational Reform*<sup>24</sup> (1992). Fiala (1995) argumentava que:

[...] uma definição da reforma educacional é que ela constitui-se em considerações conscientes de mudança nos sistemas educacionais. As considerações podem ser amplamente retóricas, voltadas para o consumo de várias audiências, ou podem constituir-se como alterações tangíveis em formas organizacionais e institucionais (FIALA, 1995, p. 62, tradução nossa).

Vieira (2008) atenta a essa dimensão retórica das reformas ressaltada por Fiala (1995), destaca que a reforma educacional pode então ser entendida como uma “*expectativa* de mudança deliberada voltada para o aprimoramento de um sistema educativo no todo ou em parte” (p. 19, grifo nosso). Com essa definição, entendemos então que, na medida em que essas mudanças propostas pela reforma<sup>25</sup> podem não vir a se realizar efetivamente, a reforma não pode ser interpretada como a certeza de uma mudança, mas, sim, como uma expectativa.

Para Sofia Vieira (2008, p. 19), as reformas podem ser entendidas também como “expectativas de melhoria de uma situação existente”. Contudo, a palavra *melhoria* precisa ser questionada, pois, concordando com algo que a própria Vieira (2008) afirma, “a legislação é sempre expressão de determinados interesses, representando projetos de sociedade de determinados grupos, mais especificamente daqueles que fazem valer seus interesses junto ao Estado e ao Parlamento” (p. 19). Ou seja, pelo fato de a legislação expressar os interesses de alguns, geralmente daqueles que estão em posições de poder, precisamos ponderar quando associamos à palavra “reforma” a ideia de “melhoria”, pois não necessariamente podemos concluir que essa realmente acontecerá e se será para todos.

Dessa maneira, de acordo com as considerações de Vieira (2008), podemos concluir que uma estratégia adotada pelo poder público, com a expectativa de promover “melhorias” na educação, é a promulgação de políticas que se podem traduzir em reformas nos sistemas educacionais. Essas reformas, enquanto desencadeadas por mudanças na estrutura jurídico-

---

<sup>24</sup> Além do capítulo introdutório e dos dois últimos que tratam respectivamente sobre a condição da mulher no ensino superior (*Woman and Higher education: expansions without equality*) e das questões de classe e reforma educacional (*Issues of Class and educational reform in comparative perspective*), essa obra reúne as experiências de reformas educacionais em vinte e sete países ao redor do globo, incluindo o Brasil, ao longo dos anos da década de 1980.

<sup>25</sup> É importante enfatizar, nesse momento, que Vieira (2008) refere-se àquelas reformas que possuem relações com alterações na estrutura jurídico-legal do país.

legal do país, se tornam documentos nos quais é possível se desenvolver um estudo sistemático. Além do mais, faz-se necessário também que qualquer análise política considere os contextos em que essas leis foram elaboradas para que estejamos atentos aos interesses de quais grupos serão representados nessas legislações.

#### **2.2.4 Reforma e mudança social**

Consideramos que uma outra distinção se faz necessária: estabelecer a diferença entre “reforma” e “mudança social”. Mais uma vez, fundamentaremos na obra de Popkewitz (1997), na qual o autor diferencia esses dois termos da seguinte maneira:

Reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público. Mudança possui um significado que, à primeira vista, tem uma perspectiva menos normativa e mais “científica”<sup>26</sup>. O estudo da mudança social representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social. Refere-se ao confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e “natural” em nossa vida social (POPKEWITZ, 1997, p. 11)

Dessa maneira, nessa concepção, podemos entender que reforma parece ter uma dimensão mais visível. Na medida em que se refere ao público, suas ações acabam por ser mais fáceis de serem visualizadas, como, por exemplo, quando as reformas são desencadeadas por ações de governos, elas se traduzem em políticas públicas e, como Vieira (2008, p. 20) nos lembra, se configuram “como documentos passíveis de análise”. Todavia, é preciso destacar que as relações de poder e a questão do conflito, que compõem a reforma, não parecem ter uma dimensão tão nítida assim.

Mudança social, por sua vez, parece ter uma dimensão mais oculta, que se opera em níveis menos visíveis e que nem por isso é menos importante. O que parece creditar essa dimensão mais imperceptível à essa mudança é sua relação com padrões que estão enraizados em nossas práticas e condutas diárias. É nessa direção que se fazem justificáveis os estudos sobre a mudança social por pretenderem ir mais a fundo nessas relações a fim de romper com padrões

---

<sup>26</sup> Popkewitz (1997, p. 12) esclarece que a sua “noção de científico não deve ser confundida com certas preocupações positivas com regras abstratas e padrões que não possuem relação alguma com as condições históricas e sociais”. O autor afirma que o seu interesse em uma ciência da mudança envolve a preocupação em dar atenção a questões sistemáticas sobre nossas relações sociais e aos métodos disciplinados para obter respostas.

que estão diretamente relacionados com processos de reprodução social, que, por sua vez, podem atender a interesses hegemônicos. Nesse sentido, Popkewitz (1997, p. 12) afirma que o “confronto entre as interrupções e a continuidade da mudança social implica uma atenção sistemática às relações de conhecimento e poder que estruturam nossas percepções e organizam nossas práticas sociais”.

Diante do exposto, podemos perceber o porquê de poder haver reformas sem que ao mesmo tempo haja também mudanças. Uma vez que as primeiras não oferecem condições para o rompimento de padrões que estão “estáveis” e “naturais” em nossa vida, elas acontecem meramente para a manutenção do que já está posto.

Sobre a relação entre mudança social e mudança no currículo, podemos afirmar que o estudo da mudança curricular precisa ser entendido também como um estudo de mudança social. Uma vez que consideramos o currículo como uma construção social e as reformas no currículo inseridas dentro de um processo mais amplo de reforma na educação, as mudanças que se processam na sociedade podem possuir relações com a maneira na qual as mudanças ocorrem no currículo, assim como discutimos anteriormente, na definição de qual conhecimento é considerado socialmente válido naquele dado momento histórico.

Diante do exposto, acreditamos que as reformas do Estado podem trazer em si reformas em variados setores da sociedade, como por exemplo, na saúde, na previdência, na educação, nos tributos, no trabalho, e em demais esferas sociais.

As reformas na educação podem se incluir entre aquelas reformas promovidas pelo Estado como um todo, do mesmo modo que podem se referirem a alterações específicas para essa esfera social.

Da mesma maneira, a grande área da educação é composta por várias subáreas como o currículo, a formação de professores, o ensino, a avaliação entre outras. A reforma em algumas das subáreas da educação podem tanto ter origem em um processo maior que envolve a área da educação como um todo, como se concentrarem em áreas específicas da mesma.

Essas reformas em diferentes contextos sociais só ocasionarão uma mudança social, quando conseguissem romper com hábitos e práticas que estão enraizadas nas condutas diárias dos cidadãos (Popkewitz, 1997) que, por sua vez, são aqueles que estão diretamente envolvidos nesses contextos.

## **2.2.5 Reforma na legislação educacional e no currículo: políticas curriculares**

Nesta parte trazemos as considerações de alguns autores sobre as reformas nos currículos que se relacionam com alterações na estrutura jurídico-legal, especificamente para os currículos.

José Augusto Pacheco (2000) define as políticas curriculares da seguinte maneira:

[...] “sendo a política pública definida pelo produto de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental” (MÉNY e THOENUG, 1989, p. 129), a política curricular é a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com as tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem [...] (PACHECO, 2000, p. 140).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Alice Lopes (2004, p. 111) nos traz maiores esclarecimentos acerca do processo de elaboração das políticas curriculares, o qual se trata “de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados”. Dessa forma, nas palavras da autora, “as políticas curriculares são processos de negociação complexos” (LOPES, 2004, p. 112).

De volta ao trabalho de Pacheco (2000), o autor afirma que as políticas curriculares adquiriram um papel central no discurso educacional português<sup>27</sup>. Sua conclusão foi feita após analisar as reformas das décadas de 1980 e 1990 ocorridas em Portugal<sup>28</sup>.

Corroborando a afirmação de Pacheco (2000), Lopes (2004, p. 110) também destaca o fato de que, no Brasil, “diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado”. A autora se reporta inclusive a

---

<sup>27</sup> O autor enfatiza que, no cenário português, as políticas curriculares que tiveram maior destaque foram as caracterizadas como políticas curriculares descentralizadas (PACHECO, 2000).

<sup>28</sup> Vale ressaltar que o autor, nesse artigo, afirma que as políticas de descentralizações curriculares de Portugal são idênticas àquelas implementadas no Brasil, nas quais o governo define as orientações globais das políticas educativas (o caso dos PCN's) (PACHECO, 2000).

documentos de organismos internacionais, como o do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que demonstram a significativa atenção dispensada aos currículos por esses órgãos. Segundo ela, em uma das publicações do BID, o órgão afirmava o seguinte: “o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro”. (LOPES, 2004, p.110)

Nesse sentido, ao enfatizar a proporção cada vez maior que o currículo vem assumindo nas políticas educacionais, Lopes (2004, p. 110) nos chama a atenção para o fato no qual as mudanças nas políticas curriculares, por terem maior destaque, chegam a ponto de serem analisadas como se fossem, em si, a reforma educacional. Nessa direção, a autora enfatiza a necessidade de entendermos que as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, as quais compreendem:

[...] mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados (LOPES, 2004, p. 110).

Lopes (2004) nos alerta para o perigo do currículo assumir o foco central na reforma. Segundo a autora, tal centralidade faz com que o currículo oficial adquira um enfoque cada vez mais prescritivo na medida em que as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais.

Por outro lado, a autora, em outra obra, também nos alerta para o fato de que “as políticas curriculares nacionais, ainda que se baseiem em princípios reguladores de controle e poder externos, não são desenvolvidas como mera reprodução de diretrizes internacionais” (LOPES, 2008, p. 30). Nessa direção, ela se apoia nos estudos de Basil Bernstein para falar do conceito de *recontextualização*, que, de acordo com suas análises sobre a obra do autor inglês, deva ser entendido como “a transferência de textos de um contexto ao outro” (p. 27). Lopes (2008) explica os diferentes *campos recontextualizadores pedagógicos* de Bernstein (oficiais e não-oficiais), que, por meio de processos recontextualizadores específicos, produzem também diversos discursos pedagógicos (LOPES, 2008, p. 28, grifos nossos). No entanto, Lopes (2008) destaca que:

Os processos de recontextualização não são desvinculados das diretrizes externas, na medida em que regras e princípios dessa recontextualização são organizados com base nas relações de poder e controle estabelecidas no âmbito do modo de produção capitalista. Ou seja, a tensão global-local constantemente se estabelece nos processos de recontextualização (LOPES, 2008, p. 31).

Dessa forma, as políticas curriculares, como também expressão de um desejo governamental, podem também representar os interesses de alguns grupos, provavelmente daqueles que estão no poder tanto no interior como também no exterior do país. No entanto, como Lopes (2008) nos alerta, o processo de negociação e interpretação dessas leis no interior de contextos específicos é algo complexo e muitas vezes, apesar de não se traduzirem em reproduções diretas dos ditames de uma instância maior, não pode ser desvinculado do processo mais geral.

Podemos perceber que as políticas curriculares são apenas uma das políticas educacionais, na mesma direção em que o currículo é uma das subáreas da educação, ou então, nos termos de Lopes (2006), um de seus *subcampos*<sup>29</sup> (grifo nosso). Contudo, por virem cada vez mais adquirindo importância no cenário educacional, tanto no Brasil como em outros países, as políticas curriculares acabam sendo tratadas como se fossem a própria reforma educacional. Além do fato de desconsiderar as complexidades das ações que compõem a reforma, como Lopes (2004) anteriormente nos atentou, essa situação se torna problemática na medida em que as mudanças propostas pela reforma são encaradas como algo que precisa apenas ser cumprido sem qualquer análise crítica sobre a adequação dessa legislação em um contexto específico. Nesse sentido, as políticas curriculares se tornam puramente determinações que os currículos devem seguir, como bem nos lembrou Lopes (2004).

### **2.2.6 Reformas “pontuais”**

Neste tópico, temos a intenção de, a partir do entendimento do termo “reforma pontual”, utilizado por Valdemar Sguissardi, expor para o leitor como definimos o termo “reforma pontual no currículo”.

---

<sup>29</sup> A autora indica, em nota de rodapé, que “para o entendimento da concepção de campo do currículo, ver Lopes e Macedo (2002) e Macedo *et al* (2004)” (LOPES, 2006, p. 620).

O termo “reformas pontuais” é utilizado por Sguissardi (2006) em seu trabalho intitulado *Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro*. Nesse artigo, o autor percorre os caminhos da reforma universitária em nosso país durante os anos de 1995 a 2006, apresentando o contexto macroeconômico e político em que se tem processado a reforma da educação superior no país, durante esse período específico, orientado, segundo ele, por teses de organismos (financeiros) multilaterais (SGUISSARDI, 2006).

Parece-nos que, para Sguissardi (2006), as “reformas pontuais” se diferenciam das “reformas” propriamente ditas, pela sua origem e também pela dimensão da alteração naquilo que se quer reformar. Enquanto as últimas promovem alterações mais amplas, as primeiras são alterações em pontos específicos e menores. Contudo, é preciso enfatizar ainda a possibilidade dessas “reformas pontuais” em se configurarem, nos termos do autor, “em uma reforma significativa”. Para Sguissardi (2006), as alterações propostas pelas “reformas pontuais”, combinadas em prazos médios ou longos, podem tomar uma dimensão tão significativa a ponto de se configurarem como as alterações de uma reforma (SGUISSARDI, 2009).

Como exemplo de reformas da educação superior nos últimos anos, em nosso país, Sguissardi (2006) destacava a Lei da Reforma Universitária, Lei 5.540/68, a LDB de 1996, que apesar de não se concentrar somente na educação superior, nos termos do autor, “configura, cria parâmetros para uma reforma da educação ou do ‘sistema’ educacional, pós Constituição de 1988” (SGUISSARDI, 2009). Sguissardi (2006) destaca ainda um anteprojeto de lei de reforma da educação superior, que está tramitando no Congresso Nacional, depois de ter sido debatido durante dois anos aproximadamente junto à sociedade civil e ter passado por quatro versões sucessivas (SGUISSARDI, 2009).

Como exemplo de “reformas pontuais” no contexto da educação brasileira, o autor faz referência à redução do investimento em educação superior, que marcou o período do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o que, segundo ele, teve o potencial de promover “reformas pontuais” no país (SGUISSARDI, 2006). De acordo com o autor, esse governo:

[...] reduziu em 40% o financiamento da educação superior federal e criou todas as facilidades para aprovação de universidades, centros universitários faculdades

privadas e privado/mercantis. Isto configurou, somado a outros mecanismos ou medidas concomitantes, uma reforma de grandes dimensões independentemente de aprovação de uma lei de reforma (SGUISSARDI, 2009).

Sobre o mesmo assunto, Sguissardi (2009) destacou outros pontos dessas “reformas pontuais”:

Dizer que o maior ou menor financiamento da educação superior pelo governo federal faz parte das reformas pontuais é dizer que, embora isto não esteja claramente definido pela Lei maior, o simples fato de no Orçamento da União a cada ano se aprovarem valores para financiamento das IFES em percentuais menores do PIB do que nos anos anteriores implicará numa mudança quantitativa e qualitativa do “serviço” oferecido. Currículos precisam ser mudados, salários são congelados, aumenta a relação professor/aluno, isto é, o trabalho docente é intensificado e precarizado, enfim, ocorrem mudanças na estrutura, no funcionamento e na qualidade do “subsistema” que podem ser vistas como reformas pontuais e que acabam por adquirir grande importância e se parecerem a reformas mais amplas provocadas diretamente por legislação específica (SGUISSARDI, 2009).

Dessa maneira, para Sguissardi (2009), as “reformas pontuais” “não correspondem ao todo da reforma mais ampla, *correspondem a aspectos menores previstos ou não pela lei maior da reforma*, mas que interessa a um determinado governo federal, estadual ou municipal implementar” (SGUISSARDI, 2009, grifos nossos).

Por outro lado, o autor reconhece o fato de as reformas serem comumente traduzidas enquanto propostas de alteração de larga dimensão, ocasionadas em virtude da promulgação de uma lei específica, ou seja, para o autor, “normalmente se fala de reforma provocada ou oficializada por uma Lei” (SGUISSARDI, 2009).

Tendo em vista tais esclarecimentos, por fim, parece-nos que, para Sguissardi (2006, 2009), as “reformas pontuais” tratam de alterações específicas que *podem* manter relações com a aprovação de uma lei de reforma, mas não necessariamente. Dessa maneira, por um lado, as “reformas pontuais” podem surgir a partir de exigências menores, específicas, no interior da própria lei de reforma, as quais, em alguns casos, podem não estar muito claras no próprio texto da reforma, mas que, de qualquer modo, não se traduziriam diretamente nas principais propostas da reforma. Estas, por sua vez, podem mobilizar outros aparatos legais ou, até mesmo, outras ações que não se configurem enquanto alterações na estrutura jurídico-legal. Por outro lado, tais ações e outros aparatos legais mobilizados poderiam ser acionados a partir de exigências que, até mesmo, não estão no interior da própria lei de reforma. Além do mais,

independentemente da origem, as “reformas pontuais” têm a ver, a princípio, com alterações em pontos específicos, mas que podem ser somados e, em um prazo maior, promoverem alterações significativas.

Percebemos que é possível encontrar semelhanças entre o que Sguissardi (2006, 2009) denomina de “reforma pontual” e uma dimensão das práticas de reforma que Popkewitz (1997) relata:

As práticas de reforma não são somente as práticas imediatamente disponíveis para a inspeção, mas uma composição que transcende as linhas das pessoas em particular e dos eventos, enquanto eles interagem ao longo do tempo (POPKEWITZ, 1997, p. 235).

Dessa maneira, a redução do financiamento em educação no governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), que Sguissardi (2006, 2009) considerou como “reformas pontuais”, de acordo com Popkewitz (1997), pode ser entendida como prática de reforma, adotada por esse governo, que contribuiu para que a reforma educacional se processasse de acordo com as intenções desse governo.

Nossos esforços para descrever como Sguissardi (2006, 2009) entende as reformas e as “reformas pontuais” nos levaram a um processo de sistematização cujo propósito maior era a didaticidade. Não queremos, entretanto, que os termos sejam interpretados como se as reformas e as “reformas pontuais” fossem algo diferenciado em sua essência, ou seja, o que *é* e o que *não é* independentemente do contexto. Muito pelo contrário, acreditamos que os termos precisam ser contextualizados e interpretados de acordo com uma realidade específica, pois concordamos com o próprio Sguissardi (2006, 2009) quando esse chama atenção para a questão na qual “não existe uma separação nítida entre esses dois termos ou expressões por si mesmo. É na caracterização dos fatos que se pode perceber as semelhanças e diferenças entre eles” (SGUISSARDI, 2009).

#### **2.2.6.1 “Reformas curriculares pontuais” ou “reforma pontual no currículo”**

Acreditamos que a expressão “reforma pontual”, de acordo com as explicações anteriores de Sguissardi (2006), possa também ser incorporada para as reformas que focam o currículo.

Inspirados no trabalho de Sguissardi (2006), porém com as devidas ressalvas em função das evidentes diferenças de contexto, acreditamos que seja possível cunhar o termo “reforma pontual no currículo”. Nesta parte do trabalho, concentraremos-nos na definição desse termo, juntamente com a tentativa de esclarecimento do nosso objeto de pesquisa.

Acreditamos que seja válido analisarmos as reformas no currículo e as “reformas pontuais no currículo”, levando-se em conta também duas questões: a dimensão da alteração proposta por cada uma e os motivos que as desencadearam. Vejamos como isso acontece.

Em primeiro lugar, **quanto à dimensão da alteração**, enquanto as reformas no currículo se propusessem a alterações em dimensões maiores e mais profundas, as “reformas pontuais no currículo” se concentrariam em alterações em pontos específicos e menores – a princípio, menos relevantes. Como exemplo disso, pensamos no nosso objeto de estudo, o currículo do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). As alterações, como, por exemplo: “alteração de carga horária”, “alteração de ementa”, “inclusão ou exclusão de disciplinas na matriz curricular”, “aumento do número de vagas”, “remanejo entre professores responsáveis pelas disciplinas”, “investimentos em determinadas áreas e sujeitos (construção de laboratórios, contratação de professores, etc...)”, entre outras, consideraríamos como “reformas pontuais no currículo”. Estas, por se concentrarem em pontos específicos, não chegariam ao ponto de promover, isoladamente, em um curto prazo, a elaboração de um novo currículo. Todavia, assim como as “reformas pontuais”, as “reformas pontuais no currículo” têm a potencialidade de, quando somadas, em um prazo maior, desencadear uma reforma no currículo.

Já a reforma no currículo é preciso ser entendida de outra maneira. Em virtude da alteração ou das alterações<sup>30</sup>, propostas por essa reforma, serem maiores e/ou mais profundas, entendemos que ela, a reforma no currículo, necessariamente deveria promover a elaboração de outro currículo. Nesse sentido, consideraríamos como “reforma no currículo” os momentos nos quais um novo currículo fosse elaborado. Sobre essa questão, entraremos em detalhes mais à frente, em um tópico específico.

---

<sup>30</sup> Dizemos “alteração ou alterações” por entender que a reforma no currículo, que promove a elaboração de um novo currículo, pode promover mudanças em diversas instâncias do currículo, assim como em um ponto único, mas tão fulcral que a medida tomada deve necessariamente ser a elaboração de um novo currículo.

Em segundo lugar, **quanto aos motivos que as desencadearam**, é possível entender no trabalho de Sguissardi (2006), algo que parece refletir um entendimento geral no qual, reforma se relaciona a uma promulgação de uma lei específica de reforma. Para um significativo número de pessoas, parece que reforma deve ser entendida como aquilo que é ocasionado em virtude de uma alteração na estrutura jurídico-legal do país. Nesse sentido, são até contabilizados e estudados os momentos de reforma no país, levando-se em conta o conjunto de legislações de reforma promulgadas, como mostram, por exemplo, os dados que Sofia Viera (2008) nos trouxe anteriormente, nos quais a autora registrou vinte e duas iniciativas, sendo sete constituições e quinze leis de educação, que compuseram o histórico da política educacional no país de 1827 a 2006<sup>31</sup>. No entanto, para o caso do currículo, acreditamos que as reformas no currículo não necessariamente precisam ser consideradas como somente aquilo que é fruto de uma alteração na estrutura jurídico-legal do país.

Estamos cientes de que existem leis que promovem reformas na educação de uma maneira geral e incluem em seu corpo também uma reforma no currículo, assim como há aquelas que se detêm especificamente na reforma no currículo. No período histórico que compreende o final da década de 1990 até os dias atuais e que, por sua vez, compõe o cenário educacional no qual nosso estudo é desenvolvido, podemos listar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Formação de Professores de 2002 como as principais legislações responsáveis por desencadear reformas nos cursos de graduação que formam professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio<sup>32</sup>. Desse modo, enquanto a primeira se refere a uma lei que engloba a educação de um modo geral, a segunda, por sua vez, se concentra nos currículos, como traz em seu título, dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

Sendo assim, consideramos que, em relação à origem, ou seja, aos motivos que desencadearam as reformas e as “reformas pontuais no currículo”, estas não podem ser diferenciadas seguindo a mesma lógica que parece diferenciar as reformas e as “reformas

---

<sup>31</sup> Para uma consulta rápida a cada uma dessas legislações de reforma promulgada no Brasil nesse período, sugerimos consultar o ementário que Sofia Viera (2008, p. 169-175) traz em anexo. Para maiores detalhes, sugerimos a leitura da obra por completo: *Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil Império e República*.

<sup>32</sup> Detalharemos tal assunto no Capítulo II.

pontuais” na educação como um todo, pois, enquanto as primeiras têm origem em uma alteração na estrutura jurídico-legal, as últimas não necessariamente atendem a essa exigência.

Consideramos que é possível haver reforma em um currículo de uma instituição sem que haja alguma alteração na estrutura jurídico-legal do país. Entendendo reforma no currículo como um momento de elaboração de novos currículos, acreditamos, assim, que há circunstâncias que levam a elaborações de novos currículos que não necessariamente sejam em virtude de uma adequação a imposições de legislações, quer seja de uma maneira específica de reforma ou quaisquer outras.

### **2.2.7 Como entendemos reforma no currículo?**

Em vista de tais esclarecimentos, salientamos que, nos termos deste estudo, a *reforma no currículo* será entendida como propostas com origens diversas – quer em virtude de alterações na estrutura jurídico-legal do país ou sobre quaisquer outras –, mas que guardam em si ao menos uma intenção de propor alterações substanciais, ou seja um conjunto de alterações ou alterações em único ponto mas que se configura como tão essencial que para atendê-lo torna-se então necessária a elaboração de um novo currículo.

Consideramos que os momentos de elaboração de novos currículos, especialmente para o ensino superior, deveriam ser acompanhados também da elaboração de um novo projeto político pedagógico (PPP). Esse documento, geralmente, contém a concepção filosófico-pedagógica do curso, o perfil esperado do egresso, o corpo docente, o ementário de disciplinas, a matriz curricular, entre outras questões.

A simples elaboração de tal documento, entretanto, não seria uma garantia de que tais alterações realmente aconteceram. Desse modo, a presença de tal documento se configurou mais como um primeiro indício de que uma reforma realmente ocorreu nesse currículo. A confirmação dessa situação só pôde ser realizada após um estudo mais apurado o qual envolveu também uma análise das atas de reuniões (alguns projetos demandaram um número maior de reuniões, outros com menos) de instâncias decisórias da instituição no qual foi possível percebermos os momentos nos quais foram discutidas essas propostas. Da mesma

forma, por meio das entrevistas realizadas posteriormente à análise dos documentos, procuramos saber das pessoas que estiveram diretamente envolvidas nesses momentos, se as mudanças propostas pelos PPP realmente aconteceram e se os mesmos reconheciam ou não, esses momentos enquanto reformas no currículo.

Desse modo, tendo em vista a afirmação feita por Cunha (2003, p. 31) de que “já não é possível tratar as reformas de currículo retirando, incluindo ou aumentando carga horária das disciplinas”, acreditamos que a partir da elaboração de um novo projeto político pedagógico e do estudo de todo o conjunto circunstâncias que envolveram esses momentos, no caso específico da UNIFAL-MG, nos permitiram perceber os diversos elementos que compuseram esse currículo e, portanto nos forneceu fortes indícios de que houve ou não reforma nesse currículo.

Já aqueles momentos em que houve alterações no currículo, mas que não são acompanhados da elaboração de um novo projeto político pedagógico, em nossa perspectiva, não chegariam, assim, a elaborar um novo currículo. Esses momentos teriam como resultados novas “versões do currículo” ou novas “versões curriculares”, no entanto o currículo, propriamente dito, ainda continuaria a ser o mesmo. Nessa direção, consideramos que esses deveriam ser caracterizados como momentos de “reformas pontuais no currículo”. Cabe salientar, no entanto, que estamos sempre falando de *propostas*, portanto, do currículo formal. Entre o currículo que se propõe e o que se encontra na prática nas salas de aula, sabemos que podem haver significativas diferenças, todavia esse não é o foco desta pesquisa.

### **2.2.8 Reformas como elaboração de um novo currículo, mas não de um currículo “novo”.**

Neste ponto, temos a intenção de esclarecer sobre como os momentos de reforma no currículo podem ser entendidos como um momento de elaboração de currículo, mas não necessariamente de um currículo novo.

Em primeiro lugar, nem todo momento de elaboração de currículo é um momento de sua reforma. Como afirmamos anteriormente, reforma é um termo que faz referência a uma

“forma anterior”, nesse sentido, no momento de criação de um curso, apesar de ser elaborado um currículo, ele não pode ser considerado como momento de reforma no currículo, pois, obviamente, não há uma “forma anterior” desse.

Em segundo lugar, voltando a algo que dissemos anteriormente, entendemos que reforma é, antes de tudo, uma constatação de que algo não está mais satisfazendo aos interesses de alguém ou de alguns; nesse sentido, é decidido que se deve então reformar aquilo. Nesse caso, quando o currículo não está mais atendendo ao que dele se espera, essas pessoas optam por então reformá-lo para que passe, assim, o currículo, a estar de acordo com o que dele se espera, segundo tais interesses. Nesse momento, é elaborado um novo currículo que terá a intenção de manifestar os interesses daqueles que estão envolvidos em sua construção. No entanto, algumas questões devem ser esclarecidas.

No caso específico da formação de professores isso não é diferente. As reformas que ocorrem nesse contexto também são compostas por interesses de pessoas ou grupos que, por sua vez, podem estar em posições distintas na hierarquia acadêmica, como nos bem lembrou Forquin (1993), anteriormente. A fim de revelar quais foram os grupos ou discursos que apresentaram ter maior poder na elaboração do currículo desses cursos no interior de uma instituição, deve-se realizar um estudo do conjunto de saberes que estão representados no mesmo

Além do mais, os momentos de reformas curriculares não necessariamente se tratam de instantes de elaboração de um “currículo completamente novo”, ou seja, o “novo currículo” (proposto pela reforma) provavelmente contemplará traços ou características, em maior ou menor grau, daquele “velho currículo” (anterior à reforma). Desse modo, ele não é completamente original ou inédito, e, assim como os momentos de reformas descritos anteriormente por Popkewitz (1997), a elaboração de currículos também é composta por continuidades e descontinuidades.

A respeito das continuidades, ou seja, desses traços que se mantêm ao longo dos anos, é preciso atentarmos para o fato de eles serem referenciados como elementos de uma tradição, pois, mesmo esses traços não podem ser considerados como isentos de intenções ou como algo natural, dado, mas, sim, devem ser entendidos como também exemplos de construção

social. O próprio Goodson (1995, p. 27) nos lembra que “a elaboração do currículo pode ser vista como um processo de invenção de uma tradição”. Ele se fundamenta no conceito de “tradição inventada” de Eric Hobsbawn e traz a definição do conceito nos termos do próprio Hobsbawn:

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (GOODSON, 1995, p. 27).

Dessa maneira, é preciso dedicar significativa atenção para as inovações como também para aquilo que se mantém. Tal interpretação é fundamental para entendermos que reforma no currículo contém continuidades e descontinuidades e, desse modo, em momento algum, pode ser entendida como caminhando em direção a um “progresso”.

Afinal, nem sempre aquilo que está dando certo é mantido (continuidades) e o que não se está processando muito bem é descartado (descontinuidades). Como pudemos ver, por meio das considerações dos autores ao logo deste capítulo, essas continuidades e descontinuidades se processam em íntimas relações com a posição e interesses daqueles que estão diretamente envolvidos com os momentos de reformas. Por serem as reformas momentos que envolvem sujeitos com posições e intenções específicas, assim como por poder manter relações com contextos sociais mais amplos, que podem variar na medida em que determinados grupos ascendem a posições de poder, as reformas no currículo também não podem ser interpretadas como se desenvolvendo em direção a um “progresso”. Além do mais, tanto as reformas no currículo como as reformas em quaisquer outras instâncias sociais nem sempre são realizadas visando atenderem aos interesses do bem comum.

### **3. REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS**

Nossa intenção, neste capítulo, é apresentar de uma maneira sucinta as reformas educacionais – com foco na formação de professores – que ocorreram no Brasil, na década de 1990 e aquelas que ainda estão ocorrendo na década atual como pano de fundo para as análises que serão apresentadas nos capítulos seguintes desta dissertação<sup>33</sup>. Para isso, nos basearemos nos estudos de Thomas Popkewitz para entender os diferentes contextos em que se processaram as reformas curriculares no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) ou aquilo que o autor conceitua como *ecologia da reforma*<sup>34</sup>.

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, trataremos das reformas educacionais – com foco na formação de professores – da década de 1990. Na segunda, teceremos considerações sobre o período entre décadas que compreende a passagem do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso para o governo do presidente Luís Inácio “Lula” da Silva. Na última parte, nos concentramos nas reformas educacionais que tiveram implicações para os currículos das licenciaturas e, mais especificamente, para os currículos dessa modalidade no curso de Ciências Biológicas.

#### **3.1 As reformas educacionais nos anos 1990**

O contexto dos anos 1990 foi muito fértil para a elaboração de reformas educacionais. Afrânio Catani, João Oliveira e Luiz Dourado (2001), Luiz Júnior (2001), Rosanne Dias (2001), Sonia Kruppa (2001) e Olgaíses Maués (2003a, 2003b, 2005) são alguns autores que, por meio de suas publicações, confirmam essa afirmação.

---

<sup>33</sup> Isto justifica-se pelo fato do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG ter sido criado em 1999 e ter tido o seu início de funcionamento no ano de 2000. Desse modo, consideramos pertinente elucidar o cenário político-educacional tanto da década anterior quanto da presente década, com o foco nas reformas ocorridas em diferentes instâncias e momentos.

<sup>34</sup> É válido lembrar que, neste capítulo, dialogaremos ainda com autores que analisaram as políticas educacionais brasileiras, as quais desencadearam reformas curriculares nesse período. Ao mesmo tempo, destacaremos outras iniciativas que tiveram também o potencial de influenciar tais reformas.

Esses e alguns outros autores<sup>35</sup> situam as reformas educacionais dentro de um conjunto de reformas sociais<sup>36</sup> realizadas no país como resultado de uma conjuntura mais ampla de reforma do Estado nessa década. Partindo da premissa de uma crise no sistema de produção capitalista, há aqueles que argumentam que tal conjunto de reformas, orientadas por diretrizes de organismos internacionais<sup>37</sup>, se revelou como estratégias do Estado para se adaptar às novas exigências impostas pelo novo modelo de produção requerido pelo mercado. Vejamos como isso é explicado por esses diferentes autores.

### 3.1.1 As supostas crises do sistema capitalista e do Estado

Deise Mancebo, Olgaíses Maués e Vera Chaves (2006) destacam que o esgotamento do modelo *fordista-keynesiano* ocasionou uma crise do sistema capitalista, iniciada nos anos 1970 e que se prolongou até os anos 1980, propiciando o surgimento de um novo modelo de acumulação caracterizado pela flexibilidade nos processos de trabalho, no mercado, nos produtos e padrões de consumo denominado por Harvey (1993) de “acumulação flexível”. Dessa maneira, elas enfatizam que esse novo modelo de acumulação flexível impôs reformas ao Estado, o que o fez alterar suas características: de um Estado interventor a gestor, “transferindo funções específicas do setor de serviços para o mercado.” (p. 39) Resumindo, nas palavras dessas autoras,

a transnacionalização da economia, somada ao avanço tecnológico e à substituição de uma tecnologia rígida por outra mais flexível e informatizada, as mudanças na organização do trabalho, a crise fiscal e a incapacidade do fundo público de continuar financiando a acumulação e a reprodução do capital e a reprodução da força de trabalho, provocaram a crise do modelo de acumulação *fordista* e do Estado de Bem-Estar Social. (MANCEBO, MAUÉS, CHAVES, 2006. p. 39, grifo das autoras)

No entanto, as autoras afirmam que “todas essas mudanças fizeram-se acompanhar de um bem articulado discurso que atribuía ao Estado a responsabilidade pelas dificuldades das sociedades contemporâneas, ou seja, definiam a crise como sendo do Estado, ocultando deste

---

<sup>35</sup> PERONI, 2000; CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001; JUNIOR, 2001; MAUÉS, 2003b, 2005; SILVA Jr, 2003; MANCEBO, MAUÉS, CHAVES, 2006.

<sup>36</sup> Destacam-se como reformas sociais, além da educacional, a previdenciária, tributária, sindical, trabalhista, entre outras (MAUÉS, 2005).

<sup>37</sup> Destaque especial para o Banco Mundial (B.M) como um dos principais organismos responsáveis por influenciar as definições das políticas públicas educacionais no Brasil. (TORRES, 1998; SGUISSARDI, 2000, 2006; AFONSO, 2001; SIQUEIRA, 2001; KRUPPA, 2001; JÚNIOR, 2001; MAUÉS, 2003a ; MACHADO, 2005)

modo, a crise do próprio sistema capitalista.” (MANCEBO, MAUÉS, CHAVES, 2006. p. 39). Desse modo, o surgimento da ideologia neoliberal ganha legitimidade quando “passa a ser defendid[a] como a única via possível da sociabilidade humana” (p. 40) e, nesse contexto, fundamenta-se “a idéia de *Estado mínimo*, o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses do capital (FRIGOTTO, 1995, p. 83-84)”. (MANCEBO, MAUÉS, CHAVES, 2006. p. 39-40)

Almerindo Afonso (2001), entretanto, apoiando-se no trabalho de Lúcio de Almeida (1998), chama a atenção para os cuidados que devem ser tomados no exame das relações entre os Estados nacionais e os processos de transnacionalização do capitalismo, pois o neoliberalismo, segundo Almeida, “faz apologia da globalização” e, nesse sentido, “ocorre uma forte tendência para atribuir aos Estados nacionais o papel de ‘vítimas’ deste processo.” (ALMEIDA, 1998 *apud* AFONSO, 2001, p. 19) Sendo assim, Afonso argumenta que a crise do Estado-Nação<sup>38</sup> deve ser entendida também como uma *crise ideologicamente construída*<sup>39</sup>, pois o Estado tem um importante papel na fase atual da transnacionalização do capitalismo. Nesse sentido, segundo o autor, entende-se o Estado como representante dos interesses de classe quando são acentuadas que a “importância das relações com as classes dominantes poderá implicar abandonar ou pôr em questão a idéia, defendida por alguns, de o Estado nacional poder vir a reagir internamente contra a globalização, reassumindo-se como representante do *bem-comum*.” (AFONSO, 2001, p. 19, grifos do autor.) Afonso diz ser “inegável que, como consequência, e com uma intensidade maior ou menor, todos os países confrontam-se com a emergência de novas organizações e instâncias<sup>40</sup> de regulação supranacional”, as quais, em sua opinião, “ditam os parâmetros para a reforma do Estado” (AFONSO, 2001. p. 24).

---

<sup>38</sup> O autor define Estado-Nação como, “uma organização tendencialmente isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional.” (AFONSO, 2001, p.18).

<sup>39</sup> Afonso enfatiza que essa crise do Estado é ideologicamente construída por duas razões: primeiro, porque “nem todos os Estados nacionais são igualmente afectados pela globalização, e nem todos cumprem (ou estão destinados a cumprir) os mesmos papéis nos processos de transnacionalização do capitalismo”. (AFONSO, 2001, p.19) Segunda, por que “dependendo das perspectivas ideologicamente teórico-conceptuais adoptadas, são cada vez mais retóricas do que reais as hipóteses de resistir à globalização económica, política e cultural que se pensa neste mesmo Estado como principal ou único mobilizador nacional de processos contra-hegemônicos” (AFONSO, 2001, p.19).

