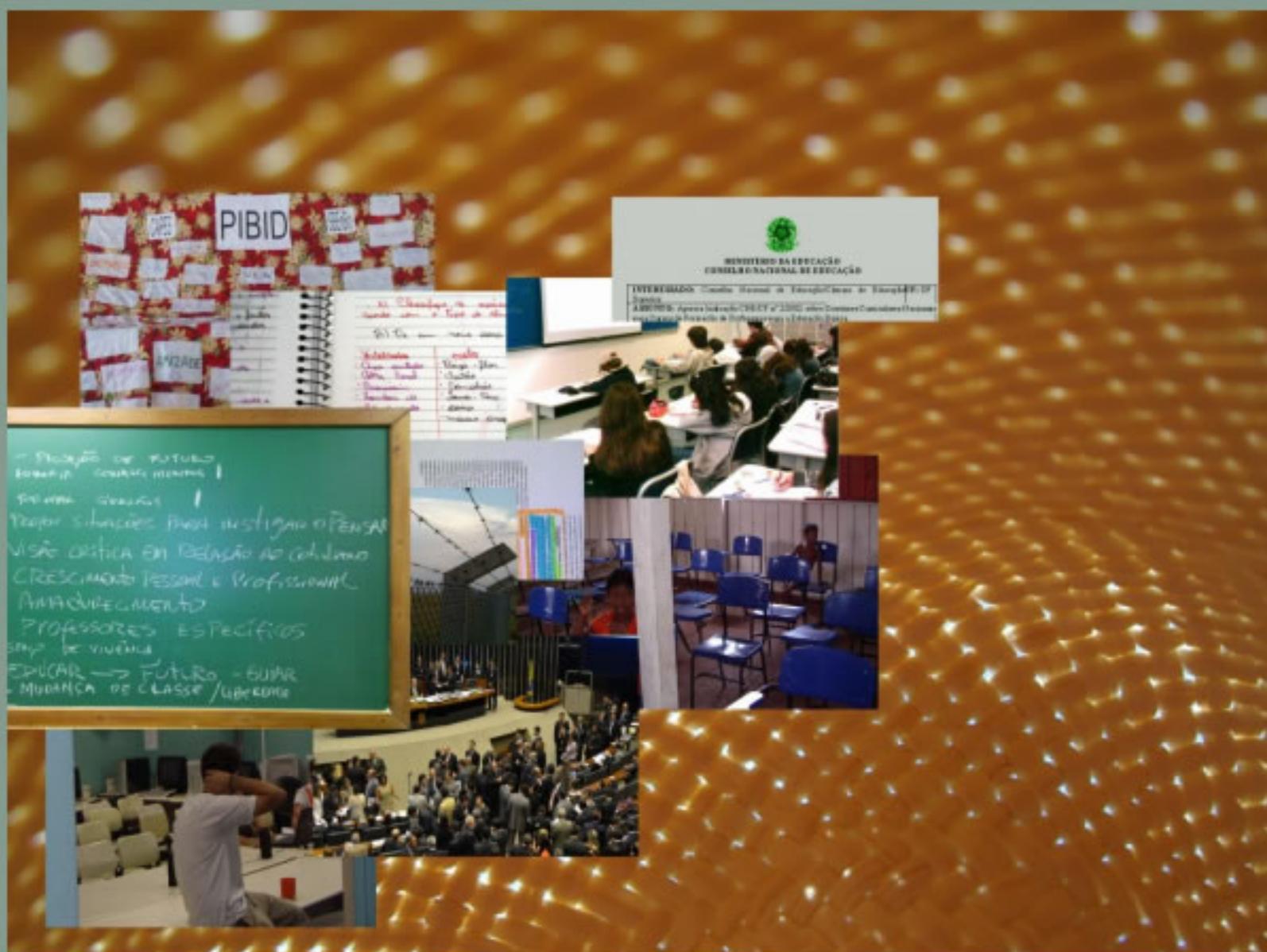


REnBio

revista de ensino de
biologia - SBEnBio

revista de ensino de biologia

número 8 - 2015



SBEnBio

Associação Brasileira
de Ensino de Biologia

Políticas públicas e o Ensino de Biologia

REVISTA DE ENSINO DE BIOLOGIA
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE BIOLOGIA
(SBEnBio) ISSN 1982-1867

Número 8 – Novembro de 2014 a Outubro de 2015

Número Especial: Políticas públicas e Ensino de Biologia

EDITORA:

Diretoria Executiva Nacional da SBEnBio

Presidente: Ana Cléa Braga Moreira Ayres (UERJ)
Vice-presidente: Edinaldo Medeiros Carmo (UESB)
Tesoureira: Alessandra Bizerra (USP)
Secretária: Daniele Lima Tavares (UFRRJ)

Editor: José Artur B. Fernandes (UFF)

COMISSÃO EDITORIAL

Ana Cléa Ayres (FFP/UERJ São Gonçalo)
José Artur B. Fernandes (UFF)
Rosana Louro Ferreira Silva (IB/USP)
Maria Margarida Gomes (UFRJ)
Maria Cristina de Araújo Pansera (UNIJUI/RS)
Lúcia de Fatima Estevinho Guido (UFU)
Marlécio Maknamara da Silva Cunha (UFRN)
Sílvia Nogueira Chaves (IEMCI/UFPA)

Capa, Layout, Diagramação e Organização deste número especial
José Artur B. Fernandes (UFF)



Ficha catalográfica elaborada sob orientação da
Biblioteca Central do Gragoatá (BCG) - UFF

Revista da SBEnBio / Associação Brasileira de Ensino de
Biologia. Niterói, RJ: SBEnBio, 2015

ISSN 1982-1867

Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de
Ensino de Biologia (SBEnBio).

v.8 - 2015

1. Biologia - estudo e ensino - periódicos.. I Associação
Brasileira de Ensino de Biologia.

CDD - 574.05

Sumário

| | | |
|--|--|-----------|
| Documentos legais para formação profissional: é possível fazer emergir o professor de ciências e biologia? | <i>José Roberto Feitosa Silva</i> | 4 |
| Contribuições do PIBID para a formação política do professor de ciências e biologia | <i>Pedro Henrique Parada Ferrari e Daniela Franco Carvalho</i> | 15 |
| Educação do Campo, área Ciências da Natureza e Ensino de Biologia: questões, reflexões e ações para docência na Educação Superior e Básica | <i>Néli Suzana Britto</i> | 32 |
| O debate sobre o currículo: para além da prescrição | <i>Cláudia Valentina Assumpção Galian</i> | 45 |
| Base Nacional Curricular Comum: elementos para o debate | <i>Maicon Azevedo</i> | 54 |
| Reflexões sobre a produção da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular: diálogos com a História e as Políticas de Currículo | <i>Marcia Serra Ferreira</i> | 63 |

Editorial

Este número da Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio aborda questões ligadas a políticas públicas que de alguma forma afetam o ensino de Biologia, o que nos parece muito pertinente nesses tempos em que a conjuntura política do país se mostra carregada de tensões e incertezas.

A última década nos trouxe um cenário de intensas mudanças, tanto na formação docente como nas políticas voltadas para a Educação Básica. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e da adoção, por muitas instituições formadoras de professores, do modelo de formação voltado para licenciaturas com identidade própria, houve um distanciamento do antigo modelo "3 + 1" e novas políticas de formação docente foram se consolidando. Assistimos também, nesse período, a um processo de reestruturação e ampliação das universidades federais que promoveu a criação de novos cursos de licenciatura, cujos projetos político pedagógicos de algum modo já refletiam as mudanças no cenário da formação docente.

Paralelamente, tivemos em 2013 a publicação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que trouxeram, além das Diretrizes Gerais para a Educação Básica, documentos específicos para diferentes contextos e temáticas, como as diretrizes para Educação no Campo, para Educação Indígena, ou as diretrizes para Educação em Direitos Humanos e as diretrizes para Educação Ambiental. Nas escolas, a presença do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - a partir de 2008 também impactou a formação docente, com efeitos percebidos em nível nacional como pudemos acompanhar, por exemplo, pela expressiva quantidade de trabalhos produzidos no contexto do Programa que foram apresentados nos últimos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia.

Reunimos aqui seis artigos indicados pelas Diretorias Regionais da SBEnBio, que nos ajudam a refletir sobre algumas questões importantes nesse contexto. O artigo intitulado " Documentos legais para formação profissional: é possível fazer emergir o professor de Ciências e Biologia?" de José Roberto Feitosa Silva, apresenta uma reflexão sobre a formação de professores de Ciências e Biologia, com base em documentos oficiais, do ponto de vista da formação de uma identidade para a docência em Biologia.

Já o artigo "Contribuições do PIBID para a formação política do professor de Ciências e Biologia", de Pedro Henrique Parada Ferrari e

Daniela Franco Carvalho, investiga as contribuições do PIBID – Biologia – da Universidade Federal de Uberlândia, para a formação política do professor.

No terceiro artigo, Néli Suzana Britto apresenta questões relacionadas à implantação de um curso de Educação do Campo, dialogando com questões, reflexões e ações ligadas à consolidação desse curso no contexto brasileiro das políticas públicas educacionais, sob o título de "Educação do Campo, área Ciências da Natureza e Ensino de Biologia: questões, reflexões e ações para docência na Educação Superior e Básica".

Trazemos também três artigos relacionados às políticas curriculares para a Educação Básica. Cláudia Valentina Assumpção Galian, em trabalho intitulado " O debate sobre o currículo: para além da prescrição", desenvolve uma análise da literatura que destaca a complexidade dos muitos agentes que atuam na construção social do currículo, situando no debate curricular alguns aspectos das funções da escola.