<sup>40</sup> O autor cita como instâncias de regulação supranacional: ONGs, Mercosul, Organização Mundial do Comércio, União Européia, o Banco Mundial, OCDE e o FMI. (AFONSO, 2001)

Pelo exposto até o momento, entendemos todo esse processo da seguinte forma: a crise do capitalismo, “disfarçada” de crise do Estado, coloca este na posição de *vítima* das mudanças na sociedade. Assim, ao atribuir-lhe responsabilidades como representante dos interesses da sociedade, o coloca, também, na posição de *salvador* da crise que está posta. É preciso, no entanto, destacar ainda as relações do Estado com as classes dominantes da sociedade e questionar os interesses que estão sendo representados nesses momentos de reformas sociais. Finalmente, a ideologia do neoliberalismo, porque legitimada pelo “Estado vítima”, torna-se, então, a única solução para se sair da crise. Ao mesmo tempo, o neoliberalismo, que carrega consigo a justificativa para a globalização, modifica o papel do Estado, gerando todo um conjunto de reformas em várias instâncias da sociedade.

### **3.1.2 Reformas educacionais em um contexto de reformas do Estado**

João Silva Jr. (2003) nos chama a atenção para dois aspectos importantes das reformas educacionais: a questão do contexto e das origens. Em relação ao contexto, o autor enfatiza os documentos publicados pela UNESCO<sup>41</sup> que representaram a *primeira expressão orgânica do movimento reformista mundial*. (SILVA Jr. 2003, grifos nossos.) O autor, corroborando nossas afirmações anteriores, destaca que as reformas na educação, no Brasil dos anos 1990, fizeram parte dos compromissos de uma agenda econômica e política que o país assumiu no período o que, por sua vez, englobava outros numerosos compromissos na esfera social. Ainda de acordo com Silva Jr., vale a pena observarmos que essas reformas, no Brasil, visando um ajuste econômico mundial decorrente da universalização do capitalismo, têm origem

na produção, nos diagnósticos e nas pesquisas dos bons intelectuais dos países de pertença da economia central em âmbito planetário, com predomínio dos Estados Unidos da América, e daqueles já ligados às agências multilaterais, com destaque para o Banco Mundial, além de universidades engajadas na resolução de problemas mundiais, sob a orientação de repertório econômico (evidentemente neoclássico e ortodoxo). (SILVA Jr., 2003. p. 80).

Desse modo, Silva Jr. (2003) traz para a realidade do Brasil a situação anteriormente alertada por Afonso (2001) sobre o fato de que, em todos os países, as reformas do Estado possuem relações com as diretrizes de organismos internacionais. Silva Jr. (2003), entretanto, ressalta a

---

<sup>41</sup> O autor se refere à *Declaração Mundial de Educação para Todos*, de 1990, e à *Declaração de Nova Delhi*, de 1993.

importância de outros atores sociais responsáveis pela elaboração de documentos que influenciaram as reformas educacionais, com destaque para os intelectuais e as universidades.

Popkewitz (1997) também esteve atento para a relação entre governo, as universidades e os intelectuais. Segundo ele, uma forma que o Estado tem de exercer o poder, de alocar valores e de determinar as escolhas, é por meio de uma inter-relação deste com elementos da sociedade civil. Desse modo, segundo o autor, é preciso que haja nas universidades pessoas capazes de negociar com os órgãos do Estado e com os legisladores a fim de manter uma ênfase na administração, na negociação política e no monitoramento da obediência visando à regulação (POPKEWITZ, 1997)

Tal como nesta pesquisa, Silva Jr. (2003) também se fundamenta nos trabalhos de Popkewitz (1997) e relembra os estudos que o autor estadunidense realizou sobre a reforma educacional em seu país, na década de 1980. Silva Jr. (2003) destaca algumas similaridades entre os contextos daquele país, na década de 1980, e do Brasil, na década de 1990, tais como: a universalização do capitalismo, alterações profundas nas estruturas sociais e reformas institucionais em várias áreas sociais e, em especial, na educação. Nesse sentido, assim como Popkewitz (1997) destaca em sua obra, Silva Jr. (2003) também ressalta que as reformas educacionais no Brasil, nos anos 1990, entendidas dentro de um movimento reformista geral,

não deva(m) ser estudad(as) de forma destacada das mudanças apontadas menos ainda ser(em) pensad(as) como fato de um único país; trata-se de um movimento mundial, com as especificidades históricas de cada um, mas que mantém traços de identidade em todos eles, segundo a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista. (SILVA Jr, 2003, p.87)

Dessa maneira, nossas análises estão em sintonia com as de Silva Jr. (2003), ainda mais por compartilharmos do mesmo referencial teórico, os estudos de Popkewitz (1997). Consideramos que todo esse processo de reformas do Estado precisa ser entendido dentro de um emaranhado complexo de relações. Tais relações, apesar de operarem em diferentes níveis, possuem similaridades as quais compõem um processo social regulador mais amplo. Corroboramos, então, a tese de Popkewitz (1997) de que a reforma educacional é melhor entendida como parte do processo de regulação social em que as reformas, de um modo geral, contribuem para o estabelecimento de novas regras e padrões sociais.

### 3.1.3 Reforma do Estado e política educacional

Em 1995, criou-se no Brasil o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) – que apresentou um “Plano Diretor” com o propósito de acompanhar todo o processo de reforma do Estado brasileiro. Vera Peroni (2000), ao consultar publicações desse órgão, nos revela que tal reforma deveria ser “entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixava de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.” (PERONI, 2000, p. 9).

Nessa direção, ao analisar a relação do Estado brasileiro com as políticas educacionais dos anos 1990, por meio dos projetos de política educacional da época, Peroni (2000) constatou que:

a redefinição do papel do Estado está se materializando nessa política, principalmente através de dois movimentos: - de contradição Estado mínimo/Estado máximo<sup>42</sup>, que se apresenta nos processos de centralização/descentralização<sup>43</sup> dos projetos de política educacional; - no conteúdo dos projetos de descentralização. (PERONI, 2000, p. 12)

Desse modo, para a autora, “a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças.” (PERONI, 2000, p. 1). Ou seja, pode-se perceber então que as mudanças no papel do Estado acabam por gerar um determinado tipo de política também na educação que, por sua vez, contribui para que a mudança no papel do Estado continue se processando em uma mesma direção.

Nesse sentido, a autora destaca que, para a área da Educação, “os pilares básicos dessa reforma são a autonomia da escola, a Avaliação Institucional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o FUNDEF”, os quais, de acordo com a autora, compõem “parte da tensão

---

<sup>42</sup> A respeito das nomenclaturas Estado mínimo/Estado máximo, a autora esclarece que “o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais, pois, na realidade o Estado é máximo para o capital.” (PERONI, 2000, p. 5)

<sup>43</sup> Sobre centralização/descentralização dos projetos da política educacional, a autora faz a seguinte explicação: “O movimento de centralização/descentralização da atual política educacional, no qual é descentralizado o financiamento e centralizado o controle, é parte da proposta de redefinição do papel do Estado (...)”. (PERONI, 2000, p. 12)

centralização/descentralização, Estado mínimo/Estado máximo em que o Estado passa a ser coordenador e não mais o executor, se tornando mínimo para as políticas sociais e repassando para a sociedade tarefas que eram suas.” (PERONI, 2000, p. 15).

### **3.1.4 Reformas no ensino superior**

Nesta parte do trabalho, apesar de termos conhecimento, nessa época, de reformas em outros níveis de ensino, nos concentraremos mais especificamente nas reformas que focam a educação superior.

#### **3.1.4.1 Reforma do Estado e as universidades públicas**

As universidades, especialmente as de caráter público, são instituições responsáveis pela formação de profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento e que, no Brasil, também são locais onde se desenvolvem pesquisas científicas. Tais instituições sentiram os reflexos das reformas do Estado nos anos 1990.

Enquanto instituições sociais que também são, as universidades não podem ser analisadas como se vivessem em um ambiente hermeticamente fechado e isolado da sociedade. Segundo Marilena Chauí (2003, p. 5), desde sua origem, “a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.” Desse modo, todas as mudanças ocorridas no papel do Estado, fruto de reformas nos mais variados setores da sociedade civil, destacadas anteriormente pelos autores aqui citados, tiveram também suas consequências para as universidades públicas. Ainda de acordo com Chauí, a reforma atual do Estado – que colocou a educação, a saúde e a cultura como setores de serviços não exclusivos do Estado – definiu a universidade como uma *organização social* e não como uma *instituição social*<sup>44</sup>. (CHAUÍ, 2003, grifos nossos)

---

<sup>44</sup> Com inspiração Frankfurtiana sobre a distinção entre organização social e instituição social, feita por Michel Freitag, em *Le naufrage de l'université* (1996), Chauí (2003) define a primeira como “uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade”, estando referida assim, “ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular” (p. 6). Já a instituição social, nos termos de Chauí (2003), “tem sua eficácia e sucesso dependentes de sua particularidade” e sua referência “normativa e valorativa é a própria sociedade” (p. 6). Enquanto para aquela “não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes”, esta “percebe-se inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, imposta por essa divisão”. (CHAUÍ, 2003, p. 24)

Nessa direção, tal mudança no perfil das universidades se deve, segundo a autora, à forma atual de como o capitalismo se configura, fragmentando todas as esferas da vida social (CHAUÍ, 2003). A partir da ideia de *sociedade do conhecimento* e da concepção de *educação permanente ou continuada*, organismos internacionais – com destaque para o Banco Mundial – vêm mudando a cara das universidades públicas no Brasil, causando: perda de autonomia universitária, confusão entre democratização e massificação da educação superior, desvalorização da docência e da pesquisa, aligeiramento da formação na graduação e na pós-graduação. (CHAUÍ, 2003)

Reforçando as ideias de Peroni (2000) e de Chauí (2003) de que as reformas do Estado implicam em mudanças em seu papel e assim também no perfil das universidades, Sarita Silva (2006) afirma que o MARE junto com o MEC/CNE, “por meio de planos e dispositivos legais, incorporam ao processo de modernização da administração pública o projeto das chamadas ‘organizações sociais’, que transforma a identidade das IFES e acentua o caráter privatizante do ensino superior.” (p. 10).

### **3.1.4.2 Políticas educacionais e o ensino superior**

Para entender como ocorreu o processo pelo qual organismos internacionais influenciaram as políticas educacionais na década de 1990, remetemos ao trabalho de Kátia Lima (2003). A autora afirma que a atuação de organizações como a UNESCO<sup>45</sup>, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), está “ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas”. (p. 1)

Lima, ao enfatizar a relação entre a política educacional brasileira e organismos internacionais feita por condicionalidades, afirma que isso não é uma exclusividade da década de 1990 mas remonta as experiências que atravessaram a história da nossa política educacional. Essa década, contudo, destaca-se como um momento em que se notou um “aprofundamento” do

---

<sup>45</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

processo de mercantilização da educação no Brasil, principalmente do ensino em nível superior, influenciadas por diretrizes políticas desses organismos. (LIMA, 2003. p. 2)

Segundo a autora, o discurso dos organismos internacionais se fundamenta na premissa de que “para a garantia da expansão do acesso à educação, é imprescindível o fortalecimento da expansão do ensino privado” (LIMA, 2003, p. 2) Nesse sentido, destacam-se afirmações em documentos do BM e da UNESCO que evidenciam a necessidade desses processos de privatização, por meio de três estratégias, a saber: a) a expansão de instituições privadas por intermédio da liberalização dos serviços educacionais; b) o direcionamento das instituições públicas para a esfera privada (...); e c) a redefinição das funções do Estado: de instância executora da política de ensino superior para agente facilitador que viabilize a implantação das diretrizes privatizantes da educação. (LIMA, 2003)

Hélgio Trindade (2004) nos traz um dado que corrobora as afirmações de Lima (2003) sobre as privatizações da década de 1990. No caso do ensino superior, de acordo com ele, “num *ranking* internacional dos anos de 1990, o Brasil era o terceiro país em privatização do ensino superior na América Latina, excetuando-se alguns pequenos países da América Central, e o sétimo em termos mundiais, antecedido de alguns países asiáticos”. (TRINDADE, 2004, p. 824) Trindade relembra que esse impressionante índice de privatizações do ensino superior no Brasil, nos anos 90, teve sua origem na Reforma de 1968<sup>46</sup>.

Em suma, podemos perceber que há uma estreita relação entre as políticas educacionais no Brasil, na década de 1990, e as orientações de determinados organismos internacionais. Estes utilizam estratégias, como a concessão de empréstimos mediante certas condições, que acabam por influenciar o Estado a promulgar tipos específicos de políticas que atendem aos interesses desses órgãos, como o incentivo da privatização do ensino, especialmente em nível superior.

---

<sup>46</sup> O autor afirma que a “Reforma de 1968” teve dois lados de uma moeda. Se por um lado, ela modernizou e profissionalizou as universidades públicas, por outro, a sua burocratização fez com que esta se tornasse uma organização mais complexa que uma instituição social dentro da tradição latino-americana. Para Trindade (2004, p. 832-3), foi indiscutivelmente um avanço em termos latino-americanos, no entanto, essa política teve um efeito perverso que foi a de provocar uma crescente privatização na educação superior.

### 3.1.4.3 Reformas no ensino superior e políticas públicas

A respeito das políticas para a educação superior, o trabalho de Mancebo, Maués e Chaves (2006) corroboram as considerações de Chauí (2003) e de Silva (2006) sobre a mudança do perfil das universidades de *instituições sociais* para *organizações sociais*. As autoras apóiam-se nos trabalhos de Sguissardi (2004) para afirmarem que

as políticas de educação superior da quase totalidade dos países estão levando a universidade a adotar um modelo, também chamado “anglo-saxônico”, que a configura não mais como uma instituição social, em moldes clássicos, mas como uma organização social neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva. (Sguissardi, 2004 in MANCEBO, MAUÉS, CHAVES, 2006. p.43)

Com isso, é interessante notarmos como o discurso da mudança do perfil das universidades, de *instituição social* para *organização social*, encontra respaldo e, por que não dizermos, é também legitimado pelo Estado, por meio das políticas para educação superior. Ou seja, ao mesmo tempo em que as políticas educacionais – e dentre elas as do ensino superior – contribuem para a mudança do papel do Estado – de executor para regulador, de mínimo para as políticas sociais e de máximo para o capital – acabam também por promoverem as mudanças no perfil das universidades – de *instituições sociais* para *organizações sociais* –, sendo assim parte constitutiva das mudanças também nas universidades.

Se imaginássemos as mudanças no Estado e nas universidades como duas fibras de um fio, como dizia a metáfora de Wittgenstein trazida por Popkewitz (1997) no capítulo anterior, teríamos a seguinte situação: quando a reforma ocasionasse mudanças em um dos contextos – Estado e universidade –, e assim tivesse reflexo no outro, sob os mesmos padrões, teríamos que fazer um entrelaçamento entre esses dois fios. Na medida em que fosse aumentado o número dessas relações, e conseqüentemente o número de entrelaçamentos entre essas fibras, o fio tornar-se-ia cada vez mais vultoso o que representaria a solidez das mudanças proporcionadas pela reforma. Sendo assim, é possível percebemos que aquilo que realmente importa para que a reforma se processe a favor de uma determinada direção não é o prolongamento de uma fibra isolada, mas sim a sobreposição entre elas, como já afirmavam os autores acima citados.

#### **3.1.4.4 A LDBEN de 1996 (Lei 9.394/96) e as reformas no ensino superior**

Para Valdemar Sguissardi (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1996 (LDBEN, Lei nº 9394/96), teve um “caráter minimalista para o ensino superior”, pois, de acordo com o autor, “o capítulo da educação superior apenas traçou linhas gerais para o sistema, deixando para a legislação complementar seu detalhamento<sup>47</sup>.” (SGUISSARDI, 2006, p. 1032).

Afrânio Catani e João Oliveira (2002) reconhecem que a Lei não deu conta “da totalidade dos mecanismos implementados na reforma” do ensino superior da segunda metade da década de 1990 tendo, por isso, que se articular, “na prática, com outras leis” promulgadas desde 1995 e “com outros instrumentos legais – medidas provisórias, decretos, portarias, resoluções, pareceres etc.” (p. 1). No entanto, os autores têm uma visão um pouco menos pessimista que a de Sguissardi (2006) sobre a LDB, pois, na opinião deles, ainda sim, a Lei nº 9.394/96 teve grande importância para o desencadeamento de uma série de reformas no ensino superior, constituindo-se em um “marco de referência para o início do processo de reestruturação da educação superior no Brasil.” (CATANI, OLIVEIRA, 2002, p. 1).

Ainda segundo os mesmos autores, na época, o governo vinha introduzindo “mudanças concretas no padrão de avaliação, financiamento, gestão, currículo e produção do trabalho acadêmico, produzindo transformações significativas no campo universitário e na identidade das Instituições de Ensino Superior (IES)”. (CATANI, OLIVEIRA, 2002, p. 1).

Finalmente, de acordo com Catani e Oliveira (2002), os currículos dos cursos de graduação ganharam um destaque maior quando se tratou de implementar as exigências da LDBEN de 1996. Este tema será tratado, separadamente, no próximo item.

#### **3.1.4.5 Reformas nos currículos de graduação**

Afrânio Catani e João Oliveira, junto com Luiz Dourado, publicaram dois trabalhos, nos anos de 2000 e de 2001, nos quais detalharam os principais elementos que desencadearam uma

---

<sup>47</sup> O autor cita como legislações que complementaram a LDB para o ensino superior os Decretos 2.207/97, 2.306/97 e, já nos anos 2000, o Decreto 3.860/0. (SGUISSARDI, 2006)

movimentação que atribuiu maior importância à questão dos currículos de graduação na reforma do ensino superior a partir de 1995. São eles:

- a) a Lei n.º. 9.131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu como uma das competências desse órgão deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação (letra “c” do parágrafo 2º do art. 9º);
  - b) a nova LDB que, no inciso II do artigo 53, cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados *currículos mínimos*, tornando os currículos de graduação mais flexíveis.
  - c) a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, face as mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho;
  - d) o processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC em 1997, objetivando a implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação;
  - e) a definição de *Padrões de Qualidade para os cursos de Graduação*, pela SESu;
  - f) o estabelecimento de critérios sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores;
  - g) e o posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, especialmente no *Plano Nacional de Graduação* (grifo do autor), em prol de Diretrizes Curriculares gerais<sup>48</sup>.
- (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001, p. 73, grifos dos autores).

Em seguida, Catani, Oliveira e Dourado (2001) citam os princípios orientadores para as mudanças curriculares dos cursos de graduação, os quais, em suas opiniões, foram: “a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.” (p. 74) Os autores concluem que o objetivo geral que orientou a reforma foi justamente “tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível”. (p. 74).

Os autores dizem ter encontrado exemplos que ressaltam a ideia da flexibilização curricular ao analisarem as proposições do CNE/MEC no Parecer n.º 776/97 que trata sobre a *orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação* e as propostas do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD). Entretanto, eles ressaltam que

todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos e instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no

---

<sup>48</sup> É de se destacar que os autores também inserem a LDBEN 9.394/96, discutida no item anterior, como um desses elementos.

país, parece decorrer da compensação de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares, nos diferentes cursos de formação profissional. (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, p. 75, 2001).

Sendo assim, na visão dos autores, o *ideário de flexibilização curricular* encontra-se em íntima sintonia com os ideais do mercado de trabalho, na medida em que mudanças neste implicaram profundas alterações nos currículos de graduação. Os autores, no entanto, chamam atenção para o risco dessa situação levar a política oficial a “reduzir a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho, a partir da redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em mutação.” (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001, p. 77.)

Não podemos deixar de buscar relações entre esse princípio de flexibilização curricular em sintonia com o mercado de trabalho, enfatizado por Catani, Oliveira e Dourado (2001), sem nos remetemos ao “modelo de acumulação flexível” de Harvey, lembrado por Mancebo, Maués e Chaves (2006), no início deste texto. Não acreditamos ser por acaso que esse *ideário da flexibilidade* possa ser encontrado até mesmo no currículo de graduação, influenciando, inclusive, a mudança de perfis de formação desses profissionais. Afinal, como bem destaca Popkewitz (1997), as reformas em diversos contextos mantêm padrões que “são procedimentos múltiplos e, ao mesmo tempo, regionalmente organizados; regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como o mundo dever ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele”. (p. 22). Nesse sentido, a concepção que parece estabelecida para a *flexibilização* vai ao encontro daquela que é uma das características das chamadas organizações sociais: “capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas” (CHAUI, 2003. p. 7).

### **3.1.4.6 A formação de professores e as políticas públicas**

#### **3.1.4.6.1 Um breve histórico da relação entre as políticas públicas e a formação de professores**

Nesta parte, trataremos brevemente sobre alguns aspectos da relação histórica entre os cursos de formação de professores e as políticas educacionais, promulgadas em cada momento

histórico<sup>49</sup>. Concluiremos o tópico elucidando o surgimento dos cursos de Licenciatura e das faculdades de educação.

Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2003), “desde que a educação deixou de ser um monopólio das famílias e foi se tornando uma função de Estado”, a formação de professores para atuação em escolas da educação básica “passou a ser um assunto de políticas sociais” (p. 1).

Dessa maneira, os primeiros movimentos que tiveram a preocupação de considerar a formação docente em nível jurídico-legal, no país, segundo Cury (2003), remontam à primeira Lei de Educação Nacional, de 15 de outubro de 1827. Nesta Lei, já existia um caráter de destinar aos poderes públicos o encargo da formação de professores, uma vez que, nos termos do autor, “ela possuía um caráter nacional e pressupunha a formação de docentes como incumbência *dos poderes gerais* [ou seja, do Império]”. (CURY, 2003. p. 3, grifos nossos) Cury, entretanto, relata que “na prática, a formação de professores passou a ser efetivada pelas províncias como consequência do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834.” (CURY, 2003, p. 3). Vale destacar que essa formação era dedicada a professores que iriam atuar no ensino primário, tendo as escolas normais como responsáveis por essa formação.

Cury nos lembra que “desde o início do século XIX até os anos 1930, a formação docente ocorria restrita à escola normal a qual preparava o docente das ‘primeiras letras’”. (CURY, 2003, p. 4.) De acordo com Ana Ayres (2005), até então, os professores que atuavam no ensino secundário ocupavam seus cargos por *provisão*, ou seja, para lecionar nesse nível de ensino, esses professores precisavam ser contratados pelo Estado mediante aprovação em exames específicos. Desse modo, não necessitavam de uma formação específica. (AYRES, 2005)

Nos primeiros anos da década de 1930, de acordo com Júlio Emílio Diniz-Pereira (2000), surgiam os primeiros cursos de licenciaturas que formavam professores para atuar no ensino

---

<sup>49</sup> Salientamos, no entanto, que apesar de iniciarmos contemplando a formação de professores de maneira geral, ao longo do texto nos concentraremos na formação de professores para atuar no nível secundário, que foi posteriormente referenciado como segundo ciclo do 1º grau e 2º grau, ou então, como é conhecido atualmente, séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

secundário, no interior da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP)<sup>50</sup>. Ainda segundo o autor, esses cursos foram criados “principalmente como consequência da preocupação da regulamentação do preparo de professores para o ensino secundário”. (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 54)

À época, o Rio de Janeiro, então capital do país, também passava pela experiência de formar professores em nível superior. Em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF), pelas mãos de Anísio Teixeira, iniciou seus cursos de formação de professores. De acordo com Cury, tanto na USP quanto na UDF, “os cursos de formação pedagógica apresentavam caráter à parte, distinto do caráter exclusivamente científico ou profissionalizante dos demais cursos”. (CURY, 2003, p. 8) O autor prossegue dizendo que:

nelas [nas universidades] estes cursos seriam centros de formação pedagógica para o ensino secundário integrando, em nível superior, os campos de conhecimento específicos das áreas específicas com aspectos propriamente pedagógicos, sem descuidar das disciplinas de caráter não profissional e do desenvolvimento da investigação científica. (CURY, 2003, p.8)

Um aspecto muito importante é a diferença de como essas Universidades organizavam os currículos dos cursos de formação de professores. Ayres (2005) nos lembra que ambas incorporaram Institutos de Educação que já existiam tanto nas cidades de São Paulo quanto do Rio de Janeiro e destinaram a eles toda a formação profissional dos professores secundários – dada pelas disciplinas pedagógicas e prática de ensino. Entretanto, Ayres (2005) afirma que enquanto na UDF “havia maior flexibilidade para que os estudantes cursassem as disciplinas do curso específico e as disciplinas pedagógicas simultânea ou sucessivamente (Vicenzi, 1986)” (p. 184), na USP, por sua vez, esta formação deveria ser obtida após o término do bacharelado, compreendendo três anos, na FFCL. A autora afirma que “essa é a gênese do modelo denominado pela literatura como ‘3+1’”. (AYRES, 2005, p. 184).

A existência da UDF foi breve, sendo extinta já no ano de 1939. Enquanto isso, a Universidade do Brasil (UB), recém-criada em 1937, surgia com a intenção de se tornar um

---

<sup>50</sup> Por volta de 1933, o Instituto de Educação foi incorporado à Universidade de São Paulo, o qual foi transformado, em 1938, na Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, posteriormente, no Departamento de Educação. Descrição baseada nas informações disponíveis no *site* da FEUSP. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/>. Acesso em 26 agosto de 2009.

padrão para todas as universidades no país. Ayres (2005) afirma que “cabia à Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da UB a responsabilidade de formar professores nessa Instituição” que, assim como já ocorria na USP, se organizava “além das seções científicas e humanísticas – uma seção de educação, responsável pela formação pedagógica e profissional dos professores, a ser cursada após se completar o bacharelado de 3 anos”. (AYRES, 2005, p. 184-185) Desse modo, a autora enfatiza que o chamado modelo “3+1”, inaugurado pela USP, teve sua consolidação por meio da estrutura organizativa adotada pela FNFfi. Esse modelo de formação, no entanto, foi instituído pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (AYRES, 2005), outorgado pelo Decreto nº 19581/31.

As Faculdades de Educação só vieram a existir após o Decreto-lei nº. 53 de 1966 que fragmentou as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando “uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação” (CURY, 2003 p. 10). Podemos perceber que, apesar da criação dos cursos de Licenciatura ter antecedido, em cerca de mais de trinta anos, o surgimento das Faculdades de Educação<sup>51</sup>, um movimento para levar a formação de professores para o ensino superior já existia desde o início do século XX.

É de se destacar ainda a Lei n. 5.540/68, responsável por desencadear, no final da década de 1960, um conjunto de modificações nas universidades constituindo-se naquilo que se convencionou chamar, no Brasil, de “Reforma Universitária de 1968”. Para Maria de Lourdes Fávero (2006), entre “as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação.” (p. 34).

Para a formação de professores, segundo Cury (2003, p. 12), essa Lei e a Lei 5.692/71 “possibilitaram o abrigo da figura das licenciaturas curtas” ao lado das licenciaturas plenas. O autor ressalta que, como o próprio nome já indica, as licenciaturas curtas proporcionaram “um processo mais rápido e ligeiro na formação de docentes”. (CURY, 2003, p. 12) A questão das

---

<sup>51</sup> A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por exemplo, foi criada apenas em 16 de dezembro de 1969, e passou a funcionar efetivamente como tal a partir de 1º de janeiro de 1970. (Informação encontrada no site da FEUSP. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/>. Acesso em 26 agosto de 2009).

licenciaturas curtas fora intensamente discutida ao longo da década de 1980 (Diniz-Pereira, 1999, 2000) sendo extinta com a promulgação da Lei 9.394/96, a LDB de 1996, legislação que discutiremos em um item a seguir no que tange, especificamente, à formação de professores.

### **3.1.4.7 Reformas na formação de professores**

O contexto educacional dos anos 1990 foi muito importante para os cursos de formação de professores. Patrícia Almeida (2008) afirma que:

Os anos 90 representam a era das reformas na formação de professores. Estados Unidos e Canadá, na década de 80, iniciaram um movimento reformista na formação inicial de professores da educação básica que influenciaram vários países europeus e anglo-saxões e estenderam-se à América Latina e ao México (p. 2).

Para entender como ocorreram as reformas na formação de professores na América Latina, durante a década de 1990, remeteremos ao trabalho de Rosa Torres (1998) que traçou um perfil das tendências dominantes que influenciaram o campo da formação docente, nessa época.

Torres (1998) afirma que as tendências dominantes no campo da formação de professores, em “nível global, – presentes não só no discurso, no que é dito ou escrito, mas também na execução de políticas educativas – são disseminadas, fundamentalmente, por organismos internacionais” (p. 173). Sendo assim, ela enfatiza que é “necessário falar [deles] de maneira específica, dado o enorme peso que têm tais organismos em matéria de desenho e financiamento de políticas educativas e, nestas, de formação de professores.” (TORRES, 1998, p. 173).

A autora equatoriana, se concentra na influência do Banco Mundial sobre as políticas públicas que desencadearam reformas na formação de professores. Sendo assim, ela afirma que “o montante aplicado por esse órgão na reforma educativa, [à época], nos países em desenvolvimento, [era] maior do que o de qualquer outro organismo internacional” (TORRES, 1998, p. 173). Para o caso da América Latina, em particular, Torres afirma que o

Banco Mundial teve um “papel muito importante na definição das prioridades, das estratégias e dos conteúdos concretos que a reforma educativa adota em cada país.” (p. 173).

Ao tratar sobre a influência desse órgão nas tendências para a formação docente, Torres (1998) afirma que essas “novas tendências”, na verdade, se traduziam como “velhas tendências” revigoradas pelas “novas políticas educativas ou por mudanças de ênfase dentro de uma visão dicotômica e binária que entendia a política educativa como uma opção entre pares – *escola versus universidade, educação de crianças versus educação de adultos, administrativo versus pedagógico* etc.”<sup>52</sup> (TORRES, 1998, p. 173, grifos da autora) Nessa direção, ela complementa que tal lógica binária teve reflexo inclusive na formação de professores, na qual “um conjunto de velhas e novas tensões, em geral entendidas como “opções” entre pares, marcaram a definição de políticas dentro desse campo. (TORRES, 1998. p. 174)

Algo que se configura de extrema importância é o fato de que, segundo Torres, a ênfase do Banco Mundial, na época, era na capacitação em serviço, vista pelo Banco, após anos de financiamento, como uma “avenida promissora”, ou, em outras palavras, como “algo que funcionava”, pois rendia “mais com menos dinheiro”. (TORRES, 1998, p. 176) Contudo, a autora afirma que tal ênfase na capacitação em serviço foi acompanhada por um abandono da formação inicial, sendo considerada pelo órgão, como “beco sem saída” ou, então, como algo que não funcionava (TORRES, 1998). Além do mais, destaca-se também o fato de a formação docente ter começado a se abrir à sociedade e, assim, às forças de mercado. Nesse sentido, a autora ressalta que o processo de descentralização que vinha se acelerando na América Latina promoveu uma maior oferta de capacitação de professores em serviço em outros locais além das instituições formais de ensino como, por exemplo, em “ONGs, centros de investigação, empresas privadas e empresas editoriais”. (TORRES, 1998, p. 183).

---

<sup>52</sup> Como outros exemplos dessas dicotomias e visões binárias que marcaram as políticas de formação de professores da época, Torres (1998) aponta as seguintes: *salário versus capacitação, conhecimento do professor versus aprendizagem do aluno, formação inicial versus capacitação em serviço, professores versus tecnologia educativa, educação presencial versus educação a distância, saber geral* (conhecimento das matérias, e dos conteúdos) *versus saber pedagógico, gestão administrativa versus gestão pedagógica, necessidades dos professores versus necessidades do currículo e da reforma educativa, modelo centralizado versus modelo descentralizado* de formação docente. (TORRES, 1998, p. 174)

Portanto, como vimos, os organismos internacionais assumiram um papel cada vez mais importante nas reformas que se processaram nos anos 1990, inclusive naquelas para a formação de professores. As estratégias adotadas por esses órgãos objetivando direcionar os caminhos das reformas, nas mais variadas instâncias, têm sido as mais diversas: ora por meio da influência em políticas públicas através de concessões sob condicionalidades, como vimos anteriormente, e ora por intermédio da promoção de tendências como acabamos de ver. No entanto, por mais que as estratégias sejam diversas os fins ainda parecem ser os mesmos: reformas caracterizadas principalmente por uma submissão do Estado aos ditames do mercado do trabalho, acompanhadas por uma desobrigação deste com determinados setores da sociedade, como a educação e, especialmente, o ensino superior.

#### **3.1.4.7.1 A LDB de 1996 e a formação de professores**

A parte dedicada à formação de professores está inserida na LDB de 1996, em seu Título VI – Dos profissionais da educação – e abrange os artigos 61 ao 67. Em vez de transpormos para este capítulo as descrições de seus artigos, exatamente como se encontram no corpo do texto dessa Lei, optamos por nos apoiarmos em trabalhos de autores que fizeram análises e considerações sobre as implicações da LDB para a formação docente.

Cury (2003) destaca, na Lei, alguns pontos que precisariam ser melhorados mas também os ganhos proporcionados por ela para o campo da formação de professores. De acordo com o autor, a LDBEN/96

deixou antigos problemas relacionados ao nível de formação, ao *locus* institucional como formalização dos Institutos Superiores de Educação, à dualidade legal entre o pedagogo como especialista nas habilitações e o educador/docente, ao conjunto de componentes curriculares necessários, carreira, avaliação e mesmo à questão federativa. (CURY, 2003, p. 16)

O autor chama a atenção também para existência de interpretações “confusas e errôneas” que evidenciavam o “teor complexo e polêmico que envolve[u] diferentes atores e as iniciativas da época no campo da formação docente” (CURY, 2003, p. 16). Críticas às confusões no texto dessa Lei também são feitas por Diniz-Pereira (1999, p. 110) quando destaca que “nela convivem termos e expressões que contém idéias inconciliáveis, como, de um lado, ‘programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior’,

‘institutos-superiores de educação’, ‘curso normal superior’, e, de outro, ‘profissionais da educação’ e ‘base comum nacional’”.

Entretanto, para Cury, há necessidade de tomarmos a Lei integralmente e, nesse sentido, poderemos “postular uma visão mais integrada do profissional da educação como um todo”. (CURY, 2003, p. 17) Nessa direção, o autor destaca que no artigo 62 (assim como no artigo 53) a Lei também leva em consideração a autonomia universitária, uma vez que “as universidades podem formar docentes para atuarem na educação básica em cursos com outra designação (art. 62) que aquela claramente posta no art. 63”. (CURY, 2003, p. 17). Ainda segundo Cury (2003), a expressão *formação básica comum*, utilizada em vários momentos na Lei, deve ser lida de modo que esse *comum* possa ser entendido como um

*comum* ao qual o aluno tem direito de aprender e para cujo sucesso os docentes e os profissionais da educação estão implicados (art. 13 e 14 da LDB) não pode estar ausente dos que atuarão nos estabelecimentos de ensino sobretudo por meio das propostas pedagógicas (ART. 12). Logo, este *comum* é parte integrante da formação *comum* de todos os profissionais da educação porque necessária a todos os estudantes da organização da educação nacional. (CURY, 2003, p. 18, grifos do autor.).

Além do mais, Cury (2003) enfatiza que a Lei estabelece uma formação específica para o *professor* ou *o docente* e aqueles responsáveis por *outras funções do magistério*, renegando, assim, “qualquer dualismo formador entre os profissionais da educação”. (p. 20) De acordo com Cury, “a LDBEN denomina de *professores* ou de *docentes* os que em qualquer composição da educação escolar com seus níveis e etapas, estão em efetivo exercício da docência [...] estes são o patamar mínimo para outras funções do magistério ou os *profissionais de educação dos diversos níveis*.” (CURY, 2003, p. 20, grifos do autor).

Diniz-Pereira (2000), por sua vez, ressalta que a LDBEN de 1996 permitiu possibilidades variadas para a formação dos profissionais da educação básica tais como:

em nível superior ou médio, nas universidades, em instituições de ensino superior ou nos institutos superiores de educação que podem estar ou não ligados à universidade, em curso de licenciatura, de graduação plena, curso normal superior ou normal médio. E para os portadores de diplomas de educação superior, a licenciatura especial, que consiste em uma “formação pedagógica” de 540 horas. (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 73)

Contudo, ao nos lembrar das avaliações nacionais promovidas pelo governo à época, Diniz-Pereira (2000) afirma que “a LDB permitiu uma flexibilidade quanto aos processos de formação docente, mas um rígido controle sobre o seu produto” (p. 74). O autor denunciou o fato da licenciatura especial de 540 horas “estar reeditando no cenário nacional um novo modelo das chamadas ‘licenciaturas curtas’, tão combatidas pelos vários setores da sociedade civil organizada comprometidos com a formação de professores no país” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 74).

A questão de, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino para os cursos de formação docente, exigida pela Lei no seu art. 65, também é alvo de considerações de Diniz-Pereira (2000). O autor destaca que “talvez mais importante do que se preocupar em apenas atender a exigência legal da implementação das 300 horas de prática de ensino, seja garantir alguns princípios básicos para as licenciaturas no país.” (p. 75) Dentre esses princípios, o autor aponta para: a reafirmação do papel das universidades na formação de professores e da co-responsabilização dos institutos básicos e das faculdades de educação na condução dos cursos de Licenciatura; a necessidade de rompimento com visões simplistas de formação de professores e negação da idéia de docente como mero transmissor de conhecimentos; a compreensão do licenciando como alguém que traz consigo um representação de educação construída durante sua própria escolarização e assim a Licenciatura deve ser vista como etapa intermediária de seu complexo processo de formação como professor (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 75)

Todos esses princípios básicos apontados por Diniz-Pereira (2000) devem caminhar a fim de romper com modelos de formação de professores que ainda seguem a “fórmula 3+1” e que não foram totalmente superados pela maior parte das universidades brasileiras que continuam ofertando disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade das unidades básicas, precedendo e pouco articulando-se com as disciplinas pedagógicas, que geralmente ficam a cargo apenas das faculdades ou dos centros de educação.

### **3.2.2 Outras legislações educacionais da década de 1990 e do começo dos anos 2000**

Nesta parte do trabalho, destacamos outras legislações nacionais promulgadas na década de 1990 e início dos anos 2000, as quais, acreditamos, tiveram algum tipo de influência para o

surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG e para a elaboração de seu currículo. Vale lembrar, mais uma vez, que o curso foi aprovado em 1999 e iniciou seu funcionamento em 2000, em período noturno. Dessa maneira, o entendimento do cenário político-educacional que compôs a década anterior é fundamental para entendermos o contexto no qual estavam inseridas as primeiras discussões para a criação desse curso. São apresentadas também a lei e os pareceres que antecederam e fundamentaram as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, em geral, e para os cursos de Ciências Biológicas, em particular.

### **3.2.2.1 A Lei nº 8.539/92: O surgimento das licenciaturas noturnas**

A Lei nº 8.539/92, sancionada pelo então vice-presidente da República, Itamar Franco, no exercício temporário da presidência, autorizou o poder executivo a criar cursos noturnos em todas as instituições de ensino superior vinculadas à União<sup>53</sup>. (BRASIL, LEI nº 8.539).

Contudo, é importante relembramos um pouco do contexto político-educacional em que essa Lei foi sancionada. Mauro Braga (2007) relembra o contexto conturbado do início da década passada. No início dos anos de 1990, tivemos a posse de Fernando Collor de Melo na presidência da República, e segundo Braga, seu governo foi marcado por medidas “fortemente heterodoxas” (p. 74). Prossegue o autor relatando que “entre as medidas tomadas por esse governo incluiu-se uma reforma administrativa que demitiu e colocou em disponibilidade servidores públicos.” (BRAGA, 2007, p. 74). Segundo ele, “no caso dos servidores com estabilidade, o governo pretendeu colocá-los em disponibilidade, com o pagamento exclusivamente do salário-base, o que correspondeu a uma drástica redução dos proventos.” (BRAGA, 2007, p. 74) Dessa maneira, “para se contraporem a essas medidas, os reitores articularam a expansão das matrículas, no turno noturno e em cursos de licenciatura. Em compensação, o governo excluiria as IFES de seus efeitos” (BRAGA, 2007, p. 74). Por fim, Mauro considera que, “fechado o acordo, iniciou-se a preparação dos cursos nas universidades. No âmbito do sistema federal de ensino superior, o alívio foi geral, pois ficava

---

<sup>53</sup> Em seu artigo 2º ela traz o seguinte: “O Poder Executivo, ouvido o Conselho Federal de Educação, regulamentará esta Lei no prazo de 60 (sessenta) dias, definindo os cursos e respectivos currículos e número de séries, que serão ministrados no período noturno pelas instituições de ensino superior vinculadas à União.” (BRASIL, LEI nº 8.539).

afastada a ameaça de o servidor – docente, técnico ou administrativo – ser colocado em disponibilidade”. (BRAGA, 2007, p. 74)

A LDBEN de 1996, em seu artigo 51, parágrafo 4º, reafirma essa condição ao definir 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, garantidas a necessária previsão orçamentária.” (p. 16).

### **3.2.2.2 A Lei n.º 9.131/95**

Todo o processo de criação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação teve surgimento com a Lei n.º. 9.131/95. Afinal, como já destacado por Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 73) “a Lei n.º. 9.131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu como uma das competências desse órgão deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação (letra “c” do parágrafo 2º do art. 9º)”.

### **3.2.2.3 O Parecer CNE/CES 776/97**

Este Parecer estabelece as orientações gerais a ser observadas na formulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Nele, são feitas críticas à figura dos currículos mínimos, já “extintos” pela LDBEN de 1996. Segundo esse documento, “na fixação dos currículos mínimos muitas vezes prevaleceram interesses de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo, o que resultou, nestes casos, em excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação.” (BRASIL, PARECER CNE/CES 776/97).

Desse modo, esse Parecer traz os princípios a serem observados pelas diretrizes curriculares, da seguinte forma:

Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (BRASIL, PARECER CNE/CES 776/97, p. 2).

Sendo assim, a partir do ano de 2001, foram elaborados e publicados os pareceres com as diretrizes curriculares de diferentes cursos. Nessa direção, no mesmo ano, são promulgadas as primeiras resoluções que estabelecem as primeiras diretrizes curriculares para cursos de graduação. As resoluções que estabelecem as diretrizes curriculares gerais para os cursos de formação de professores foram aprovadas em fevereiro de 2002 e as que definem orientações para os cursos de Ciências Biológicas, em março desse ano. Esses documentos serão discutidos mais adiante neste capítulo.

## **3.2 O período entre décadas**

### **3.2.1 A passagem de governo no Brasil (entre 1995 e 2003)**

No Brasil, o período entre 1995 e 2003 compreende os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e sua sucessão, em 2003, pelo presidente Luís Inácio “Lula” da Silva<sup>54</sup>. Neste item, nosso foco é conseguir uma visualização sobre quais eram os anseios que

---

<sup>54</sup> Como há autores que optam por fazer uma análise das políticas educacionais e das reformas considerando como marcos os mandatos presidenciais, consideramos que seria oportuno reunirmos, neste tópico, alguns trabalhos que destacam suas considerações para os distintos governos.

compunham esse momento de transição. Mais especificamente, nos concentraremos nas expectativas que cercaram a posse de “Lula”, em 2002, e nas suas propostas para o ensino superior.

O trabalho de Sguissardi (2006) que analisa o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso corrobora aqueles já citados anteriormente que apontam os anos 1990 como uma década marcada por um processo de adequação do Estado às normas do mercado, destacando inclusive o papel significativo das reformas como instrumento para esse propósito em diversos setores da sociedade. Segundo Sguissardi (2006, p. 1026), o período correspondente ao governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi marcado por “uma série de ajustes estruturais e fiscais ou de reformas orientadas para o mercado”. Assim, nesse período, essas ações se configuraram nas “principais conducentes à reconfiguração das esferas pública e privada, no âmbito do Estado, assim como da educação.” (SGUISSARDI, 2006, p. 1026).

O autor, assim como outros referenciados neste texto, também destaca a mudança do papel do Estado que diminuiu suas funções delegando ao mercado grande parte de suas responsabilidades como, por exemplo, dentro da esfera social, a educação. Desse modo, para Sguissardi, destacam-se como medidas que marcaram esse governo visando adequar o país à economia mundial, as seguintes: “combate ao *déficit público*, ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo aos investimentos externos, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho.” (SGUISSARDI, 2006, p. 1026).

Como foi ressaltado em vários trabalhos citados ao longo deste texto, a relação entre o Estado e os organismos internacionais, com destaque especial para o Banco Mundial, influenciou reformas e políticas públicas que marcaram a década de 1990. Preocupando-se com as questões específicas do ensino superior no Brasil, Sguissardi destaca as *teses* que, durante o final do século passado e início deste século, influenciaram “reformas pontuais” no país para

esse nível de ensino<sup>55</sup>. Baseando em documentos do Banco Mundial, o autor destaca as seguintes *teses* orientadas por esse órgão:

- *Tese do maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em educação superior*: objetivando induzir os países em desenvolvimento a priorizarem a educação primária e secundária, em consequência de uma diminuição dos investimentos públicos na educação superior.
- *Tese da universidade de ensino x universidade de pesquisa*: mudando o foco das universidades de pesquisa (modelo humboldtiano) para universidade de ensino.
- *Tese do ensino superior como bem antes privado que público*: ocasionando uma marcante privatização do ensino superior. (SGUISSARDI, 2006, grifos do autor.).

Sguissardi destaca o potencial que essas *teses* têm em influenciar as políticas públicas em muitos países, inclusive no Brasil. No caso brasileiro, especificamente, o autor exemplifica as ações das “reformas pontuais” da educação superior, as quais, em sua opinião foram orientadas e reforçadas pelo Banco Mundial, nos últimos anos. São elas:

- a) a gradativa desresponsabilização do Estado como o financiamento e a manutenção da educação superior, embora mantendo sobre ela estrito e crescente controle, via sistemas de *avaliação*, regulação, controle e credenciamento;
- b) o estímulo e as facilidades para a criação e expansão de IES privadas sem e com fins lucrativos;
- c) a indução a que as IES públicas sejam organizadas e geridas à semelhança de empresas econômicas;
- d) a valorização da *qualidade* acadêmica em moldes administrativo-gerenciais e empresariais: produto, curso/benefício;
- e) o incentivo à competição intra e interinstitucional;
- f) a manutenção das IFES sem autonomia de gestão financeira e as tentativas de aprovação de instrumentos legais que instituíssem um modelo de autonomia distinto do constitucional, isto é, *autonomia financeira* em lugar da *autonomia de gestão financeira*;
- g) o implemento à diversificação das fontes de financiamento, mediante, entre outras medidas, a criação de FAIs, a cobrança de mensalidades, contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias e doações da iniciativa privada;
- h) o implemento à diferenciação institucional – *universidades de ensino*, em especial-, além de carreira docente por instituição, salários individualizados por volume de aulas e de produção científica (vide GED). (SGUISSARDI, 2006 p. 1038-9)

Segundo Kátia Lima, o Banco ratifica as orientações dos anos 1990 para a década atual, as quais se baseiam no seguinte:

---

<sup>55</sup> No primeiro capítulo desta dissertação, tecemos considerações detalhadas sobre o termo “reformas pontuais”, utilizado por Sguissardi (2006). As reformas que “não dependeram necessariamente de uma lei específica mas de uma série de instrumentos legais e de medidas” foram denominadas por Sguissardi de “reformas pontuais”. Tais reformas, segundo o autor, “tiveram como pano de fundo os ajustes da economia sugeridos pelo diagnóstico neoliberal e o que se tem denominado como *teses* defendidas em especial pelo BM ao longo das décadas de 1980 e 1990”. (SGUISSARDI, 2006 p. 1034)

diversificação das instituições de ensino superior; flexibilização da gestão administrativa; melhoria na qualidade, entendida aqui como adequação dos currículos às demandas do mercado de trabalho; e, ainda, o fortalecimento do setor privado/diversificação das fontes de financiamento. (LIMA, 2003, p. 6)

Contudo, para Lima, ainda haveria possibilidades para se enfrentar o que intitula de “lógica hegemônica”, caracterizada por um projeto ideológico e político que visa a privatização e concomitante “desnacionalização da educação, ciência, tecnologias e telecomunicações” em países da periferia do capitalismo. (LIMA, 2003, p. 12) Contra o que está posto, a autora levanta preocupações que vislumbram a constituição de um outro projeto societário para constituir “uma força contra-hegemônica” a esses ideais. (LIMA, 2003, p. 14)

Atento para o cenário destacado anteriormente, Héglio Trindade demonstra ter boas expectativas para o ensino superior durante o governo do presidente Luís Inácio “Lula” da Silva, pois segundo o autor, neste “a ‘reforma universitária’ foi trazida para a agenda das prioridades do governo depois de várias décadas.” (TRINDADE, 2004, p. 833). Com isso, o autor destaca que, já durante o primeiro ano do governo, a questão tem sido “tratada em seminários nacionais e internacionais sem que houvesse um compromisso com um cronograma de ações voltadas para a sua implementação”, assim como a “criação da Comissão Especial de Avaliação que elaborou propostas de um novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)” e da “Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior”. (TRINDADE, 2004, p. 833) O autor considera este “o grande desafio”, por ser a primeira vez que o “tema da ‘reforma universitária’ desencadeia-se num contexto democrático, em meio ao debate aberto e participativo.” (TRINDADE, 2004, p. 840).

Mesmo assim, o processo salientado anteriormente por diversos autores, de políticas e reformas em íntimas relações com diretrizes de organismos internacionais, parece também ocorrer no ensino superior nesse momento. Contudo, há autores, como os dois últimos citados acima, que demonstravam confiança em haver forças contra-hegemônicas que fossem de encontro a essas forças que tomam a privatização e a redução de financiamento como um dos principais motes para o ensino superior. Enquanto Lima não cita nomes específicos, Trindade parece depositar suas esperanças nas reformas que focam a universidade do governo “Lula”, por serem estas as primeiras a se desenvolverem em um cenário democrático.

Resta saber se as reformas na educação da década atual, promovidas pelo governo “Lula” (2003-2009), e que ainda estão se processando, realmente refletiram e refletem a construção de um projeto societário e se estas romperam com a lógica do governo anterior, marcada por um processo de sucateamento das instituições públicas de ensino superior. Afinal, como lembrado por Lima (2003), as orientações do Banco Mundial para a educação ainda continuam as mesmas da década passada. Discutiremos, no item a seguir, sobre as reformas educacionais nos anos 2000 e, mais especificamente, sobre as reformas no ensino superior desencadeadas durante o governo do presidente Luís Inácio “Lula” da Silva.

### **3.3 As reformas educacionais nos anos 2000**

Como podemos ver, o cenário político-educacional que compôs a década anterior foi caracterizado por reformas que se processaram em variados setores da sociedade civil. Todavia, demos um destaque especial para aquelas que tiveram como foco a educação e, de maneira semelhante, o faremos nesta parte.

Para Maués (2005), as reformas na educação brasileira na última década tiveram continuidade nos primeiros anos do novo milênio e “procuraram traduzir as demandas postas pela lógica do capital às exigências emanadas dos organismos internacionais.” (p. 1).

Assim como o fez em trabalho citado anteriormente, juntamente com Deise Mancebo e Vera Chaves (MANCEBO, MAUÉS, CHAVES, 2006), Maués, em 2005<sup>56</sup>, também contextualiza as reformas na educação nos anos 2000 dentro de um conjunto de reformas do Estado realizadas em virtude de um esgotamento do modo de produção do sistema capitalista (MAUÉS, 2005; MANCEBO, MAUÉS, CHAVES, 2006)

Para a autora, essas reformas têm como características maiores a regulação e o controle, na medida em que garantem a instauração do regime de “acumulação flexível”, contribuindo assim com os objetivos do capitalismo. (MAUÉS, 2005) Nesse sentido, ela chama atenção para a seguinte questão: “As Reformas Educacionais, sendo uma forma de regulação social,

---

<sup>56</sup> Suas análises envolveram políticas educacionais, documentos de órgãos oficiais e de grupos e associações com certa influência sobre a elaboração de políticas para educação superior, publicados no fim dos anos 1990 e começo dos anos 2000.

poderão ter o papel não somente de realizar um ajuste no sistema social, de manter o equilíbrio, como podem servir de controle, na medida em que elas venham de cima para baixo, como é o caso de alguns países.” (MAUÉS, 2005, p. 8)

O estudo de Maués (2005) sobre as reformas na educação no Brasil, neste milênio, corrobora a tese de Popkewitz (1997), na qual as reformas educacionais contribuem para que ocorra uma regulação social e, neste caso, marcado pela adaptação às mudanças ocorridas no mundo do trabalho ocasionadas pela instauração do novo regime de acumulação flexível.

Portanto, é possível percebermos que as reformas na educação, nesta década, parecem se processar na mesma direção da década anterior. É bom sempre lembrarmos que as orientações do Banco Mundial continuam sendo as mesmas para este novo milênio (LIMA, 2003) e provavelmente este fato tem uma contribuição significativa para que os caminhos das reformas educacionais continuem ainda sendo os mesmos.

### **3.3.1 Reformas no ensino superior no governo “Lula”**

Neste tópico, destacaremos algumas características das reformas promovidas pelo governo do presidente Luís Inácio “Lula” da Silva, dando um destaque especial para àquelas que ocorreram no ensino superior.

Geórgia Cêa (2006), baseando-se em discussões realizadas pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes–SN), considera que “a reforma que vem sendo apresentada e defendida pelo governo Lula, é parte constitutiva do aprofundamento e consolidação das reformas estruturais do Estado brasileiro” (p. 44). Para a autora, essas reformas foram “iniciadas desarticuladamente por Collor de Mello, reorganizadas por Itamar Franco e tornadas orgânicas no governo FHC.” (p. 44)

Lúcia Neves (2006) parece concordar com Cêa (2006) sobre o fato das reformas promovidas pelo governo atual continuarem aquelas promovidas pelos governos anteriores desde o início dos anos 1990. Neves destaca a significativa influência de organismos internacionais – Banco Mundial e FMI –, seguindo princípios neoliberais, nas reformas da educação superior.

A respeito da influência desses organismos internacionais, Adriana Melo (2006) afirma que no Brasil de hoje as políticas para a educação superior redirecionam os países que estão na periferia do capitalismo para “duas vocações específicas: o fortalecimento de universidades que priorizam o ensino de graduação [...] e a criação de centros de excelência de inovação científica e tecnológica [...]” (p. 125).

Para a autora, por detrás da retórica do uso de expressões como “inclusão social” e da “melhoria da qualidade”, o Banco Mundial tem promovido “a ampliação do número de vagas para os cursos de graduação de forma indiscriminada a partir de qualquer meio possível”, além de um “maior e melhor controle sobre os produtos de ensino-aprendizagem”. (p. 135) A autora destaca ainda o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) como “um marco na implementação dos instrumentos e procedimentos avaliativos como regulação do sistema” (p. 140).

Como pudemos constatar, os autores aqui citados consideram que as reformas no governo “Lula” se processam na mesma lógica das reformas anteriores, desde as que tiveram início no governo Collor. Para eles, configuram-se em reformas fundamentadas em princípios neoliberalizantes, em íntima sintonia com o mercado, que reproduzem o novo papel do Estado e acabam tendo reflexos também nas universidades. Por fim, destacam a influência de organismos internacionais na promoção de políticas e de “reformas pontuais” em variadas áreas da Educação, inclusive, como veremos a seguir, nos cursos de formação de professores, as Licenciaturas.

### **3.3.2 O contexto das reformas nas Licenciaturas**

Carlos Alberto Marques e Júlio Emílio Diniz-Pereira publicaram um artigo, no início de 2002, no qual fizeram uma análise das políticas educacionais sobre formação de professores que compuseram o final da década de 1990 e início dos anos 2000. A preocupação dos autores era com as implicações das legislações educacionais para o campo político e pedagógico da formação docente. Nessa direção, eles destacaram que as raízes das reformas na educação e das políticas sobre a formação de professores no Brasil remontam à reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC), ocorrida em Seattle, nos Estados Unidos, em novembro de 1999, e às análises, orientações e programas de financiamento do Banco Mundial.

(MARQUES e DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 176) Dessa maneira, os autores confirmam os apontamentos feitos por outros autores citados ao longo deste capítulo sobre a influência de ações promovidas pelos organismos internacionais nas políticas e reformas educacionais brasileiras.

Marques e Diniz-Pereira (2002, p. 177) destacam que esses organismos tinham como alguns de seus objetivos a “transformação da educação e da cultura em serviços”, além do “fomento à proliferação e consolidação das instituições privadas” e da “diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas”. Os autores afirmam que essas orientações gerais também podiam ser aplicadas aos cursos de formação de professores. Segundo eles, isso é explicado pelo fato de tais cursos ser comumente os primeiros a serem oferecidos por uma instituição privada quando de sua criação, tendo em vista seu baixo custo para implantação. (MARQUES e DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 179).

Freitas (2002) parece concordar com as afirmações de Marques e Diniz-Pereira (2002) de que as políticas de formação de professores nesse período foram marcadas por fortes orientações de organismos internacionais. A autora afirmava, em seus próprios termos, que nesse tempo:

a educação e a formação de professores são [eram] campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem [impunham] aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados à transformações no campo da reestruturação produtiva em curso [na época]. (FREITAS, 2002, p. 138)

Sobre essa legislação e as demais correspondentes que vieram a compor o aparato legal que fundamenta e institui as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, entraremos em detalhes no próximo tópico.

### **3.3.2.1 Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores**

Nos anos 2000, as legislações que compuseram as normatizações para as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica se tornaram foco de

vários estudos e trabalhos publicados no país. Se, por um lado, alguns autores<sup>57</sup> analisavam a influência dessas legislações na promoção de reformas nos cursos de formação de professores no interior de uma dada instituição, por outro lado, havia aqueles<sup>58</sup> que faziam uma análise sobre as suas influências para o próprio o campo de pesquisa de formação docente. Apresentaremos, a seguir, uma breve análise sobre essas legislações.

### 3.3.2.1.1 O Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002

O Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002, respectivamente, fundamentam e instituem *as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*.

A Resolução CNE/CP 01/2002 que *institui* as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foi aprovada em 18 de fevereiro de 2002 e precedida pelo Parecer CNE/CP 09/2001<sup>59</sup>. A Resolução definiu, em seu artigo 1º, que tais Diretrizes:

constituem-se de 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 01/2002, p. 1).

O Parecer CNE/CP 09/2001 propõe alguns princípios norteadores para reformas nos currículos dos cursos de formação de professores<sup>60</sup>. São eles:

---

<sup>57</sup> KRAHE (2004); DIAS-DA-SILVA (2005); PASSOS (2005); SILVA (2006); SILVA (2007); ANDRADE (2007); SOUZA (2007), ALVES (2008); DIAS-DA-SILVA et al (2008); DINIZ-PEREIRA e VIANA (2008); GARCIA (2008); TERRAZZAN *et al* (2008).

<sup>58</sup> DIAS (2001); FREITAS (2002, 2007); DIAS e LOPES (2003); CANEN e XAVIER (2005); KRAHE (2004); LOPES (2004); LÜDKE e CRUZ (2005).

<sup>59</sup> Segundo o discurso oficial, os documentos que constituíram a proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica foi resultado de um intenso debate com representantes de várias entidades com interesse na educação escolar. Porém, tal afirmação é contestada por Freitas (2002, p. 151), pois, segundo a autora, apesar de toda a pressão das entidades e dos fóruns da área para que o processo de produção das diretrizes se desenvolvesse de forma ampla, articulada e democrática, as regulamentações anteriores no campo da formação de professores, de responsabilidade exclusiva do MEC e do CNE, acabaram determinando o conteúdo e a forma da proposta.

<sup>60</sup> Em várias passagens do Parecer CNE/CP 09/2001, enfatiza-se a necessidade de se romper com a lógica em que a Licenciatura funcionava apenas como anexo do Bacharelado. Nessa direção, o Parecer afirma que a “Licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico.” (p. 5) Mas, para tal, “isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se

- O aspecto nuclear que a concepção de competência deve assumir na orientação do curso de formação de professores;
- A exigência de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, atento à questão da simetria invertida<sup>61</sup>;
- Uma outra concepção de aprendizagem que não deve ser entendida como mera transmissão, mas sim como algo que é constantemente construído;
- A centralidade dos conteúdos para o currículo e o tratamento a ser dado para eles de modo a se construírem e desenvolverem as competências;
- A importância dada à avaliação como parte integrante do processo de formação, para diagnosticar lacunas e aferir os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias;
- A importância dedicada à pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor, para desenvolver a autonomia desses profissionais (PARECER CNE/CP 09/2001, p. 26).

Na concepção dos pareceristas, observando a esses princípios, as diretrizes curriculares definiriam o conjunto de *competências* necessárias à atuação profissional para nortear tanto a proposta pedagógica, em especial o currículo e a avaliação, quanto a organização institucional e a gestão da escola de formação. (PARECER CNE/CP 09/2001, p. 29, grifo nosso).

A chamada “pedagogia das competências” para os cursos de formação de professores é alvo de críticas em trabalhos como os de Dias (2001), Dias e Lopes (2002), Freitas (2002), entre outros. Para Rosanne Evangelista Dias e Alice Casimiro Lopes (2003, p. 1156-7), por exemplo, o “novo” paradigma das competências<sup>62</sup> proposto para o currículo de formação de professores “anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos docentes”.

---

confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo ‘3+1’.” (PARECER CNE/CP 09/2001, p. 5).

<sup>61</sup> Segundo o documento, a simetria invertida consiste no fato de que “o professor aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida”. (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 23).

<sup>62</sup> Dias (2001) e Dias e Lopes (2003) afirmam que o conceito de competências para o currículo e para a teoria curricular não é novo. Para Dias e Lopes (2003), o uso desse conceito no currículo possui relações com “as competências e os enfoques curriculares instrumentais, sejam as teorias da eficiência social ou a pedagogia dos objetivos dela decorrente” (p. 1160), as quais remontam as tradições curriculares instrumentais de Bobbit, Charters e Tyler do começo do século passado.

De acordo com Helena Costa Lopes de Freitas (2002), o currículo baseado em competências tem sido proposto, em diferentes países, associado à ideia de avaliação. Para a autora, a “definição de currículos nacionais (tais como os PCNs<sup>63</sup>) e diretrizes nacionais, em termos de competências, tem se complementado com o estabelecimento de sistemas de avaliação” (p. 156).

A relação entre o currículo por competências e avaliação é também ressaltada por Dias e Lopes (2003). Segundo as autoras, tendo em vista as novas finalidades da formação docente: *flexível e sujeita à avaliação permanente*, o currículo por competências pretende atender a esses novos ideais. (Grifos nossos)

Especificamente para os currículos das Licenciaturas, o Parecer CNE/CP 09/2001 estabelece as *Diretrizes para a Organização da Matriz Curricular*: um conjunto de competências como referencial para a organização curricular ou critérios de organização para desenhar o que denomina de “uma matriz curricular coerente”. (p. 41) Ainda de acordo com o documento,

esses critérios se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores. (PARECER CNE/CP 09/2001, p. 41).

Em relação aos eixos articuladores<sup>64</sup>, cabe destacar a “nova” concepção de “prática” definida nesse Parecer:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (PARECER CNE/CP 09/2001, p. 23).

Para Freitas (2002, p. 147), a ênfase na prática creditada por políticas para a graduação pretende retirar gradativamente a formação científica e acadêmica, própria do campo da

---

<sup>63</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>64</sup> Os eixos explicitados pelo Parecer são: dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; que articula a formação comum e a formação específica; dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos; educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa e, finalmente, eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

educação, da formação de professores para colocá-la em um novo “campo” de conhecimento: a “epistemologia da prática” ou campo das práticas educativas ou da prática.

Segundo Dias e Lopes (2003), há uma estreita relação entre essa ênfase sobre a prática e a adoção do conceito de competências na medida em que “a dimensão prática no currículo passa a ser um elemento fundamental na seleção dos conteúdos para o desenvolvimento das competências na formação docente” (p. 1166). Para as autoras, a “prática” e as “competências” instituem uma nova organização curricular na qual o *como* desenvolver o ensino passa a ser a questão central.

### 3.3.2.1.2 O Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 02/2002

A Resolução CNE/CP 02/2002 institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores para a educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e foi precedida pelo Parecer CNE/CP 28, aprovado em dezembro de 2001<sup>65</sup>. Tal Resolução resolve o seguinte:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2002, p. 1)

Como se vê, além dos tempos para a prática como componente curricular e para o estágio<sup>66</sup>, outra definição do Parecer CNE/CP 28/2001 e da Resolução CNE/CP 02/2002, que já havia

---

<sup>65</sup> Este Parecer resultou de um conjunto de disposições que regem a formação de docentes, as quais abrangem as seguintes legislações: Parecer CNE/CP 4/97 e Resolução CNE/CP 2/97, Resolução CNE/CP 1/99, Parecer CNE/CEB 1/99 e Resolução CNE/CEB 2/99, Parecer CNE/CP 9/2001 e respectivo projeto de Resolução, com alterações dadas pelo Parecer CNE/CP 27/2001. (PARECER CNE/CP 28/2001)

<sup>66</sup> O estágio curricular supervisionado é definido pelo Parecer CNE/CP 28/2001 como um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma

sido referenciada desde o Parecer CNE/CP 09/2001, refere-se ao fato de que uma parcela de tempo deveria ser dedicada às atividades de enriquecimento cultural.

Dias-da-Silva (2005) afirma que a Resolução CNE/CP 02/2002 contradiz a Resolução CNE/CP 01/2002, pois esta previa a liberdade de construção de projetos pedagógicos para as instituições e incluía ainda um quinto da carga horária para os conteúdos de natureza educacional, questões que não foram garantidas pelo caráter impositivo daquela. Contudo, essas questões ficaram pormenorizadas, pois para a autora “o 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, 2005, p. 388).

De acordo com a análise de Souza (2007), há dois elementos a ser considerados sobre as atividades de natureza “prática”: a prática de ensino de um conteúdo específico e a dimensão formativa da prática (p. 34). Segundo o autor, a primeira remete à concepção de prática semelhante à das 300 horas de prática de ensino estabelecida pelo artigo 65 da LDBEN de 1996, na qual se aproximaria “da noção mais usual de estágio, em que o futuro profissional exercita e desenvolve conhecimentos e competências no contato mais próximo com o cotidiano da sala de aula” (SOUZA, 2007, p. 34). Já na segunda concepção, “deixa-se a prática de ensino de um conteúdo para a didática específica e destaca-se a dimensão formativa da prática, dividida e diferenciada entre tempos para diferentes estratégias de contato com o cotidiano das escolas de educação básica e os tempos de estágio curricular obrigatório.” (SOUZA, 2007, p. 34).

No Parecer CNE/CP 28/2001, há uma distinção entre os conceitos de *duração* e *carga horária* que passam a ser entendidos, respectivamente, da seguinte maneira:

*Duração*, no caso, é o tempo decorrido entre o início e o término de um curso de ensino superior necessário à efetivação das suas diretrizes traduzidas no conjunto de seus componentes curriculares. A duração dos cursos de licenciatura pode ser contada por *anos letivos*, por *dias de trabalho escolar efetivados* ou por *combinação* desses fatores.

---

atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino. (p. 10)

[Carga horária é o] número de horas de atividade científico-acadêmica, número este expresso em legislação ou normatização, para ser cumprido por uma instituição de ensino superior, a fim de preencher um dos requisitos para a validação de um diploma que, como título nacional de valor legal idêntico, deve possuir uma referência nacional comum. (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 2).

Souza (2007) destaca, nesse documento, o fato de não se falar em “horas-aula” e sim em “número de horas”. Segundo o autor, “entende-se que a nova legislação, além de aumentar o tempo de duração dos cursos de graduação, extingue, também, a hora-aula de 50 minutos.” (SOUZA, 2007, p. 34). Todavia, Freitas (2002) parece não concordar com essa afirmação sobre o aumento da duração dos cursos de formação de professores. A autora denuncia que, no documento original, a carga horária prevista para esses cursos era de 3.200 (três mil e duzentas) horas, no entanto, devido a pressões do setor privado, esta foi reduzida, no documento final, para 2.800 (duas mil e oitocentas) horas e cuja integralização poderia ser feita em, no mínimo, três anos.

Em um contexto bastante confuso e controverso ficou estabelecido de acordo com o artigo 15º da Resolução CNE/CP 01/2002 (p. 6) que “os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.” Contudo, esse prazo fora alterado pelo CNE, no ano de 2004, atendendo a várias queixas que criticavam o prazo exíguo para que fossem feitas as adaptações previstas na Resolução CNE/CP 02/2002.

#### **3.3.2.1.3 O Parecer CNE/CP 04/2004 e a Resolução 02/2004**

Em agosto de 2004, fundamentada no Parecer CNE/CP 04/2004, foi aprovada a Resolução CNE/CP 02/2004 que “adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2004. p. 1). Com isso, a Resolução altera o artigo supracitado que passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005.” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2004. p. 1).

#### **3.3.2.1.4 O Parecer CNE/CP 04/2005 e a Resolução 01/2005**

Próximo ao vencimento do prazo estipulado pela Resolução CNE/CP 02/2004, foi aprovado, em setembro 2005, o Parecer CNE/CP 04/2005 que aprecia a aplicação retroativa das diretrizes curriculares para a formação de professores, fixadas pela Resolução CNE/CP 01/2002, aos atuais alunos. O Parecer considera “que a aplicação desta norma para os atuais alunos poderá acarretar sérios prejuízos tanto para os alunos como para várias instituições.” (BRASIL, PARECER CNE/CP 4/2005. p. 1). Portanto, em novembro de 2005, foi publicada a Resolução CNE/CP 01/2005 que altera a Resolução CNE/CP 01/2002 especificamente em seu artigo 15, acrescentando o parágrafo 3º, que dispõe o seguinte:

§ 3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2005. p. 1)

Tendo em vista esse conjunto de legislações e os respectivos prazos para adequação às novas exigências, todas as instituições que ofereciam Licenciaturas deveriam ofertar seus cursos nos moldes das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, a partir do primeiro semestre do ano de 2006, ou seja, aproximadamente **dez anos** após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Vejamos, a seguir, o que aconteceu especificamente com a legislação referente ao curso de Ciências Biológicas, objeto desta pesquisa.

#### **3.3.3 O Parecer CNE/CES 1.301/2001 e a Resolução CNE/CES 7/2002**

A Resolução 7 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação foi publicada em março de 2002 e estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Em seu artigo 1º, ela resolve que “as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, integrantes do Parecer

1.301/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.” (RESOLUÇÃO CNE/CES 7/2002, p. 1)<sup>67</sup>.

O Parecer CNE/CES 1.301/2001 precede, então, essa Resolução e traz o seguinte em seu texto:

A Biologia é a ciência que estuda os seres vivos, a relação entre eles e o meio ambiente, além dos processos e mecanismos que regulam a vida. Portanto, os profissionais formados nesta área do conhecimento têm papel preponderante nas questões que envolvem o conhecimento da natureza.

O estudo das Ciências Biológicas deve possibilitar a compreensão de que a vida se organizou através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Esses organismos, incluindo os seres humanos, não estão isolados, ao contrário, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. O entendimento dessas interações envolve a compreensão das condições físicas do meio, do modo de vida e da organização funcional interna próprios das diferentes espécies e sistemas biológicos. Contudo, particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais. (BRASIL, PARECER CNE/CES 1.301/2001, p. 1).

Como veremos a seguir, observam-se várias distinções entre as modalidades Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas nos textos da Resolução CNE/CES 7/2002 e do Parecer CNE/CES 1.301/2001, com uma clara ênfase para a primeira em detrimento da segunda.

No art. 2º da Resolução CNE/CES 7/2002, por exemplo, referências a essas modalidades aparecem em vários momentos:

O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Ciências Biológicas deverá explicitar: I - o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; II - as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; III - a estrutura do curso; IV - os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; V - os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas; VI - o formato dos estágios; VII - as características das atividades complementares; e VIII - as formas de avaliação. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CES 7/2002, p. 1)

Em parágrafo final no item quatro, o Parecer CNE/CES 1.301/2001 permite diferentes formas para a estrutura geral do curso:

---

<sup>67</sup> Os cursos de Ciências Biológicas, Química e Física foram os primeiros, entre os cursos de formação de professores, a ter suas diretrizes aprovadas. As resoluções que instituem as diretrizes curriculares desses cursos datam todas de 11 de março de 2002.

A estrutura geral do curso, compreendendo disciplinas e demais atividades, pode ser variada, admitindo-se a organização em módulos ou em créditos, num sistema seriado ou não, anual, semestral ou misto, desde que os conhecimentos biológicos sejam distribuídos ao longo de todo o curso, devidamente interligados e estudados numa abordagem unificadora. (p. 5).

No artigo 3º, que trata da carga horária para ambas as modalidades, a Resolução resolve que “a carga horária dos cursos de Ciências Biológicas [entendidos como Bacharelados] deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.” (RESOLUÇÃO CNE/CES 7/2002, p. 1)

Ao estabelecer o perfil dos formandos, o Parecer CNE/CES 1.301/2001 só descreve o perfil esperado para os egressos do Bacharelado em Ciências Biológicas. De maneira semelhante, ao estabelecer as competências e habilidades esperadas do egresso, o Parecer faz uma única menção à atividade docente e ainda assim de maneira superficial e sucinta quando traz o seguinte em seu item d): “Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental.” (BRASIL, PARECER CNE/CES 1.301/2001, p. 3)

Em nenhum momento, no item 3 desse Parecer, que define os princípios que orientam a estrutura dos cursos de Ciências Biológicas, faz-se qualquer menção à atividade de ensino ou de docência. Até mesmo no décimo ponto do mesmo item, no qual o Parecer explicita as atividades curriculares e extracurriculares, o ensino e a docência não são sequer citados:

estimular outras atividades curriculares e extracurriculares de formação, como, por exemplo, iniciação científica, monografia, monitoria, atividades extensionistas, estágios, disciplinas optativas, programas especiais, atividades associativas e de representação e outras julgadas pertinentes; (BRASIL, PARECER CNE/CES 1.301/2001, p. 5)

Ao tratar dos conteúdos curriculares desses cursos, o Parecer os divide em “básicos” e “específicos”. Os “conteúdos básicos” englobam conhecimentos biológicos e das áreas das ciências exatas, humanas e da terra, os quais, segundo o documento, devem ter a evolução como eixo integrador<sup>68</sup>. (PARECER CNE/CES 1.301/2001, p. 5). A modalidade Licenciatura

---

<sup>68</sup> São os seguintes: Biologia Celular, Molecular e Evolução; Diversidade Biológica; Ecologia; Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra; Fundamentos Filosóficos e Sociais. Especificamente sobre esse último, o Parecer

aparece pela primeira vez no documento no item que trata dos “conteúdos específicos” que se encontram, por sua vez, inseridos no item *conteúdo curricular dos cursos de Ciências Biológicas*, da seguinte maneira: “Os conteúdos específicos deverão atender as modalidades Licenciatura e Bacharelado.” (BRASIL, PARECER CNE/CES 1.301/2001, p. 6).

A partir desse ponto, o Parecer passa a tecer algumas considerações para as distintas modalidades:

A modalidade Bacharelado deverá possibilitar orientações diferenciadas, nas várias sub-áreas das Ciências Biológicas, segundo o potencial vocacional das IES e as demandas regionais.

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio.

A elaboração de monografia deve ser estimulada como trabalho de conclusão de curso, nas duas modalidades.

Para a licenciatura em Ciências Biológicas serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. (BRASIL, PARECER CNE/ CES 1.301/2001, p. 6).

No item que trata dos “estágios e atividades complementares”, o documento define o estágio como uma atividade que deve ser obrigatória, supervisionada e que contabilize horas e créditos. (PARECER CNE/CES 1.301/2001, p. 6). Ao se referir às atividades complementares, o Parecer afirma que devem ser estimuladas como “estratégia didática para garantir a interação teoria-prática”. (p. 6). O Parecer 1.301/2001 classifica como atividades complementares: “monitoria, iniciação científica, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, iniciação à docência, cursos e atividades de extensão.” (p. 6) Sendo assim, no Parecer, as atividades relacionadas à docência incluem-se apenas entre as “atividades complementares”.

---

traz a seguinte explicação: “Reflexão e discussão dos aspectos éticos e legais relacionados ao exercício profissional. Conhecimentos básicos de: História, Filosofia e Metodologia da Ciência, Sociologia e Antropologia, para dar suporte à sua atuação profissional na sociedade, com a consciência de seu *papel na formação de cidadãos*.” (BRASIL, PARECER CNE/CES 1.301/2001, p. 6. Grifos nossos) Este último conteúdo básico, no qual se inserem os conteúdos das áreas das ciências humanas, pode até ser relacionado com a atividade do professor, mas é tratada de maneira bastante genérica, ou seja, o *papel na formação de cidadãos*.