No artigo "Base Nacional Curricular Comum: elementos para o debate", Maicon Azevedo apresenta elementos que possibilitam ampliar o debate sobre os novos caminhos para o Ensino Médio, propostos no contexto da discussão da base nacional curricular, tendo em vista uma reflexão que inclui aspectos das tradições curriculares.

Finalmente, no artigo "Reflexões sobre a produção da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular: diálogos com a História e as Políticas de Currículo", Marcia Serra Ferreira socializa reflexões feitas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fomentadas por debates conjuntos, ocorridos no ano de 2015, em grupos de pesquisa e nas disciplinas em que atua. Aponta, em seu trabalho, a centralidade que a *área de conhecimento* assume na formulação de um texto que se pretende comum e nacional, lançando questionamentos sobre os significados em disputa nesse processo.

Desejamos uma boa leitura e anunciamos que em breve a Revista de Ensino de Biologia da SEnBio deverá inaugurar um novo formato, recebendo submissões de trabalhos em sistema de fluxo contínuo e ampliando a participação da comunidade em sua construção.

José Artur B. Fernandes
Editor

DOCUMENTOS LEGAIS PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: É POSSIVEL FAZER EMERGIR O PROFESSOR DE CIENCIAS E BIOLOGIA?

José Roberto Feitosa Silva

Universidade Federal do Ceará

Resumo. Este artigo apresenta uma reflexão sobre a formação de professores de Ciências e Biologia, com base em documentos oficiais, partindo do pressuposto de que o marco que regulamenta a profissão de biólogo, em 1979, não contribui para a definição de uma identidade da docência em Biologia, conforme refletido nos projetos pedagógicos destes cursos. Outro documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, entrelaçam os perfis de bacharelado e de licenciatura, preservando a herança dos cursos de História Natural. O currículo proposto é compreendido como o "elenco de disciplinas" que mantém o status acadêmico da ciência, dificultando emergir o perfil de um profissional que atuará na docência do ensino básico.

Palavras-chave: Formação de Professores, Currículo de Ciências Biológicas.

"No início, o curso de História Natural era baseado em descrição, mas quando eu me formei, em 1957, o curso já estava um pouco mais avançado, e já havia outras ciências desenvolvidas, como a fisiologia vegetal, animal e bioquímica, por exemplo. A genética também estava avançada, não era mais tão descritiva já havia incorporado um pouco do experimental"

Sonia Machado Campos Dietrich em entrevista concedida em 28 de janeiro de 2009. São Paulo/SP.

Trecho editado (2011, p. 45)

A formação do professor de Ciências e de Biologia, nos cursos de Licenciatura, denominados, até o final da década de 1960, História Natural, e posteriormente Ciências Biológicas, vem sendo permeada por dificuldades para definição de uma identidade. No presente ensaio essa idéia é fortalecida a partir da minha vivência em dois espaços distintos que "percebem" o professor: o primeiro, uma instituição formadora de licenciados e bacharéis, onde atuo como docente e fui coordenador de curso; no outro, uma instituição fiscalizadora do exercício profissional, o Conselho Regional de Biologia, onde atuo como conselheiro há alguns anos, e que tem como uma de suas atribuições contribuir junto aos cursos, na definição de um perfil profissional do Biólogo.

Neste texto faço uma conexão entre a percepção de quem está inserido no processo de formação e ao mesmo tempo muda o ângulo de visão quando atua como

integrante do órgão de fiscalização profissional. A participação no Conselho Profissional ocorre em uma Comissão, denominada Comissão de Formação e Aperfeiçoamento Profissional (CFAP), onde em seu Regimento são descritas suas atribuições: a *Análise de assuntos relativos aos cursos de Biologia existentes e propostos*, e a elaboração de *Estudos de currículos e definições técnicas da profissão e de incompatibilidade com outras profissões*, além da *Realização de seminários, cursos, simpósios e outros* (Regimento CFBio, 2007). A análise aqui realizada inclui inquietações e reflexões feitas no deslocamento desses ângulos de observação e de questionamentos ao ocupar uma e outra posição entre as referidas instituições.

O argumento aqui defendido, para compreender a emergência do que denominarei de uma "identidade docente" baseia-se nos seguintes pressupostos:

- O marco da regulamentação da profissão de biólogo (Lei 6.684/79), ocorrido no final da década de 70, está presente na dificuldade de explicitação do perfil docente, descrita nos documentos recebidos e analisados na CFAP do Conselho Regional de Biologia- 5ª Região. Estes documentos são os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPPC). Utilizarei alguns trechos desses projetos para evidenciar a argumentação;

- A autoridade do discurso oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Ciências Biológicas (Parecer CNE/CES 1301/01), onde a identidade profissional docente, que se pretende ver construída, aparece e é reproduzida textualmente nos documentos elaborado sem diferentes cursos de formação na área;

- O prestígio/a ênfase no conhecimento científico, explicitado nas diversas disciplinas componentes das Ciências Biológicas como sendo **norteadoras** na formação do licenciando, tal como é sugerido nas orientações do documento oficial Parecer CNE/CES 1301/01;

Ambos os documentos, o Marco da regulamentação e as DCN, têm sido as fontes utilizadas prioritariamente pelas instituições que ministram os cursos de Ciências Biológicas. Minha experiência de contatos com coordenadores e professores, diz que tais sujeitos sempre justificam o uso daqueles documentos defendendo que "*são esses documentos que dirigem as reestruturações, as adequações que precisarmos fazer nos cursos*".

Seguindo um percurso

Refletir sobre a formação do docente de Ciências e Biologia no ensino básico, nos leva à instância de formação que habilita o estudante de ensino superior a inserir-se no mundo do trabalho com a conclusão de um curso de licenciatura. E no caso daquele docente que ministrará Ciências no Ensino Fundamental e/ou Biologia no Ensino Médio, o curso que possibilita essa atuação é o de Licenciatura em Ciências, com habilitação em Biologia ou ainda de Licenciatura em Ciências Biológicas. Existem, contudo, várias denominações para os cursos de formação de professores de Ciências, registrados no MEC.

Consultando a página do MEC, base de dados do Sistema e-MEC (posição de maio de 2016), foi gerado Relatório de Busca Avançada, onde utilizei denominação dos cursos na área de Ciências/Biologia/Ciências Biológicas (*Nome do curso*) que formam

professores (*grau* Licenciatura). Considerei a quantidade de cursos por denominação, sem relacionar a instituição ou região geográfica, pois o que interessava era encontrar as diversas denominações. A partir do nome do curso, elaborei a tabela a seguir:

| <i>Nome do Curso</i> | <i>Grau</i> | <i>Quantidade de cursos</i> |
|---|--------------|-----------------------------|
| Ciências Biológicas | Bacharelado* | 363 |
| Ciências Biológicas | Licenciatura | 660 |
| Biologia | Licenciatura | 30 |
| Ciências –Biologia | Licenciatura | 39 |
| Ciências – Biologia e Química | Licenciatura | 05 |
| Ciências – Biologia, Física e Química | Licenciatura | 09 |
| Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química | Licenciatura | 01 |
| Ciências Naturais – Biologia | Licenciatura | 06 |
| Ciências da Natureza | Licenciatura | 15 |
| Ciências da Natureza e Matemática | Licenciatura | 03 |
| Educação do Campo - Ciências da Natureza | Licenciatura | 07 |
| Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia | Licenciatura | 01 |
| Educação do Campo – Física e Biologia | Licenciatura | 02 |
| Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática | Licenciatura | 05 |
| Educação Intercultural – Ciências da Natureza | Licenciatura | 01 |
| Licenciatura intercultural – Ciências da Natureza | Licenciatura | 01 |
| Licenciatura Integrada em Biologia e Química | Licenciatura | 02 |
| Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Licenciatura | 03 |
| Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza | Licenciatura | 01 |
| Programa Especial de Formação Pedagógica - Biologia | Licenciatura | 01 |
| Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – Biologia | Licenciatura | 01 |

(*) O grau Bacharelado não habilita para formação de docentes, mas está aqui apenas para fins de comparação quantitativa aos demais cursos.

Após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Ministério da Educação, especificamente para o curso de Ciências Biológicas, no ano 2001 (Parecer CNE/CES 1.300/2001), muitas instituições de ensino, públicas e privadas, têm seguido este documento como o discurso hegemônico de estruturação do processo formativo do futuro docente que atuará no Ensino Básico. A necessidade da elaboração de um Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) tem levado as instituições de Ensino, através de suas instâncias colegiadas, principalmente as coordenações de curso, a produzirem esse PPPC como o documento norteador das ações de formação dos futuros

profissionais das Ciências Biológicas, que se inserirão no mundo do trabalho, e dentre esses estão os cursos de licenciatura, conforme listados na tabela acima.

A inserção legal no exercício da docência ocorre a partir da conclusão de um curso de Licenciatura ofertado pela instituição de ensino superior. No entanto, a partir da tabela acima, estão registrados 793 cursos que utilizam o grau Licenciatura, e portanto, formadores de professores, enquanto 363, de Bacharelado, não objetivam essa formação. Entretanto, observa-se que a maior parte das denominações dos cursos utiliza a terminologia expressa na Lei 6.684/79, que rege a profissão de Biólogo, regulamentada em 03 de setembro de 1979. Esta, em seu primeiro artigo afirma: *Art. 1º 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.* Os grifos acima ressaltam que, *também*, um licenciado em Biologia ou em Ciências Biológicas pode ser considerado profissional Biólogo. Adiante, exemplificarei como este embasamento legal é utilizado por instituições formadoras de docentes em Biologia. Além disso, segundo artigo da mesma lei vai reforçar os argumentos das instituições:

Art. 2º 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 e emitir e assinar laudos técnicos e pareceres de acordo com o currículo efetivamente realizado.