Em suma, após a leitura e análise dessa legislação, temos a impressão de que a Resolução CNE/CES 7/2002 e o Parecer CNE/CES 1.301/2001 concentram-se, em grande parte, na descrição das orientações a ser seguidas pelos cursos de Bacharelado em Biologia. A formação do licenciado é tratada de maneira superficial e relegada às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e para o ensino médio.

Talvez as razões que expliquem essa ênfase dada ao Bacharelado encontrem evidências no próprio processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação que ofertavam também a modalidade Licenciatura. Diniz-Pereira (1999), ao nos esclarecer melhor como foi esse complicado processo de elaboração das diretrizes, afirma que, em consequência de não ter sido criada uma comissão que se responsabilizasse por diretrizes comuns a todas das licenciaturas, as versões finais dos documentos desses cursos “contemplaram distintas concepções de formação de professores” (p. 14).

Segundo o autor, enquanto alguns cursos elaboraram diretrizes distintas para o bacharelado e para a licenciatura, como no caso do curso de Matemática, observou-se também diretrizes, como as do curso de Química, que apesar de seus especialistas terem escrito um único documento, “a licenciatura foi explicitamente considerada um curso com características próprias.” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 14). Por outro lado, Diniz-Pereira chama a atenção para o fato de que a maior parte dos documentos considerou a licenciatura como uma modalidade, um módulo ou uma habilitação, e nesses casos, a ênfase recaiu sobre a formação do bacharel. Este parece-nos ter sido o caso das diretrizes dos cursos de Ciências Biológicas.

Finalmente, uma última questão precisa ser destacada. Em seu quarto ponto, o Parecer CNE/CES 1.301/2001 afirma o seguinte: “favorecer a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades dos alunos” (p. 5). Nessa mesma direção, em seu décimo primeiro ponto, o Parecer define que se deve “considerar a implantação do currículo como experimental, devendo ser permanentemente avaliado, a fim de que possam ser feitas, no devido tempo, as correções que se mostrarem necessárias” (BRASIL, PARECER CNE/CES 1.301/2001, p. 5). Conclui-se, desse modo, que o ideário da flexibilidade teve significativa importância na legislação específica sobre os cursos de Ciências Biológicas uma vez que até mesmo o currículo desses cursos deveria ser considerado como algo experimental. Além

disso, o currículo deveria submeter-se a constantes avaliações, vistas como “ferramentas de controle de qualidade”.

### **3.3.4 Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas e normatizações regulamentadoras da profissão do biólogo**

Por fim, cabe aqui uma reflexão que se torna fundamental para nos ajudar a entender um dilema dos cursos de Ciências Biológicas: afinal de contas, quem é biólogo?

De acordo com o artigo 1º do capítulo I do Decreto nº. 88.438 (p. 1), de 28 de junho de 1983, “o exercício da profissão de Biólogo somente será permitido ao portador de Carteira de Identidade Profissional, expedida pelo Conselho Regional de Biologia da respectiva jurisdição”. Nessa direção prossegue o documento em seu capítulo II:

Art. 2º O exercício da profissão de Biólogo é privativo dos portadores de diploma:  
I - devidamente registrado, de *bacharel ou licenciado* em curso de História Natural, ou de Ciências Biológicas, em todas as suas especialidades ou de licenciado em Ciências, com habilitação em Biologia, expedido por instituição brasileira oficialmente reconhecida;  
II - expedido por instituições estrangeiras de ensino superior, regularizado na forma da lei, cujos cursos forem considerados equivalentes aos mencionados no inciso I. (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. DECRETO Nº 88.438, grifos nossos).

Dessa maneira, é legalmente considerado biólogo tanto o bacharel quanto o licenciado formado em cursos de Ciências Biológicas e similares, desde que ambos tenham posse dos diplomas que comprovem a formação recebida em seus respectivos cursos e realizem o registro no Conselho Regional de Biologia em suas respectivas jurisdições. O diploma de Licenciatura em Ciências Biológicas permite ao profissional que ele atue tanto enquanto professor de Ciências para as séries finais do ensino fundamental e de Biologia para o ensino médio quanto o habilita para o exercício das atividades condizentes à profissão do biólogo, as quais envolvem:

Art. 3º Sem prejuízo do exercício das mesmas atividades por outros profissionais igualmente habilitados na forma da legislação específica, o Biólogo poderá:  
I - formular e elaborar estudo, projeto ou pesquisa científica básica e aplicada, nos vários setores da Biologia ou a ela ligados, bem como os que se relacionem à preservação, saneamento e melhoramento do meio ambiente, executando direta ou indiretamente as atividades resultantes desses trabalhos;

- II - orientar, dirigir, assessorar e prestar consultoria a empresas, fundações, sociedades e associações de classe, entidades autárquicas, privadas ou do Poder Público, no âmbito de sua especialidade;
- III - realizar perícias, emitir e assinar laudos técnicos e pareceres, de acordo com o currículo efetivamente realizado. (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. DECRETO N° 88.438).

O inverso, no entanto, não se comprova, pois o exercício da docência na educação básica não é garantido aos portadores de diploma de Bacharelado em Ciências Biológicas.

Tal particularidade dos cursos de Biologia gera confusões, que podem, em alguns casos, promover conclusões equivocadas como, por exemplo, de que tanto faz cursar o Bacharelado ou a Licenciatura, pois se forma o mesmo profissional, o biólogo. Isso contribui para criar uma situação em que, mesmo em cursos *exclusivamente* de Licenciatura, a formação do biólogo se sobressaia à do professor.

Tal confusão pode ser associada também à própria diretriz para os cursos de Ciências Biológicas, pois, conforme nos lembra Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009), esta legislação considera que mesmo o Bacharel deve estar “consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional”. (BRASIL. PARECER CNE/CES 1.301/2001, p. 4).

### **3.4 Considerações finais**

Baseando-se nos estudos de Popkewitz (1997) e em tudo o que foi discutido neste capítulo, podemos afirmar que as reformas em diferentes esferas – educação, ensino superior, universidade, currículos dos cursos de graduação e, mais especificamente, dos cursos de formação de professores – precisam ser consideradas como um fenômeno complexo que se fortalece na medida em que há uma ampliação e sobreposição de relações entre essas esferas. No entanto, Popkewitz (1997) faz questão de nos lembrar que esse fenômeno não é algo imposto, verticalizado, mas sim algo que encontra legitimação no interior das instituições, influenciando em nossas práticas e condutas diárias.

É possível perceber similaridades entre as reformas em diferentes instâncias, tal como o princípio da *flexibilização* que perpassa desde os processos de trabalho até a organização dos

currículos. A avaliação, associada ao conceito de competência, também vem adquirindo cada vez mais importância no cenário educacional, pois além de servir como uma estratégia de garantia da qualidade, também atua como um elemento que permite verificar se a reforma está se processando de acordo com o que dela se esperava. Desse modo, funciona como um importante mecanismo de regulação social (POPKEWITZ, 1997). Nessa mesma direção, há práticas e outras condutas que não se mostram tão visíveis, mas que contribuem de um modo ou de outro para que a reforma educacional se processe de acordo com intenções específicas ao longo do tempo, como as constantes reduções de investimentos em variados setores da educação e o crescente aumento da privatização dos sistemas de ensino.

Nos próximos capítulos discutiremos os momentos de reformas no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIFAL-MG, considerando novamente os estudos de Popkewitz (1997). Utilizaremos também os trabalhos de Goodson (1995a, 1995b, 1997) que tratam os momentos de elaboração de currículos como “construções sociais”.

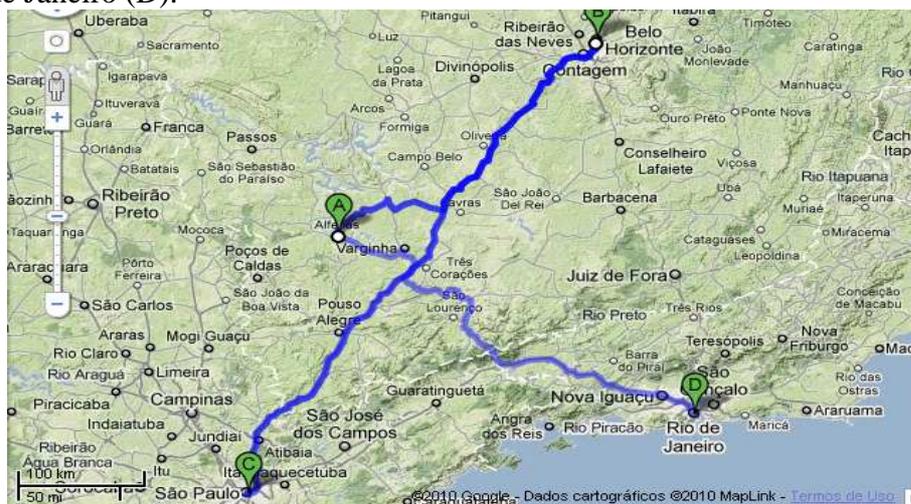
## 4. O CONTEXTO INSTITUCIONAL

Neste capítulo, para além de uma preocupação em apresentar para o leitor o cenário no qual os estudos se desenvolveram e de permitir assim uma melhor compreensão de seu contexto, tivemos a intenção de entender como o próprio histórico da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) possui estreitas relações com as reformas sofridas pelo curso de Ciências Biológicas dessa Instituição.

### 4.1 A cidade: Alfenas

Alfenas é uma cidade que se encontra na região sul do estado de Minas Gerais e tem uma população de aproximadamente 75.000<sup>69</sup> (setenta e cinco mil) habitantes. Possui posição privilegiada na região sudeste brasileira devido à sua localização geográfica, pois situa-se em um ponto relativamente equidistante entre três grandes capitais e centros de desenvolvimento do país: Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro com, respectivamente, cerca de 340 (trezentos e quarenta), 306 (trezentos e seis) e 430 (quatrocentos e trinta) quilômetros de distância de cada uma, conforme podemos observar na imagem abaixo:

**Figura1:** Localização geográfica de Alfenas (A) com relação a Belo Horizonte (B), São Paulo (C) e Rio de Janeiro (D).



<sup>69</sup> Segundo estimativa feita pelo IBGE para os municípios da federação para o ano de 2009. Para maiores informações acessar [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/POP\\_2009\\_DO\\_U.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/POP_2009_DO_U.pdf).

<sup>70</sup> Imagem adquirida por meio do acesso ao seguinte endereço eletrônico: <http://maps.google.com.br/map?s?hl=pt-BR&tab=w1>.

## 4.2 A Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG): um breve histórico<sup>71</sup>

Sem nos comprometer em trazer um histórico detalhado da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), temos a intenção, nesta parte do trabalho, de apresentar o contexto institucional em que se inseriu este estudo e, assim, fornecer ao leitor maiores informações sobre a Instituição e as transformações pelas quais ela passou a fim de que seja possível compreender melhor o nosso objeto de pesquisa.

A UNIFAL-MG foi fundada no dia 03 de abril de 1914<sup>72</sup> pelas mãos do farmacêutico Leão de Faria e colaboradores e recebeu, naquele ano, o nome de Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (EFOA). O seu nome se relacionava aos cursos oferecidos naquela época: o de Farmácia, que foi implantado em 1914, e o curso de Odontologia, criado no ano seguinte.

Em 18 de dezembro de 1960, nos meses finais do mandato do Presidente Juscelino Kubitschek, por meio da Lei n.º 3.854, a Escola passou por um processo de federalização, sendo transformada, desse modo, em instituição pública federal.

Já no governo do Presidente militar Emílio Garrastazu Médici, em 07 de junho de 1972, a EFOA tornou-se uma Autarquia de Regime Especial<sup>73</sup>, efetivada pelo Decreto n.º 70.686<sup>74</sup>. Para a EFOA, essa condição proporcionou, poucos anos depois, a implantação do seu terceiro curso: Enfermagem e Obstetrícia, em 1976.

Após vinte e quatro anos, a EFOA conseguiu somar mais dois cursos aos três pré-existentes desde 1976. Assim, em 2000, foi implantado o curso de Nutrição e o primeiro curso noturno

---

<sup>71</sup> Texto baseado no histórico disponível na página eletrônica da Instituição <[www.unifal-mg.edu.br](http://www.unifal-mg.edu.br)>.

<sup>72</sup> Segundo Luiz Antônio Cunha (2007) no período de 1911 a 1915, foram criadas no Brasil, nove escolas e faculdades de ensino superior, entre as quais, seis eram na área de Medicina, Odontologia e Farmácia. Ainda de acordo com o autor, havia um movimento por parte dos diplomados da época, que fazia críticas a chamada “proliferação” das faculdades livres (CUNHA, 2007). Para Cunha (2007) tal resistência estava relacionada com o medo da perda da exclusividade e dos privilégios por partes daqueles portadores de diploma de curso superior.

<sup>73</sup> O artigo 4º da Lei federal n.º 5.540, de 1968, determinava que: “As universidades e os estabelecimentos de ensino superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações.” (p.1) No entanto, as disposições dessa Lei foram revogadas pela Lei n.º 9.394 de 1996.

<sup>74</sup> Este decreto também transformou em autarquias a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará, a Escola Federal de Engenharia de Itajubá, a Escola Superior de Agricultura de Lavras, a Faculdade de Odontologia de Diamantina e a Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro.

da Instituição: o curso de Ciências Biológicas, oferecendo, simultaneamente, a modalidade Bacharelado e Licenciatura. Esta última, nosso objeto de estudo.

Os últimos dez anos foram bastante agitados na Instituição. Por meio da Portaria/MEC nº. 2.101, de 1º de outubro de 2001, ela transformou-se em centro universitário federal, passando a ser conhecida, então, como Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas/Centro Universitário Federal (Efoa/Ceufe).

A condição de centro universitário proporcionou, logo em seguida, um conjunto de modificações na Efoa/Ceufe como, por exemplo, a criação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), no ano de 2002, e a criação do seu primeiro vestibular com oferta de vagas, no meio desse ano, para o curso de Formação de Professores de Ciências Biológicas. Este curso surgiu do desmembramento das Ciências Biológicas Bacharelado/Licenciatura que já existia na Instituição e que discutiremos mais a fundo no próximo capítulo.

Ao ser elevada à condição de centro universitário, a Instituição conquistou maior autonomia para a criação de novos cursos, uma vez que não era mais exigido aguardar a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para esse fim. Dessa maneira, no ano de 2003, foi aprovada, pelo Conselho Superior da Efoa/Ceufe, a implantação de um conjunto de cursos, a saber: Licenciatura em Química, Física e Matemática (Resolução nº 014/2003) e os Bacharelados em Biomedicina e Química (Resolução nº 002/2003). Entretanto, somente este último iniciou suas atividades ainda no mesmo ano, já no segundo semestre. Os outros cursos tiveram sua implantação revogada pela Resolução nº 031/2006 do Conselho Superior e só foram efetivamente criados em anos posteriores<sup>75</sup>.

Ainda no ano de 2003, iniciou-se um processo de análise e discussão, no CEPE, do projeto para transformar a Efoa/Ceufe em universidade federal. Dois anos mais tarde, em 2005, por meio da Lei nº 11.154, a Instituição foi então transformada em Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

---

<sup>75</sup> A ata da 27ª reunião do Conselho Superior de 22 de dezembro de 2006 que tratou, entre outros assuntos, da Resolução nº 031/2006, não revela quais foram os motivos que levaram a ser revogada a implantação dos cursos anteriormente descritos.

O processo que levou a transformação da Efoa/Ceufe em universidade fez parte de uma política do governo federal que expandiu o sistema público de ensino superior<sup>76</sup> e, por via de consequência, criou outras dez universidades no país.<sup>77</sup>

Nesse mesmo ano, foi aprovada pelo Conselho Superior, por meio da Resolução nº 002/2005, a criação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD). Tal fato proporcionou, dois anos mais tarde, a aprovação, também no Conselho Superior, dos cursos de Licenciatura em Química<sup>78</sup> (Resolução nº 008/2007) e em Ciências Biológicas (Resolução nº 009/2007) na modalidade EaD.

Os anos subsequentes à transformação em universidade foram marcados por aquilo que ficou conhecido como “Projeto de Expansão I”: uma ampliação considerável da oferta de cursos de graduação acompanhada de concomitante aumento da oferta de vagas nos vestibulares da UNIFAL-MG. Em 2006, o curso de Licenciatura em Química foi finalmente implantado junto às Licenciaturas em Física, Matemática e Geografia. Além do mais, ainda no ano de 2006, passaram também a configurar na oferta de cursos da Instituição a Pedagogia, as Ciências da Computação e a Biotecnologia. O curso de Bacharelado em Ciências Biológicas foi desmembrado em dois cursos distintos, caracterizados, cada qual, por ênfases em distintas áreas do conhecimento biológico: Ciências Ambientais e Ciências Médicas. (UNIFAL-MG. CONSELHO SUPERIOR, RESOLUÇÃO nº 008/2006. 2006a).

---

<sup>76</sup> A página eletrônica do Ministério da Educação afirma que o governo do Presidente Luís Inácio “Lula” da Silva conseguiu superar a marca de universidades públicas criadas pelo presidente Juscelino Kubistchek. Contudo, é bom deixarmos claro que algumas das universidades criadas pelo atual governo não foram erguidas do nada, mas, assim como a UNIFAL-MG que já existia sob a forma de centro universitário, outras instituições também já existiam sob outras formas. Como exemplos mais próximos, podemos destacar o caso das outras duas instituições mineiras transformadas em universidades: a Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) que já existia com o nome de Faculdades Federais Integradas de Diamantina (FAFEID) e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) que existia sob a denominação de Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM).

<sup>77</sup> A Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), a Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA), a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR), a Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA), a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e a Universidade Federal Fronteira do Sul (UFFS). Ressaltam-se ainda os projetos de criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), da Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) que se encontram atualmente em tramitação no Congresso Nacional.

<sup>78</sup> A Licenciatura em Química encontrou algumas resistências para sua aprovação, pois, segundo relatos de professores que assumiram posições de liderança na direção desse curso, este não dispunha de docentes para ministrá-lo. (UNIFAL-MG. ATA DA 30ª REUNIÃO DO CONSELHO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – MG).

Além da ampliação da oferta de cursos, o processo de expansão da UNIFAL-MG é também marcado pela compra de um terreno, no município, para abrigar a construção de mais um *campus* da Universidade, a Unidade Educacional II. No final do ano de 2007, a UNIFAL-MG começa a expandir sua estrutura acadêmico-administrativa para além dos limites da cidade de Alfenas. Nesse ano, são autorizados, pelo Conselho Superior da UNIFAL-MG, a criação de dois *campi* da Instituição em municípios vizinhos: Varginha e Poços de Caldas. (UNIFAL-MG. CONSELHO SUPERIOR, RESOLUÇÃO n° 054/2007, 2007e e n° 057/2007, 2007g respectivamente.).

Após alguns meses de discussão interna, é aprovado, no Conselho Superior, em dezembro de 2007, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI<sup>79</sup>. (UNIFAL-MG. CONSELHO SUPERIOR, RESOLUÇÃO n° 056/2007. 2007f). A aprovação do REUNI inaugurou uma nova etapa do processo de ampliação da UNIFAL-MG, que ficou conhecida como “Projeto de Expansão II”, e que intensificou ainda mais esse processo de crescimento institucional uma vez que ele já ocorria a ritmos acelerados desde sua transformação em universidade, em 2005.

O ano de 2006 e o de 2008 foram, sem dúvida, aqueles que marcaram a história da UNIFAL-MG, por serem estes os anos em que foi aprovada a maior quantidade de novos cursos de graduação. Ainda no primeiro semestre, após um processo marcado por intensas discussões, é aprovada na Universidade a mudança do curso de Ciências Biológicas – Bacharelado com ênfase em Ciências Médicas – para o curso de Biomedicina. (UNIFAL-MG. CONSELHO SUPERIOR, RESOLUÇÃO n° 007/2008. 2008a). Vale destacar que este último já havia sido aprovado pela Instituição, desde 2003, porém não havia sido implantado até então.

Como mencionado anteriormente, o REUNI proporcionou uma ampliação significativa na oferta de cursos na UNIFAL-MG. Entre os primeiros cursos aprovados, no ano de 2008, estão

---

<sup>79</sup> O REUNI instituído pelo Decreto n°. 6.096, de 24 de abril de 2007, trata-se de uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do atual governo. Esse programa tem como objetivo principal ampliar o acesso e a permanência ao ensino superior no Brasil. Fazem parte do conjunto de ações do REUNI as seguintes atividades: aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. Essas informações foram obtidas por meio do acesso ao seguinte endereço eletrônico do Ministério da Educação [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=28](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28).

os de Letras e de Ciências Sociais<sup>80</sup>. Estes foram concebidos de modo que as duas modalidades, a Licenciatura e o Bacharelado, funcionassem em conjunto. No entanto, antes mesmo de serem implementados, esses cursos sofreram transformações semelhantes às ocorridas no curso de Ciências Biológicas, no qual, as modalidades Licenciatura e Bacharelado foram desmembradas passando a configurarem-se, cada qual, como “dois cursos distintos, porém com o mesmo número de vagas e de docentes, mantendo um coordenador para cada curso”. (UNIFAL-MG. CONSELHO SUPERIOR, RESOLUÇÃO n° 026/2008. 2008b).

Ainda no ano de 2008, cria-se a Licenciatura em História (Resolução n° 033/2008) e são implantados, na UNIFAL-MG, os primeiros cursos na modalidade de “Educação a Distância” (EaD): a Licenciatura em Ciências Biológicas e a Licenciatura em Química. (UNIFAL-MG. CONSELHO SUPERIOR, RESOLUÇÃO n° 044/2008. 2008j).

O ano de 2008 foi marcado também pela aprovação dos primeiros cursos da UNIFAL-MG a serem oferecidos nos novos *campi*: o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Economia<sup>81</sup>, em Varginha (UNIFAL-MG. CONSELHO SUPERIOR, RESOLUÇÃO n° 036/2008), e o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologias<sup>82</sup>, em Poços de Caldas. (UNIFAL-MG. CONSELHO SUPERIOR, RESOLUÇÃO n° 037/2008. 2008i).

No ano de 2009, organiza-se o vestibular com as novas vagas advindas de todos os cursos aprovados no ano anterior. Além disso, no final desse ano, o Conselho Superior aprova os projetos de criação dos cursos de Filosofia (Resolução n° 039/2009), Serviço Social (Resolução n° 040/2009), Terapia Ocupacional (Resolução n° 041/2009) e Medicina (Resolução n° 042/2009). Porém, tais cursos ainda estão em estudo para suas efetivas implantações.

---

<sup>80</sup> Em 2008, são aprovadas pelo Conselho Superior da Universidade as Licenciaturas em Letras (Resolução n° 032/2008) e Ciências Sociais (Resolução n° 035/2008) e seus respectivos Bacharelados (Resolução n° 031/2008 e Resolução n° 034/2008).

<sup>81</sup> Este curso, de três anos, permite que após sua conclusão, o aluno, submetendo-se a um processo de avaliação, continue sua formação nos cursos de Ciências Atuariais, Ciências Econômicas com Ênfase em Controladoria ou Administração Pública. De acordo com o edital do processo seletivo de 2010, disponível em <<http://www.Unifal-MG.edu.br/copeve/files/file/Processo%20Seletivo%202010-1/EDITAL%20UNIFAL%202010-1.pdf>>.

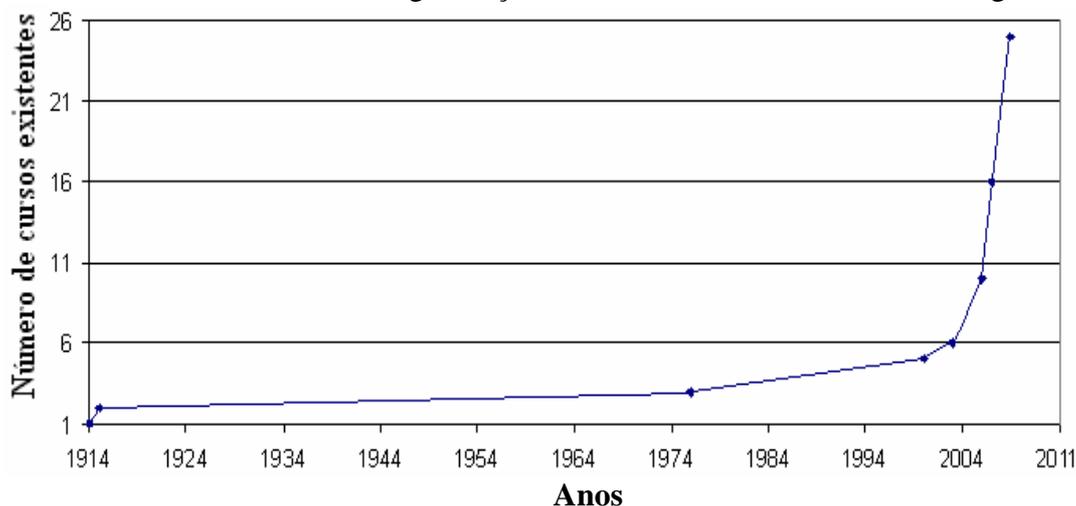
<sup>82</sup> De maneira semelhante, este curso também permite que o aluno possa cursar uma formação complementar. No entanto, neste caso, os cursos são: Engenharia Química, Engenharia Ambiental e Urbana e Engenharia de Minas. Ainda de acordo com o mesmo edital.

### 4.3 A Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) hoje

Como já destacamos, ao longo desta última década, além da significativa ampliação da oferta de cursos<sup>83</sup> e do correspondente aumento de vagas nos vestibulares, os acontecimentos que ocorreram na UNIFAL-MG foram marcados também por uma significativa ampliação dos recursos humanos (contratação docentes e técnicos administrativos) e dos recursos materiais (laboratórios, veículos, salas de aula, gabinetes, quadras de esporte, ou seja, de infraestrutura em geral).

Obviamente, a UNIFAL-MG de hoje se diferencia muito da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas de 1914. Contudo, como é possível observar, por meio do breve histórico apresentado no tópico anterior, a Instituição apresentou mudanças muito mais significativas nos últimos dez anos do que nos oitenta e cinco anos anteriores. Em relação ao número de cursos de graduação, por exemplo, o gráfico a seguir nos permite ter uma boa visualização de como esse crescimento apresentou uma elevação mais abrupta a partir do ano de 2004.

**Gráfico 1:** Número de cursos de graduação da UNIFAL-MG existentes ao longo dos anos



<sup>83</sup> Apesar de não mencionado, também se observou na UNIFAL-MG um significativo aumento do número de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, assim como a criação de cursos *stricto sensu*.

### 4.3.1 Comparação entre a EFOA e a Efoa/Ceufe

Nesta parte do trabalho, apresentamos alguns dados que revelam as condições existentes para a transformação da Instituição em centro universitário, no ano de 2001<sup>84</sup>, e aqueles referentes ao ano de 2009, em que a mesma já se configurava como universidade.

#### 4.3.1.1 Recursos humanos disponíveis

A Tabela 1 traz uma comparação entre alguns recursos humanos imediatamente disponíveis para o primeiro ano de funcionamento da Efoa/Ceufe e os datados do final do ano de 2009, já na UNIFAL-MG.

**Tabela 1:** Recursos humanos disponíveis e diferença percentual entre a Efoa/Ceufe, no ano de 2002, e a UNIFAL-MG, no ano de 2009.

<b>Recursos humanos</b>	<b>Efoa/Ceufe (2001)</b>	<b>UNIFAL-MG (2009)</b>	<b>Diferença Percentual</b>
Docentes	100	332	332%
Técnico-administrativos	144	228	158%
Discentes	1166	3349	287%
Cursos de Graduação	5	24	480%
Campus	1	4	400%

Fonte: Efoa/Ceufe, 2002d; UNIFAL-MG, 2009a.

Pode-se perceber, por meio da análise dos dados acima, que há uma expressiva diferença entre as duas instituições levando-se em conta os recursos humanos apresentados. Se calcularmos a média das diferenças percentuais teremos como resultado um aumento de 331,4% o que significa que a UNIFAL-MG, hoje, levando-se em consideração a quantidade de recursos humanos disponíveis, representa **mais de três vezes** a Efoa/Ceufe de 2001.

<sup>84</sup> Vale lembrar que a transformação em Centro Universitário ocorreu somente no final do ano de 2001, no dia 1º de outubro, portanto, apesar de vincularmos os dados do ano de 2001 para a instituição como Efoa/Ceufe, estes, na verdade, revelam as condições disponíveis de um ano em que a instituição configurou-se, em sua maior parte, como EFOA.

#### 4.3.1.2 O perfil do corpo docente

A expansão vivenciada nesta década também proporcionou para a Universidade uma significativa melhoria em termos qualitativos. A Tabela 2 nos mostra a comparação da titulação do corpo docente entre as duas instituições.

**Tabela 2:** Quantidade de professores por titulação na Efoa/Ceufe, no ano de 2001, e na UNIFAL-MG, no ano de 2009, e a porcentagem nas respectivas instituições.

Titulação do Corpo Docente	Efoa/Ceufe		UNIFAL-MG	
	(2001)	%	(2009)	%
Doutores	31	31,0	209	63
Mestres	53	53,0	111	33,4
Especialistas	13	13,0	5	1,5
Graduados	3	3,0	7	2,1
Total	100	100%	332	100%

Fonte: Efoa/Ceufe, 2002d; UNIFAL-MG, 2009a.

Como é possível observar, professores graduados, especialistas e mestres são superados por um expressivo aumento da porcentagem de docentes que possuem o título de Doutor. Tal fato pode ser relacionado tanto à contratação de professores que já possuíam o doutorado quanto à qualificação do próprio corpo docente já existente.

Pelo exposto, percebemos que se torna um fato consumado que esta primeira década do novo milênio, principalmente sob o governo do Presidente Luís Inácio “Lula” da Silva, proporcionou uma substancial mudança na Universidade. Embora alguns autores apresentados no capítulo anterior (Cêa, 2006, Melo 2006, Neves, 2006, entre outros) afirmem que as reformas que se processam nesse governo são extensões daquelas realizadas em governos passados, devemos reconhecer que, em termos quantitativos, estas são substancialmente diferentes das anteriores, marcadas por uma nítida falta de investimento na educação superior. Todavia, qual a lógica que fundamenta as atuais reformas no ensino superior? E, ainda na mesma direção, a que custo isto se realiza? Essas são questões que precisam de uma análise mais apurada e que extrapolam os limites e objetivos desta pesquisa e talvez, quem sabe, só poderão ser respondidas por estudos mais densos e em momentos posteriores.

#### 4.3.2 A tradição em saúde e a recente preocupação em formar professores

Como mencionado anteriormente, a UNIFAL-MG sofreu, recentemente, profundas transformações em toda sua estrutura acadêmico-administrativa o que alterou significativamente a “cara” da Instituição. Porém, a Universidade, ao herdar toda a estrutura da EFOA e da Efoa/Ceufe, também carregou consigo toda a tradição em formar profissionais na área da saúde – principal propósito da Instituição por mais de oitenta anos.

Por meio do breve histórico que trouxemos anteriormente, é possível observar que, até o ano de 2000, todos os cursos que existiam na UNIFAL-MG pertenciam à área da Saúde, como o de Farmácia, desde 1914, o de Odontologia, desde 1915, o de Enfermagem, desde 1976, e até mesmo o curso de Nutrição, criado já nos anos 2000.

O curso de Ciências Biológicas tem sido comumente situado na área das Ciências Biológicas. Há, entretanto, controvérsias quanto à sua classificação nessa área do conhecimento. Enquanto por um lado há aqueles que afirmam que o mesmo pertence à área da Saúde, sendo, até mesmo, em algumas vezes, referenciada como área das Ciências Biológicas e da Saúde. Por outro lado, há pessoas que acreditam que o curso, mesmo em sua modalidade Bacharelado, não se traduz propriamente enquanto um curso da área da Saúde, mas sim da área das Ciências Biológicas, sendo, portanto distinta da primeira.<sup>85</sup>

Como também podemos observar, por intermédio do breve histórico que apresentamos anteriormente, a formação de professores na UNIFAL-MG iniciou-se com a criação do curso de Ciências Biológicas, nos anos 2000. O surgimento da formação de professores na Instituição é marcado por um conjunto de fatores que caracterizaram o aspecto singular desse momento na Universidade. Como se sabe o governo à época vinha pressionando as universidades públicas para que oferecessem cursos de licenciatura e ampliassem a oferta de programas de formação de professores. Tal pressão ocorreu também em virtude da

---

<sup>85</sup> O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) instância ligada ao Ministério da Ciência e Tecnologia considera que o curso de Ciências Biológicas pertencente a grande área das Ciências Biológicas. A área das Ciências da Saúde se configura em outra área do conhecimento. Para maiores informações sobre a classificação das diferentes áreas do conhecimento acessar o seguinte endereço eletrônico: <<http://www.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>>

promulgação da LDBEN 9.394/96 de 1996, uma vez que a lei institui em seu artigo 62º o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. LEI 9.394/96)

Além do mais, a Lei 9.394/96, em seu artigo 87º estabelecia a Década da Educação que deveria se iniciar um ano após a publicação da mesma. Dessa forma, a lei, ainda no mesmo artigo, institui no parágrafo 4 que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. LEI 9.394/96)

Além do mais, soma-se a essas circunstâncias o fato de que as Ciências Biológicas foi o primeiro curso noturno da Instituição e o primeiro a oferecer ambas as modalidades: Bacharelado e Licenciatura. Dessa maneira, não era apenas novidade para a Instituição formar professores, como também formar quaisquer profissionais que não pertencessem propriamente à área da Saúde, ofertar curso em período noturno e oferecer cursos com essas duas modalidades.

Atualmente a UNIFAL-MG possui Licenciaturas nas áreas de Ciências Biológicas (inclusive na modalidade EaD), Física, Matemática, Química (também em EaD), Geografia, História, Letras e Ciências Sociais, além do curso de Pedagogia que forma professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Desse modo, o gerenciamento de todos esses cursos é realizado por meio de uma experiência recente, de apenas dez anos, em formar esses profissionais. Além do mais, todas as licenciaturas presenciais são ofertadas no período noturno, algo que, por sua vez, parece refletir o menor *status* acadêmico que os cursos de formação de professores tem apresentado no interior do meio universitário desde o surgimento desses cursos em nosso país. (DINIZ-PEREIRA, 2000)

Os novos desafios desta jovem Universidade ampliaram-se ainda mais, pois, excetuando os cursos criados na área da Saúde, como os de Biomedicina, Biotecnologia e Fisioterapia, é

também novidade na UNIFAL-MG formar profissionais em outras áreas do conhecimento como, por exemplo, nas Exatas: tem-se a criação dos cursos de Ciências da Computação e do Bacharelado em Ciências e Tecnologia, assim como dos cursos de Matemática, Física e Química que também se incluem nessa área. Da mesma maneira, é novidade também para a UNIFAL-MG formar profissionais nas ditas Ciências Agrárias e da Terra, como por meio do curso de Geografia, sem nos esquecermos dos demais cursos da área das Ciências Humanas representados pela História, Letras, Ciências Sociais e do Bacharelado em Ciências e Economia.

### **4.3.3 Organização acadêmico-administrativa**

Nesta parte do capítulo, descreveremos as instâncias reguladoras da UNIFAL-MG, as quais, por meio dos documentos que produziram, principalmente resoluções e atas de reuniões, nos proporcionaram um valioso material para análise dos acontecimentos na Universidade, nestes últimos dez anos. Tais documentos permitiram um registro mais fidedigno das modificações ocorridas tanto na Instituição quanto no curso de Ciências Biológicas. Além disso, esse material nos informou sobre os sujeitos envolvidos diretamente nos processos de reformas experimentados pela Instituição e pelo curso de Ciências Biológicas<sup>86</sup>.

Desse modo, ao trazermos, a seguir, os órgãos que compõem a estrutura acadêmico-administrativa da Instituição, temos a intenção de descrever suas competências e os modos pelos quais, cada um, se tornou extremamente importante para o estudo do objeto desta pesquisa.

#### **4.3.3.1 Conselho Superior**

O Conselho Superior é o órgão máximo de natureza normativa, deliberativa e consultiva da Instituição. (EFOA/CEUFE. REGIMENTO GERAL. 2002c)<sup>87</sup>. Criado em 1º de fevereiro de

---

<sup>86</sup> Tais sujeitos, em sua grande maioria, nos forneceram valiosas informações ao nos concederem entrevistas individuais e nos proporcionarem uma complementação das informações contidas nos documentos.

<sup>87</sup> Apesar de ter se transformado em universidade, em 2005, o Regimento Geral que encontrava-se em vigor até o momento da redação desta parte da obra ainda era o correspondente à época de centro universitário. Durante nesse período de escrita, o novo regimento encontrava-se em tramitação em instâncias responsáveis da

2002, após a transformação em centro universitário federal, o Conselho Superior assumiu responsabilidades que antes cabiam à intitulada Congregação da EFOA.

De acordo com o Regimento Geral, são atribuições do Conselho Superior:

- I – fixar diretrizes para o desenvolvimento do Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração;
- II – elaborar a política acadêmica, científica, cultural e de prestação de serviços à comunidade;
- III – examinar e aprovar o planejamento global da Instituição;
- IV – organizar lista para efeito de nomeação do Diretor Geral e do Vice-Diretor, de acordo com a legislação vigente;
- V – analisar e aprovar a proposta orçamentária;
- VI – aprovar a prestação de contas do Diretor Geral, mediante parecer emitido pelo Conselho de Curadores;
- VII – examinar e aprovar propostas de alteração do Regimento Geral da Efoa/Ceufe;
- VIII - deliberar sobre os regimentos internos dos órgãos colegiados da Efoa/Ceufe e dos órgãos de apoio e suplementares da Diretoria Geral;
- IX – examinar e aprovar propostas de alteração da estrutura curricular e organizacional da Efoa/Ceufe;
- X – deliberar sobre a modificação, criação ou extinção de cursos de graduação e suas modalidades, de pós-graduação, departamentos, centros de pesquisa e serviços de produção da Instituição, por propostas do CEPE;
- XI – deliberar sobre a destinação de vagas para os cargos de Professor Titular, ouvida a CPPD<sup>88</sup>;
- XII – autorizar a realização de concursos públicos para provimento de vagas existentes nos quadros de pessoal docente e técnico-administrativo, examinar e aprovar as normas relacionadas a estes concursos, bem como homologar os resultados;
- XIII – aprovar procedimentos internos de admissão, contratação, promoção, afastamento, licenças, demissão ou alteração de regime de trabalho de docentes, em consonância com as diretrizes da Instituição, observada a legislação pertinente;
- XIV – deliberar sobre as normas de progressão dos docentes por avaliação de mérito, encaminhadas pela CPPD;
- XV – deliberar sobre a criação ou extinção de funções administrativas para posterior encaminhamento às autoridades superiores;
- XVI – deliberar em grau de recurso, nos casos previstos na legislação, sobre penalidades e sanções disciplinares aplicadas ao pessoal docente, técnico-administrativo e discente;
- XVII – julgar, em grau de recurso, as decisões da Diretoria Geral e do CEPE;
- XVIII – examinar e decidir sobre os recursos interpostos de decisões dos demais órgãos em matéria didático-científica e disciplinar;
- XIX – autorizar a aquisição de bens imóveis, cessão e permuta de tais bens pertencentes à Instituição.
- XX – examinar e aprovar a concessão de dignidades acadêmicas;
- XXI – praticar outros atos que, embora não previstos neste artigo, aconselhem sua interferência, dada a natureza da causa. (EFOA/CEUFE. REGIMENTO GERAL. 2002c. p. 5-7)

---

Instituição. A UNIFAL-MG já possui o seu Estatuto aprovado, no entanto, este está aguardando a aprovação do novo regimento para entrar em vigor.

<sup>88</sup> Comissão Permanente de Pessoal Docente.

O fato de ser a instância máxima de decisão da Instituição fez com que as resoluções do Conselho Superior se tornassem documentos importantíssimos ao registrarem marcos históricos por meio dos quais conseguimos ter uma ideia acerca dos momentos em que as mudanças institucionais efetivamente ocorreram. Pelo conjunto de todas as suas competências, o Conselho Superior se configurou também como o órgão em que foram discutidos os principais acontecimentos da Instituição como, por exemplo, os processos de transformação em centro universitário e, posteriormente, em universidade. Neste órgão, também foram discutidas as alterações no currículo do curso de Ciências Biológicas, objeto de estudo desta pesquisa.

#### **4.3.3.2 Conselho de Curadores**

De acordo com o Regimento Geral da Efoa/Ceufe, aprovado em 2002, o Conselho de Curadores é “o órgão deliberativo para assuntos econômico-financeiros, de execução orçamentária e patrimonial.” (p.6).

Não investigamos atas e resoluções deste órgão por acreditar que elas não trariam maiores revelações ou explicações sobre os processos de reforma e acontecimentos ocorridos na Instituição, além daquelas já fornecidas por documentos produzidos por outros órgãos.

#### **4.3.3.3 Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).**

Segundo o artigo 14 do Regimento Geral da Efoa/Ceufe, o CEPE trata-se de um “órgão de natureza normativa, deliberativa e consultiva da Efoa/Ceufe, em matéria acadêmica, da área de ensino, pesquisa e extensão.” (p.7).

Desse modo, ainda de acordo com o mesmo documento, são competências do CEPE:

- I – propor ao Conselho Superior as diretrizes do ensino, da pesquisa e da extensão na Efoa/Ceufe;
- II – propor modificação, criação ou extinção de cursos de graduação e suas modalidades, de pós-graduação, departamentos, centros de pesquisa e serviços de produção da Instituição;
- III – aprovar os planos de ensino e os critérios de avaliação do rendimento escolar;
- IV – regulamentar a matrícula, o regime escolar e aprovar o calendário escolar;
- V – decidir sobre programas de pesquisa e atividades de extensão;

- VI – estabelecer as normas de afastamento de docentes para fins de estudo e cooperação, propostas pela CPPD;
- VII – supervisionar a execução da política de pessoal docente;
- VII - fixar e aprovar normas complementares às do Regimento Geral, sobre currículos, ementas e programas de disciplinas, transferências de alunos, adaptações curriculares, aproveitamento de estudos, estágios supervisionados, além de outras no âmbito de suas competências;
- IX – elaborar o seu próprio Regimento e manifestar-se no que for de sua competência específica, sobre modificação do Estatuto e deste Regimento Geral, para apreciação do Conselho Superior;
- X – constituir comissões no âmbito de suas atribuições;
- XI – decidir sobre assuntos que lhe forem submetidos em matéria de ensino, pesquisa e extensão. (EFOA/CEUFE. REGIMENTO GERAL. 2002c. p. 7-8)

As competências descritas nos incisos II e VII refletem a importância do CEPE na organização dos currículos da Instituição. Dessa maneira, antes de serem remetidas à apreciação pelo Conselho Superior, quaisquer modificações nas matrizes curriculares, assim como em outros aspectos concernentes aos currículos dos cursos, deveriam, necessariamente, ser antes, objeto de apreciação desse órgão.

#### **4.3.3.4 Órgãos de administração superior**

De acordo com o Regimento Geral da Efoa/Ceufe, são considerados órgãos de administração superior a Diretoria-Geral, a Pró-Diretoria de Graduação, a Pró-Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa, a Pró-Diretoria de Extensão, a Procuradoria Jurídica, a Pró-Diretoria de Recursos Humanos, a Pró-Diretoria de Administração e Planejamento e os Departamentos Didático-Científicos.

Após a transformação em universidade esses órgãos, apesar de ainda serem administrados pelo mesmo regimento de quando era centro universitário, mudaram de nome visando adaptar-se à nova organização. Desse modo, a Diretoria-Geral passou a ser denominada Reitoria, da mesma forma que as demais Pró-Diretorias foram transformadas em Pró-Reitorias.

Além do Conselho Superior e do CEPE, ainda foram instâncias investigadas nesta pesquisa, o Colegiado da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFAL-MG e o Colegiado do Curso de Ciências Biológicas. A seguir trazemos algumas considerações sobre esses órgãos.

#### **4.3.3.4.1 Colegiado da Pró-Reitoria de Graduação**

O Colegiado da Pró-Diretoria de Graduação da EFOA foi subsequentemente substituído pelo Colegiado da Pró-Diretoria de Graduação da Efoa/Ceufe e pelo Colegiado da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFAL-MG. Este, segundo o artigo 26 do Regimento Geral, é “o órgão da administração responsável pela definição, coordenação e supervisão das atividades relacionadas ao ensino de graduação.” (EFOA/CEUFE. REGIMENTO GERAL. 2002c. p. 11)

Além do mais, de acordo com o regimento em vigor, são competências desse órgão:

- I - elaborar o seu Regimento e submetê-lo ao Conselho Superior para aprovação;
- II - elaborar o calendário escolar dos cursos de graduação;
- III - fixar o horário das aulas, estágios e provas propostos pelos colegiados;
- IV - propor normas para matrícula, trancamento e recusa de matrícula;
- V - propor normas para transferência e para a admissão aos cursos de graduação por via que não a do processo seletivo (vestibular);
- VI - propor normas para a elaboração do conteúdo programático e planos de curso;
- VII - propor alterações dos currículos dos cursos de graduação;
- VIII - analisar e aprovar os programas das disciplinas propostas pelos respectivos Departamentos e promover a integração dos mesmos;
- IX - elaborar normas para a avaliação do aproveitamento das disciplinas;
- X - decidir sobre a convalidação e aproveitamento de estudos;
- XI - normatizar o sistema de verificação do rendimento escolar proposto pelos Departamentos;
- XII - emitir parecer sobre a criação ou desativação do rendimento escolar proposto pelos Departamentos;
- XIII - executar todas as demais funções não previstas neste Regimento, mas inerentes à graduação, de acordo com a legislação vigente.
- XIV - decidir sobre questões já normatizadas pelos colegiados superiores, sendo o CEPE, instância recursal. (EFOA/CEUFE. REGIMENTO GERAL. 2002c. p. 12).

Por se tratar de um órgão em que são discutidas as questões relativas ao ensino nos cursos de graduação da Instituição, tornou-se imprescindível a leitura das atas e resoluções produzidas por ele. Isso nos permitiu entender com uma riqueza maior de detalhes as modificações que estavam sendo propostas nos currículos dos cursos de graduação. Além do mais, o Colegiado da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFAL-MG se configurou no órgão em que eram inicialmente apreciadas as sugestões de alterações para o currículo do curso de Ciências Biológicas.

#### 4.3.3.4.2 Colegiado do Curso de Ciências Biológicas

O Regimento Geral da Efoa/Ceufe, em seu artigo 27, estabelece o seguinte:

cada curso de Graduação terá um Colegiado, constituído pelo Coordenador do Curso, por 3 (três) docentes e 1 (um) representante discente, sendo os docentes indicados pelos departamentos, 2 (dois) deles por departamentos da área profissional e 1 (um) por departamento de área básica, com mandato de 2 (dois) anos, sendo permitida uma recondução; o representante discente será indicado pelo órgão máximo de representação estudantil da instituição, com mandato de um ano, sendo permitida uma recondução. (p. 11-12)

Em continuidade, o documento institui em seu parágrafo 1º que “os colegiados serão presididos pelos Coordenadores dos respectivos cursos”. (p.12)

Dessa forma, no dia 13 de setembro de 1999, é realizada a primeira reunião do Colegiado do Curso de Ciências Biológicas da EFOA, na qual, dentre outras providências, são discutidas a estruturação e organização desse curso que teve o seu funcionamento iniciado no ano posterior. (EFOA. COLEGIADO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. ATA DA 1ª REUNIÃO. 1999b)

O Colegiado do curso de Ciências Biológicas demonstrou ser a instância de onde formalmente partiam as primeiras propostas de alteração no currículo desse curso.

#### 4.3.4 Fluxograma de análise das propostas

Observando a hierarquia organizacional da UNIFAL-MG, todas as propostas concernentes ao currículo do curso de Ciências Biológicas deveriam obedecer à seguinte ordem apresentada pela Figura 2, para sua aprovação:

**Figura 2:** Fluxograma de análise de propostas curriculares no curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG



O acompanhamento entre a criação da proposta de um novo currículo, ou de alguma alteração no mesmo, até a data de sua aprovação pelo Conselho Superior, demonstrou haver diferenças no modo como certos assuntos foram abordados. Enquanto algumas propostas tiveram seu percurso marcado por idas e vindas entre os órgãos da Instituição, outras foram assinaladas por aprovações imediatas nas mesmas instâncias. Dessa maneira, foi possível também calcular o tempo total gasto entre criação das propostas e suas respectivas aprovações.

O trabalho de acompanhamento das propostas mais significativas, tanto para o currículo do curso de Ciências Biológicas quanto também para outros assuntos diversos da Universidade, demonstrou ser importante para esta pesquisa, pois, em alguns casos, nos permitiu perceber as diferenças entre o conteúdo inicial de algo que se propunha e aquilo que efetivamente foi aprovado.

Contudo, por meio da análise desses documentos (normatizações da Instituição e atas de reunião de seus órgãos), em um primeiro momento, pouco pôde ser observado sobre a aceitação dos assuntos pelo corpo docente. Os textos das atas, por exemplo, revelaram-se bem pontuais e sucintos, tratavam de algo específico e de modo breve, e, na maioria das vezes, traziam poucas informações e detalhes sobre as discussões que, porventura, poderiam ter ocorrido nesses momentos.

Como se sabe, para a aprovação de uma proposta nessas instâncias, há uma série de elementos que podem contribuir para o andamento do processo de aprovação, tais como: urgência e complexidade do assunto, qualidade da proposta, disponibilidade de recursos, entre outros. Tais fatores influenciam para que uma determinada proposta demande um tempo maior ou menor para sua aprovação<sup>89</sup>.

Por outro lado, conforme lembrado por Goodson (1995a, 1995b, 1997), o currículo, como qualquer outra reprodução social, é uma arena que envolve todos os tipos de interesses. Nesse sentido, por meio do relato dos entrevistados, foi possível também perceber a existência de

---

<sup>89</sup> Esses fatores só puderam ser percebidos por meio das entrevistas realizadas com os protagonistas dessas modificações que, na maioria das vezes, foram apontados pela análise desses documentos. A participação desses sujeitos tornou-se então fundamental para o entendimento de todo o processo de aprovação de uma proposta de alteração curricular, pois indagamos esses sujeitos com questões que os documentos não conseguiram responder.

fatores como, diferenças de ideias, concepções e interesses dos agentes responsáveis por tomadas de decisões, os quais tiveram significativas influências nesses momentos.

Além do mais, atentos para algo lembrado por Forquin (1993), no primeiro capítulo desta dissertação, foi possível perceber que nem todas as propostas curriculares concorreram em mesmo “pé” de igualdade, pois estas estavam estritamente vinculadas com a figura de seus proponentes, que, por suas vezes, ocupavam um determinado lugar na hierarquia acadêmica. Isso nos revelou aquilo que o autor ponderava anteriormente sobre “a ‘construção social’ dos saberes se realizarem em um espaço social sempre já determinado, sempre já estruturado, onde alguns grupos portadores de interesses e de ideologias específicas têm mais poder de imposição e de controle simbólico do que outros” (FORQUIN, 1993, p. 101).

Desse modo, percebeu-se que algumas propostas foram aprovadas com certa urgência por se relacionarem com discursos e agentes que apresentavam maior poder na Universidade. No capítulo seguinte, aprofundaremos no estudo das propostas e modificações ocorridas na Instituição e, mais especificamente, no curso de Ciências Biológicas, procurando chamar a atenção para os aspectos discutidos anteriormente.

## 5. A IMPLANTAÇÃO E AS REFORMAS CURRICULARES DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UNIFAL-MG

Neste capítulo, discutiremos a criação do curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e as reformas curriculares pelas quais esse curso passou desde a sua implantação até os dias atuais. Procuraremos compreender, por meio da análise dos documentos e das falas dos entrevistados, como o currículo desse curso foi elaborado em diferentes momentos e quais foram os motivos e interesses que estiveram envolvidos em cada uma das diferentes propostas curriculares desenvolvidas.

Para tal, estivemos atentos à definição de Goodson<sup>90</sup> sobre currículo que, segundo ele, é uma arena em que ocorrem todos os tipos de mudanças, luta de interesses e relações de dominação. (GOODSON, 1995a, 1995b, 1997). Há na luta para definir um currículo prioridades sociopolíticas e interesses de ordem intelectual. (GOODSON, 1995b). Os estudos de Popkewitz (1997) convergem para alguns pontos levantados por Goodson (1995b) quando, por exemplo, o autor afirma haver disputas entre diferentes concepções na elaboração do currículo. Nesse sentido, para Popkewitz (1997), “a escolha do currículo envolve questões filosóficas, políticas e éticas que podem ser inter-relacionadas com as questões científicas”. (p. 108). Sendo assim, nossa intenção é justamente em desvendar os interesses e as relações envolvidos e as diferentes concepções que cercaram os momentos de elaboração do currículo *formal/escrito* do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG.

Popkewitz (1997), ao discutir a questão das reformas educacionais, nos chama a atenção para a necessidade de se estabelecerem relações entre estas e o contexto macrossocial, assim como as práticas e concepções de reformas que se processam em outros contextos na sociedade e como essas influenciaram as reformas nos currículos. Nesse sentido, procuramos também fazer interlocuções entre a reforma ocorrida no curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG e o contexto político-educacional brasileiro.

---

<sup>90</sup> Concentramo-nos, tal como Goodson (1995b), na elaboração do currículo em nível pré-ativo (p. 21, grifos do autor) a fim de compreender as lutas precedentes em torno da definição que se dá na elaboração do currículo. Dessa forma, é preciso reconhecer que o currículo pré-ativo pode se expressar de maneira bem diferente daquele encontrado em sala de aula.

## 5.1 A implantação do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG

A criação do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (na época, EFOA<sup>91</sup>) fez parte de uma estratégia de alguns professores da Instituição que almejavam que esta se transformasse em universidade, conforme podemos observar no relato do professor abaixo:

Na época a gente já tinha uma ideia de expandir a EFOA. Nós tínhamos três cursos e já sentíamos que a Escola tinha que crescer. Então nós elaboramos um projeto para a criação de três cursos na época, a modalidade Indústria para a Farmácia, o curso de Nutrição e o curso de Ciências Biológicas. Tudo isso, foi então já visando à expansão da Escola, num primeiro momento a transformação da EFOA em centro universitário e para posteriormente pleitearmos a transformação em universidade. (Entrevista realizada com o professor Tiago<sup>92</sup>, em 30/11/2009).

Segundo tal estratégia, para esses professores, seria necessário expandir os cursos de graduação da UNIFAL-MG (naquela época, EFOA), pleitear a transformação em centro universitário para, então, buscar a condição de universidade. Desse modo, nos anos finais da década 1990, a UNIFAL-MG (antiga EFOA) decidiu enviar ao Ministério da Educação os projetos de criação dos cursos de Nutrição e de Ciências Biológicas ao mesmo tempo em que remetia um projeto de transformação da Instituição em centro universitário.

A opção pela realização dessas duas ações em conjunto parece se relacionar às dificuldades encontradas para a criação de cursos de graduação em instituições não universitárias. Enquanto escola de ensino superior, a UNIFAL-MG (na época, EFOA) não gozava da autonomia universitária<sup>93</sup> necessária para a criação de cursos de graduação independente de autorização prévia do Ministério da Educação. Nessa posição, era exigido da Instituição que os projetos de implantação dos cursos passassem por um processo que envolvia a sua apreciação pela Secretaria da Educação Superior (SESu) e, caso houvesse sua aprovação, posteriormente, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), ambas as instâncias atreladas ao

---

<sup>91</sup> Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (EFOA).

<sup>92</sup> O professor Tiago é formado em Farmácia. Foi um dos primeiros professores do curso e também ocupou alto cargo na Diretoria Geral da EFOA na época de criação do curso, por volta dos anos de 1998 e 1999.

<sup>93</sup> A LDBEN de 1996, em seu artigo 53, institui que as autonomias são asseguradas àquelas instituições de ensino superior reconhecidas enquanto Universidades. Todavia, a Lei, no artigo 54, no parágrafo 2º afirma que “as atribuições de autonomia poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI Nº 9.394/96 - DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996).

Ministério da Educação, para que enfim fosse permitida a implantação do curso. Esse procedimento poderia durar algumas semanas e até meses.

Um bom exemplo das dificuldades que se pode encontrar nesse processo é exemplificado quando o professor Tiago nos traz maiores detalhes sobre o momento de envio da proposta de criação do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (antiga EFOA) ao órgão responsável no governo. Segundo o mesmo, esse processo foi marcado por “vontades políticas” no interior do próprio Ministério o que acabou por influenciar no tempo total gasto para a aprovação do projeto, conforme podemos verificar na transcrição da fala desse professor, a seguir:

Bom, o curso, nós fizemos o projeto, encaminhamos para o MEC e ficou, durante muito tempo, em “banho-maria”. [...] Finalmente conseguimos tirar da Sesu e mandar para o CNE. Foi questão de dois dias para sua aprovação! Era uma questão de vontade política mesmo. [...] O tempo que ele [o projeto] ficou na Sesu foi cerca de cinco meses. [...] De repente, nós recebemos um telefonema do MEC, em uma sexta-feira à tarde, para nós encaminharmos o processo para uma reunião que iria acontecer com o CNE na terça-feira. Nós demos uma burilada no processo e acertamos mais umas coisinhas e encaminhamos. Eu liguei para o MEC na segunda-feira e na terça-feira foi aprovada na reunião do Conselho Nacional de Educação. (Entrevista realizada com o professor Tiago, em 30/11/2009).

Se relacionarmos a época de criação do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (naquela época, EFOA) ao cenário político-educacional brasileiro, veremos que esse processo ocorreu durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. De acordo com as análises dos estudos já citados no Capítulo II (Sguissardi, 2006, 2009; Lima, 2003; entre outros), esse foi um período marcado por certo descaso com o ensino superior, especialmente em instituições públicas.

Desse modo, é possível inferir que a transformação em centro universitário e posteriormente em universidade visava também minimizar as dificuldades que envolviam um processo de aprovação de curso de graduação em instituições não universitárias em uma época que o governo parecia não creditar significativa atenção a esse nível de ensino.

### 5.1.1 Por que Ciências Biológicas?

Os motivos que levaram os professores da UNIFAL-MG (na época, EFOA) a optarem especificamente pelo curso de Ciências Biológicas estavam relacionados ao perfil do corpo docente existente na época, nos anos de 1999 e 2000, conforme podemos observar no relato abaixo:

Foi para aproveitar já a estrutura que nós tínhamos. Nós tínhamos professores do ciclo básico, principalmente do Departamento de Ciências Biológicas<sup>94</sup>, professores experientes, e isso já formou o quadro básico de docentes do curso. Então foi uma questão de aproveitamento de pessoal, de racionalização também do corpo docente, pois, na época, nós não tínhamos muita expectativa de aumentar o quadro de docentes. (Entrevista realizada com o professor Tiago, em 30/11/2009).

Essa “racionalização *também* do corpo docente” (grifo nosso) pode revelar as dificuldades de financiamento do ensino superior público nessa época, ou seja, como confirmado pelo depoimento abaixo de outro professor, para ver aprovada a criação de um novo curso, a instituição deveria demonstrar ao governo que apresentava boa parte das condições necessárias para a implantação e manutenção do curso, aproveitando ao máximo os recursos humanos e a infraestrutura (como a existência de laboratórios, por exemplo) já existentes. Ao fazer isso, a criação de um curso novo seria bem vista pelo governo, por exigir menor número de contratação de docentes e de investimentos em infraestrutura, o que tornava o curso menos oneroso para os cofres públicos e configurando-se como um elemento significativamente importante a favor de sua aprovação.

Sentíamos que com a base que existia dos cursos de Farmácia, Odontologia, Enfermagem e Nutrição seria mais fácil se pensássemos na criação e implantação do curso de Ciências Biológicas. Nós já teríamos um número de professores em quantidade suficiente para que o pedido de docentes não fosse, vamos dizer assim, algo assustador na época para o MEC, no qual ele sempre se baseava “Você quer montar curso? Mas você tem as condições? Então, monte.” Então, a questão passava também pela menor necessidade de docentes. Então, nós aproveitamos também a estrutura de laboratórios básicos existentes. (Entrevista realizada com o professor César<sup>95</sup>, em 02/10/2009).

---

<sup>94</sup> Na UNIFAL-MG (naquela época, EFOA), já existia um Departamento de Ciências Biológicas antes mesmo da criação do curso de Biologia.

<sup>95</sup> O professor César é formado em Farmácia e em Ciências Biológicas. Foi um dos primeiros professores do curso e esteve diretamente envolvido na criação do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL (naquela época, EFOA).

O professor Amauri<sup>96</sup>, corroborando as questões anteriormente destacadas pelo professor César sobre as imposições do MEC para a criação de cursos novos em instituições não universitárias, explicou, em sua entrevista, que o próprio Ministério exigia dessas instituições as condições necessárias para a implantação de seus cursos de graduação, uma vez que o mesmo não oferecia, na época, apoio financeiro para a criação de novos cursos.

Por meio do depoimento da professora Marina<sup>97</sup>, a seguir, percebe-se que, além de se confirmarem as dificuldades de financiamento por parte do governo, a opção em oferecer o curso de Ciências Biológicas estava também relacionada ao fato de tratar-se de um curso de formação de professores, pois, o governo, nessa época, pressionava as universidades públicas para estas ampliarem a oferta de cursos de licenciatura.

[...] o curso de Ciências Biológicas foi pensado, em princípio, porque na época a gente não era... dependíamos de autorização do MEC e de investimento do Governo Federal, o que não era muito fácil. Então, o curso de Ciências Biológicas era um curso que pra gente era mais fácil de bancar sem ainda ser uma universidade, com um custo relativamente reduzido. Além do mais, havia esse interesse em atender à demanda de formar professor. (Entrevista realizada com a Professora Marina, em 02/10/2009).

No entanto, tudo isso parece muito contraditório, pois ao mesmo tempo em que o governo fazia tal exigência – a expansão dos cursos de licenciatura – reduzia-se o financiamento no ensino superior público. A situação parece tornar-se ainda mais contraditória quando pensamos nas análises de Torres (1998) em que o Banco Mundial, organismo internacional que exercia grande influência sobre aquele governo, creditou ênfase à capacitação em serviço em detrimento de uma atenção à formação inicial.

Desse modo, apesar da EFOA não ser uma universidade e de se viver, no país, um contexto de baixíssimos investimentos no ensino superior, a criação de um curso novo seria algo possível, desde que a instituição demonstrasse condições de oferecê-lo e por se tratar de uma licenciatura – algo muito bem visto pelo governo, naquele momento.

---

<sup>96</sup> O professor Amauri é graduado em Ciências Biológicas. É professor do curso de Ciências Biológicas desde o ano de 2002.

<sup>97</sup> A professora Marina é formada no curso de Farmácia. A professora esteve envolvida nas primeiras reuniões do Colegiado do Curso de Ciências Biológicas e foi representante do Departamento de Ciências Biológicas no Colegiado da Graduação de 2000 até 2001.

### 5.1.2 Um curso noturno

A observação dos interesses governamentais parece também ter contribuído pela escolha do horário de funcionamento do curso. O curso de Ciências Biológicas foi o primeiro a ser oferecido na UNIFAL-MG (na época, EFOA), em período noturno. Em sua primeira configuração, tratava-se de um curso de quatro anos, ministrado de segunda à sexta-feira com aulas que se iniciavam, em geral, às 19h (dezenove horas) e se encerravam às 23h30 (vinte e três horas e trinta minutos)<sup>98</sup>.

A análise do contexto educacional brasileiro nos revela que o governo, naquele momento, incentivava também a criação de cursos noturnos – especialmente, as licenciaturas – nas instituições públicas federais<sup>99</sup>. Conforme relato abaixo, o professor Tiago atesta a existência de interesses governamentais na criação de cursos de licenciatura, na Instituição, no período noturno:

O que orientou na época a colocar em horário noturno foi para facilitar realmente a implantação do curso. O governo estava incentivando a criação desses cursos de formação de professores e para aproveitar o espaço ocioso da Instituição, que era o período noturno. (Entrevista realizada com o professor Tiago, em 30/11/2009).

Assim, fez-se a opção pela criação do curso de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), no período noturno, também com o objetivo de facilitar a sua implantação.

### 5.1.3 A implantação do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG: Bacharelado e Licenciatura

Em um primeiro momento, para melhor entender como se deu a organização dos conteúdos no currículo do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (antiga EFOA), analisaremos as concepções que orientaram os objetivos e o perfil dos profissionais desse curso.

---

<sup>98</sup> O horário de início e término das aulas variava de acordo com as atividades estipuladas para cada semestre do curso.

<sup>99</sup> Como vimos no Capítulo II, o governo, no ano de 1992, publicou a Lei nº. 8.539, em 22 de dezembro, que autorizava o Poder Executivo a criar cursos noturnos em todas as instituições de ensino superior vinculadas à União. Tal condição era ainda reafirmada pela Lei nº 9.394/96 LDBEN, em seu artigo 51, parágrafo 4°.

Consta no projeto de implantação do curso que o mesmo foi planejado, desde o início, para oferecer as duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura. Sendo que para o Bacharelado era prevista a duração de sete semestres letivos e para Licenciatura, oito. (EFOA. PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 1999a).

A intenção de formar profissionais nas duas modalidades fica clara na descrição do objetivo geral do curso: “Formar profissionais capacitados para o exercício de pesquisa nas diversas subáreas da biologia e de atividades docentes nas áreas das ciências físicas e biológicas e da biologia.” (EFOA. PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 1999a, p. 5).

Nos objetivos específicos do curso, também há uma preocupação em atender aspectos concernentes tanto à atuação do biólogo quanto do professor:

Desenvolvimento de projetos de pesquisa de interesse regional;  
Formação de professores de ciências físicas e biológicas e biologia para atendimento de rede do ensino fundamental e médio;  
Desenvolvimento de programas de saúde, principalmente para a população de baixa renda;  
Prestação de serviços à comunidade, como orientação, assessoria e consulta a empresas, fundações, sociedades e associações de classe, entidades autárquicas, privadas ou do poder público no âmbito de sua especialidade;  
Realização de experimentação em laboratórios e pesquisa de campo;  
Atuação junto às Secretarias: da Saúde, do Meio Ambiente, da Agricultura, da Ciência e Tecnologia; Institutos de Pesquisas Biológicas, Fundações Zoobotânicas, Museus, Zoológicos, Jardins Botânicos e Indústrias. (EFOA. PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 1999a, p. 5).

Na descrição do perfil profissional, há um aspecto que deve ser ressaltado: o texto tem foco sobre o que se espera da atuação do **biólogo!** A atividade de ensino é mencionada somente uma vez e parece se inserir como uma das responsabilidades desse profissional e não como uma atividade própria do futuro **professor de Ciências e de Biologia:**

O entendimento do processo histórico de construção do conhecimento na área biológica, a compreensão do significado das Ciências Biológicas para a sociedade, e *de sua responsabilidade como educador nos vários contextos de sua atuação profissional* são alicerces fundamentais de sua formação que ainda deve propiciar a visão das possibilidades da profissão de Biólogo, que o habilite na busca do conhecimento relacionado ao objeto da profissão, tornando-o capaz de desempenhar o papel de *gerador e transmissor do saber nos diferentes ramos de sua área específica de conhecimento.* (EFOA. PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 1999a, p. 5, grifos nossos).

Conclui-se, então, que as atividades profissionais do biólogo se sobrepõem à atividade do professor, que fica subsumida no texto do projeto de implantação do curso, levando-nos a entender que esta seria apenas mais uma das atividades específicas do biólogo. Tal conclusão também sustenta-se na descrição da estrutura do curso quando apresentam-se conteúdos que deveriam compor os chamados “Ciclo Básico” e “Ciclo Específico”<sup>100</sup>.

Em suma, por meio da análise do projeto de implantação do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (antiga EFOA), ficamos com a impressão de que a preparação do professor era ainda tratada como uma formação específica do **biólogo** e não distinta e específica daqueles que lecionariam para o ensino fundamental e médio.

### 5.1.3.1 A atenção aos aspectos legais

Como já dissemos outras vezes nesta pesquisa, o curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (antiga EFOA) foi criado no ano de 1999 e teve o seu início de funcionamento no ano 2000. Desse modo, sua implantação situa-se em um período de transição em termos das legislações que fundamentam a estrutura curricular desse curso<sup>101</sup>.

Segundo depoimento da professora Maria<sup>102</sup>, o fato de a criação do curso anteceder a publicação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas fez com que a organização desse currículo se pautasse nos Currículos Mínimos (Portaria n° 27 do Conselho Federal de Educação de 1° de julho de 1964) que foram adaptados às características da Instituição. Isso pode ser comprovado por meio da análise da primeira matriz curricular desse

---

<sup>100</sup> O primeiro compreenderia aqueles conteúdos que englobassem os fundamentos das Ciências Exatas; da Biologia Celular, Molecular e Evolução; da Diversidade Biológica; da Ecologia e Fundamentos Filosóficos. Já o último incluiria os conteúdos condizentes à **habilitação** em Licenciatura, os quais compreenderiam conteúdos das áreas de Química, Física e da Saúde “com o propósito de atender ao ensino fundamental e médio” e da formação pedagógica que deveria contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos e articulação da formação geral com os processos de ensino-aprendizagem dos conceitos biológicos, enfatizando a instrumentação para o ensino de Ciências no nível médio e para o ensino da Biologia no nível fundamental. (EFOA. PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 1999, p. 5).

<sup>101</sup> Até o ano de 1996, os currículos dos cursos de graduação deveriam ser organizados de acordo com os Currículos Mínimos. Entretanto, nesse ano, a Lei n° 9.394/96 propõe que os currículos dos cursos de graduação passem a se orientar pelas diretrizes curriculares. Por sua vez, as promulgações das Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas e para os cursos de Formação de Professores foram realizadas somente em 2002. Assim a implantação do curso situa-se em um período de transição entre tais legislações.

<sup>102</sup> A professora Maria é formada em Enfermagem. A professora ocupou alto cargo na Reitora de Graduação entre os anos de 2005 e 2009.

curso (Anexo II), em que todos os conteúdos propostos pelo Currículo Mínimo para o Curso de Ciências Biológicas<sup>103</sup> foram contemplados nessa estrutura curricular.

A LDBEN de 1996 também influenciou a elaboração do currículo do curso de Ciências Biológicas da Instituição, pois, em seu artigo n° 65, exige-se um mínimo de 300 (trezentas) horas de prática de ensino para os cursos de formação de docente e essa questão foi considerada pelos sujeitos que elaboraram esse currículo. Essas trezentas horas foram igualmente distribuídas entre duas disciplinas: *Prática de Ensino de Ciências* e *Prática de Ensino de Biologia*, inseridas na matriz curricular do sétimo período do curso.

De acordo com o Guia Acadêmico do ano de 2002, essas disciplinas funcionavam de modo a preparar e orientar os alunos para os momentos de estágio. Os documentos sugerem que, nessas disciplinas, o professor realizaria o acompanhamento dos estágios, realizados pelos alunos em escolas da região, por meio de aulas na Instituição. Os estágios eram contabilizados em um total de 400 (quatrocentas) horas e concentrados no último semestre do curso. (EFOA. GUIA ACADÊMICO 2002, 2002a, p. 18).

Podemos notar que a interpretação que a Instituição adotou para atender a exigência, feita pela LDB de 1996, das 300 (trezentas) horas de prática de ensino, é, de certa forma, bem peculiar. Como se tem comumente observado em parte das instituições de ensino superior, nessas horas são contabilizados momentos de supervisão e orientação dos estágios em conjunto com o tempo dedicado efetivamente aos estágios. Já na EFOA esse tempo foi direcionado somente para a orientação e supervisão dos estágios. Para a realização desses estágios foi destinado um tempo e espaço exclusivos, distintos daqueles das chamadas “práticas de ensino”.

Outro ponto que diferencia esse currículo daqueles adotados por outros cursos é a diferenciação das disciplinas de “Prática de Ensino” em *Prática de Ensino de Ciências* e *Prática de Ensino de Biologia*, o que condiz com a área de atuação do profissional formado

---

<sup>103</sup> Esta portaria estipulava um total de 4 (quatro) anos para o curso de Ciências Biológicas englobando as seguintes disciplinas: Química e Bioquímica, Fisiologia Geral (incluindo Biofísica e Fisiologia Animal), Morfologia e Morfogênese (Citologia, Histologia e Embriologia), Estatística (Matemática e Biometria), Genética (incluindo Evolução), Botânica (incluindo Fisiologia e Ecologia de Vegetais e Morfologia e Sistemática), Geologia (incluindo Paleontologia), Zoologia (dos Invertebrados e Vertebrados) e Matérias Pedagógicas. (DOCUMENTA N°. 29, 1964, p. 89).

em Licenciatura em Ciências Biológicas: professor de Ciências da Natureza nas séries finais do ensino fundamental e/ou de Biologia para o ensino médio. Essa interpretação, contudo, não parece ser muito usual nos currículos dos cursos de Licenciatura em Biologia, espalhados pelo país.

### **5.1.3.2 As consequências do aproveitamento do corpo docente para o currículo**

Em busca de conhecermos o *como* e os *porquês* da inclusão de cada componente curricular no currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG, consideramos a história desse currículo como uma *história social*. (GOODSON, 1995a, 1995b, 1997). Essa abordagem leva também em consideração as articulações e intenções dos agentes que estiveram diretamente envolvidos no processo, indo além de uma análise que se limita ao exame dos documentos.

Como vimos anteriormente, o fato da Instituição dispor, na época, de um corpo docente que se responsabilizasse ao menos pelo quadro de disciplinas básicas do curso de Ciências Biológicas se configurou como um fator extremamente importante para a aprovação do mesmo.

Para entender um pouco melhor os motivos que levaram à adoção dessa estratégia, é importante observarmos o relato da professora Maria ao explicar a lógica que fundamentava a criação de cursos em algumas instituições de ensino superior federais, na época. Segundo essa professora, primeiro criava-se o curso e, posteriormente, realizava-se a contratação dos profissionais:

Na instituição federal é o seguinte: nós não temos primeiro o professor para depois implantar o curso. Primeiro nós temos que implantar o curso, essa é a lógica do governo, e só depois nós vamos solicitando os profissionais; tanto os técnicos quanto os docentes. (Entrevista realizada com a professora Maria, em 30/11/2009).

Embora essa “lógica” tenha sido uma estratégia que parece ter contribuído significativamente para a aprovação do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG, ela também acarretou algumas consequências para o curso e para o seu currículo.

Uma primeira consequência, evidenciada pelo professor Amauri, em seu depoimento, foi que, em muitas disciplinas oferecidas para esse curso, os professores responsáveis por ministrá-las não possuíam formação específica para elas. Contudo, por se tratar de disciplinas básicas da área das Ciências Biológicas e da Saúde, elas tiveram que ser atribuídas aos professores já existentes na Instituição.

Amauri ainda afirmou que uma solução adotada para a falta de professores especialistas para as disciplinas do novo curso foi a contratação de professores substitutos, uma vez que a abertura de concursos para professores efetivos parecia algo difícil de ser obtido naquele momento.

Por outro lado, segundo o professor Márcio<sup>104</sup>, outra medida realizada para lidar com a falta de docentes, foi a postergação da oferta das disciplinas na matriz curricular. Essa medida foi tomada com a expectativa de que, nesse intervalo de tempo, fossem contratados os profissionais com a formação específica necessária. Essa também foi a solução adotada para as disciplinas pedagógicas, conforme podemos observar no relato abaixo:

[...] não tinha professor para isso, então era mais fácil jogar essas disciplinas pedagógicas mais para frente e esperar a possibilidade de contratação de professores. (Entrevista realizada com o professor Márcio, em 02/10/2009).

O professor Amauri, em sua entrevista, confirmou a afirmação do professor Márcio sobre não se ter, na Instituição, docentes responsáveis para ministrar os conteúdos das disciplinas pedagógicas. Segundo ele, isso se relacionava ao fato de não ter existido, até então, um curso de formação de professores na UNIFAL-MG (na época, EFOA). Nesse sentido, Amauri afirmou que a contratação de profissionais para essas disciplinas foi realizada em anos posteriores, juntamente com a de professores de outros conteúdos.

O relato do professor Amauri também expõe a lógica na qual os pedidos para contratação de docentes eram feitos após a criação dos cursos: quando essa demanda já estaria mais evidente, conforme destacou a professora Maria anteriormente. Todavia, Amauri relatou que em

---

<sup>104</sup> O professor Márcio é formado em Ciências Biológicas e é professor do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG desde os anos 2000. Márcio também ocupou alto cargo na coordenação deste curso no período de 2002 a 2004 (à época, Efoa/Ceufe).

consequência do atendimento a essa lógica, além da formação pedagógica ter ficado relegada aos períodos finais do curso nesse currículo, essa ainda ficou por um bom tempo sob responsabilidade de uma única professora.