Não é possível, a partir das atividades acima descritas para um biólogo, executar todas, e ainda nessa descrição, depreender o perfil de quem almeje atuar na docência. Mesmo que os cursos que possibilitem a atuação como biólogo sejam indistintamente de Bacharelado ou de Licenciatura, os dados do MEC indicam que a maior quantidade de cursos no Brasil denominados para a obtenção do título de biólogo é de Licenciatura. E nesse sentido, é perceptível um primeiro entrelaçamento na definição de um perfil profissional, quando as instituições de ensino utilizam, também, a legislação da profissão de biólogo na formulação do PPC, nas páginas eletrônicas dos seus cursos ou outros meio de divulgação. Ilustro essa utilização da lei com alguns exemplos retirados de documentos públicos de algumas instituições¹.

“O Licenciado em Ciências Biológicas pode atuar em pesquisa básica e aplicada, podendo ainda desempenhar atividades de análises, experimentação, assessoria, consultoria nas diversas áreas da Biologia e também se dedicar ao exercício do magistério no nível fundamental e/ou médio nas disciplinas Ciências e Biologia, respectivamente. Pode também lecionar no ensino superior em qualquer área das Ciências Biológicas. Ao

¹ Como o objetivo é apenas explicitar o perfil profissional, denomino cada instituição por uma letra aleatória e grifo o que evidencia o perfil do licenciado.

terminar o curso de graduação, o Biólogo pode iniciar um curso de pós-graduação em qualquer área de pesquisa básica e aplicada e em pesquisa na área de ensino (PPPC Curso X, grifos meus destacando o enfoque para a docência).

“O bacharel em Ciências Biológicas estará apto a trabalhar ampliando a qualidade de vida da sociedade, do meio ambiente e da educação. Pode atuar na liderança de empresas nacionais e internacionais de diversos setores (saúde, meio ambiente, educação e biotecnologia), escolas públicas e privadas, universidades nacionais e internacionais, órgãos governamentais municipais, estaduais e federais e Institutos de Pesquisa, ONGs no Brasil e no exterior, além da prestação de serviços e consultoria, como empresários e gestores nas áreas ambiental, da educação, da saúde e da biotecnologia, conforme a trajetória de curso. **Os licenciados estarão aptos a atuar também como professores no ensino fundamental e médio.**” (Página eletrônica do curso Y).

“Os biólogos atuam nas áreas de Meio Ambiente, Saúde e Biotecnologia, com competência para aplicar metodologia científica no planejamento, gerenciamento e execução de seu trabalho. Realizam projetos de pesquisa, análises laboratoriais, perícias, consultorias e assessorias técnicas, emitem laudos e pareceres **e atuam como docentes na educação básica.**” (Página eletrônica do curso W).

“O curso foi criado com o objetivo de formar profissionais qualificados para atuar em várias áreas de competência do biólogo licenciado, destacando a educação (ensino fundamental, médio e superior, educação ambiental e educação sanitária); estudos de investigação da natureza (sistemática, etnobiologia, biogeografia, manejo e conservação da natureza, etc.); saúde (micologia, controle de pragas e vetores, microbiologia e parasitologia, etc.); análise de controle de qualidade (água, solos, etc.); explorações/produções (apicultura, ranicultura, aquacultura, etc.); controle ambiental (ecotoxicologia, tratamento de resíduos, controle de poluição, etc.) e administração (museus, parques naturais, jardins botânicos, herbários, etc.).” (Página eletrônica do curso Z).

“O biólogo formado pela [instituição M] pode atuar em instituições públicas e privadas para: - desenvolvimento de pesquisas básicas e aplicadas em áreas ligadas às ciências biológicas; - coordenação, elaboração e desenvolvimento de projetos de manejo, uso e restauração da biodiversidade; - consultoria e perícia ambientais; - atividades de pesquisa e docência em instituições de ensino superior. **Ressalta-se que, ao aluno que cumprir as disciplinas do programa de licenciatura, é conferido um segundo diploma que permite dar aulas como professor de ciências no ensino fundamental e de biologia no ensino médio, estando apto, também, para realizar atividades de educação ambiental em museus, empresas, ONGs e órgãos públicos**” (Página eletrônica do curso M).

“O Licenciado em Ciências Biológicas, também considerado Biólogo, pode ainda atuar em Escolas do Ensino Fundamental e Médio, nos componentes curriculares Ciências e Biologia. Tanto o Bacharel quanto o Licenciado podem lecionar em Instituições de Ensino Superior” (Página eletrônica do curso K).

Os excertos de textos acima explicitam, para os cursos de Licenciatura, um direcionamento para a docência ainda fortemente associado a uma multiplicidade de possibilidades apoiadas no domínio dos conteúdos das Ciências Biológicas. Isto a meu ver causa tensão e confusão no jovem que ingressa em um curso de Licenciatura e encontra, ratificado pela instituição formadora, um discurso duplamente atrativo: o de que, como biólogo, poderá executar diversas atividades além da docência; e até mesmo, como licenciado, também ser docente.

Neste ponto, podemos constatar o argumento de que a autoridade do marco da regulamentação da profissão de biólogo, ancorada nas denominações Ciências Biológicas e Biologia, contribui para a dificuldade de definir esse profissional docente.

Na compreensão dessa tensão opto neste momento por remeter ao estudo da história curricular da educação em biologia e ciências, realizado por Goodson (2012). Segundo este autor, a inserção da disciplina escolar no currículo se faz inicialmente pela sua pertinência, pela sua finalidade pedagógica. Entretanto, sua consolidação depende de sua vinculação a uma tradição mais acadêmica quando especialistas universitários passam a selecionar seus conteúdos. Os professores de biologia, por sua vez, na escola, são estimulados a ressaltar esses aspectos acadêmicos, abstratos, afastando-se dos interesses aceitos anteriormente. Especificamente à biologia, a busca de sua consolidação como uma ciência sólida, no século XX, se torna mais evidente, ao enfatizar as atividades experimentais de laboratório referendadas por técnicas matemáticas tornando essa, a forma de conhecimento válido e aceito.

Lopes e Macedo (2012), ao discutirem o lugar da ciência na contemporaneidade, que passou a se constituir no século VII, onde esta busca se apartar do próprio sujeito que a constitui, fundando-se na idéia de objetividade e no discurso que legitima o conhecimento científico. A História Natural, em sua própria adjetivação, já enuncia esse afastamento do discurso do senso comum, utilizando o saber científico, a descrição e análise da *natureza*. Ao utilizar o empirismo e a experimentação como formas de reprodução do real, torna-se mais afastada do sujeito e dos outros saberes, saberes do cotidiano, por exemplo. Com isso, a sistematização de um conhecimento considerado científico, vai se tornar evidente nas denominações das diversas disciplinas que estruturam os cursos de Ciências Biológicas, onde os conhecimentos tradicionalmente acadêmicos passam a ter uma forte associação à formação universitária e à formação profissional nos cursos de Ciências Biológicas.

Na esteira dessas construções históricas, percebe-se, nos textos da divulgação dos cursos, uma aparente recontextualização da Biologia, para fins de aplicabilidade profissional, aqui configurada como profissão de biólogo, onde se inclui a docência. No entanto, o currículo proposto, compreendido como o "elenco de disciplinas do curso", ocorre, ainda, a partir de uma biologia baseada na manutenção de status acadêmico, onde os conteúdos permanecem definidos na tradição da História Natural e das ciências experimentais. Nesse sentido, pergunto: como fazer emergir, sob essas condições, o profissional docente em um curso de formação de biólogo?

Antes da Regulamentação da profissão de Biólogo: o currículo proposto

Ao remetermos à origem dos cursos de Ciências Biológicas no Brasil, ainda com a denominação de História Natural, podemos extrair, no texto de Tomita (1990), já indícios da formação de professores, já em meados do século XX no grifo:

O decreto no. 6.283 do Estado de São Paulo, de 25 de janeiro de 1934, fixou as finalidades da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como sendo: a) Preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) Preparar o candidato ao magistério do ensino secundário, normal e superior, c) Realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem o objeto do seu ensino. Foi dessa forma que, "desde 1934, o curso de História Natural passou a compor o cenário do ensino superior no país" (Tomita, 1990)

E em relato sobre o curso de História Natural, já observamos sua organização disciplinar com um final de curso direcionado para a licenciatura:

"A estruturação desse curso àquela época baseava-se em disciplinas de conteúdo específico, como Fundamentos de Física, Fundamentos de Matemática, Zoologia, Botânica, Biologia Geral compreendendo Citologia, Embriologia, Histologia, Genética e Evolução, Geologia, Mineralogia, Paleontologia, Petrografia, Anatomia e Fisiologia Comparada e Biogeografia, e quem quisesse obter, também, o diploma de licenciado precisaria cursar as matérias Didática Geral e Didática Especial" (Brito, 2009, in NEVES et al, 2011).

Observa-se, portanto, a grande quantidade de disciplinas de conteúdo específico proporcionalmente às de conteúdo pedagógico, àquela época configurando-se o chamado modelo 3 + 1 em consonância com o modelo baseado no domínio do conteúdo nos três primeiros anos, e somava-se a formação pedagógico-profissional, obtida no curso de Didática, onde eram postas em prática os fundamentos de *como ensinar* (Ayres, 2005). No caso da prática docente, o futuro professor de Biologia conheceria inicialmente as teorias e técnicas científicas para posteriormente resolver os problemas na sua prática docente. Essa configuração perdurará por algum tempo, mesmo com a mudança da denominação dos cursos de História Natural para Ciências Biológicas.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas, há um privilégio do conhecimento acadêmico, talvez no sentido de garantir alguma consonância com uma orientação de vinculação desse conhecimento ser suficiente a uma atuação profissional ampla.

As orientações do MEC direcionam que a distribuição dos conteúdos curriculares seja feita em: *Conteúdos Básicos* e *Conteúdos Específicos*. Nos conteúdos básicos, há orientação para utilizar a Evolução como eixo integrador, e englobar os conhecimentos biológicos, os conhecimentos das ciências exatas, das ciências da terra e das ciências humanas.

A distribuição dos conteúdos básicos Biologia Celular, Molecular e Evolução; Diversidade Biológica, Ecologia, segue a lógica das Ciências Biológicas como ciência de referência, na estruturação dos seus Projetos Pedagógicos. São enumeradas as disciplinas

de conteúdo científico e distribuídas ao longo do curso perfazendo nele a maior parte da sua carga horária. Esses conteúdos passam a ser distribuídos em disciplinas com denominações que remetem às tradições da História Natural, como por exemplo: Zoologia, Botânica, Ecologia.

Marandino, Selles e Ferreira (2009, p. 50), discutindo a emergência da disciplina Biologia na escola básica, afirmam que os processos que criam as disciplinas na escola são análogos aos do campo científico, ou seja, a lógica da produção do conhecimento científico – fragmentado e especializado – acabam se estendendo à lógica de organização da escola, e portanto, das disciplinas escolares. Tomo essa explicação para justificar também a mesma lógica da estruturação dos cursos superiores de Ciências Biológicas, escolas de formação que são, onde uma sequência de disciplinas isoladas, com autonomia própria e com “status” próprio obtém seu lugar nos PPPC com a justificativa de pertinência à Ciência, ou mesmo de utilidade como conhecimento científico.

E mais adiante, o documento orienta a inserção das ciências humanas nos conteúdos básicos, “Conhecimentos básicos de: História, Filosofia e Metodologia da Ciência, Sociologia e Antropologia, para dar suporte a sua atuação profissional na sociedade, com a consciência de seu papel na formação de cidadãos.”(Parecer CNE/CES 1301/01:6). Aqui há que se refletir sobre a formação humanística deste futuro profissional, a partir das disciplinas sugeridas. Os cursos em geral, incluem as ciências humanas, na forma de poucas disciplinas isoladas, muitas vezes para cumprir apenas a carga horária mínima como resposta à determinação dessas Diretrizes, sem qualquer articulação com os conteúdos das disciplinas biológicas. É o currículo posto.

E nesse suporte para a atuação profissional docente, apoiando-se na formação pedagógica como uma aproximação ao mundo do trabalho do futuro professor, o documento explicita:

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 (Parecer CNE/CES 1301/01:6 grifo meu)

A visão geral fornecida na formação pedagógica também segue a separação em disciplinas, como Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática, isoladas, constituindo-se unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre a formação profissional dos alunos. Esta lógica é enfatizada por Tardif (2014, pag. 241), que reconhecendo que a formação para o ensino apresentando essa organização, é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, onde os alunos passam um certo número de anos “assistindo aulas” baseadas em disciplinas e constituídas, na maioria das vezes de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, esses alunos passam a estagiar para “aplicar” aqueles conhecimentos adquiridos. Aí, ainda segundo o mesmo autor, é quando a formação termina e eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes que aqueles/estes

conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana. Essa lógica permanece na estruturação do currículo proposto pelas instituições.

E mais adiante: "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"..."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"(Parecer CNE/CES 1301/01:6 grifo meu).

Ao utilizar "conteúdos próprios das Ciências Biológicas", e em seguida, "...no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica". A quais conteúdos profissionais se refere o texto? Os próprios das Ciências Biológicas? A "Área da Saúde", citada no documento, nos faz remeter à época em que a disciplina denominava-se Programas de Saúde. Mas não há maior enfoque a essa terminologia e os cursos utilizam denominações como Parasitologia, por exemplo, ou qualquer outra terminologia de caráter científico como forma apenas de contemplar mais o conteúdo que a vivência que essas áreas proporcionariam aos serem contextualizadas no âmbito do ambiente escolar.

Tentando extrair a concepção de professor que pode emergir do documento, percebe-se como instrumentadora de atividades no Ensino Básico quando afirma: "*Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio*". Aqui ocorrem diversas interpretações por parte dos cursos, de como deve se configurar essa instrumentação. Há a inserção das disciplinas de Física Básica, de Química, para atenderem a demanda da disciplina Ciências no Ensino Fundamental. Além disso, alguns cursos utilizam parte das horas das disciplinas de referência das ciências biológicas para elaborarem atividades que contemplem o ensino básico. Nestas, geralmente limitam-se a construção de modelos didáticos, como a estratégia pedagógica facilitadora da aproximação ao ensino, ou mesmo para que os alunos reproduzam essa atividade em seus futuros estágios. Outra forma utilizada nas instituições é a criação de disciplinas denominadas de Instrumentações, ou Didáticas das Ciências ou Didática Especial, ou Experimentação no Ensino. De uma maneira ou de outra, percebe-se um perfil da formação para a docência, mesmo que extensamente (no sentido das horas dedicadas) impregnada de conteúdos acadêmicos da Ciência. Neto; Silva (2014) percebem que estas atividades deverão ser pensadas na perspectiva interdisciplinar, buscando uma prática como lugar de formação, articulação e formação da identidade de professor. Mas como conceber essa identidade?

Nesse caminho, direciono o foco para os professores de profissão (aqui usando o termo, usado por Tardif, para os formadores dos licenciandos), enquanto sujeitos do conhecimento, dos seus saberes que servem de base as suas ações em sala de aula no dia a dia da formação desses futuros profissionais. São esses professores que influenciam diária e diretamente seus alunos. E são eles ainda, que atendem a demanda da instituição de elaborar o Projeto Político Pedagógico. Muitos possuem formação em que o discurso da ciência é o válido e o mais importante, sendo os sujeitos do conhecimento,

dos saberes e do saber-fazer no processo de formação dos futuros professores. Tardif (2014) ao considerar que o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela oriundos, sendo assim, a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Corroborando o pensamento desse autor, percebe-se que nos cursos de formação de professores, ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Esses conteúdos disciplinares estão amplamente refletidos ao longo da estrutura curricular, e muitas vezes com enfoque distante dos espaços escolares onde deveriam ser aplicados e vivenciados.

E voltando a Tardif, ao afirmar que é “estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas”.

De certa maneira, os projetos pedagógicos dos cursos reproduzem a formação acadêmica dos docentes que se tornam professores de profissão ao ingressarem na universidade, à medida que se baseiam nos conhecimentos adquiridos em suas próprias formações, no interior das áreas acadêmicas das Ciências Biológicas.

Reflexões finais

Acredito ser a lógica das Ciências Biológicas, inserida na profissão docente, uma tensão no processo não somente de elaboração como da efetivação dos PPPC para os cursos de Licenciatura em Biologia ou Ciências Biológicas, na medida em que os professores de profissão seriam, na visão de muitos, meros executores de atividades ou simples técnicos das reformas da educação, não sendo permitido a estes uma reflexão sobre sua prática como formadores.

Se a autoridade do conhecimento científico perpassa esse processo à sombra dos documentos oficiais (lei de regulamentação da profissão), não distinguindo perfis profissionais, diretrizes curriculares nacionais e prevalecendo um distanciamento da docência, podemos nos perguntar: de que forma os professores de profissão se fazem presentes em um curso de licenciatura para além de sua formação acadêmica? Quais outros saberes emergem nos PPPCs a partir dos professores de profissão? Qual é esse espaço da profissão que me cabe, enquanto formador, do qual faço parte mas ao mesmo tempo me é estranho, por não estar presente nos espaços da futura atuação profissional dos meus alunos? Como posso inserir meus conteúdos disciplinares na ação profissional, mesmo sem a experiência nos espaços efetivos de ação da profissão?

Seguindo o pensamento Lopes; Macedo (2012, p.166), ao afirmarem que não é a importância da cultura científica para o currículo que está em jogo, mas a leitura científica do mundo e do currículo que precisa ceder espaço a uma atitude desconstrucionista. As autoras afirmam que não se trata de uma condenação moral da cultura científica por sua hegemonia como sistema de significação na estruturação dos PPPC, mas de fazer o seu reconhecimento ser acompanhado de um questionamento radical. E esse questionamento, a meu ver, necessita se concretizar efetivamente, com a reflexão e a ação, nos espaços de formação de professores que vão além da academia,

devendo estar presentes também nos espaços de ação profissional do futuro docente, onde provavelmente o olhar da ciência produzida deixe de ser o único instrumento de ação na formação dos professores profissionais, passando a dialogar no *locus* onde os sujeitos exerçam sua profissão.

Referências

AYRES, A. C. M. As tensões entre a Licenciatura e o Bacharelado: formação dos professores de Biologia como território contestado. In: **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Martha Marandino, Sandra E. Selles, Marcia S. Ferreira e Antonio C. Amorim (org.) . Niterói: Eduff, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (2001). **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas**. PARECER CNE/CES Nº-1301/2001, de 6 de novembro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>

BRASIL, Lei No. 6.684, de 3 de setembro de 1979. Regulamenta as profissões de Biólogo e de Biomédico, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 4 set 1979. Seção 1, p.1.

BRASIL. Conselho Federal de Biologia **Regimento interno** (2007) Disponível em:<<http://www.cfbio.gov.br/regimento>>. Acesso em: 17 mar 2016.