Além do mais, em virtude da necessidade de se aproveitar um corpo docente que era composto por profissionais da área da Saúde, tal condição determinou que algumas disciplinas dessa área fossem incluídas no primeiro currículo do curso de Biologia na UNIFAL-MG (antiga EFOA). Para o professor Márcio, em virtude dessa condição, havia disciplinas nesse currículo que não eram comuns em outros currículos de cursos de Biologia do país, tais como: *Físico-Química*, *Micologia*<sup>105</sup>, *Epidemiologia*, *Farmacologia*, *Patologia* e *Imunologia*.

Outras disciplinas que já existiam na Instituição, pois eram oferecidas em outros cursos, foram aproveitadas ou adaptadas para o curso de Ciências Biológicas: *Microbiologia*, *Anatomia*, *Parasitologia* e *Metodologia de Estudos e Pesquisas*<sup>106</sup>. (EFOA. GUIA ACADÊMICO 2002, 2002a).

Há relatos que evidenciam que outras fontes também foram consultadas para auxiliar na criação desse currículo, como, por exemplo, as matrizes curriculares de outros cursos de Biologia do Brasil, conforme podemos verificar no relato da professora Marina abaixo:

[...] que eu saiba foi feita uma pesquisa com as dinâmicas<sup>107</sup> das universidades federais e assim foram então baseada nelas a dinâmica do nosso curso que depois também foi estudado, para ver as ementas, os conteúdos programáticos todos. (Entrevista realizada com a Professora Marina, em 02/10/2009).

---

<sup>105</sup> A inclusão da disciplina de Micologia no currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG (na época, EFOA) é um bom exemplo da afirmação de Goodson (1997 *apud* LOPES, 2008) de que, por meio das disciplinas nos currículos, os sujeitos revelam seus interesses individuais e coletivos. Segundo o depoimento do professor César, ele mesmo reivindicou a inclusão dessa disciplina no currículo pelo fato de ter formação específica nessa área.

<sup>106</sup> As disciplinas de *Introdução à Informática e História e Filosofia da Ciência* encontram-se listadas como disciplinas optativas para todos os cursos da Instituição, no Guia Acadêmico de 2002. No entanto, isso não nos forneceu evidências satisfatórias que nos permitissem afirmar que essas disciplinas já existiam, na Instituição, antes mesmo da criação do curso de Biologia.

<sup>107</sup> Na UNIFAL-MG, os professores referem-se à estrutura que representa a organização dos conteúdos no currículo dos cursos ao longo dos semestres como *dinâmica curricular*. Segundo os entrevistados, tal expressão é adotado por refletir a própria dinamicidade do conhecimento. Nesta dissertação, preferimos utilizar o termo *matriz curricular*.

Desse modo, as disciplinas que não conseguimos identificar as razões para terem sua inclusão no currículo foram: *Ecologia, Higiene e Saúde Pública, Deontologia, Monografia de Conclusão de Curso*. Podemos inferir que essas disciplinas foram inseridas no currículo por outras razões, por exemplo, o resultado da pesquisa em currículos de outras universidades, como nos relatou a professora Marina anteriormente, ou por se tratar de conteúdos trabalhados em cursos já existentes na Instituição, como no caso da disciplina de *Higiene e Saúde Pública*.

O professor Gustavo<sup>108</sup> foi aprovado em concurso na UNIFAL-MG (na época, EFOA) pouco tempo depois do curso já ter se iniciado. Esse professor nos forneceu um rico relato no qual analisa alguns aspectos do funcionamento do curso, a partir de sua entrada na Instituição. Ele revelou as seguintes condições existentes naquele período: sobrecarga de trabalho de alguns professores, falta de professores especialistas nas áreas das disciplinas, falta de estrutura de laboratórios, certo descaso da Instituição com o curso oferecido no período noturno e falta de compromisso de parte do corpo docente. Em relação a esse último ponto, Gustavo nos explicou que isso aconteceu em decorrência de boa parte dos professores com formação na área da Saúde, que já atuavam na Instituição, ter que aceitar, contra a vontade, a criação do curso de Ciências Biológicas e, sendo assim, ser obrigado a assumir algumas disciplinas do novo curso. Ainda, segundo o professor, tais condições demonstraram fragilidades do curso e da Instituição e, apesar de comuns nos cursos novos, foram sentidas e interpretadas pelos alunos como se tivessem sido abandonados pela Instituição.

Dessa forma, o relato desse professor nos oferece indícios de que a criação do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (antiga EFOA) não foi serena e consensual, uma vez que os professores que já atuavam na Instituição tiveram que compor o corpo docente desse curso, mesmo contra as suas vontades. Como relembra Goodson (1995a, 1995b, 1997), o currículo é uma arena onde convivem todos os tipos de interesses e relações de dominação. Desse modo, espera-se que surjam conflitos pois, de acordo com Apple (2006, p. 147) “o conflito é uma condição básica da atividade social”.

---

<sup>108</sup> O professor Gustavo é formado em Ciências Biológicas. É professor do curso de Ciências Biológicas desde 2002 e ocupou alto cargo na coordenação do curso de Ciências Biológicas entre os anos de 2005 a 2007.

Como vimos, todas essas situações influenciaram diretamente o quadro de disciplinas ofertado para o curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG e a própria distribuição dessas disciplinas na matriz curricular do mesmo (ANEXO II). No próximo tópico, analisaremos as implicações que essa organização dos conteúdos teve para a formação de professores de Ciências e de Biologia nesse currículo.

### 5.1.3.3 Implicações para a formação docente

Quando nos deparamos com a primeira estrutura curricular do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG (ANEXO II), percebemos uma similaridade muito grande com maneiras tradicionais de se formar professores. Nesse sentido, as disciplinas de conteúdo específico possuem duração e distribuição maiores, se comparadas com as disciplinas de natureza pedagógica, que apresentam menor duração e são concentradas em uma parte do curso. Como podemos observar na matriz (ANEXO II), a primeira disciplina pedagógica inserida nesse currículo (*Fundamentos em Educação*) surge apenas em seu quinto período e com a menor carga horária dentre os conteúdos desse currículo, somente 30 (trinta) horas. A partir desse momento, vão sendo acrescentadas na matriz as demais disciplinas pedagógicas: duas no sexto período (*Psicologia da Educação I* e *Didática Geral e Especial I*) e outras duas no sétimo período (*Psicologia da Educação II* e *Didática Geral e Especial II*).<sup>109</sup>

O oitavo período do curso é destinado exclusivamente à formação do professor, apresentando as seguintes disciplinas: *Estrutura e Funcionamento de Ensino* também com 30 (trinta) horas; as *Práticas de Ensino em Ciências e Biologia* com 150 (cento e cinquenta) horas para cada uma, observando as exigências da LDB de 1996 conforme já discutimos; e os *Estágios Didáticos* que perfaziam um total de 400 (quatrocentas) horas!

Essa matriz curricular expressa um modo tradicional de conceber a formação de professores e, de acordo com a literatura educacional, encontra-se em consonância com o chamado *modelo da racionalidade técnica* (SCHÖN, 2000). Nesse sentido e de acordo com as críticas de

---

<sup>109</sup> Vale destacar que, com exceção dessa última disciplina, que possuía 45 (quarenta e cinco) horas, todas as outras apresentavam uma carga horária de apenas 30 (trinta) horas. Se fizermos uma comparação com as disciplinas de conteúdo específico, estas apresentam apenas uma disciplina (*Deontologia*), entre as 24 (vinte e quatro) existentes, com carga horária de apenas 30 (trinta) horas.

Santos (2007) esse modelo privilegia os conteúdos da área específica em detrimento de uma preocupação maior com a formação pedagógica do futuro professor. Além disso, segundo tal currículo, privilegia-se a teoria e não a prática. Essa disposição, com os estágios escolares se concentrando ao final do curso é criticada por dificultar a articulação da teoria com a análise da realidade prática, o que pode comprometer a formação do professor.

Diniz-Pereira (1999, p. 112) ressalta que “outro grande equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar”. Para Gauthier (1998), as concepções do senso comum para ser um professor são: bastar conhecer o conteúdo; ter talento, bom senso; seguir a intuição; ter experiência, cultura. Segundo esse autor, o perigo de se fundamentar o currículo de um curso de formação de professores em concepções simplistas de ensino é extremamente preocupante, pois “certas idéias preconcebidas podem apontar para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual” (1998, p. 20).

Resumindo, o contexto político-educacional da época teve um grande impacto na implantação do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (antiga EFOA). Em função das dificuldades de financiamento para o ensino superior, naquele momento, os professores diretamente envolvidos com a criação desse curso adotaram estratégias para conseguir ofertá-lo. Essas estratégias envolveram o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura já existentes na Instituição e repercutiram no modo como as disciplinas foram organizadas no currículo. Ao mesmo tempo, as condições da época também revelaram tensões e insatisfações por parte de alguns professores que atuavam em outros cursos e descontentamentos dos alunos do curso de Ciências Biológicas<sup>110</sup>.

As evidências nos levam a crer que a formação do professor de Ciências e de Biologia, nesse primeiro currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG (antiga EFOA), foi menos privilegiada quando comparada à formação do biólogo. Como vimos, desde o projeto de implantação do curso, esta se sobressai em relação àquela. Além do mais, conforme demonstramos, por meio da análise da matriz curricular, relegou-se a formação pedagógica do

---

<sup>110</sup> Um fato importante é que os alunos se formavam como bacharéis após o cumprimento dos sete primeiros semestres, esse era, inclusive, o momento em que realizavam a formatura. O último semestre acabava funcionando quase como uma *opção* para aqueles que tinham o interesse em receber o diploma de licenciado.

professor aos últimos momentos do curso e em disciplinas de cargas horárias reduzidas. A formação pedagógica em conteúdos específicos e a formação dita “prática” dos professores ganharam destaque no currículo, por meio da carga horária destinada, respectivamente, às *Práticas de Ensino* e aos *Estágios Didáticos*. Porém, tais disciplinas ficaram confinadas ao último semestre do curso e, também conforme revelamos, procurava-se atender a um preceito legal ao mesmo tempo em que revelaram estarem imbuídas por uma concepção tradicional de formação de professores.

## 5.2 A primeira reforma curricular do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG

Conforme discutimos no Capítulo I desta dissertação, algumas pessoas<sup>111</sup> consideram que somente ocorre reforma na educação quando há alguma alteração na estrutura jurídico-legal do país. Embora caiba discussão quanto a essa concepção, as promulgações das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores (Resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002) se configuraram como um momento muito importante para o desencadeamento de uma série de reformas nos cursos de graduação de todo o país<sup>112</sup>.

A primeira reforma no currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG (naquela época, Efoa/Ceufe<sup>113</sup>) data de 2002 e se relaciona à aprovação dessas diretrizes. Descrevemos e analisamos essa primeira reforma procurando entender as consequências das imposições dessas normatizações para o currículo estudado, ao mesmo tempo em que observamos as particularidades que essas exigências encontraram no contexto da então Efoa/Ceufe.

O principal impacto das diretrizes no currículo do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (antiga Efoa/Ceufe) foi o desmembramento<sup>114</sup> das modalidades levando à criação de dois

---

<sup>111</sup> Sguissardi (2009) nos lembra que quando se fala de reforma, normalmente se faz menção a algo provocado ou oficializado por uma Lei.

<sup>112</sup> Alguns dos trabalhos que investigaram a reforma nos cursos de licenciatura desencadeada a partir da promulgação das diretrizes são os seguintes: Krahe (2004); Dias-da-Silva (2005); Passos (2005); Silva (2006); Silva (2007); Andrade (2007); Souza (2007), Alves (2008); Dias-da-Silva *et al.* (2008); Diniz-Pereira e Viana (2008); Garcia (2008); Terrazzan *et al.* (2008).

<sup>113</sup> Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas/Centro Universitário Federal (Efoa/Ceufe).

<sup>114</sup> A UNIFAL-MG (na época Efoa/Ceufe) não publicou uma decisão oficial em suas instâncias normativas na qual instituía que as modalidades do curso haviam sido separadas. Apesar de ficar mais fácil para nós entendermos que o curso foi *desmembrado*, sendo o termo utilizado até mesmo pelos entrevistados nesta pesquisa, o que aconteceu de fato é que o curso que existia anteriormente de Ciências Biológicas modalidades

cursos distintos<sup>115</sup>: o de Licenciatura, oferecida a partir do segundo semestre de 2002, apenas durante o período noturno e o de Bacharelado, a partir do início de 2003, em período integral<sup>116</sup>.

Segundo o professor Márcio, a decisão de desmembrar o curso foi tomada por influência da publicação, na época, de duas diretrizes distintas: uma para os cursos de Ciências Biológicas e outra para os programas de formação de professores. Para ele, tal situação, por si só, já justificava a separação dos cursos. Além do mais, acrescenta o professor, o atendimento a ambas as diretrizes implicaria em um expressivo aumento da carga horária do curso, que o tornaria inviável. O professor ainda argumenta que essa medida foi adotada por outras universidades, porém o mesmo não cita os nomes dessas instituições. Nas suas palavras,

[...] na verdade tinha uma diretriz para os cursos de formação de professores e uma diretriz para os cursos de Bacharelado em Ciências Biológicas. Foi tudo numa mesma época que saiu as diretrizes. Então, você tinha uma diretriz para o Bacharelado e uma diretriz para os cursos de formação de professores, Licenciatura. Então, não fazia sentido você ter um curso tendo duas diretrizes... por isso que se decidiu separar. Só que se você juntasse os dois ia ficar um curso de, sei lá, dez anos? Então, não tinha como você atender as duas diretrizes apenas num curso, e todo mundo fez isso. (Entrevista realizada com o professor Márcio, em 02/10/2009).

Como sabemos e ao contrário do que o professor afirma, as diretrizes para os cursos de Ciências Biológicas também se referem à Licenciatura. Porém, conforme já discutimos no Capítulo II, a formação do licenciado não é enfatizada nesse documento e relega-se grande parte de sua responsabilidade às diretrizes para os cursos de formação de professores e às diretrizes do ensino médio.

A professora Maria também usou a aprovação das diretrizes – a dos cursos de Ciências Biológicas e a da formação de professores – para justificar a decisão de separar o curso. Porém, ela chama a atenção para a existência de um ponto específico na legislação o qual, em seu entender, implicaria necessariamente no desmembramento do curso.

---

Bacharelado e Licenciatura foi extinto, ou seja, não foram oferecidas mais vagas para o curso naqueles moldes e criaram-se assim dois novos cursos, o de Licenciatura e o de Bacharelado em Ciências Biológicas.

<sup>115</sup> Estes cursos apresentavam inclusive vestibulares separados.

<sup>116</sup> A oferta da Licenciatura em Ciências Biológicas apenas no período noturno e do Bacharelado em período integral reflete bem a diferença de *status* acadêmico entre estes cursos no interior do meio universitário. Historicamente, no Brasil, as licenciaturas apresentam um baixo *status* acadêmico em nossas universidades (DINIZ-PEREIRA, 2000).

Essa legislação [...] traz a *necessidade de ter identidade dos projetos pedagógicos* e que não poderia mais formar os Bacharelados e Licenciaturas como um único curso, eles tinham que ter entradas distintas. Então, esse movimento dentro da universidade veio em cumprimento a essas determinações legais. (Entrevista realizada com a professora Maria, em 30/11/2009, grifos nossos).

Acreditamos que a professora se referia ao artigo 7º, inciso I da Resolução CNE/CP 01/2002 (p. 4), segundo o qual, a formação de professores deve “ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria”. Entretanto, discordamos dessa professora, pois, para nós, não fica claro, nesse trecho, que essa separação entre Bacharelado e Licenciatura deva *necessariamente* acontecer. Tão pouco se explicita, no restante do corpo do texto das legislações que compõem as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores, que, a partir de então, os bacharelados e as licenciaturas de uma mesma área constituam-se em cursos distintos.

Independentemente dessa questão estar ou não explícita no texto das diretrizes, o depoimento da professora Maria nos revela alguns elementos que contribuíram para que a decisão de separar as modalidades fosse tomada. Ela nos relembra, por exemplo, que o curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (naquela época, Efoa/Ceufe) ainda não era reconhecido pelo Ministério da Educação, pois, nesse período, o reconhecimento de um curso somente acontecia ao final da formatura de sua primeira turma. Segundo a professora, tal condição contribuiu para que as decisões governamentais fossem aceitas com maior facilidade, pois havia o receio de que uma resistência por parte da Instituição pudesse influenciar em um não reconhecimento do curso. Além do mais, a mesma relata que o Ministério, por meio dos documentos de reconhecimento de cursos de graduação que publicava, já tomava algumas medidas incentivando a separação dessas modalidades.

O que acontece é o seguinte: o curso já estava em andamento, tinha que cumprir essa determinação legal, pois poderia ter problemas futuramente para o reconhecimento desse curso que até então não era reconhecido. [...] O maior motivo foi realmente o cumprimento legal. Tanto é que para você entrar com um pedido de reconhecimento de curso você já não conseguia fazer com um único formulário. O formulário do MEC vinha separado: um para o Bacharelado e outro para a Licenciatura. [...] Então, todo o processo do MEC já vinha distinto e não permitia opções para as duas modalidades no mesmo semestre. (Entrevista realizada com a professora Maria, em 30/11/2009, grifos nossos).

Segundo os depoimentos abaixo dos professores Amauri e Gustavo, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso estaria incentivando a separação entre essas duas modalidades visando, de acordo com o segundo, fortalecer as licenciaturas.

Então, foi opção da Pró-reitoria de Graduação de fazer esse desmembramento em cumprimento a esse documento do MEC. Cabe lembrar aí que isso foi quando do segundo mandato do Fernando Henrique. (Entrevista realizada com o Professor Amauri, em 30/09/2009).

Era a época que estava o Fernando Henrique no governo, o ministro era o Paulo Renato e teve um estímulo grande para a separação do Bacharelado e da Licenciatura. Eles alegaram que era para fortalecer as Licenciaturas. (Entrevista realizada com o professor Gustavo, em 29/09/2009).

Popkewitz (1991) afirma que as práticas de reforma, muitas vezes, podem não se mostrar tão visíveis. A literatura especializada atesta a existência de um desejo, por parte do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, para que a separação entre Bacharelado e Licenciatura realmente acontecesse. Porém, não necessariamente para “fortalecer as Licenciaturas”. Freitas (2002), por exemplo, denunciou a existência, nas diretrizes, de fatores que reforçariam e confirmariam o aligeiramento do conteúdo e do tempo destinado à formação de professores: a retirada da ambivalência universitária, a não obrigatoriedade da pesquisa, o rebaixamento das exigências em relação à autorização de centros universitários e universidades, *aliados à separação dos cursos de bacharelado* e, portanto, da produção de conhecimento nas áreas específicas. (p. 152, grifos nossos).

Conforme já dissemos anteriormente, as diretrizes para os cursos de formação de professores não institui claramente a separação entre as modalidades de Licenciatura e de Bacharelado. Contudo, as evidências desta pesquisa sugerem que tal separação era, de alguma maneira, patrocinada pelo governo, por meio da pressão que exercia nos momentos de reconhecimento dos cursos.

Por fim, consideramos essa questão da separação entre as modalidades Licenciatura e Bacharelado um exemplo de “reforma pontual”<sup>117</sup> nos cursos de formação de professores:

---

<sup>117</sup> Conforme vimos no capítulo I, para Sguissardi (2009), as “reformas pontuais” tratam-se de alterações específicas que podem ou não manter relações com a aprovação de uma lei de reforma. Dessa maneira, por um lado, as “reformas pontuais” podem surgir a partir de exigências menores, específicas, no interior da própria lei de reforma, as quais, em alguns casos, podem não estar muito claras no próprio texto da reforma, mas que, de

apesar de não ser algo claro no texto das legislações, foi influenciado por um conjunto de disposições governamentais que acabou contribuindo para que essa alteração acontecesse no currículo do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe).

### 5.2.1 Momentos de conflito e de poder

Como já afirmávamos no primeiro capítulo, na medida em que a elaboração de um currículo é um processo que envolve escolhas e interesses, as lutas e o conflito são quase inevitáveis. Neste item expomos um dos momentos mais conflituosos na elaboração do currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe).

A professora Maria afirmou que o momento da primeira reforma curricular do curso de Ciências Biológicas foi bastante conturbado na Instituição. Por não estar claro na legislação e assim abrir margem para diferentes interpretações e não ser algo *explicitamente* imposto por parte do governo, não havia, inicialmente, o interesse de separar as modalidades de Licenciatura e de Bacharelado nesse curso. Ela explicou que essa separação implicaria uma ampliação do número de disciplinas e de aulas e assim haveria a necessidade de contratação de um número maior de professores, condição que, naquela época, parecia não ser muito fácil de ser requerida junto ao Ministério da Educação.

A mesma professora afirmou que o processo de separação das duas modalidades no curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe) não foi algo consensual, pois também existiam na Instituição professores que eram contra a separação. O argumento utilizado por esses professores era de que haveria elementos na formação de cada um dos profissionais, professores e biólogos, que seriam interessantes a ambos.

Olha, quando da separação, eu participei de algumas reuniões e havia muito questionamento. Porque eles [os professores que foram contra a separação] diziam que tanto o professor precisava do conhecimento amplo da Biologia, assim como o biólogo também necessitava de todo aquele conhecimento pedagógico. Ele [o conhecimento pedagógico] também faria parte, pois ele [o biólogo] *também é um*

---

qualquer modo, não se traduziriam diretamente nas principais propostas da reforma. Estas, por sua vez, podem mobilizar outros aparatos legais ou, até mesmo, outras ações que não se configurem enquanto alterações na estrutura jurídico-legal. Por outro lado, tais ações e outros aparatos legais mobilizados poderiam ser acionados a partir de exigências que, até mesmo, não estão no interior da própria lei de reforma.

*educador*<sup>118</sup>. Houve um questionamento, mas tendo em vista que se deveria cumprir uma exigência legal, o processo foi instaurado e foram separados os cursos em Licenciatura e Bacharelado. (Entrevista realizada com a professora Maria, em 30/11/2009, grifos nossos).

Um desses professores contrários à separação, o professor Gustavo, relata que o fato de ter entrado na Instituição há pouco tempo tornou-se um elemento dificultador para que sua opinião fosse considerada. Enquanto, por um lado, para o professor, tal condição gerou dificuldades por envolver também certa falta de conhecimento acerca do local, por outro lado, nos forneceu indícios sobre as questões de poder no interior da Instituição.

[...] essa separação, que eu fui contra, mas eu não era nada na época, não pude nem opinar, a separação que teve do Bacharelado da Licenciatura que aí é de 2002. Então, quer dizer, foi no ano em que eu entrei, e professor que acaba de chegar nem sabe direito o que que está acontecendo, mas veio essa reformulação do curso de Ciências Biológicas [...]. (Entrevista realizada com o professor Gustavo, em 29/09/2009).

Na opinião desse professor, a separação dos cursos embora tendo sido realizada visando ao atendimento de exigências legais, para ele, ainda sim, foi desnecessária. Em um outro momento, o mesmo relata que haveria a possibilidade de criar resistências, visando a uma melhor adequação da legislação. Ele chama a atenção para o fato de haver na UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe) uma “política” para um prontoatendimento às exigências do governo. Para o professor Gustavo, tal “política” não encorajava os professores da Instituição a fazer críticas a respeito das possibilidades de aceitação ou não dessas exigências, conforme podemos observar no relato abaixo:

[...] eu não concordo [...] eu acho que foi uma leva, vários cursos compraram essa ideia, mas do mesmo jeito que teve gente que encampou a ideia, teve gente que foi contra e que bancou e que são cursos que até hoje não se separaram em outras universidades. Aqui, como talvez sempre teve uma política de que quando vem uma instrução normativa do governo o pessoal meio que tende a obedecer e seguir cegamente ao invés de questionar. Eu acho que entraram de cara e acho que naquela época talvez caberia ter peitado e falado: “Não, vamos pensar melhor e vamos esperar um pouco e continuar deixando”. (Entrevista realizada com o professor Gustavo, em 29/09/2009).

Dias e Lopes (2003, p. 1159) se fundamentam em Mello (1999, p. 10) para afirmarem que o sucesso da reforma educacional brasileira é vinculado à existência de professores que sejam

---

<sup>118</sup> A visão do biólogo como educador encontra respaldo nas diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Mais à frente, entraremos nessa discussão mais a fundo.

mais bem-preparados para “realizar o seu trabalho pedagógico de acordo com lei”. Dessa forma, segundo as autoras, espera-se também um compromisso por parte do professor na implementação da reforma e constitui-se uma maneira de controle da ação docente. Ou seja, muitas vezes, a reforma é bem-avaliada pela sua relação com o nível de aceitação por parte dos professores em um contexto específico.

Nesse sentido, o relato do professor Gustavo de que os professores da UNIFAL-MG (antiga Efoa/Ceufe) aceitaram as exigências governamentais quase sem demonstrar questionamentos fornece-nos indícios das relações entre poder e controle<sup>119</sup> ou *regulação social* (POPKEWITZ, 1997) ocasionadas pelo discurso das instâncias oficiais que se instauraram no interior da Instituição. Desse modo, a regulação social e sua vinculação com o poder não se apresenta como algo coercitivo, pois compreende em perceber os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas. (POPKEWITZ, 1997).

É importante destacarmos que houve resistências no interior da própria Instituição, as quais refletiram o desejo de alguns professores para que a separação entre a Licenciatura e o Bacharelado não fosse realizada, tendo em vista que a própria formação de ambos os profissionais poderia ser prejudicada. Revelar dimensões conflituosas na elaboração do currículo é algo de extrema importância, como já destacavam Goodson (1995b) e Apple (2006). Dessa maneira e de acordo com a concepção desses autores, ao percebemos os conflitos existentes na elaboração do currículo de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG, isto deveria nos impedir de naturalizar concepções e formas curriculares que antes de tudo seriam resultados de processos histórico-sociais.

As lutas para se definir o currículo do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe) também demonstraram a existência de relações de poder no interior da Instituição. Tal fato nos remete a algo que Forquin (1993) destaca em sua obra: em momentos de construção de currículo, a seleção dos conteúdos é realizada por pessoas que falam sempre

---

<sup>119</sup> Dias e Lopes (2003) ressaltam compreender que os processos de controle atuais são diversos daqueles utilizados no passado. No entanto, as autoras, mesmo considerando a opção de Popkewitz (1997) pelo termo de “regulação”, ainda optam por fazer o uso da expressão “controle” por estabelecer coerência conceitual com Bernstein, autor dos estudos nos quais elas se fundamentam.

de um “lugar específico”, situado em uma hierarquia social em que uns tem mais poder que outros. Assim, em meio a essas lutas, o discurso que prevaleceu foi o do atendimento às exigências legais, principalmente por este ter sido mantido por professores que já atuavam na Instituição e que estavam em lugares de maior poder que os dos professores recém-admitidos.

### **5.2.2 O currículo do novo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIFAL-MG**

O projeto de implantação da Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe) previa a oferta de vinte vagas para um curso de quatro anos de duração, no período noturno, com o início de funcionamento para o segundo semestre de 2002. Uma das novidades desse curso referia-se ao fato de que o processo seletivo e a entrada dos estudantes seriam realizados no meio do ano.

Outro aspecto inovador e, sem dúvida alguma, mais importante, referia-se à caracterização do curso enquanto manifestadamente de formação de professores, o que o diferenciava substancialmente do anterior, uma vez que, como já vimos, a formação docente não era o foco central do primeiro curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG. Nas atas que registraram o momento de discussão e apreciação da proposta que levaria à criação desse curso, este é, por repetidas vezes, referenciado como um curso de formação de professores!

Tal condição também fica explícita no objetivo geral do curso, como podemos verificar na descrição que consta no projeto de implantação: “Este curso tem o objetivo de formar professores capacitados para lecionar Ciências e Biologia no Ensino Fundamental e Médio.” (EFOA/CEUFE. PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2002b, p. 3).

Da mesma maneira, a intenção de formar professores de Ciências e de Biologia também fica evidente e perpassa toda a descrição dos objetivos específicos desse curso:

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Efoa/Ceufe tem como objetivos o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa;
- capacidade de articular o ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;

- compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social;
- compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;
- capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis de organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
- capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização de tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;
- compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
- articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso. (EFOA/CEUFE. PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2002b, p. 3).

O perfil profissional descrito no projeto de implantação da Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe) também enfatiza as capacidades para o exercício da profissão docente:

A formação do profissional licenciado inclui a sua capacitação para produzir o conhecimento, posicionar-se criticamente frente à produção científica, bem como transmitir aos educandos não somente um saber determinado, mas principalmente desenvolver-lhes uma postura crítica frente à realidade que os cerca. (EFOA/CEUFE. PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2002b, p. 4).

Dessa forma, é nítido que havia uma intenção para que o foco desse curso fosse à formação de professores de Biologia e de Ciências. Contudo, essa intenção não se confirmou de fato. Veremos como isso ocorreu nos próximos itens, nos quais procuramos analisar melhor esse currículo.

### **5.2.3 O poder do discurso da regulamentação da profissão do biólogo e as consequências para o novo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIFAL-MG**

A condição estipulada pela legislação e mantida pelos Conselhos Regionais de Biologia, apresentada no Capítulo II desta dissertação, em que tanto os bacharéis quanto os licenciados podem atuar como biólogos, influenciou significativamente a elaboração do currículo do novo curso de Licenciatura da UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe).

Manteve-se um número significativo de disciplinas de conteúdo específico nesse currículo. No entanto, objetivando não tornar o curso muito extenso, foi necessário reduzir as cargas horárias de algumas dessas disciplinas<sup>120</sup>.(ANEXO III)

Na opinião do professor Márcio, a manutenção desse número de disciplinas de conteúdo específico no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas era indispensável para a formação do **biólogo**. Nos seus dizeres,

Você tem um dilema, quer dizer, o aluno é biólogo. O Conselho reconhece os alunos da Licenciatura como biólogos! E aí você fica naquele dilema... você precisa colocar conteúdos da área pedagógica mas, ao mesmo tempo, você precisa colocar conteúdos da parte profissionalizante mais específica, só que o tempo não lhe permite isso. Então, acaba que você tem que cortar carga horária, tem que diminuir para encaixar todas as necessidades. No caso do Bacharelado, você tira a parte pedagógica, então, você tem toda liberdade para aumentar a carga horária. (Entrevista realizada com o professor Márcio, em 02/10/2009).

Porém, a redução da carga horária em alguns conteúdos específicos e a exclusão de algumas disciplinas – principalmente da área da Saúde – geraram uma série de questionamentos e insatisfações por parte dos alunos. Eles utilizaram como argumento justamente o fato de os cursos de Licenciatura também formarem **biólogos**.

Resumindo, por um lado, a redução da carga horária e a exclusão de algumas disciplinas de conteúdo específico permitiam que o curso fosse oferecido em um tempo hábil e, ao mesmo tempo, respeitava os aspectos estipulados pelas diretrizes e aqueles da regulamentação da profissão. Por outro lado, essas alterações foram mal recebidas pelos alunos, que consideravam importantes as disciplinas e os conteúdos excluídos. Em outra direção, surgiu mais um problema: qualquer aumento de carga horária provocava reclamações por parte dos professores que afirmavam já estarem sobrecarregados de trabalho na Instituição.

---

<sup>120</sup> Qualquer aumento de carga horária nesse curso, nesses conteúdos, não era bem visto por parte do corpo docente da época que fazia críticas às condições de trabalho existentes na Instituição.

Percebe-se, então, a diversidade de questões que está em jogo quando são propostas elaborações de currículo. Sobre isso, o professor Márcio fez o seguinte comentário:

É um processo dinâmico, um processo que requer muita [com ênfase] habilidade. Quando você mexe num currículo você não pode pensar só na questão da formação do aluno, você tem um monte de outras coisas. (Entrevista realizada com o professor Márcio, em 02/10/2009).

A análise desse professor vai ao encontro das considerações de Popkewitz (1997, p. 108) e Goodson (1995a, 1995b, 1997) sobre as dificuldades que aparecem ao se elaborar um currículo, uma vez que estas extrapolam as questões pedagógicas e encontram relações com questões sociais, políticas e estruturais.

O discurso da regulamentação da profissão, utilizado por parte dos professores da UNIFAL-MG, revela a influência significativa de contextos externos à universidade sobre a organização do currículo do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG. Tal como nos lembrou Young (1982), “as transformações na estrutura social ou profissional podem influenciar as definições sobre a relevância do saber e, por extensão, dos programas de ensino” (YOUNG, 1982, p. 174). Como vimos, no caso da UNIFAL-MG, o discurso da regulamentação da profissão favoreceu uma valorização ainda maior das disciplinas de conteúdo específico.

#### **5.2.4 A segunda matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG**

Nesta parte do trabalho, faremos um estudo dos conteúdos inseridos na primeira matriz curricular (ANEXO III) elaborada para o novo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe). Nossa preocupação é mostrar as similaridades e diferenças apresentadas nesse currículo quando comparado à matriz do currículo do curso anterior, em que ainda eram ofertadas, em conjunto, as duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura.

Nossa intenção é também demonstrar que os momentos de reforma nos currículos não são necessariamente instantes de elaboração de um “currículo completamente novo”, ou seja, o

“novo currículo” – proposto pela reforma – provavelmente contemplará traços ou características, em maior ou menor grau, daquele “velho currículo” – que existia antes da reforma.

As **disciplinas de conteúdo específico**, como vimos anteriormente, *Físico-química*, *Farmacologia* e *Micologia* foram excluídas do novo currículo por não serem consideradas pelos professores envolvidos na elaboração desse currículo – a maioria deles com formação em Biologia – enquanto disciplinas propriamente da área biológica. Acreditamos que as disciplinas de *Patologia Geral Básica* e *Imunologia* foram excluídas também por esse mesmo motivo.

As oito disciplinas a seguir foram mantidas com mesma ementa e carga horária, sendo alterada somente a inserção delas na matriz: *Botânica*, *Física e Biofísica*, *Bioquímica*, *Zoologia I*, *Fisiologia Vegetal*, *Zoologia II*, *Geologia e Paleontologia* e *Ecologia Geral*. Já as disciplinas seguintes apresentaram alterações mais significativas às quais envolveram mudança no período de oferta, redução de carga horária e concomitante modificação em alguns pontos de suas ementas<sup>121</sup>: *Embriologia*, *Microbiologia*, *Histologia* e *Fisiologia Humana e Comparada*.

A disciplina de *Química de Biomoléculas* foi substituída pela de *Química Geral*. Já as disciplinas *Matemática e Bioestatística* foram substituídas pelas disciplinas de *Matemática* e *Estatísticas para Biólogos* e a disciplina *Genética e Evolução* foi substituída pelas disciplinas de *Genética Geral e Evolução*.

A disciplina *Deontologia* foi excluída no novo currículo. No entanto, na análise do ementário das disciplinas, percebemos que os conteúdos trabalhados nela, de certa forma, estavam contemplados nas ementas de outras disciplinas que foram incluídas no currículo novo. Além disso, previa-se a ampliação na discussão desses conteúdos, por meio da criação dos seguintes

---

<sup>121</sup> Não inserimos as diferenças apresentadas entre as ementas por acreditarmos que além de tornar a leitura mais cansativa, pouco acrescentaria para o desenvolvimento da pesquisa. De toda forma, podemos dizer que, de um modo geral, o que se pode observar é que tendo em vista as reduções de cargas horárias, houve também uma redução dos conteúdos que seriam tratados no interior de cada disciplina. Nesse sentido, observaram-se dois extremos, ou o conteúdo abordado era bastante geral ou ele se concentrava em um ponto específico e reduzido daquela área do conhecimento.

cursos: *Ética e Bioética, Educação Ambiental e Reciclagem de Materiais e Ecologia Aplicada*.

Outra disciplina de conteúdo específico, a *Reprodução Humana*, foi inserida nessa matriz curricular do novo curso de Licenciatura de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe). A *Anatomia Humana* foi mantida no currículo por relacionar-se ao ensino do corpo humano nas disciplinas de *Ciências e Biologia* na educação básica. Dessa forma, ela foi mantida no novo currículo e o conteúdo ampliado, passando a denominar *Anatomia Humana e Comparada*, a qual ainda envolvia “a anatomia comparada de sistemas e aparelhos nos diferentes grupos de vertebrados”. (EFOA/CEUFE. PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2002b, p. 3).

Sob a mesma justificativa, a disciplina de *Parasitologia* foi mantida na matriz curricular para a Licenciatura. Porém, ela teve o seu nome alterado para *Zooparistologia* e, além de contemplar os conteúdos da disciplina que lhe deu origem, esta ainda incluía a atenção para “acidentes com animais peçonhentos e venenosos e noções de saneamento básico”. (EFOA/CEUFE. PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2002b, p. 3).

Desse modo, as disciplinas de conteúdo específico que totalizavam 1920 (mil novecentas e vinte) horas, correspondendo a 61,34% do currículo antes da reforma, tiveram uma redução para 1440 (mil quatrocentas e quarenta) horas, passando a compreender 44,93% do currículo após a reforma. Apesar dessa significativa redução, tais disciplinas mantiveram a maior representação no currículo.

Passamos a discutir as **disciplinas de conteúdo pedagógico** no currículo do novo curso de Licenciatura de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe). As duas disciplinas denominadas *Didática Geral e Especial I e II* foram planejadas para o novo currículo para serem oferecidas em uma única disciplina denominada *Didática Geral e Especial*, adiantando-se sua oferta em um período, porém com metade da carga horária. As disciplinas *Estrutura e Funcionamento do Ensino, Fundamentos de Ensino* e as *Psicologias da Educação I e II* foram mantidas com a mesma carga horária e houve apenas um

adiantamento destas no currículo novo. A diferença maior relacionar-se-ia à inclusão da disciplina *Organização Pedagógica Curricular*.

Percebe-se, assim, que as disciplinas pedagógicas praticamente não se alteraram no currículo, pois foram mantidas quatro das seis disciplinas que já existiam com mesma carga horária e ementa. A diferença se deu, portanto, somente no adiantamento dessas disciplinas na matriz curricular.