BRITO, E.R. Biologia, ciência e profissão, um pouco de história, (impresso, 2009), in NEVES et al., **Sistema CFBio/CRBios30 anos: História e Memória**. Brasília: Escritório de Histórias, 2011

DIETRICH. S. M. C. [Entrevista concedida em 28 janeiro de 2009. São Paulo/SP. Trecho editado, p.45], in NEVES et al, **Sistema CFBio/CRBios 30 anos: História e Memória**. Brasília: Escritório de Histórias, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J.E. **A prática como componente curricular na formação de professores**. Educação, Santa Maria, v. 36, n.2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

LOPES, A.C; MACEDO, E. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. José C. Libâneo, Nilda Alves (org.). São Paulo: Cortez Editora, 2012

NOEMY, Y.T. **De história natural a ciências biológicas**. Ciência e Cultura, v.47, nº12, p. 1173-1177, 1990.

SOUZA NETO, S. ; SILVA, V. P. Prática como componente curricular: questões e reflexões. **Ver. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n.43, p.889-909, set/dez. 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. 16ª. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Pedro Henrique Parada Ferrari
Universidade Federal de Uberlândia

Daniela Franco Carvalho
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo. O presente trabalho foi desenvolvido a partir da dissertação, intitulada Contribuições do PIBID Biologia da Universidade Federal de Uberlândia para a formação política do professor de Ciências e Biologia, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Teve como objetivo investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Biologia – da Universidade Federal de Uberlândia para a formação política do professor de Ciências e Biologia. A pesquisa é comprometida com a perspectiva materialista-histórico-dialética que norteia epistemologicamente o estudo, tendo como procedimentos técnicos para coleta de dados: análise documental da portaria n.096 de julho de 2013 da CAPES, e entrevistas com pibidianos do subprojeto Biologia – UFU. As contradições foram levantadas no mapeamento textual e agrupadas em categorias para elaboração da síntese das ideias, contextualizando-as à teoria. A análise temática, alicerçou a organização dos dados, desdobrando-se em três etapas, posteriores as representações dos entrevistados: pré-análise, exploração do material e posterior tratamento dos resultados e interpretação. O PIBID - Biologia - UFU evidencia potencial de catalisar debates coletivos sobre a profissão docente, entretanto revela fragilidade na formação sócio política dos pibidianos. A formação do professor é prioritariamente compreendida no acúmulo de técnicas de ensino, propostas de aulas inovadoras e constante adequação tecnológica. Os pibidianos não assumem correntes filosóficas, mantendo suas práticas ancoradas a um ecletismo epistêmico. O PIBID mostra-se um projeto com potencial de maturação reflexiva referente ao trabalho docente por adentrar o espaço escolar e inserir os licenciandos, ainda que de maneira fragmentada, ao universo do trabalho.

Palavras chave: PIBID, formação política, representações docente, licenciandos, marxismo.

Introdução

O processo de formação docente no Brasil tem sido substanciado pela institucionalização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Um agitação produtiva tem sido promovida a partir do final da década de 2000 em consequência das atividades e produções do citado programa nacional. Diante de uma multiplicidade de atividades estimuladas no ambiente acadêmico e nas escolas de educação básica, nas quais o PIBID adentrou, pautamos este artigo em uma discussão que perpassa a formação do professor de Ciências e Biologia: a formação política do

mesmo, tendo como objetivo discutir e investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Biologia – da Universidade Federal de Uberlândia para a formação política do professor de Ciências e Biologia.

Fundamentos teóricos metodológicos

O alicerce metodológico da pesquisa, que se movimenta em prol da compreensão sobre a iniciação dos licenciandos ao mundo do trabalho docente, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), parte do materialismo histórico dialético, inspirado em Karl Marx e Friedrich Engels.

Dessa maneira, pautar-se no arcabouço teórico mencionado, é conceber que a mudança de um modo de compreensão para outro, acontece no contexto material. O movimento de apreensão de um objeto, tendo como fundamento o materialismo, parte da existência social, pois é a existência que determina o ser, que determina a consciência social, uma vez que a sociedade produz o homem e é produzida por ele:

A produção das ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 2007).

Durante todo o processo de análise de um objeto, faz-se necessário dar passos capazes de antecederem todo seu histórico edificado, dessa maneira é impossível dissociar os sujeitos, o objeto de seu contexto sócio-histórico:

O método dialético-materialista-histórico opõe-se a qualquer postura dogmática sobre a essência ou natureza definitiva dos objetos ou fenômenos, uma vez que eles estão em permanente transformação. Para ele, conhecer o mundo é compreender os processos que determinam a forma de existência dos objetos ou fenômenos num determinado contexto sócio-histórico... Não trata do mundo-sem-o-homem ou fora das suas relações com o homem, ou como algo pronto a espera de ser conhecido, mas do mundo como resultado da atividade humana que transforma o mundo e o próprio homem. Sua contribuição consiste em ajudar os estudiosos a avançar no conhecimento das leis que determinam as transformações do mundo, de modo que essas transformações passem a se dar em proveito do homem (SILVA, 2014).

Diante de uma metodologia marxista,² o estudo baseia-se nos princípios fundamentais da dialética, resumidamente expressas conforme Severino (1996): lei da

² Nas palavras de Japiassú e Marcondes (2006, p. 130), o termo marxismo “designa tanto o pensamento de Karl Marx e de seu principal colaborador Friedrich Engels, como também as diferentes correntes que se desenvolveram a partir do pensamento de Marx, levando a se distinguir, por vezes, entre o marxismo (relativo a esses desenvolvimentos) e o pensamento marxiano (do próprio Marx). A obra de Marx estende-se em múltiplas direções, incluindo não só a filosofia, como

totalidade – existe uma interdependência recíproca entre as partes que compõem o todo e o real; lei da transformação – todo o conjunto da realidade, todas as partes e todos os fenômenos que o compõe, encontram-se em um processo contínuo de transformação profunda, lei da relação quantidade/qualidade – transformação, mudança ou devir, se dá como um processo criador; lei da luta dos contrários – este devir permanente e provocado pela luta dos contrários, pelo conflito entre forças em presença. Essa luta é intrínseca às próprias coisas, não dependendo de nenhuma causação que lhes seja exterior.

De modo geral, como diz Lefebvre, ao destacar as leis da dialética, é preciso conceber que:

o método é apenas um guia, um arcabouço genérico, uma orientação para a razão no conhecimento de cada realidade. De cada realidade é preciso capturar as suas contradições particulares, o seu movimento individual (interno), a sua qualidade e as suas transformações bruscas. A forma (lógica) do método deve, então, subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à *matéria* estudada; ela permite abordar de forma eficaz seu estudo, captando os aspectos mais gerais dessa realidade, mas não substitui jamais a pesquisa científica por uma construção abstrata. Mesmo que a exposição dos resultados obtidos tenha o aspecto de reconstrução da coisa, isso não é mais do que uma aparência: não existe construção ou reconstrução factual, mas um encadeamento de resultados da pesquisa e da análise, de modo a reconstituir em seu conjunto o movimento (a história) da coisa... (LEFEBVRE, 2009, p. 34).

Os elementos constitutivos que caracterizam os fenômenos relacionados ao objeto, são analisados através do movimento real, pois, nas palavras de Marx (2002, p.28), “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado”, e mediante a um procedimento de análise, da qual são extraídas categorias, ou seja, traços efetivos da realidade, é que o pesquisador reproduz o real no plano ideal, alcançando a essência do objeto, isto é: capturando sua estrutura e dinâmica, à luz da lógica dialética³. De acordo com Marx:

a economia, a ciência política, a história, etc. E sua imensa influência se encontra em todas essas áreas. O marxismo é, por vezes, também conhecido como materialismo histórico, materialismo dialético e socialismo científico (termo empregado por Engels). O pensamento filosófico de Marx desenvolve-se a partir de uma crítica da filosofia hegeliana e da tradição racionalista. Considera que essa tradição, por manter suas análises no plano das ideias, do espírito, da consciência humana, não chegava a ser suficientemente crítica por não atingir a verdadeira origem das ideias – a qual estaria na base material da sociedade, na sua estrutura econômica e nas relações de produção que esta mantém. Isto equivaleria, segundo Marx, a “colocar o homem de Hegel de cabeça para baixo”. Seria, portanto, necessário analisar o capitalismo – modo de produção da sociedade contemporânea para Marx – a fim de revelar a sua natureza de dominação e exploração do proletariado, e desmascará-la. O pensamento de Marx, entretanto, não se restringe a uma análise teórica, mas busca formular os princípios de uma prática política voltada para a revolução que destruiria a sociedade capitalista para construir o socialismo, a sociedade sem classes, chegando ao fim do Estado”.

³ Nas palavras de Álvaro Vieira Pinto (1979, p. 68), a lógica, que estuda a estrutura e funcionamento dos processos segundo os quais as idéias se relacionam umas às outras, em operações mentais, de que resultam conclusões pelas quais o homem se guia na apreciação do mundo, de si mesmo, da vida, e de que se serve para se propor finalidades de ação e efetivá-las por intervenções práticas do plano material. Em sentido mais amplo, a dialética é a compreensão da totalidade do real,

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada (MARX, 2002, p. 21).

Parto de minha experiência empírica como ex-bolsista do PIBID – Biologia/UFU, na qual nasce o problema de minha pesquisa: tive a percepção de que minha formação política pedagógica, enquanto estudante, foi insatisfatória para o exercício do trabalho docente na realidade complexa que vivenciei, enquanto professor do setor público de ensino do estado de São Paulo.

Tal problemática me colocou no caminho de entender a vinculação entre PIBID, trabalho e modo de produção capitalista, ciente de que o trabalho não nos exime de posicionamentos políticos. Frente à percepção da insatisfatória formação política

incluindo, portanto, as operações do pensamento. Como estas últimas são de caráter cognoscitivo e se destinam a apreender os conteúdos inteligíveis de todo dado existente, a dialética se constitui, assim, em termos mais restritos, como lógica. Esta, por sua vez, consideradas as duas possibilidades do pensar a que nos referimos, e examinaremos melhor a seguir, abrange a lógica dialética e a formal. Devemos observar que a palavra dialética pode se prestar a involuntário mal entendido, se não for devidamente distinguido o conceito de dialética como filosofia da realidade do sentido que a representa apenas como modalidade do pensamento lógico, parte da ciência da lógica em geral. Neste segundo sentido, a dialética diz respeito à apreensão dos processos do pensamento, referindo-os ao curso do seu desenvolvimento, enquanto manifestação da faculdade histórica do animal humano em evolução de captar as leis mais gerais e íntimas da ordem e da atividade dos seres. A dialética constitui-se nesta forma especial de concepção lógica justamente porque aprecia o processo da gênese do pensamento em função dos processos de desenvolvimento da realidade em conjunto. É no domínio da lógica que entram em contato e se unificam os dois hemisférios, o subjetivo e o objetivo, do processo do conhecimento, sob forma de unidade de pensamento e ação. A idéia, sendo apreciada tanto nos processos em que a realidade material a produz, quanto na sua outra face, a de ser instrumento de ação sobre o mundo, explica-nos porque a lógica está naturalmente dividida em duas concepções que, infelizmente, quando não são devidamente entendidas, aparecem distanciadas, e até antagônicas e inconciliáveis, a formal e a dialética, conforme se interprete o processo que liga as idéias à realidade e, ademais, o caráter próprio das idéias. Quanto à extensão do campo a que se aplica, a lógica pode ser entendida ou no aspecto geral, como estudo das operações abstratas praticadas com as idéias, ou em relação com o problema específico da criação da ciência. Neste sentido, trata de verificar como as operações gerais descritas no estudo abstrato dos processos e combinações válidas que têm lugar entre as ideias, se concretizam nos atos de investigar a natureza do universo, descobrir as propriedades dos corpos e estabelecer as leis dos fenômenos que neles ocorrem. Em tal caso, a lógica particulariza-se em metodologia. O conhecimento das operações entre as idéias adquire interesse pelo rendimento que produz enquanto instrumento, *organon* ou método, para descobrir novas propriedades dos corpos, novas leis dos fenômenos e sistematizar os seres em forma racional. Este propósito é cumprido a tal ponto que se faz possível a antecipação do pensamento à realidade, representada pela invenção de objetos, máquinas, dispositivos e a previsão dos acontecimentos, o que vem a ser o domínio da natureza pela razão humana. Se por um lado a natureza domina a razão, pois a cria e lhe dá os conteúdos ideativos originais, os dados do saber e as categorias que os sistematizam, por outro lado, deve dizer-se que a razão domina a natureza, porque se vale das ideias que representam adequadamente as propriedades das coisas para alterar os processos de interação entre estas, penetrar na profundidade dos fenômenos, produzir objetos e reações artificiais, e, sobretudo, para violar a dependência em que o pensamento de início se encontra da relação estrita de simples apreensão dos dados materiais imediatos, o que tem lugar mediante a criação de novas ideias a partir das já criadas.

pedagógica, o presente trabalho objetiva analisar as contribuições do PIBID – Biologia/UFU para a formação política do professor de Ciências e Biologia.

Na inacabável busca por uma compreensão da realidade, a pesquisa é compromissada com a perspectiva materialista-histórico-dialética, que norteia epistemologicamente este estudo e que utiliza como procedimentos técnicos, o levantamento documental, o estado da arte e entrevistas com roteiro semi-estruturado. As contradições são levantadas no mapeamento textual e agrupadas em categorias para elaboração da síntese das ideias, contextualizando-as à teoria.

Procedimentos estruturantes da pesquisa

O início do processo metodológico da pesquisa desenvolveu-se no campo da análise documental, na diretriz a qual Colin Lankshear e Michele Knobel (2008) caracterizam “como um tipo de investigação baseada em documentos que constrói ‘interpretações’ para identificar ou construir ‘significados’”. O pesquisador concentra-se em um texto ou *corpus* de texto e os submete a algum tipo de análise textual e a mesma deve ser coerente com a perspectiva teórica adotada pelo pesquisador, tendo como exemplo uma pesquisa que pode referir-se ao caráter político ou ideológico de um documento de diretrizes”. O documento utilizado foi a Portaria nº 096, de julho de 2013 do PIBID (BRASIL, 2013), findando compreender posicionamentos políticos do programa institucional que discutam a formação política dos participantes.

A segunda etapa metodológica desenvolvida foi definida como de caráter bibliográfico, nas palavras de Norma Sandra de Almenida Ferreira (2002), “pesquisa conhecida pela denominação ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’, trazendo o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares de certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais”. A etapa de levantamento bibliográfico teve por finalidade agrupar as experiências obtidas no programa para desvelar o que massivamente tem sido explorado e obtido como resultado do PIBID, capacitando-me observar a materialização das diretrizes de formação dos pibidianos, explicitada na resolução e nos artigos acadêmicos produzidos pelos pesquisadores envolvidos no programa.

Frente à caracterização das produções nacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, e as relacionando aos objetivos do PIBID presentes no documento oficial, a citada Portaria nº 096, foi necessário outro procedimento metodológico, pela ausência de trabalhos que debatam a formação política dos pibidianos em seus processos de formação. Realizei entrevistas com roteiro semi-estruturado com bolsistas do PIBID Biologia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Uberlândia⁴, ciente de que entrevistas com roteiros semi-estruturados “(...) favorecem não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)”, além de manter a presença consciente e atuante

⁴ O projeto foi registrado no Comitê de Ética, via Plataforma Brasil, sob o número 37143514.5.0000.5152 de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE).

do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987). Para Boni e Quaresma:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Com a finalidade de compreender o movimento do real, o presente trabalho baseou-se no tripé metodológico consistido em análise documental, edificação do estado da arte e entrevistas com roteiro semi-estruturado, procedimentos técnicos alicerçados à luz da lógica dialética para que sejam investigadas as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Biologia da Universidade Federal de Uberlândia para a formação política do professor de Ciências e Biologia.

As representações dos pibidianos

As entrevistas foram realizadas com os pibidianos e pautaram-se em quatro questões: “1) Qual seria a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?”; “2) Quais as contribuições do PIBID na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?”; “3) Diante de sua visão da formação de professores, quais os limites e as lacunas que o PIBID possui?” e “4) Há um movimento de estudo sobre educação no PIBID – Biologia/UFU? Quais os principais autores utilizados pelo programa? E caso não tenha tal movimento, por que não tem? Você acha importante que tenha?”.

Ao final de todas as entrevistas, realizei a transcrição, na íntegra, das gravações de áudio mantendo o anonimato dos participantes. Diante da transcrição, iniciei a leitura das entrevistas frente a uma técnica de pesquisa – Análise de conteúdo – que possui características metodológicas tais como: objetividade, sistematização e inferência. De forma prática, a análise temática desdobra-se em três etapas, sendo elas: pré-análise, exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Primeiramente, é realizado um recorte do texto em unidades de registro – palavra ou frase – e, posteriormente, são aplicadas regras de contagem, uma vez que a construção de índices irá permitir alguma forma de quantificação. Diante dessa etapa, posterior à construção do quadro de análise e as categorias extraídas das representações dos pibidianos, quantifiquei a frequência das categorias, ou seja, todas as representações foram codificadas em categorias e as mesmas, enumeradas, totalizando 11 categorias⁵ com 188 representações. No presente artigo somente exploraremos duas categorias “Limitações no processo seletivo” e “Contribuições para a formação docente”.

⁵ Sendo elas “Limitações no processo formativo”, “Contribuições para formação docente”, “Processo de ensino-aprendizagem”, “Especificidades PIBID-Biologia/UFU”, “Estágio e PIBID – comparações”, “Estrutura do programa”, “Distância entre universidade e escola”, “Indignação”, “Função do PIBID”, “Desvalorização do PIBID” e “PIBID em escolas não periféricas”.

Limitações no processo formativo

Em termos gerais, para os sujeitos da pesquisa, a maior limitação do PIBID é a impossibilidade dos mesmos assumirem as salas de aula, o que foi caracterizado como a distorção do trabalho docente. Na perspectiva de formação técnica, instrumental, voltada exclusivamente a resolver problemas do processo de ensino-aprendizagem, os bolsistas sentem-se aptos, capacitados a trabalharem, o que evidencia uma redução do trabalho ao atuar tecnicamente, pontualmente no processo de aprendizagem, excluindo o lado político do trabalho, resumindo a escola a somente a sala de aula, num movimento de ajustar falhas de uma maquinaria. Os estudantes geralmente ingressam no PIBID para ter contato com salas de aula, entretanto o programa não possui tal objetivo, a concepção pouco profunda de formação para o trabalho do professor se debruça na concepção ilusória de que é preciso dar aula para preparar-se para o trabalho. Em nenhum momento vincula-se a ideia de compreender o trabalho em sua estrutura fora de sala de aula, como observa-se:

“O limite para mim é a gente não poder ministrar uma aula, digamos assim, não poder estar dentro da sala de aula como, eu sei que talvez isso fugiria um pouco do foco, aí teria que ser estagiário, mas eu acho que se a gente pudesse pelo menos ministrar uma aula de vez em quando, quando algum professor faltasse ou quando, a gente pudesse preparar alguma coisa um conjunto, um trabalho para fazer alguma coisa dentro da sala de aula, ou a aula em si para os alunos diferente, eu acho que isso ajudaria um pouco, porque por mais que a gente possa fazer isso, não é considerado uma aula sabe?” (Kron).

“Até hoje, por exemplo, eu não entrei em aula pra assistir uma aula... Então acho que é importante eles deixarem a gente viver mais dentro da escola do que ficar dentro de sala fazendo mais reunião” (Aline).