Ao fazer um balanço geral dos conteúdos nessa área do conhecimento, podemos notar que, com a fusão das duas disciplinas destinadas ao conteúdo de *Didática* no novo currículo, houve a perda de uma disciplina e da carga horária de trinta horas. Tal diferença é, no entanto, compensada pela inclusão da disciplina de *Organização Pedagógica Curricular*, que além de trazer um conteúdo novo para a discussão na área da Educação, o currículo, acrescentaria mais trinta horas ao total da carga horária destinada às disciplinas pedagógicas em relação ao que se tinha no currículo anterior. Dessa forma, nessa nova conformação, saía-se de 180 (cento e oitenta) horas no currículo antigo para 210 (duzentas e dez) horas, ou seja, de 5,75% do total da carga horária no currículo anterior à reforma para 6,55% no novo currículo. A distribuição dessas disciplinas, que era do quinto ao oitavo período no currículo antigo, passaria a ocorrer do segundo ao sexto período no currículo novo.

As **disciplinas pedagógicas do conteúdo específico** e os **estágios** sofreram as maiores influências com a publicação das diretrizes para os cursos de formação de professores.<sup>122</sup> Como vimos, uma das exigências da legislação para os currículos desses cursos referia-se a um mínimo de 400 (quatrocentas) horas destinadas à *prática como componente curricular*.

Antes mesmo da necessidade imposta pelas diretrizes, o curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe) já dispunha de um total de 300 (trezentas) horas disponibilizadas somente para as “práticas de ensino”. Desse modo, para o currículo do novo curso foi ampliada a carga horária para 400 (horas), sendo 200 (duzentas) para a disciplina *Prática de Ensino de Ciências* e 200 (duzentas) para a disciplina de *Prática de Ensino de*

---

<sup>122</sup> Como foi destacado por vários autores no Capítulo II, a prática foi a dimensão que recebeu mais atenção nas diretrizes para os cursos de formação de professores.

*Biologia*. A localização dessas disciplinas na matriz curricular pouco mudou: saíram do último período (oitavo) para o antepenúltimo e o penúltimo período, respectivamente.

Além do mais, incluíram-se as disciplinas *Pesquisa e Prática Pedagógica I e II*, no terceiro e quarto períodos, respectivamente, com 45 (quarenta e cinco) horas cada, bem como a disciplina *Instrumentação para o Ensino de Biologia*<sup>123</sup>, no quarto período com trinta horas.

Ao fazer uma distinção dos tempos destinados às *Práticas de Ensino* e aos *Estágios*, esse currículo já destinava 400 (quatrocentas) horas para os estágios, antes mesmo das exigências das diretrizes.

Sendo assim, as dificuldades relatadas por Dias-da-Silva (2005) a respeito da inclusão da expressiva carga horária “prática” nos currículos de cursos de formação de professores, a partir da publicação das diretrizes, não se verificaram neste estudo. Como pudemos observar, tal acréscimo não se mostrou tão problemático no contexto da UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe).

Todavia, é importante ressaltar que as disciplinas de *Prática de Ensino de Ciências e Prática de Ensino de Biologia*, assim como os respectivos *Estágios Didáticos Supervisionados*, diferentemente do que ocorreu com as disciplinas pedagógicas, continuaram se concentrando no último ano do curso. Tendo em vista o estipulado pelas diretrizes, a *prática como componente curricular* deveria ser “vivenciada ao longo do curso” e os estágios “a partir do início da segunda metade do curso”. (RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2002, 2002). Ou seja, ainda manteve-se o pensamento de que primeiro aprende-se a teoria para depois vir a prática<sup>124</sup>.

---

<sup>123</sup> Esta disciplina relacionava-se ao ensino de biologia e tinha grande parte de sua carga horária destinada à prática. Contudo, não fica explícito, no projeto de implantação do curso, se já era contabilizado, nesta disciplina, o tempo previsto para a prática como componente curricular.

<sup>124</sup> Ainda que caiba uma discussão sobre as disciplinas de *Pesquisa e Prática Pedagógica I e II* e a de *Instrumentação para o Ensino de Biologia* contemplarem ou não o tempo dedicado aos estágios e à *pcc*, uma constatação pode ser feita: os estágios e as práticas de ensino continuaram se concentrando nos últimos períodos do curso. Não nos aprofundaremos no estudo da organização dessas disciplinas, pois essa matriz curricular (ANEXO III) durou apenas três semestres, sendo substituída por outra, aprovada pelo Conselho Superior, no final de 2003. Dessa maneira, com exceção da disciplina de *Pesquisa e Prática Pedagógica I*, as outras duas disciplinas nunca chegaram a existir de fato na Instituição.

Os relatos de professores da UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe) nos permitem entender um pouco mais sobre os motivos que levaram a Instituição a não atenderem por completo as diretrizes nesse momento. Segundo o professor Márcio, não havia a quantidade de docentes necessária para ministrar tais conteúdos. Havia dúvidas sobre a possibilidade de contratação de novos professores. Sendo assim, as decisões foram tomadas tendo em vista o quadro docente já disponível na Instituição.

Existiam ainda o que chamamos de **disciplinas de conteúdo diversos**. A *Introdução à Informática*, por exemplo, foi transferida para o conjunto de disciplinas optativas do novo curso. A *Metodologia de Estudos e Pesquisas* foi mantida com mesma ementa e mesma carga horária, sendo alterada somente a sua inserção na matriz curricular. A disciplina de *História da Filosofia e das Ciências* foi excluída do currículo. Foi incluída a disciplina de *Português Instrumental*. *Higiene e Saúde Pública* foi substituída por *Saúde Pública* e alterada a sua inserção no currículo novo, com diminuição da carga horária total. A disciplina de *Monografia de Conclusão* transformou-se em *Trabalho de Conclusão de Curso I e II*, com o mesmo objetivo de servir como um momento de “elaboração de projeto e defesa do trabalho desenvolvido em área diretamente relacionada com o Curso de Ciências Biológicas”. (PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2002, p. 12).

Comparando-se a matriz curricular que existia anteriormente com a primeira proposta a partir da reforma, percebemos que em um número considerável de disciplinas, totalizando quatorze, não somente as *pedagógicas*, mas as de conteúdo *específico* e também as de conteúdo *diversos*, foi disponibilizado na matriz curricular de modo que coincidissem a sua oferta com outras três turmas que ainda estavam no currículo antigo (Bacharelado e Licenciatura – noturno). Dessa forma, nas primeiras turmas que cursassem a Licenciatura em Biologia na UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe), os alunos teriam que compartilhar disciplinas com turmas do currículo anterior.

Embora tenha havido certa ampliação do quadro docente, não pôde ser realizada uma significativa ampliação das disciplinas no currículo desse curso, nesse momento, pois tais disciplinas ainda eram ministradas por professores substitutos ou por aqueles que não eram

especialistas. Dessa maneira, o quadro de profissionais responsáveis pelas disciplinas básicas estava começando a ser estabelecido.

É importante lembrarmos que excluíram-se desse currículo algumas disciplinas que foram consideradas como não pertencentes propriamente à área das Ciências Biológicas. Tal exclusão relacionou-se à entrada de professores recém-contratados na Instituição em que a maioria tinha formação em Biologia. Na concepção desses professores, a exclusão das disciplinas da área da Saúde contribuiu para deixar o curso mais com “cara de Biologia”. Novamente, remetemo-nos às considerações de Goodson (1997 *apud* LOPES, 2008) que afirma ser por meio das disciplinas que os sujeitos fazem valer os seus propósitos individuais e coletivos.

### **5.2.5 A reforma inacabada: a continuação da reformulação do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG**

Em 2004, houve algumas modificações no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe), as quais recaíram principalmente sobre as disciplinas de *Práticas de Ensino* e os *Estágios* (ANEXO IV). Tais alterações ocorreram entre 2002 e 2004 e foram motivadas pela contratação de novos professores, responsáveis por ministrar os conteúdos dessas disciplinas. Segundo os docentes que estiveram diretamente envolvidos nas novas reformulações do curso, nesse momento, a contratação desses profissionais possibilitou a redistribuição das disciplinas de *Prática de Ensino* e de *Estágio* ao longo do currículo desse curso e visando ao atendimento mais completo das exigências legais.

Contudo, segundo o professor Márcio, houve, nesse momento, certa dificuldade na interpretação dessas exigências legais. A principal dúvida era: O que seria considerado “prática de ensino”, “prática como componente curricular” e estágio? Para ele, essa dúvida também existia em outras universidades, principalmente no Estado de São Paulo, que já consideravam como “prática como componente curricular” o tempo destinado às atividades práticas dentro de algumas disciplinas ao longo de seus cursos.

Na UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe), assim como na UNESP (DIAS-DA-SILVA, 2005), algumas dificuldades encontradas para se implantarem as exigências legais se relacionam com dúvidas na interpretação da própria legislação. Além disso, a sobrecarga de trabalho dos professores é o elemento que mais dificulta que se cumpram as normatizações (DIAS-DA-SILVA, 2005; ANDRADE, 2007; SILVA, 2007; DIAS-DA-SILVA *ET AL.*, 2008).

No final de 2003, a nova matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi aprovada no Conselho Superior da UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe). Esse novo currículo, implementado em 2004, já atendia as exigências das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores.

Praticamente não se observaram alterações mais profundas nas **disciplinas de conteúdos específicos** da Biologia quando comparamos a matriz curricular de 2004 (ANEXO IV) com aquela de 2002 (ANEXO III). Das 26 (vinte e seis) disciplinas dessa natureza, oito permaneceram com a mesma carga horária e no mesmo período, onze modificaram apenas o período de inserção e duas continuaram no mesmo período, porém sofreram alterações na carga horária. Ou seja, no total, 21 disciplinas (mais de 80%) mantiveram-se praticamente inalteradas, inclusive com as mesmas ementas da matriz curricular de 2002. As alterações mais substanciais aconteceram nas disciplinas “propriamente da Biologia”: por exemplo, o desmembramento da *Botânica* em *Morfologia e Evolução das Plantas* e *Biologia Reprodutiva e Sistemática de Plantas*; e da *Zoologia I* em *Zoologia dos Invertebrados I* e *Zoologia dos Invertebrados II*. Por fim, a *Zooparistologia* voltou a ser *Parasitologia Geral*, com a mesma carga horária e no mesmo período, porém com alterações na ementa e no conteúdo abordado.

Em relação às **disciplinas de conteúdo pedagógico**, a alteração mais significativa diz respeito ao retorno das disciplinas *Didática Geral e Especial I* e *Didática Geral e Especial II*, com mesma carga horária e ementa daquelas no curso de Ciências Biológicas original (Bacharelado e Licenciatura), porém mais adiantadas na matriz curricular quando se compara ao primeiro currículo.

Mais uma vez, as maiores modificações ficaram a cargo das **disciplinas pedagógicas do conteúdo específico** e dos **estágios**. Houve a exclusão das *Pesquisas e Práticas Pedagógicas*

*I e II* e da *Instrumentação para o Ensino de Biologia*. A carga horária total das disciplinas *Práticas de Ensino de Ciências e de Biologia* passou para 420 (quatrocentas e vinte) horas, ou seja, 210 (duzentas e dez) horas para cada uma. Elas foram redistribuídas no currículo a partir do terceiro período do curso em doze momentos, sendo seis para cada uma: *Práticas de Ensino de Ciências I, II, III, IV, V e VI* e *Práticas e Ensino de Biologia I, II, III, IV, V e VI*<sup>125</sup>. Os *Estágios* também foram distribuídos em doze momentos a partir do terceiro período: *Estágio Supervisionado em Ciências I, II, III, IV, V e VI* e *Estágio Supervisionado em Biologia I, II, III, IV, V e VI*. As *Práticas de Ensino* se configuraram em momentos de acompanhamento e supervisão dos estágios ao longo de todo o curso e passaram a contabilizar o tempo destinado à “prática como componente curricular”.

Nas **disciplinas de conteúdo diversos** foram percebidas pequenas alterações. Por exemplo, a redução da carga horária e mudança de período nas disciplinas *Metodologia de Estudos e Pesquisas*, *Trabalho de Conclusão de Curso I* e *Trabalho de Conclusão de Curso II*. O ponto mais significativo foi a volta da disciplina *História da Filosofia e da Ciência* tal como era ofertada no primeiro currículo do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG.

Recapitulando, a reforma que se iniciou em 2002, visando a adequação do currículo às exigências legais, teve como principal reflexo o desmembramento do curso de Ciências Biológicas. Esse momento foi bastante conturbado na Instituição pois esta teve que lidar com problemas de infraestrutura, de interpretação da legislação, de insatisfação de alunos e até mesmo, resistência de uma parcela de seus professores<sup>126</sup>. Mesmo com o desmembramento do curso, a Instituição não conseguiu atender por completo a Resolução CNE/CP 02/2002, pois os estágios e as *Práticas de Ensino* continuavam se concentrando no final do curso. Apenas no final de 2003, após a contratação de novos professores, realizou-se outra alteração na matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em que, finalmente, foi possível o atendimento integral das diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores.

---

<sup>125</sup> A carga horária das *Práticas de Ensino de Ciências I, II, III e IV* e das *Práticas de Ensino de Biologia I, II, III e IV* era de 60 (sessenta) horas, em cada período. A carga horária das *Práticas de Ensino de Ciências V e VI* e das *Práticas de Ensino de Biologia V e VI* era de 45 (quarenta e cinco) horas, em cada período.

<sup>126</sup> Algumas dessas condições são também relatadas pelos seguintes estudos: Dias-da-Silva (2005); Passos (2005); Diniz-Pereira e Viana (2008) e Garcia (2008).

Percebe-se que, mesmo com dificuldade de se adquirirem financiamentos do governo, a UNIFAL-MG (na época Efoa/Ceufe) realizou uma série de estratégias para atender às legislações vigentes. Sendo assim, apesar de haver na Instituição uma “vontade” em seguir as exigências legais, isto realizou-se a custo de muitas dificuldades estruturais. Ao mesmo tempo, a “política” de não entrar em conflito com os desejos governamentais revela o poder que o governo exerce sobre uma instituição de ensino superior não-universitária. Além disso, tal lógica de obediência aos interesses oficiais passa a ser substancialmente legitimada no interior da própria instituição.

Por fim, as modificações no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIFAL-MG (na época, Efoa/Ceufe), em 2003, não configuram-se em uma **reforma** do mesmo. Nesse momento, não houve a elaboração de um Projeto Político Pedagógico ou sequer de um estudo com o objetivo de se elaborar um novo currículo. Realizaram-se apenas adaptações ao currículo já existente. Essas alterações no curso podem configurar, no máximo, em uma continuação da reforma desencadeada em 2002.

### **5.3 A segunda reforma do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIFAL-MG**

Neste tópico, procuraremos entender como se processaram as modificações advindas da segunda reforma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIFAL-MG e os motivos que a desencadearam<sup>127</sup>.

Em 2006, houve uma série de reuniões em instâncias decisórias da UNIFAL-MG que culminou com a aprovação, no Conselho Superior, de um novo projeto para o curso de Ciências Biológicas, no início de 2007. Esse projeto previa modificações para a Licenciatura,

---

<sup>127</sup> É importante ressaltar que a segunda reforma do curso de Ciências Biológicas aconteceu dentro de um contexto completamente novo. Conforme vimos no Capítulo III, em 2005, a Instituição transformou-se em universidade. Por meio da Lei nº 11.154, ela passou a se chamar Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). A transformação da Instituição em universidade trouxe grandes mudanças: um expressivo aumento dos cursos de graduação e, por via de consequência, um expressivo aumento de vagas e do corpo docente; ampliação dos espaços físicos com expansão de suas estruturas em outros *campi* dentro e fora do município de Alfenas; abertura de um significativo número de vagas para docentes e técnico-administrativos por meio de concursos públicos.

assim como a criação de duas ênfases para a modalidade Bacharelado: Ciências Ambientais e Ciências Médicas.

Em meados de 2006, realizou-se um concurso público na UNIFAL-MG para a contratação de professores visando contemplar os novos cursos de Licenciatura: Pedagogia, Física, Matemática, Química e Geografia. Logo após a contratação desses profissionais, elaborou-se o “Projeto de Readequação de Disciplinas dos Cursos de Licenciatura da UNIFAL-MG”<sup>128</sup> que propunha a uniformização das disciplinas básicas e das disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura da Instituição<sup>129</sup>.

O Projeto reafirmou “que os processos de formação de professores para a educação básica são também campos de atuação e pesquisa que devem ter espaços assegurados na Universidade Federal de Alfenas”. (p. 2). De acordo com esse documento, deveria ser feita uma readequação cuidadosa das disciplinas voltadas à formação dos professores e, por via de consequência, das matrizes curriculares das licenciaturas, pois não se tratava, “simplesmente, de selecionar algumas disciplinas do curso de Pedagogia e adequá-las aos cursos de licenciaturas, em uma transposição lógica, linear e técnica”. (PROJETO DE READEQUAÇÃO DE DISCIPLINAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIFAL-MG, 2006a, p. 2).

Destacou-se ainda, nesse documento, a necessidade da formação do professor enquanto pesquisador, a qual foi entendida quando este “percebe o espaço da sala de aula e a relação ensino-aprendizagem de uma determinada área do conhecimento, como um *locus* privilegiado de pesquisas e de produção de conhecimento”. (PROJETO DE READEQUAÇÃO DE DISCIPLINAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIFAL-MG, 2006a, p. 2).

O Projeto de Readequação defende uma maior valorização das disciplinas de conteúdo específico nos cursos de Licenciatura, o que fica evidente por meio do seguinte parágrafo:

---

<sup>128</sup> Esse documento foi elaborado pelos professores recém-contratados para área de Educação com o apoio de outros professores também da área que já atuavam na UNIFAL-MG.

<sup>129</sup> Reconheceu-se, nesse documento, a especificidade do curso de Pedagogia e, por isso, a proposta refere-se aos cursos de formação de professores para atuar nas séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio. (UNIFAL-MG. PROJETO DE READEQUAÇÃO DE DISCIPLINAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIFAL-MG. 2006)

Para além das diferenças entre Licenciatura e Bacharelado, partimos do pressuposto que todos os licenciandos devem ter uma sólida formação em seu campo de conhecimento. Compreendemos que *antes do professor de Biologia deve haver o Biólogo, antes do professor de Geografia, o Geógrafo e assim em outros campos do conhecimento*. A divisão entre bacharelado e licenciatura, tão criticada e questionada por entidades de pesquisa desde a publicação da Resolução, não deve limitar a formação teórica do futuro licenciado. Entendemos que tal formação deve ser garantida pelas ‘disciplinas específicas’ que o colegiado do curso, ao elaborar o projeto pedagógico, compreende como fundamentais para a atuação e ingresso do futuro licenciado no seu campo de atuação. (UNIFAL-MG. PROJETO DE READEQUAÇÃO DE DISCIPLINAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIFAL-MG, 2006a, p. 4, grifos nossos).

Esse documento sugere que sejam incluídas no conjunto de conteúdos teóricos básicos a todos os profissionais que pretendem atuar na área educacional as seguintes disciplinas: *Fundamentos da Educação I, Fundamentos da Educação II, Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação Inclusiva I,*<sup>130</sup> *Fundamentos da Educação Inclusiva II, Didática e Política Educacional Brasileira*. Tais conteúdos deveriam ser ofertados preferencialmente nos quatro primeiros semestres do curso, por “ser necessário um processo construtivo de uma visão ampla da educação e de sua efetivação no espaço escolar”. (PROJETO DE READEQUAÇÃO DE DISCIPLINAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIFAL-MG, 2006a, p. 4).

O Projeto de Readequação de Disciplinas dos Cursos de Licenciatura da UNIFAL-MG considerou a *prática como componente curricular* como “responsável pelas articulações entre teoria científica e prática didático-pedagógica ao longo do curso”. (p. 4). Nesse sentido, sugere que a sua carga horária seja distribuída ao longo do curso e que haja uma “separação da carga horária da prática como componente curricular das práticas de laboratório”<sup>131</sup>. (PROJETO DE READEQUAÇÃO DE DISCIPLINAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIFAL-MG, 2006a, p. 5).

---

<sup>130</sup> As disciplinas *Fundamentos de Educação Inclusiva I e II* foram inseridas no currículo visando atender à exigência estipulada no Capítulo II, artigo 3º do Decreto nº 5.626, no qual institui o seguinte: “A Libras 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.” (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2005). Dessa forma, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é um dos conteúdos trabalhados nessas disciplinas.

<sup>131</sup> Ao distinguir a carga horária de práticas de laboratório (PRAL) da carga horária de práticas pedagógicas (PRAP), reservou-se um tempo, dentro da carga horária de algumas disciplinas, em que não haveria a necessidade de ser presencial, aos alunos para a leitura e redação de textos, preparação de seminários, materiais didáticos e outras atividades em suas próprias residências.

Propõe-se também que as disciplinas de *Práticas de Ensino* passem a ser denominadas *Laboratórios de Ensino* e se responsabilizem pela análise das relações entre teoria e prática, pela identificação de aproximações e distanciamentos entre conhecimento e escola, por trabalhar com metodologias de ensino e por planejar e coordenar os estágios<sup>132</sup>. Estes se realizariam obrigatoriamente dentro das escolas de educação básica. Portanto, como a maioria das escolas em Alfenas e região funciona apenas durante o dia, os estágios deveriam acontecer fora do horário de aulas na Universidade que, como se sabe, era noturno. (PROJETO DE READEQUAÇÃO DE DISCIPLINAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIFAL-MG, 2006a, p. 5).

É marcante o impacto que o “Projeto de Readequação” teve nos cursos de Licenciatura da UNIFAL-MG, inclusive nas Ciências Biológicas. A maioria dos entrevistados desta pesquisa concordou em acatar suas sugestões. A posição assumida pelo professor Gustavo parece refletir bem a opinião dos demais participantes desta investigação acadêmica:

[...] tanto o Colegiado da Pró-Reitoria de Graduação quanto a própria Pró-Reitora, os coordenadores de cursos que tinham a Licenciatura, então, todos eles acataram assim: “Bom, se essa é uma opinião do grupo de professores que ministram essas disciplinas, que são os especialistas na área pedagógica, na área educacional, não é a gente que não tem essa formação específica que vai se sentir muito à vontade para questionar.” Além do mais, era uma proposta interessante porque realmente uniformizava, você tem que pensar que no fim das contas professor de Matemática, de Biologia e de Física, lógico são áreas diferentes, mas são todos professores. Então, uma formação básica comum de professor... seria legal que todos tivessem. (Entrevista realizada com o professor Gustavo em 29/09/2009).

Isso nos leva a crer que esse foi um momento aparentemente sereno e, de certa forma, consensual o que, por sua vez, evidencia que nem sempre há sérios conflitos durante a elaboração de um currículo. No entanto, acreditamos que essa certa “tranquilidade” se relaciona ao fato de que esse grupo de professores da área da educação não interferiu na “área” das disciplinas curriculares correspondentes a do outro grupo de professores da instituição. Ou seja, em um campo de lutas em que se desenvolve o currículo não houve, nesse momento, uma invasão no território do outro.

---

<sup>132</sup> Os *Laboratórios de Ensino* teriam uma configuração mais reduzida do que as antigas *Práticas de Ensino*, uma vez que não se exige que parte da carga horária destinada à prática seja cumprida dentro do horário das aulas na Universidade.

Após a análise desse documento, houve uma série de reuniões em instâncias decisórias da Instituição, no ano de 2007, que culminou com uma nova proposta curricular para o curso de Ciências Biológicas nas modalidades Licenciatura e Bacharelado em Ciências Ambientais e em Ciências Médicas. (CONSELHO SUPERIOR. RESOLUÇÃO 025/2007, 2007). Discutiremos sobre essa nova proposta curricular no próximo item.

### 5.3.1 O novo currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG

Aprovou-se, no dia 6 de julho de 2007, no Conselho Superior da UNIFAL-MG, o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas<sup>133</sup>. Esse documento trazia uma nova proposta para o curso de Licenciatura e os seguintes objetivos para essa modalidade:

A modalidade Ciências Biológicas – Licenciatura tem por objetivo formar professores de Ciências e Biologia para os ensinos Fundamental e Médio dotados de instrumentos teórico-metodológicos e filosóficos necessários à construção do ensino, com uma visão mais ampla da realidade, espírito crítico e preparados para o exercício da cidadania consciente. *Não se pode esquecer, porém, que o profissional formado nessa modalidade é, antes de mais nada, um Biólogo* e como tal poderá ainda, dentro das áreas de atuação das Ciências Biológicas, realizar consultorias e assessorias técnicas, emitir laudos e pareceres, coordenar, orientar e supervisionar estudos ou projetos de pesquisa e/ou serviços, realizar perícias, ocupar cargos técnico-administrativos em vários níveis bem como exercer a docência no ensino superior. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2007, p. 22, grifos nossos).

Como podemos observar, mantém-se a ideia de que embora a Licenciatura seja um curso que forme professores para atuar na educação básica, a formação do **biólogo** deveria vir em primeiro lugar ou, nos termos do Projeto, “*antes de mais nada*”. Essa concepção foi nitidamente influenciada pela regulamentação da profissão (Decreto nº. 88.438, de 28 de junho de 1983) ao permitir que egressos dos cursos de Licenciatura se formem biólogos e atuem em áreas específicas da Biologia.

Dessa maneira, mesmo admitindo a existência de uma preocupação óbvia com a formação docente no currículo do curso de **Licenciatura** em Ciências Biológicas na UNIFAL-MG,

---

<sup>133</sup> Ainda que não seja o nosso foco de estudo, vale a pena revelar duas reformas pontuais no currículo instituídas nesse projeto para a Licenciatura: a ampliação do número de vagas (de vinte para quarenta) e a redução do horário das aulas que se realizavam das 19h às 23h30, passando a ocorrer das 19h às 22h40.

gostaríamos de chamar a atenção que, às vezes, ainda se prioriza a formação do **biólogo** e a formação do professor é deixada de lado.

### **5.3.1.1 A matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG**

As principais modificações percebidas na matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (ANEXO V), em 2007, foram, sem dúvida, aquelas sugeridas pelo Projeto de Readequação de Disciplinas dos Cursos de Licenciaturas da UNIFAL-MG. Entretanto, destacam-se também aquelas provenientes de um movimento de padronização das disciplinas básicas para as diferentes modalidades dos cursos de Ciências Biológicas.

Visando a padronização das **disciplinas de conteúdo específico**, observamos que, com exceção da *Zoologia de Vertebrados*, que teve a sua carga horária reduzida, todas as outras disciplinas tiveram sua carga horária ampliada. Os conteúdos trabalhados dentro de cada disciplina também foram ampliados. Outras alterações nessas disciplinas foram feitas somente em relação à troca de período ou em algum detalhe em seus nomes. Muitas disciplinas foram desmembradas em duas, como as seguintes: *Biologia Molecular e Celular* foi desmembrada em *Biologia Molecular* e *Biologia Celular*; *Morfologia e Evolução de Plantas* deram origem à *Evolução das Plantas* e *Morfologia de Fanerógamas*; *Geologia e Paleontologia* originaram *Geologia* e *Paleontologia*. Algumas disciplinas, entretanto, foram excluídas, tais como: *Genética Molecular* que teve seu conteúdo inserido na *Genética Clássica*, englobando ainda os conteúdos da *Genética Geral* que existia no currículo anterior. As disciplinas *Ética e Bioética* e *Saúde Pública* também foram excluídas no novo currículo. No entanto, observa-se a volta da disciplina *Imunologia*, antes excluída por possuir relações mais próximas à área da Saúde.

Resumindo, verificamos um aumento do número de disciplinas de conteúdo específico, de 24 (vinte e quatro) no currículo anterior para 27 (vinte e sete) no currículo proposto em 2007. Isso também reflete na carga horária destinada aos conteúdos específicos: de 1.470 (mil quatrocentos e setenta) horas no currículo de 2004 para 1.725 (mil setecentos e vinte e cinco)

horas no currículo de 2007. Representando assim um aumento de 255 (duzentos e cinquenta e cinco) horas.

Em relação às **disciplinas de conteúdo pedagógico**, as *Psicologias Educacionais I e II* foram agrupadas na disciplina *Psicologia da Educação*. Nessa disciplina, há 30 (trinta) horas que são destinadas à Prática Pedagógica (PRAP). Processo similar ocorre para as *Didáticas Gerais e Especiais I e II*. Estas foram agrupadas em uma única disciplina denominada *Didática*, oferecida no quinto período, porém com um total de 135 (cento e trinta e cinco) horas assim distribuídas: 60 (sessenta) horas em atividades em sala de aula, 30 (trinta) horas em atividades destinadas à Prática Pedagógica (PRAP) e as 45 (quarenta e cinco) horas restantes reservadas aos estágios. A disciplina de *Fundamentos da Educação* deu origem a outras duas, denominadas *Fundamentos em Educação I e II*. A disciplina *Estrutura e Funcionamento de Ensino* foi substituída pela *Política Educacional Brasileira*, permanecendo no mesmo período, porém sua carga horária foi ampliada. Nessa disciplina, a carga horária também foi dividida entre 30 (horas) em atividades em sala de aula, 15 (quinze) horas em atividades destinadas à Prática Pedagógica (PRAP) e 15 (quinze) horas para os estágios.

A modificação mais substancial foi a inclusão das disciplinas *Educação Inclusiva I e II* que tinham como objetivo atender ao Decreto 5.626, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de Licenciatura, e discutir o impacto dos atuais modelos de educação inclusiva.

Sendo assim, a padronização sugerida pelo “Projeto de Readequação” promoveu um acréscimo no número de disciplinas pedagógicas na matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: de seis para sete. Mais expressivo foi o aumento da carga horária destinada a essas disciplinas, as quais passaram de 180 (cento e oitenta) horas para 465 (quatrocentas e sessenta e cinco) horas, o que representou um aumento de aproximadamente 158% do conteúdo pedagógico quando comparado ao currículo anterior. Passou-se, portanto, de 5,83% para 12,93% quando se observa a representatividade dessas disciplinas na carga horária total entre os currículos.

As modificações mais visíveis nesse currículo ficaram por conta das **disciplinas pedagógicas do conteúdo específico** e os **estágios**. As disciplinas de *Prática de Ensino de Ciências* e de *Prática de Ensino de Biologia* que ocorriam em seis momentos diferentes desde o terceiro período, cada uma, totalizando assim doze disciplinas, foram reduzidas a apenas quatro: *Laboratório de Ensino de Ciências I*, *Laboratório de Ensino de Biologia I*, *Laboratório de Ensino de Ciências II* e *Laboratório de Ensino de Biologia II*, ofertadas do sexto ao nono período do curso. Desse modo, disciplinas dessa natureza foram as únicas que apresentaram redução em seu número e também de sua carga horária, que era de 420 (quatrocentas e vinte) horas, no currículo anterior, para 330 (trezentas e trinta) horas no currículo proposto em 2007, apresentando uma redução de, aproximadamente, 21%.

O estágio, por sua vez, também apresentou redução em seus momentos de realização; anteriormente eram doze acompanhando as *Práticas de Ensino*, passando, no currículo proposto em 2007, a ser realizados em seis momentos distintos a partir do quinto período, acompanhando a *Didática* e a *Política Educacional* e as quatro disciplinas de *Laboratório de Ensino*. A redução da carga horária do estágio foi apenas de quinze horas, passando de 420 (quatrocentas e vinte) para 405 (quatrocentas e cinco) horas<sup>134</sup>.

A carga horária das disciplinas *Laboratório de Ensino* passaria, então, a ser distribuída de um modo bem diferenciado da anterior: nas 150 (cento e cinquenta) horas de *Laboratório de Ensino de Ciências I*, 30 (trinta) horas seriam destinadas a conteúdos trabalhados em sala de aula, 45 (quarenta e cinco) à Prática Pedagógica (PRAP) e 75 (setenta e cinco) para os estágios; nas 165 (cento e sessenta e cinco) horas de *Laboratório de Ensino de Biologia I*, 30 (trinta) horas seriam destinadas a conteúdos trabalhados em sala de aula, 45 (quarenta e cinco) à Prática Pedagógica (PRAP) e 90 (noventa) para o estágio; em 180 (cento e oitenta) horas de *Laboratório de Ensino de Ciências II*, 30 (trinta) horas seriam destinadas a conteúdos trabalhados em sala de aula, 60 (sessenta) à Prática Pedagógica (PRAP) e 90 (noventa) para o estágio, com a mesma divisão ocorrendo para *Laboratório de Ensino de Biologia II*.

Para a “prática como componente curricular” foi considerada a proposta do Projeto de Readequação das Licenciaturas da UNIFAL-MG e, assim, suas horas foram incluídas em

---

<sup>134</sup> Vale lembrar que havia a necessidade de cumprir a exigência mínima estipulada pela Resolução CNE/CP 02/2002, de 400 (quatrocentas) horas.

disciplinas de conteúdo pedagógico e pedagógico do conteúdo específico, as quais estavam disponibilizadas na matriz curricular a partir do início do segundo semestre do curso, exatamente como exigia as diretrizes no artigo 1º, inciso II da Resolução CNE/CP 02/2002. Essas horas, chamadas de Prática Pedagógica (PRAP), poderiam ser cumpridas em horários e locais externos aos da universidade e tal condição proporcionou uma redução das disciplinas pedagógicas do conteúdo, o que aliviou assim esse espaço na matriz curricular para o desenvolvimento de outras atividades dentro de sala aula. Ao que tudo indica, esse espaço foi preenchido por disciplinas de conteúdo específico e de conteúdo pedagógico, pois estas foram as que apresentaram maior aumento no número de disciplinas ofertadas assim como em suas cargas horárias.

Para as **disciplinas de conteúdo diversos**, a alteração mais significativa foi a exclusão da disciplina de *Metodologia e Estudo de Pesquisa*, a qual, acreditamos, deu origem à *Filosofia e Metodologia da Ciência* e possivelmente também à *Filosofia*. Outro aspecto interessante é a disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso II*, que embora mantivesse a mesma carga horária, período e ementa, teve todas as suas horas incluídas em Práticas Pedagógicas (PRAPs). Essas horas foram somadas assim ao montante total da “prática como componente curricular” que era uma exigência da Resolução CNE/CP 02/2002. As demais disciplinas mantiveram-se praticamente inalteradas, com mudanças apenas em relação ao período de inserção na matriz curricular.

Em suma, o Projeto Político Pedagógico para o curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG proporcionou um conjunto substancial de modificações no currículo da Licenciatura. O atual currículo do curso de formação de professores em Ciências e Biologia da UNIFAL-MG possui hoje 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas às disciplinas pedagógicas, disciplinas pedagógicas do conteúdo específico, estágios e a Prática Pedagógica (PRAP) que compreende o tempo de “prática como componente curricular”.

A quantidade de tempo destinada especificamente à formação do professor no curso de Biologia da UNIFAL-MG – 33,36 %, ou cerca de 1/3 (um terço) do total do curso – apresentou-se bem superior àquela evidenciada no estudo de Gatti e Barreto (2009), em que

os conhecimentos específicos para a docência representavam 10,4 % do tempo total dos cursos de Biologia.<sup>135</sup>

Além disso, percebe-se uma maior valorização dos conteúdos pedagógicos, que se tornaram mais expressivos e diversificados, e uma nova leitura proporcionada às disciplinas pedagógicas do conteúdo específico, o que permitiu uma adequação mais atenta às exigências das diretrizes.

Quando comparamos a atual distribuição das disciplinas com aquela que marcou o primeiro currículo, no qual eram oferecidas as modalidades Bacharelado e Licenciatura em conjunto, podemos dizer que houve uma maior valorização da formação do professor. Nessa mesma comparação com o primeiro currículo, podemos perceber que a prática passa a ter maior representatividade e distribuição ao longo do currículo. Todavia, é importante ressaltarmos que tal valorização aconteceu, principalmente, pela necessidade de cumprimento às exigências legais.

Percebemos, no entanto, que ainda se mantém viva a ideia de que a formação do **biólogo** deve preceder à do professor – algo bem visível na primeira conformação do curso quando havia uma nítida priorização do Bacharelado em detrimento da Licenciatura. Como dissemos anteriormente, essa ideia encontra raízes na própria regulamentação da profissão que permite o licenciado atuar como biólogo e professor.

Somam-se a isso as concepções dos próprios professores da Instituição. Como destaca Goodson (1995a, 1995b, 1997), Apple (2006) e vários outros teóricos, a conformação de um currículo é o reflexo de concepções e interesses dos próprios sujeitos envolvidos na elaboração do mesmo em cada momento histórico. Ao intencionalmente incorporarem o discurso da regulamentação da profissão, esses sujeitos continuam tratando a formação do professor como “menos importante” quando comparada à do biólogo.

---

<sup>135</sup> Ainda que façamos comparações entre os dados apresentados nesta pesquisa e aqueles referentes ao estudo de Gatti e Barreto (2009) sobre a representação dos conteúdos nos cursos de Biologia, é preciso atentarmos para algo destacado por Brzezinski (2006) em relação à criação de categorias em estudos acadêmicos. Segundo a autora é preciso reconhecer que “a subjetividade é inerente ao processo de categorização, e assim pode levar diferentes pesquisadores a colocar uma mesma investigação em categorias diferentes”. (BRZEZINSKI, 2006, p.17).

#### **5.4 A influência da tradição da UNIFAL-MG na área da Saúde sobre o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**

A UNIFAL-MG, ao herdar todo o histórico e toda a infraestrutura da EFOA e da Efoa/Ceufe, também trouxe consigo uma tradição em formar profissionais da área da Saúde e que foi o principal lema da EFOA por mais de oitenta anos.

Como vimos ao longo desta dissertação, na época em que o curso de Ciências Biológicas foi criado, aproveitou-se ao máximo da infraestrutura e dos recursos humanos já existentes na Instituição para favorecer a própria aprovação do curso pelo MEC. Sendo assim, como a UNIFAL-MG tinha uma grande tradição na área da Saúde, a influência dessa área para o currículo do curso de Ciências Biológicas pôde ser percebida pela própria composição do corpo docente, os laboratórios e as disciplinas que compuseram o currículo desse curso.

Com a contratação de profissionais da área da Biologia e de outras áreas, os conteúdos da área da Saúde foram sendo paulatinamente excluídos do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG. Obviamente, isto esteve diretamente relacionado às intenções dos agentes envolvidos diretamente nos processos de reforma curricular desse curso. Os professores contratados com formação em Biologia consideravam e ainda consideram as disciplinas da área de Saúde como conhecimentos não muito apropriados aos cursos de Ciências Biológicas.