“A gente assumir uma sala de aula, coisa do tipo, mas às vezes seria bom fazer algum... Participar mais disso, sem auxílio de professor talvez” (Camila).

“O aluno tendo essa liberdade de buscar, ir para sala de aula e conseguir tirar os alunos de sala de aula e trabalhar em outros lugares, talvez... Se o PIBID desse essa liberdade a gente conseguiria ter essa experiência melhor e ser um melhor profissional” (Douglas).

Relacionado à maior limitação que os pibidianos apontaram (a impossibilidade de assumir salas de aula), os entrevistados descrevem a falta de autonomia na construção do projeto. Por não poder assumir turmas, apontam a falta de liberdade e autonomia na gestão do programa:

“Nós não temos total autoridade para fazer o que a gente quer. Claro que nós temos que seguir normas, regras, então eu acho que isso é um limite, eu acho que enquanto pibidiana eu poderia desenvolver mais projetos, mais coisas para a escola” (Laura).

“Dar mais autoridade pra gente poder fazer aquilo que a gente deseja dentro da escola né” (Aline).

"Às vezes a gente poderia ter um pouco mais de liberdade para fazer as coisas, que é muito limitado nas regras" (Camila).

"Se o PIBID desse essa liberdade a gente conseguiria ter essa experiência melhor e ser um melhor profissional" (Douglas).

As limitações apontadas pelos entrevistados mantiveram-se pontuais, como a acima descrita, entretanto, quando perguntados sobre o movimento de estudos do grupo PIBID, uma situação singular foi constatada. Apesar do coletivo encontrar-se com frequência e desenvolver muitas atividades, pautando-se, prioritariamente, em reflexões sobre ações, o programa demonstra uma defasagem na formação dos pibidianos, pois o coletivo não possui o hábito de estudar, não há um grupo de estudos, nem um planejamento de leituras, como nota-se:

"Olha, o movimento de estudo em si, eu creio que ainda não tá formado... Então eu não sei se a gente pode chamar de movimento, mas tem uma comissão de estudos dentro do PIBID – Biologia" (Kron).

"Não, não tem... Tipo assim, tem sugestões, por exemplo, as duas coordenadoras falam 'ah, vamos fazer um estudo sobre isso aqui, vamos ler um artigo disso, um artigo do fulano, um artigo do ciclano', mas é aquela coisa, é jogado, tipo vamos ler, quem leu, leu, quem não leu, não leu e pronto, acabou, fica por isso, então tipo assim... Colocar os estudos mais específicos na área da educação. Sabe? Muito vazio... Não tem nada, você só vai lá e pronto, você faz o que tem que fazer e acabou" (Eliana).

"De fato dentro da escola, de como agir, de estudar, por exemplo, em Psicologia da Educação, Didática, a gente tem muita matéria sobre licenciatura, mas a gente acaba não aprendendo muita coisa, ou então aprende superficial, dentro do PIBID a gente poderia retomar todas essas leituras importantes, tipo Vigotsky e coisa e tal... De uma forma assim abrangente visando a melhoria da gente, porque eu acho muito vago, o PIBID é muito vago" (Eliana).

"Em um ano só debater quatro textos eu acho pouco" (Camila).

Conforme mencionado pelos sujeitos da pesquisa, a teoria e o estudo não tem sido uma proposta do grupo, e o comprometimento com a carga teórica não tem sido o foco do programa, portanto, ressaltou o caráter instrumentalizador do PIBID – Biologia/UFU, no que se refere à proposta de munir os licenciandos a desenvolverem atividades práticas sem aprofundar as questões relativas à complexidade do trabalho docente. A leitura é compreendida como um mecanismo necessário, enquanto conteúdo decorativo, para acessar a pós-graduação:

"É importante ler, mas eu acho que perder tempo com isso atrapalha muita coisa, porque a gente vai trabalhar com oficina lá, então a gente está perdendo tempo pra fazer esse questionamento para não trabalhar com a oficina" (Aline).

"Pediram que a gente tivesse maior estudo por causa que muitas pessoas que estavam saindo do PIBID não estavam conseguindo entrar no mestrado na área de educação, então a gente começou com estudos de artigos" (Fabiano).

Dentre outros aspectos da presente categoria, confirma-se, nas falas dos pibidianos, que os mesmos não possuem referenciais teóricos mais expressivos, não demonstram estarem ancorados às correntes filosóficas e as matrizes epistemológicas, ressaltando que todos os entrevistados possuíam mais de seis meses de programa,

“A gente não pesquisa, não se baseia em nenhum autor... Então a gente até hoje não trabalhou com nenhum autor assim da educação” (Aline).

“Assim de cabeça eu não sei te falar não... Não sei falar de nenhum autor não” (Bruno).

“Nada em específico... Eu não sou muito de gravar nome de autor, isso é até uma falha minha. Mas acho que qualquer texto que fale do assunto é importante debater” (Camila).

Trata-se de um projeto nacional de iniciação ao trabalho que não possui um movimento efetivo de estudo, que tipo de formação vinculada à iniciação de um trabalho docente pode ser concebida sem o estudo? Quando não há um estudo crítico, comprometido, a atuação resulta em um processo de reprodução de práticas, característica muito específica do programa em questão.

A partir da constatação da ausência do estudo, confirma-se a instrumentalização da prática para a execução de atividades pontuais relacionadas ao conteúdo de Ciências e Biologia. Como nos demonstra o estado da arte, constando com expressiva gama de trabalhos que exclusivamente descrevem atividades práticas em diferentes escolas do Brasil, e muitos dos mesmos acreditam que essas atividades possuem caráter inovador sendo capazes de transformar o cenário local e emancipar pessoas. É evidente a defasagem de pesquisas que debatam o trabalho do professor para além do processo de ensino-aprendizagem. Sinalizar a criticidade, a formação de cidadãos, a emancipação por meio da reprodução de um ideário conteudista, representam um caminho perverso para se construir as bases de uma formação de trabalhadores, bases essas expressivamente rasas e, por consequência, reafirmam uma educação bancária que, nas palavras de Paulo Freire:

Se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivadores são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que

chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 66).

No processo de formação de professores é preciso organização, planejamento e, posteriormente, ajuste das metodologias de trabalho, de execução de atividades. O PIBID – Biologia/UFU tem reduzido a formação de professores a técnicas de ensino, o que deveria ser uma etapa da formação, e não ela por completo, mecanismo muito próximo da pedagogia bancária caracterizada acima. A realidade escolar pública cobra dos professores muito mais que técnicas de ensino, pois a escola encontra-se imersa no cenário social excludente, composta por jovens atuantes na luta classista, sejam suas posturas de reafirmação da exploração ou de superação da mesma.

Um programa de iniciação ao mundo do labor não pode se isentar de apresentar efetivamente todas as dificuldades e perspectivas desse mesmo trabalho, aliado a uma compreensão sócio-histórica de como os docentes se inserem nas instituições e suas possibilidades de posicionamento e enfrentamento diante das facetas do capital. Tal compreensão só pode ser construída através de um estudo norteado, para que essa formação seja devidamente estruturada, exposta, evidenciando o lado pelo qual o programa irá optar: o dos explorados ou o dos exploradores. Em minha concepção, não é possível falar de escola sem falar de formas de entendimento do mundo – elemento que configura as posições históricas da sociedade – dessa maneira a escola, os estudantes e os professores em formação estão imersos no cenário social.

Uma forte tendência assola a formação do professor, tendência esta que ecletiza a visão de mundo do formando, estimulando o uso de diferentes bases teóricas capazes de explicar um fenômeno, no caso um fenômeno social – a educação –, como se utilizássemos uma técnica, quando precisamos de uma chave de fenda, a usamos, quando precisamos de um alicate, largamos a chave de fenda e passamos a optar pelo alicate.

(...) É o movimento que denominei “recuo da teoria” na área de educação, mas também nas demais ciências humanas e sociais. Considero o ceticismo epistemológico da agenda pós-moderna e, sobretudo, o decorrente da visão pragmática da vida social, influências consideráveis sobre esse movimento. Em outros trabalhos já alertei para o fato de que a celebração do “fim da teoria” caminha *pari passu* com a promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo que se evidencia nos critérios que tem norteado a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, na elaboração de currículos, na organização escolar, em suma, em um projeto político que investe numa concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto do exercício do pensamento (MORAES, 2001). Na Esteira do ceticismo epistemológico e da lida pragmática em vigor, descarta-se a necessidade humana de inquirir sobre questões relativas à natureza do objeto e do próprio conhecimento. Estamos referindo-nos à tendência de plasmar o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico e do imediato. O prisma, agora, é bem mais sutil: o conhecimento é campo do “vocabulário da prática e não da teoria”, como afirma Rorty. Assim valoriza-se a Ciência não pelo conhecimento que ela pode produzir, mas por seus subprodutos tecnológicos (informática,

robótica, mídia, microeletrônica, telemedicina, teletrabalho, bibliotecas digitais, o ensino à distância). (MORAES, 2004, p.352).

Diante desse ecletismo, os professores acabam por atender a todos os gostos, mantendo até tendências epistemológicas excludentes em uma falsa sinergia. Frente a um alicerce precário de firmeza epistemológica, a atuação do professor tende a se tornar amorfa e acrítica.

Contribuições para a formação docente

Para os pibidianos, a maior das contribuições que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência apresenta para a formação de professores é a inserção na escola, como constata-se nos trechos:

“Acho que o PIBID, de certa forma, ele contribui assim para aproximar a gente da realidade escolar... Mas de certa forma contribui, assim a gente conhece a realidade, o sistema escolar como funciona, quais as funções dos profissionais da área” (Gabriela).