Porém, essa mudança, ao menos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG, foi tranquila, pois a maior preocupação do corpo docente que já trabalhava na Instituição residia-se no não aumento em seus encargos didáticos. Isso é confirmado no depoimento a seguir:

[...] as mudanças aqui elas acontecem [risos] assim: “desde que não aumentem a minha carga horária, eu não tenha mais trabalho a fazer, muda o que vocês quiserem. Agora se você for mudar, for dar mais, mandar trabalho para mim, aí o bicho vai pegar, aí eu não vou aceitar, Nem que isso seja bom para o curso. Acha isso importante para o curso? Então contrata um outro professor, sei lá. Se vira! Mas isso aí eu sou contra.” É mais ou menos por aí. [...] De alguma forma ele [o processo de exclusão das disciplinas na área da saúde] foi consensual sim, não sei se talvez por falta de interesse até por parte dos professores, não só para a Licenciatura, mas acho que se aplica a qualquer curso. É aquela história: “Se não mexer comigo, bem.” (Entrevista realizada com o professor Márcio, em 02/10/2009).

Dessa maneira, quando Goodson (1997) e Lopes (2008) nos lembram que em nome das disciplinas desenvolvem-se lutas por prestígio, poder, território e posição privilegiada na hierarquia das disciplinas, na UNIFAL-MG, isso se configurou como válido somente para o Bacharelado em Ciências Biológicas, uma vez que, a situação descrita anteriormente, nos leva a crer que a Licenciatura, um curso **noturno** voltado para formar professores da escola básica, não despertou o mesmo interesse e atenção por parte dos profissionais da área da Saúde.

## 6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi o de analisar os principais fatores responsáveis por mudanças no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Para isso, consideramos a realidade dessa Universidade, assim como o próprio contexto político-educacional do país nas duas últimas décadas que, sem dúvida alguma, se relacionam com as alterações sofridas pelo currículo desse curso.

Atentos à crítica que Ivor Goodson (1995b, p. 24) faz sobre o nosso atual conhecimento da natureza da construção *pré-ativa* dos currículos, a qual, para o autor, tem-se apresentado de forma insignificante nos estudos desenvolvidos na área, nosso enfoque foi a compreensão dos momentos nos quais os currículos do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG foram elaborados. Esses momentos foram verificados quando da implantação do curso e nas reformas propostas para o mesmo. Fundamentamos, então, naquilo que Goodson (1995a, 1995b, 1997) denomina de a *construção social do currículo*. Dessa maneira, procuramos identificar os sujeitos que estiveram diretamente envolvidos nesse processo e analisar as suas intenções e as estratégias que estiveram envolvidas nesses momentos.

Os estudos de Popkewitz (1997) também nos foram úteis para percebermos que as reformas não devem ser analisadas isoladamente, pois, segundo o que esse autor nos ensina, as reformas que se processam em diferentes contextos podem possuir relações entre si.

### 6.1 Conclusões

Percebemos, então, por meio desta pesquisa, as influências dos diferentes contextos e de questões variadas nos momentos de elaboração de currículos do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG, especialmente em sua modalidade Licenciatura. Apresentamos a seguir uma síntese dos cinco principais fatores que influenciaram na construção do currículo desse curso.

## **1. A metamorfose institucional**

A criação, a implantação e as modificações sofridas pelo curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG foram fortemente influenciadas pelas mudanças ocorridas na própria Instituição ao longo dos anos. Esta, depois de oitenta e sete anos de existência, deixou a condição de escola de ensino superior, passou por centro universitário e conquistou, muito recentemente, o *status* de universidade. A própria criação e implantação do curso de Ciências Biológicas na Instituição relacionaram-se intrinsecamente aos interesses dela em transformar-se em universidade. Observamos que, para criação e implantação desse curso, houve uma extrema preocupação com os aspectos legais. Isto se explica, entre outros motivos, pela própria posição da Instituição enquanto escola de ensino superior. Afinal, nessa posição, havia uma grande dependência institucional com o governo federal a fim de, entre outras coisas, se aprovar cursos de graduação. Já como universidade, foi garantida à Instituição uma maior autonomia – condição extremamente importante para que a criação de novos cursos e alterações mais profundas nos currículos dos cursos existentes pudessem se realizar de um modo mais autônomo, sem a aprovação prévia do governo, como acontecia anteriormente. Desse modo, após a transformação em universidade, constatou-se uma reforma no currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG sem que houvesse alguma promulgação legal que instituisse tais alterações. Essa reforma alterou substancialmente o currículo do curso de Licenciatura em Biologia ao mesmo tempo em que levou a criação de diferentes ênfases para o Bacharelado.

## **2. O contexto político-educacional brasileiro**

As transformações sofridas pela UNIFAL-MG, ao longo dos anos, possuem íntimas relações com o próprio contexto político-educacional do país, haja vista tratar-se de uma instituição federal. Os primeiros anos de existência do curso de Ciências Biológicas na Instituição, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, apesar das enormes contradições, foram marcados por uma série de dificuldades estruturais em virtude da escassez de financiamento para o ensino superior, naquele período. Tais dificuldades fizeram multiplicar os desafios já comuns a qualquer processo de implantação de um curso novo. A partir de 2005, as reformas desencadeadas durante o governo do presidente Luís Inácio “Lula”

da Silva proporcionaram um conjunto substancial de mudanças na Instituição: significativo acréscimo de docentes, discentes e técnico-administrativos; de cursos; de laboratórios, salas de aula, gabinetes e mais uma série de outras melhorias estruturais. Tais mudanças permitiram que a UNIFAL-MG fizesse alterações curriculares no curso de Ciências Biológicas antes impensáveis, em função das limitações de recursos humanos e de infraestrutura.

O contexto político-educacional também influenciou significativamente a nova conformação do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG em função das recentes alterações na estrutura jurídico-legal da educação brasileira – a aprovação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e para os cursos de Ciências Biológicas, ou até mesmo medidas menos importantes mas que também tiveram reflexos no currículo desse curso.

### **3. Os agentes envolvidos diretamente nos processos de reforma**

Esta pesquisa revelou a existência de conflitos, momentos que não demonstraram ser tão serenos e consensuais, durante as reformas no currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG. Os dois momentos mais conflituosos foram: o processo de desmembramento do curso, ou seja, a separação entre a Licenciatura e o Bacharelado, e a discussão sobre o perfil do bacharel em Ciências Biológicas<sup>136</sup>. Observou-se a presença de grupos com interesses e posições distintas e uma luta para ver qual discurso prevalecia no interior da Instituição.

A existência desses conflitos ajudou a evidenciar as pessoas ou grupos que estiveram em posições de maior ou menor poder no espaço social hierarquizado em que se situa qualquer currículo, inclusive o do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG.

Dessa maneira, as reformas no currículo desse curso estiveram intrinsecamente relacionadas às intenções de agentes diretamente envolvidos nesses processos. Esses sujeitos podem ser divididos em três grupos, a saber: Grupo 1 – os professores que atuavam na Instituição antes mesmo do início do curso e que possuíam um perfil mais voltado para as áreas médicas e da

---

<sup>136</sup> Este segundo momento não foi tratado nesta pesquisa por não se relacionar diretamente ao objeto de estudo desta investigação acadêmica.

Saúde; Grupo 2 – os primeiros professores contratados especificamente para o curso, biólogos de formação, e com um perfil de atuação profissional mais próximo das áreas ambientais e Grupo 3 – os professores da área da Educação.

Nos anos iniciais de funcionamento do curso de Ciências Biológicas na UNIFAL-MG, percebeu-se uma influência maior do Grupo 1. Os sujeitos pertencentes a esse grupo promoveram a inclusão de uma quantidade considerável de conteúdos da área da Saúde no currículo desse curso.

Como passar do tempo, por meio dos concursos abertos para a contratação de professores, o segundo grupo foi se organizando e, por via de consequência, ascendeu a posições na Instituição que lhe proporcionou maior poder nas lutas travadas durante reorganização do currículo desse curso. Em função disso, não coincidentemente, os conteúdos da área da Saúde foram desaparecendo do currículo do curso de Ciências Biológicas ao mesmo tempo em que ampliou-se o conteúdo em outras áreas específicas da Biologia. Utilizou-se bastante o discurso da regulamentação da profissão de biólogo para aumentar substancialmente a carga horária de conteúdos “propriamente biológicos”.

O terceiro grupo, que ingressou mais recentemente na Instituição, também teve significativa participação nas alterações sofridas pelo currículo desse curso, especialmente a Licenciatura. Esse grupo pareceu bastante hábil para se aproveitar das mudanças recentes na estrutura jurídico-legal do país, em termos dos programas de formação de professores, não só para se justificarem na Instituição como para aumentar a sua presença e o seu poder, especialmente sobre os assuntos concernentes à formação dos profissionais da Educação. Consequentemente, observa-se uma ampliação e certa diversificação dos conteúdos pedagógicos, das disciplinas pedagógicas do conteúdo específico e dos estágios no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG.

#### **4. A dimensão “prática” na formação de professores**

O primeiro currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG apresentava uma distribuição de conteúdos bem próxima da conhecida e bastante criticada fórmula “3+1”.

Justificou-se tal arranjo pela falta de docentes, na Instituição, para as disciplinas de *Práticas de Ensino* assim como para as disciplinas pedagógicas. A não autorização para a contratação desses professores fez com que a inserção dessas disciplinas no currículo fosse adiada ano a ano até serem finalmente inseridas nos últimos períodos do curso.

As diretrizes para os cursos de formação de professores ampliaram significativamente a carga horária “prática” e dos estágios nos cursos de Licenciatura e exigiram uma melhor distribuição destes nos currículos desses cursos. Na Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG, o atendimento “por completo” às exigências legais somente foi possível após a contratação de professores da área de Educação, praticamente inexistentes na Instituição até aquele momento. A contratação e a presença desses profissionais na Instituição proporcionaram uma nova leitura da legislação vigente e, por via de consequência, passou-se a dar uma maior atenção à dimensão “prática” nos cursos de formação de professores da Instituição, inclusive o de Ciências Biológicas.

## **5. O discurso sobre a regulamentação da profissão de biólogo**

O discurso sobre o atendimento à legislação que regulamenta a profissão de biólogo também exerceu grande poder de persuasão e convencimento nos momentos de elaboração e reforma dos currículos do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG. Esse discurso, somado às demais condições estruturais da Instituição, foi responsável pela manutenção e ampliação de disciplinas de conteúdo específico no currículo desse curso. Ele contribuiu inclusive para disseminar a ideia de que a formação do biólogo deveria preceder à do professor. Essa ideia conseguiu se materializar nos currículos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG, ao longo desses últimos anos, por meio dessa manutenção e ampliação de um número significativo de disciplinas de conteúdo específico, e de suas respectivas cargas horárias, que continuaram se sobrepondo e pouco se articulando aos conteúdos pedagógicos e demais atividades que se relacionam especificamente à formação do professor.

## 6.2 Considerações finais

Por fim, gostaríamos de terminar esta dissertação levantando uma reflexão sobre duas frases escritas no Projeto Pedagógico para o curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG, em 2007. Primeiro, ele afirma que “uma palavra que resumiria o curso [era] EVOLUÇÃO” e que, nesse sentido, “as modificações por ele sofridas representa[ria]m que o curso ESTÁ evoluindo”.

Parece que o significado para a palavra “evolução” utilizado pelos autores desse Projeto está mais próximo do uso cotidiano do termo – relacionado à ideia de “progresso” – do que das concepções darwinianas e neodarwinianas sobre o mesmo. Evolução, segundo essas concepções científicas, se relaciona ao processo por meio do qual os organismos vivos são naturalmente selecionados de acordo com as variações genéticas e do meio ambiente. Logo, não é algo linear e objetivo, mas sim, resultado da influência de um dado contexto em um determinado momento, sendo algo que varia, que apresenta “avanços” e “retrocessos”, *continuidades* e *descontinuidades* (Popkewitz, 1997) e que, portanto, em hipótese alguma significa “progresso”.

Dizer que o curso de Ciências Biológicas “está *evoluindo*”, segundo as concepções científicas, implicaria em admitir que o mesmo sofre influências das mudanças contextuais – inter e extrainstitucionais –, as quais ajudam a selecionar, no caso do currículo, as formas e concepções mais “bem adaptadas” para contextos particulares, em determinados momentos históricos. Sendo assim, o currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG, tal como um “organismo vivo”, insere-se em um “ambiente” no qual existem questões políticas, sociais e históricas mais amplas, intrínsecas relações com características institucionais e sujeitos e grupos de agentes – em diferentes posições hierárquicas e detentores de níveis diferenciados de poder – com diferentes interesses e distintas concepções curriculares, produzindo uma variedade de discursos.

Assim como o fez Popkewitz (1997), a ideia de reforma utilizada neste estudo se distancia de concepções de “progresso”. Reforma no currículo tão pouco implica em “evolução”, no uso leigo que se faz da palavra. Todavia, poderíamos nos aproximar também da constatação de Goodson (2007, p. 14), de que “qualquer afirmação sobre o currículo deve estar relacionada

no período histórico em questão”, se utilizássemos a palavra “evolução” em termos darwinianos ou neodarwinianos para entender a reforma curricular apenas como o resultado de um processo de adaptação às condições apresentadas pelo meio – que, no caso do currículo, é sempre histórico, político e social.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 22, abr. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext &pid=S1413-24782003000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 01 fev. 2010.

ALMEIDA, Patrícia C. A. *As licenciaturas no contexto das reformas para formação de professores: problematizando desafios e possibilidades*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. [Anais eletrônicos...] Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 1 CD-ROM.

ANDRADE, Marcelo Pereira de. Reforma curricular dos cursos de licenciatura: uma experiência na licenciatura em Educação Física na UFSJ. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (org.) *Formação de Professores para a Educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 45–56.

ANDRÉ, M. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. p.1-34.

\_\_\_\_\_. *A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000*. Revista Formação Docente, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago-dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: 01 fev. 2010.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. 246 p.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

AYRES, Ana Cléa Moreira. As tensões entre a Licenciatura e o Bacharelado: A formação dos professores de Biologia como território contestado. In: MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra; AMORIM, Antônio Carlos de. (org.s) *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005. p. 182 – 197.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro Capa de Alceu Saldanha Coutinho. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Howard. S. *Métodos de pesquisas em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRAGA, Mauro Mendes. Licenciaturas na UFMG: os desafios do noturno. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (org.) *Formação de Professores para a Educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73 – 86.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer 405/99*. Favorável ao credenciamento, pelo prazo de 03 (três) anos, da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas como Centro Universitário Federal de Alfenas, aprovando também, neste ato, o seu Estatuto e o Plano de Desenvolvimento Institucional. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 776/97 de 3 de dezembro de 1997*. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: MEC/CNE, 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP 09/2001 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. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES 1.301/2001 de 6 de novembro de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília: MEC/CES, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301_01.pdf).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES 28/2001 de 2 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CES, 2001. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%2028-2001.pdf>.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n.º 2, 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. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CES n.º 7, de 11 de março de 2002.* Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rce\\_s07\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rce_s07_02.pdf)>.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP n.º 4 de 6 de julho de 2004.* Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p04.pdf>.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n.º 2 de 27 agosto de 2004.* Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>>.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP n.º 4 de 13 de setembro de 2005.* Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp00405.pdf>>.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n.º 1 de 17 de novembro de 2005.* Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Federal de Educação. *Portaria n.º 27.* Fixa o Currículo Mínimo dos Cursos de Ciências Biológicas. Brasília, DF, 1º de julho de 1964.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 88.438.* Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Biólogo, de acordo com a Lei nº 6.684, de 3 de setembro de 1979 e de conformidade com a alteração estabelecida pela Lei nº 7.017 de 30 de agosto de 1982. Brasília, DF, 28 de junho de 1983

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Decreto 5.626 de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. 22 de dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Senado Federal. *Lei n.º 8.539 de 22 de dezembro de 1992*. Autoriza o Poder Executivo a criar cursos noturnos em todas as instituições de ensino superior vinculadas à União. Brasília: 1992. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=114950>>.

BRZEZINSKI, I. (Org.). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006. p.1-52.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica*. Revista Formação Docente, v. 01, n. 01, p. 71-94, ago-dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1>>. Acesso em: 01 fev. 2010.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. *Os trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd (1994-1998)*. In: ANDRÉ, M. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006. p.301-328.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de Educação Superior no Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001. In: *Anais da 25ª Anped, 2002* (CD-ROM).

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. DOURADO, Luiz Fernandes. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: *Anais da 23ª Anped, 2000* (CD-ROM).

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 01 fev. 2010.

CÊA, Georgia Sobreira dos S. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia

Maria. (org.s) *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 43 – 79.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, dez. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 01 fev. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na universidade*. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 125-142.

DEWEY. John. *Democracia e Educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007. 136p.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. In: Anais da 24ª Anped, 2001 (CD-ROM).

\_\_\_\_\_; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 12 jul. 2010.

DIAS-DA-SILVA Maria Helena Galvão Frem; et. al. A reestruturação das licenciaturas: alguns princípios propostas e (pré) condições institucionais. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, v. 8, n. 23, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1826&dd99=view>>. Acesso em 01 fev. 2009.

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

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Júlio Emílio. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 111, dez. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742000000300010&lng=pt&nrm=i so](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300010&lng=pt&nrm=i so)>. Acessos em 23 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Paradigmas contemporâneo da formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (org.) *Formação de Professores para a Educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 253 – 263.

\_\_\_\_\_; VIANA, Gabriel Menezes. *Lutas concorrenciais no campo universitário e a atual reforma das licenciaturas*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. [Anais eletrônicos...] Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 1 CD-ROM.

ESCOLA DE FARMÁCIA E ODONTOLOGIA DE ALFENAS (EFOA). *Projeto de Implantação do Curso de Ciências Biológicas*. Alfenas - MG, 1999a, 50 p.

\_\_\_\_\_. COLEGIADO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. Ata da 1ª Reunião do Colegiado do Curso de Ciências Biológicas. Alfenas - MG, 13 de setembro de 1999b.

ESCOLA DE FARMÁCIA E ODONTOLOGIA DE ALFENAS / CENTRO UNIVERSITÁRIO FEDERAL (Efoa/Ceufe). *Guia Acadêmico 2002a*. Alfenas – MG, 2002. 92 p.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Implantação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas*. Alfenas - MG, 2002b, 25 p.

\_\_\_\_\_. *Regimento Geral da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas/ Centro Universitário Federal*. Alfenas - MG, 2002c. 54p.

\_\_\_\_\_. CONSELHO SUPERIOR. *Resolução n° 014/2003*. Aprova a implantação dos Cursos de Licenciatura em Química, Física e Matemática; e o de Bacharelado em Biomedicina. Alfenas - MG, 27 de outubro de 2003a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 002/2003*. Aprova a implantação do Curso de Bacharelado em Química, em 13 de março de 2003b.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 28, Dec. 2006. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso 22 Feb. 2010.

FIALA, Robert. Review of International Handbook of Educational Reform, edited by Peter Cookson, Alan Sadonvnik and Susa Semel, *Contemporary Sociology*. Vol. 24, n. 1 (jan., 1995), p.62-64.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 12 jul. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Barreto, Elba Sá. 2009 (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GOODSON, Ivor F. *The Making of curriculum: collected Essays*. 2. Ed. London: Falmer Press, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Currículo: teoria e história*. Trad.: Atílio Brunnetta. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b. 140p. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

\_\_\_\_\_. *The Changing curriculum: studies in social construction*. New York, N. Y: Peter Lang, 1997.

\_\_\_\_\_. *Políticas de currículo e de escolarização*. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 168p.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). In: *Anais da 31ª Anped, 2008* (CD-ROM).

GAUTHIER, Clermont. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 457 p. (Coleção Fronteiras da Educação).

JUNIOR, Luiz de Sousa. Reformas educativas e qualidade de ensino. In: *Anais da 24ª Anped, 2001* (CD-ROM).

KINCHELOE, Joe. Introduction. In: GOODSON, Ivor F. *The Changing curriculum: studies in social construction*. New York, N. Y: Peter Lang, 1997. p. xix – xl.

KRAHE, Elizabeth. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, v. 29, n. 02, 2004.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: *Anais da 24ª Anped*, 2001 (CD-ROM).

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. In: *Anais da 25ª Anped*, 2003 (CD-ROM).

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 26, ago. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. 129, dez. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 14 maio 2010.

\_\_\_\_\_. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008; 184 p.

MACHADO, Célia Tanajura. Atuação do Banco Mundial em Educação no Brasil entre 1993 e 2004: uma análise dos instrumentos de empréstimo. In: *Anais da 28ª Anped*, 2005 (CD-ROM).

MANCEBO, Deise; MAUES, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 28, dez. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 01 fev. 2010.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n.9, p.51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MARQUES, Carlos Alberto; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: Construindo alternativas para a formação inicial de professores*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/>

scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101-73302002000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 01 fev. 2010.

MAUES, Olgaíses. Reformas Internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, março 2003a.

\_\_\_\_\_. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. In: *Anais da 26ª Anped*, 2003b (CD-ROM).

\_\_\_\_\_. O trabalho docente no contexto das reformas. In: *Anais da 28ª Anped*, 2005 (CD-ROM).

\_\_\_\_\_; WONDJE, Calixte; GAUTHIER, Clermont. Duas perspectivas em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec. In: *Anais da 25ª Anped*, 2002 (CD-ROM).

MELO, Adriana Almeida S. de. Avaliação institucional do ensino superior: controle e condução de política educacional, científica e tecnológica. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria. (org.s) *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 125 – 145.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.s). *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira & Martin, 2005, p. 1-24.

NEVES, Lúcia Maria W. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria. (org.s) *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 81 – 106.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Elaboração dos novos currículos das licenciaturas negociações disputas e relações de poder. In: *Anais da 28ª Anped*, 2005 (CD-ROM).

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400010&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 14 maio 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. O estado brasileiro e as políticas educacionais dos anos 90. In: *Anais da 23ª Anped*, 2000 (CD-ROM).

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Abordagens no campo do currículo. In: SALGADO, Umbelina Caiafa Maria; MIRANDA, Glaura Vasques de. *Veredas - Formação Superior de Professores: Módulo 3 – Volume 1*; Belo Horizonte: SEE-MG, 2002. p.153-179.

\_\_\_\_\_. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (org.) *Formação de Professores para a Educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 235 – 252.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. *O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?* In: Anais da 23ª Anped, 2000 (CD-ROM).

\_\_\_\_\_. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300018&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300018&lng=pt&nrm=iso)> .Acessos em 14 maio 2010.

\_\_\_\_\_. (vs@merconet.com.br) Re: *Dúvida sobre termo utilizado em Artigo* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por gabriel\_vianna@yahoo.com.br em 15 set. 2009.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia: trilhas e tramas. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (org.) *Formação de Professores para a Educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57–71.

SILVA, Sarita Medina. *Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia*. (Tese de Doutorado) Campinas: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. Prefácio. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Trad.: Atílio Brunnetta. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b. 140p. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., 11ª reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. 156p.

SILVA-JUNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, Dec. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 Feb. 2010.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. O Novo Discurso do Banco Mundial e o seu mais Recente Documento de Política Educacional. In: *Anais da 24ª Anped*, 2001 (CD-ROM).

SOUZA, João Valdir Alves de. Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (org.) *Formação de Professores para a Educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-44.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Célia Almeida Rego (Orgs.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 173p.

TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Inovação Escolar e Pesquisa sobre formação de professores. In: NARDI, Roberto. (Org.) *A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes*. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. et. al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, v. 8, n. 23, jan./abr. 2008. Disponível em <[www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1829&dd9=9&pdf](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1829&dd9=9&pdf)>. Acesso em 01 fev. 2009.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC São Paulo, 1998, p. 173-191.

TRINDADE, Hélió. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 01 fev. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG). Projeto de Readequação das Disciplinas dos Cursos de Licenciatura da UNIFAL-MG. Alfenas, MG 2006a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL – MG). CONSELHO SUPERIOR. *Resolução n° 008/2006*. Aprova a implantação dos cursos de Pedagogia, Ciência da Computação (Bacharelado), Biotecnologia, Geografia (Licenciatura), Geografia (Bacharelado), Ciências Biológicas (Bacharelado - Modalidades: Meio Ambiente e Ciências Médicas), Física (Licenciatura), Química (Licenciatura) e Matemática (Licenciatura). Alfenas - MG, 20 de março de 2006b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 031/2006*. Aprova a implantação dos Cursos de Licenciatura em Química, Física e Matemática; e o de Bacharelado em Biomedicina. Alfenas - MG, 16 de dezembro de 2006c.

\_\_\_\_\_. *Projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas*. Alfenas, 2007.

\_\_\_\_\_. CONSELHO SUPERIOR. *Ata da 30ª reunião do Conselho Superior da Universidade Federal de Alfenas*. Alfenas - MG, 23 de março de 2007b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 008/2007*. Aprova a criação do Curso de Licenciatura em Química -modalidade a distância - edital n° 01/2006 SEED/MEC - Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), da UNIFAL-MG. Alfenas - MG, 23 de março de 2007c.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 009/2007*. Aprova a criação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - modalidade a distância - edital n° 01/2006 SEED/MEC - Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), da UNIFAL-MG. Alfenas - MG, 23 de março de 2007d.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. CONSELHO SUPERIOR. *Resolução 025/2007*. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas nas Modalidades Licenciatura, Ciências Ambientais e Ciências Médica. Alfenas – MG, 6 de julho de 2007e.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 054/2007*. Autoriza a criação do Campus de Varginha. Alfenas - MG, 28 de novembro de 2007f.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 056/2007*. Aprova o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Alfenas - MG, 07 de dezembro de 2007g.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 057/2007*. Autoriza a criação do Campus de Poços de Caldas. Alfenas - MG, 07 de dezembro de 2007h.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 007/2008*. Aprova a mudança do Curso de Ciências Biológicas (Bacharelado) - Ênfase em Ciências Médicas - para o Curso de Biomedicina, a partir do 2º Semestre de 2008; e adiamento da votação da dinâmica curricular do referido Curso. Alfenas - MG, 11 de abril de 2008a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 026/2008*. Aprova o desmembramento dos Cursos de Ciências Sociais e de Letras nas modalidades Licenciatura e Bacharelado, transformando-os em dois cursos distintos, porém com o mesmo número de vagas e de docentes. Será mantido um coordenador para cada curso. Alfenas - MG, 10 de setembro de 2008b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 031/2008*. Aprova a implantação do Curso de Letras – Bacharelado. Alfenas - MG, 30 de outubro de 2008c.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 032/2008*. Aprova a implantação do Curso de Letras – Licenciatura. Alfenas - MG, 30 de outubro de 2008d.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 033/2008*. Aprova a implantação do curso de História – Licenciatura. Alfenas - MG, 30 de outubro de 2008e.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 034/2008*. Aprova a implantação do Curso de Ciências Sociais – Bacharelado, em 30 de outubro de 2008f.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 035/2008*. Aprova a implantação do curso de Ciências Sociais – Licenciatura. Alfenas - MG, 30 de outubro de 2008g.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 036/2008*. Aprova a implantação do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia - *campus* de Varginha. Alfenas - MG, 30 de outubro de 2008a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 037/2008*. Aprova da implantação do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia - *campus* de Poços de Caldas. Alfenas - MG, 30 de outubro de 2008b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 044/2008*. Aprova a Implantação do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura - modalidade à distância - através do Centro de Educação Aberta à Distância - CEAD / UNIFAL-MG. Alfenas - MG, 21 de novembro de 2008c.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 039/2009*. Aprova o Projeto de criação do Curso de Filosofia da UNIFAL-MG. Alfenas - MG, 2 de dezembro de 2009a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 040/2009*. Aprova o Projeto de criação do Curso de Serviço Social da UNIFAL-MG. Alfenas - MG, 2 de dezembro de 2009b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 041/2009*. Aprova o Projeto de criação do Curso de Terapia Ocupacional da UNIFAL-MG. Alfenas - MG, 17 de dezembro de 2009c.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 042/2009*. Aprova o Projeto de criação do Curso de Medicina da UNIFAL-MG. Alfenas - MG, 17 de dezembro de 2009d.

YIN, Robert. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Trad.: Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

VIANA, Gabriel Menezes; LONGHINI, Marcos Daniel. *Fui aluno, já aprendi a ser professor: O papel do estágio na formação docente*. 2006. 57 f. Monografia. (Licenciado em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas. 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil Império e República*. Brasília, DF: Liber Livro, 2008. 175p.

ZEICHNER, Kenneth. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, n.9, p.76-87, set./out./nov./dez. 1998.

\_\_\_\_\_. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Formação Docente*, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago-dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/8/1>>. Acesso em: 01 fev. 2010.

## 8. ANEXOS

### 8.1 Anexo I: Roteiro para entrevista semiestruturada.

#### **Roteiro para entrevista:**

Como foi organizado o primeiro curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG? Como foi definido os conteúdos?

Qual(is) foi(ram) a(s) modificação(ões) mais importante(s) ocorridas no currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG, desde o momento da implantação do curso em 2000, até os dias atuais? Por quê?

Qual foi a sua participação nesses processos de mudanças?

Em 2002 o curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG, foi dividido em Ciências Biológicas - Licenciatura Noturna, com início de funcionamento em Agosto de 2002, e em Ciências Biológicas- Bacharelado Integral, em Março de 2003. Qual a sua opinião sobre esse desmembramento? Quais os motivos que levaram a essa separação dos cursos?

Em 2004 houve uma reformulação no curso que levou a elaboração de uma nova matriz curricular, na qual, constava com um significativo acréscimo das disciplinas Prática de Ensino de Ciências e Prática de Ensino de Biologia e estágios, desde o terceiro período do curso. Quais foram os motivos que levaram a essa elaboração?

Já no ano de 2007, houve uma outra reformulação no currículo do curso de Ciências biológicas que, dentre outras providências, levou a uma diminuição do número de disciplinas de Prática de Ensino de Ciências e Biologia e estágios. Além do mais, essas disciplinas, que ocorriam desde o terceiro período, passaram a se concentrar apenas na parte final do curso. Quais foram os motivos que levaram a tomar essa atitude? Qual a sua opinião sobre essa alteração?

Em sua opinião, qual(is) foi(ram) o(s) principal(is) motivo(s) reponsável(is) para que houvessem sucessivas modificações no curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG? Por quê?

Você acredita que a longa tradição em formar profissionais na área da saúde possa ter tido alguma influência na elaboração e modificações no currículo do curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG? Por quê?

**8.2 Anexo II:** Representação da matriz curricular do curso de Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura de 2000.

<b>Ciências Biológicas - Bacharelado/Licenciatura (2000)</b>								
	<b>Períodos</b>							
	<b>1º Período</b>	<b>2º Período</b>	<b>3º Período</b>	<b>4º Período</b>	<b>5º Período</b>	<b>6º Período</b>	<b>7º Período</b>	<b>8º Período</b>
<b>Disciplinas</b>	Matemática e Bioestatística	Físico-Química para Biólogos	Bioquímica	Histologia	Ecologia Geral	Geologia e Paleontologia	Patologia Geral Básica	Estrutura e Funcionamento de Ensino
	Biologia Molecular e Celular	Embriologia	Física e Biofísica	Zoologia I	Fisiologia Humana e Comparada	Farmacologia Básica	Deontologia	Prática de Ensino de Ciências
	Química de Biomoléculas	Botânica	Anatomia Humana	Fisiologia Vegetal	Zoologia II	Micologia	Monografia de Conclusão	
	Introdução à Informática	Metodologia de Estudo e Pesquisa	Microbiologia	Genética e Evolução	Imunologia	Parasitologia Básica	Psicologia Educacional II	Prática de Ensino de Biologia
					História e Filosofia da Ciência	Higiene e Saúde Pública	Didática Geral e Especial II	
					Fundamentos em Educação	Didática Geral e Especial I		Estágio Didático
						Psicologia Educacional I		

<b>Legenda</b>	
	Disciplina de Conteúdo Específico
	Disciplina de Conteúdo Diverso
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas de Conteúdos Variados destinadas à Prática Pedagógica (PRAP)
	Disciplina de Conteúdo Pedagógico
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas destinadas à Prática Pedagógica (PRAP)
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas destinadas ao Estágio (EST.)
	Disciplina Pedagógica do Conteúdo
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas do Conteúdo destinadas a Prática Pedagógica (PRAP)
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas do Conteúdo destinadas ao Estágio (EST.)
	Estágio

**8.3 Anexo III:** Representação da matriz curricular do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura de 2002.

Ciências Biológicas - Licenciatura (2002)									
	Períodos								
	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	
<b>Disciplinas</b>	Botânica	Física e Biofísica	Fisiologia Vegetal	Genética Geral	Genética Molecular	Zooparasitologia	Prática de Ensino de Ciências	Educação Ambiental e Reciclagem de Material	
		Embriologia	Zoologia I	Microbiologia	Anatomia Comparada e Humana	Ecologia Aplicada		Reprodução Humana	
		Ecologia Geral			Fisiologia Humana e Comparada			Evolução	Saúde Pública
	Biologia Molecular e Celular	Histologia	Português Instrumental	Zoologia II	Geologia e Paleontologia	Estatística para Biologia		Estágio Didático Supervisionado	
	Química Geral		Pesquisa e Prática Pedagógica I						Ética e Bioética
	Matemática	Bioquímica	Organização Pedagógica e Curricular I	Pesquisa e Prática Pedagógica II	Estrutura e Funcionamento de Ensino	Trabalho de Conclusão I			Prática de Ensino de Biologia
			Instrumentação para o Ensino de Biologia	Didática Especial					
	Metodologia de Estudo e Pesquisa	Fundamentos em Educação	Psicologia Educacional I	Psicologia Educacional II					Trabalho de Conclusão II

Legenda	
	Disciplina de Conteúdo Específico
	Disciplina de Conteúdo Diverso
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas de Conteúdos Variados destinadas à Prática Pedagógica (PRAP)
	Disciplina de Conteúdo Pedagógico
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas destinadas à Prática Pedagógica (PRAP)
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas destinadas ao Estágio (EST.)
	Disciplina Pedagógica do Conteúdo
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas do Conteúdo destinadas a Prática Pedagógica (PRAP)
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas do Conteúdo destinadas ao Estágio (EST.)
	Estágio

**8.4 Anexo IV:** Representação da matriz curricular do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura de 2004.

<b>Ciências Biológicas - Licenciatura (2004* em vigor até metade de 2010)</b>								
<b>Disciplinas</b>	<b>Períodos</b>							
	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
	Biologia Molecular e Celular	Zoologia dos Invertebrados I	Zoologia dos Invertebrados II	Zoologia dos Vertebrados	Genética Molecular	Parasitologia Geral	Ecologia Geral	Educação Ambiental e Reciclagem de Material
	Morfologia e Evolução das Plantas	Biologia Reprodutiva e Sistemática das Plantas	Fisiologia Vegetal	Anatomia Humana	Fisiologia Humana e Comparada	Microbiologia Básica	Geologia e Paleontologia	Ecologia Aplicada
	Física e Biofísica	Histologia Básica	Bioestatística	Genética Geral	História da Filosofia e da Ciência	Reprodução Humana	Trabalho de Conclusão de Curso I	Trabalho de Conclusão de Curso II
	Química Geral	Bioquímica	Português Instrumental	Psicologia Educacional II	Didática Geral e Especial I	Ética e Bioética	Prática de Ensino de Ciências V	Prática de Ensino de Ciências VI
	Matemática	Embriologia Básica	Prática de Ensino de Ciências I	Prática de Ensino de Ciências II	Estrutura e Funcionamento de Ensino	Didática Geral e Especial II	Prática de Ensino de Biologia V	Prática de Ensino de Biologia VI
	Metodologia de Estudo e Pesquisa	Fundamentos em Educação	Prática de Ensino de Biologia I	Estágio Supervisionado em Ciências II	Prática de Ensino de Biologia III	Prática de Ensino de Ciências IV	Estágio Supervisionado em Ciências V	Estágio Supervisionado em Ciências VI
			Estágio Supervisionado em Biologia I	Estágio Supervisionado em Biologia II	Estágio Supervisionado em Biologia III	Estágio Supervisionado em Biologia IV	Estágio Supervisionado em Biologia V	Estágio Supervisionado em Biologia VI

<b>Legenda</b>	
	Disciplina de Conteúdo Específico
	Disciplina de Conteúdo Diverso
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas de Conteúdos Variados destinadas à Prática Pedagógica (PRAP)
	Disciplina de Conteúdo Pedagógico
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas destinadas à Prática Pedagógica (PRAP)
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas destinadas ao Estágio (EST.)
	Disciplina Pedagógica do Conteúdo
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas do Conteúdo destinadas a Prática Pedagógica (PRAP)
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas do Conteúdo destinadas ao Estágio (EST.)
	Estágio

**8.5 Anexo V:** Representação da matriz curricular do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura de 2007.

Ciências Biológicas - Licenciatura 2007 (em vigor a partir da metade de 2007)										
Disciplinas	Períodos									
	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	9º Período	
	Biologia Celular	Morfologia de Fanerógramas	Sistemática Vegetal	Fisiologia Vegetal	Genética Clássica	Geologia	Imunologia	Paleontologia	Ecologia Aplicada	
		Biofísica	Zoologia de Invertebrados I	Zoologia dos Invertebrados II	Zoologia dos Vertebrados	Fisiologia Animal Comparada	Reprodução Humana	Ecologia Geral		Evolução
	Evolução das Plantas	Bioquímica	Estatística Básica	Biologia Molecular	Anatomia Humana	Microbiologia	Trabalho de Conclusão de Curso I	Parasitologia		Trabalho de Conclusão de Curso II (PRAP)
	Química Geral	Filosofia	Embriologia Comparada	História da Filosofia e da Ciência	Didática	Fundamentos da Educação Inclusiva I	Fundamentos da Educação Inclusiva II	Português Instrumental		Laboratório de Ensino de Biologia II
	Matemática	Fundamentos de Educação I	Histologia Animal Básica	Psicologia da Educação	PRAP	PRAP	PRAP	Laboratório de Ensino de Ciências II		PRAP
	Filosofia e Metodologia da Ciência		Fundamentos da Educação II	PRAP	PRAP	Laboratório de Ensino de Ciências I	EST.	PRAP		PRAP
					EST	PRAP		EST		EST.
					Política Educacional Brasileira	EST.				

Legenda	
	Disciplina de Conteúdo Específico
	Disciplina de Conteúdo Diverso
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas de Conteúdos Variados destinadas à Prática Pedagógica (PRAP)
	Disciplina de Conteúdo Pedagógico
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas destinadas à Prática Pedagógica (PRAP)
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas destinadas ao Estágio (EST.)
	Disciplina Pedagógica do Conteúdo
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas do Conteúdo destinadas a Prática Pedagógica (PRAP)
	Parcela do tempo dentro das Disciplinas Pedagógicas do Conteúdo destinadas ao Estágio (EST.)
	Estágio