“O PIBID ele é interessante porque ele nos traz a vivência de estar na escola. Assim, não vamos ver todo o âmbito de ser um professor, mas inicialmente já é uma coisa boa, já nos traz uma experiência de vivência, de visualizar como que é a educação e como que vamos tratar o futuro” (Fabiano).

“Proporciona mesmo essa vivência na escola, no contato que a gente tem com os alunos, contato com o pessoal que trabalha e tudo mais, eu acho que isso contribui bastante” (Bruno).

“Já estou mais familiarizado com o ambiente, com o lugar, acho que vai ser mais tranquilo de eu iniciar minha carreira na docência (Bruno).

“E com o PIBID, a gente vivencia tudo, o dia a dia da escola, o que os professores fazem, como é a rotina, como que é... Vamos dizer assim... Leis da escola (Camila).

“Então o PIBID mostra a realidade, isso que é interessante no programa do PIBID, ele possibilita a gente ter um preparo antes de ir para a sala de aula mesmo, vendo a realidade antes da gente ser o professor (Laura).

“Eu acho que a gente estar indo lá na escola, a gente consegue ter pelo menos uma percepção de como é o dia a dia do professor” (Kron).

Diante das representações nota-se a potencialidade de se vivenciar situações concretas dentro da escola, acontecimentos diários, rotineiros. A inserção na escola possibilita a compreensão da base material, potencializa o caminho para o entendimento da consciência social e esse entendimento está intrinsecamente articulado com o arcabouço teórico metodológico utilizado na formação daqueles oportunizados a adentrar o espaço escolar. A realidade escolar foi mencionada pelos estudantes, vinculada à compreensão do ambiente escolar, seu funcionamento, suas normas e regras.

A inserção na escola não pode ser vista como suficiente para compreender o trabalho docente, pois demonstra uma fatia do exercício profissional, conseqüentemente, inserir-se no ambiente escolar não garante uma formação que vise articular as partes do todo e o todo das partes vividas, apesar de possibilitar a vivência das contradições da instituição, e do cotidiano dos trabalhadores. A inserção desvinculada de uma formação classista, e utilizo o termo classista como o fundante de uma formação crítica, leva a um encantamento ingênuo pela profissão, uma visão alienada do trabalho do professor, resultando na concretização do desejo de ser professor, sem que o licenciando compreenda os desafios para além do ensino-aprendizagem. Desafios esses que não tangem apenas o professorado, tocam o centro do debate do trabalho: a exploração do homem pelo homem diante da organização social, mais precisamente o trabalho assalariado.

O programa tem oportunizado o estudante notar-se, em parte, no exercício do trabalho, e esse ensaio, esse exercício de se pensar enquanto professor, o coloca numa perspectiva de estímulo à carreira docente, de acordo com um dos objetivos do PIBID, como nota-se na fala:

“Eu acho assim que o PIBID te dá oportunidade de entrar na escola e ali dentro você observa... Aí a partir daquilo ali você já pode ir pensando como que você vai agir dentro da escola ou fora dela, como um profissional da educação” (Eliana).

Outro fator interessante, conseqüente da inserção do PIBID na escola, é a possibilidade do pibidiano ter contato com diferentes trabalhadores que atuam na instituição. A escola é ocupada por diferentes trabalhadores – aqueles que atuam na cozinha, os inspetores, coordenadores, diretores, os trabalhadores que executam a limpeza da escola e os seguranças. Ao compreender a complexidade da escola além da gestão escolar, que ampara-se também em políticas de segurança pública, no recebimento e preparo das refeições, os pibidianos podem perceber as contradições presentes na escola, como observa-se:

“E no Ensino Médio, o Ensino Médio até o momento, me trouxe o conhecimento de como é a realidade, como o governo trata o Ensino Médio em nosso estado, na minha visão, eu diria um pouco até limitada, o governo trata de forma... Com descaso, com as escolas, em relação ao lanche, muitas vezes tanto na escola de Ensino Fundamental como na de Ensino Médio, eu pude perceber que faltava lanche até para os alunos e na escola de Ensino Fundamental que eu trabalhava era período integral e os alunos precisavam de almoço porque eles não iam para casa e não tinha almoço, logo, não teve período integral no início desse ano lá. Então eu pude ver como é a realidade de fato na escola, como os professores enxergam tanto os alunos como a estrutura da escola.” (Nicolas).

As contradições, o conjunto de fatos descritos a partir da empiria dos estudantes no ambiente escolar, se fazem muito importantes, pois a aparência é ponto de partida, sendo responsável por ocultações e revelações. O ato de conhecer deve ser caracterizado, diante de uma análise dialética, como a negação da empiria, da factualidade, da aparência, sendo a elaboração teórica um caminho edificado a partir da descrição da empiria. A esse respeito, Netto, afirma que:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto (NETTO, 2011, p. 22).

Os entrevistados apontaram um desejo pela carreira docente. A inculcação da profissão, ou seja, as representações, evidenciam que o PIBID tem sido responsável por alterar a convicção de não querer ser professor.

“Eu gosto também, antes eu não gostava muito quando eu entrei no curso... ‘Nossa, vou ser professora’, de jeito nenhum né... Mas aí depois com o PIBID, com as experiências que a gente teve nas matérias da licenciatura, falei ‘nossa, pode ser uma coisa legal né’. A gente meio que, dá uma esperança de você conseguir mudar alguma coisa, são os desafios, lógico” (Izadora).

“Quero dar aula... Porque antes eu não queria de jeito nenhum” (Camila).

O estímulo à carreira docente, o direcionamento dos pibidianos para a área educacional, representa um ponto contraditório: os leva a vivenciar a complexidade do ambiente escolar enquanto trabalhadores. Na atividade do trabalho, o pibidiano vivenciará as reais dificuldades do professorado: ausência de recursos financeiros, falta de tempo para preparação e realização de atividades, salas lotadas, além de problemas sociais inerentes à escola. Ao mesmo tempo, o pibidiano é formado numa perspectiva de trabalho alienado, ou seja, um trabalho simplista, ligado apenas à prática, logo, sua atuação tende à perspectiva de uma aceitação da flexibilização do trabalho, de compreender sua luta como atenuadora da exploração e não a uma atuação que vise à transformação do trabalho, a luta revolucionária de romper a ligação entre trabalho e capital, pois:

A revolução de nossos dias é, desse modo, uma revolução no e do trabalho. É uma revolução no trabalho na medida em que deve necessariamente abolir o trabalho abstrato, o trabalho assalariado, a condição de sujeito-mercadoria, e instaurar uma sociedade fundada na auto-atividade humana, no trabalho concreto que gera coisas socialmente úteis, no trabalho emancipado. Mas é também uma revolução do trabalho, uma vez que encontra no amplo leque de indivíduos (homens e mulheres) que compreendem a classe trabalhadora, o sujeito coletivo capaz de impulsionar ações dotadas de um sentido emancipador (ANTUNES, 1999, p. 96).

Entretanto, esse direcionamento dos bolsistas à carreira docente tem sido bem sucedido, pois nota-se nas falas dos entrevistados a mudança, a antiga repulsa pela carreira e um novo desejo surgindo a partir da vivência no PIBID. Evidentemente que representa um desejo também contraditório, pois surge de uma visão reduzida da profissão, por apoiar-se, prioritariamente, em somente uma das atividades dos professores, o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, mesmo que o pibidiano ainda não enxergue a profissão sob outras perspectivas, nasce nele o desejo de ser professor, fato este que o potencializa a vivenciar outras experiências no e pelo trabalho docente.

Outra contribuição apontada pelos pibidianos é a participação em encontros de educação e produção de artigos:

“Acho que muito importante mesmo está sendo os artigos que a gente está publicando muito para mandar para o congresso para apresentar... Eu era super tímida para apresentação e agora eu já vou pro congresso nacional apresentar projeto do PIBID, então, considero que foi um avanço na minha formação” (Camila).

“No PIBID eu tive a experiência de apresentar no Encontro Mineiro de Educação” (Fabiano).

Além do fato de superar uma inicial timidez em participar de eventos para apresentação de trabalhos, o PIBID tem estimulado seus bolsistas a produzir artigos, visto a significativa quantidade de publicações no capítulo sobre o estado da arte do programa, além de incentivá-los a participar de encontros e congressos da área educacional. A participação em eventos acadêmicos nos possibilita deparar com uma diversidade de leituras da realidade, potencializando os participantes a questionar suas próprias produções, suas leituras de mundo, além de fortalecer suas convicções. O estado da arte revela que, a maioria das produções, debruçou-se na descrição de atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, somadas à utilização de tecnologias com foco no ensino de conteúdos, secundarizando o debate sobre a formação de professores.

As produções assumem um caminho delicado, pois com função central na formação para o trabalho, o PIBID estimula a produção não na perspectiva de discutir a formação, mas no viés de incentivar a escrita que descreva as atividades feitas com reflexão a benefícios à estudantes da educação básica e não ao próprio processo de formação do professor, do pibidiano, enquanto formação à docência. A cultura da produção em série direciona a formação aos moldes da universidade operacionalizada, e o pibidiano não vai atuar somente na escola básica, a carreira acadêmica também é uma opção, a formação de professores poderá ser “amanhã”, desenvolvida por ele na replicação contínua do produtivismo acadêmico, que nas palavras de Chauí:

A “qualidade” é definida como competência e excelência, cujo critério é o “atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social”; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. Observa-se também que a docência não entra na medida da produtividade e, portanto, não faz parte da qualidade universitária, o que, aliás, justifica a prática dos “contratos flexíveis”. Ora, considerando-se que a proposta da Reforma separa a universidade e o centro de pesquisa, e considerando-se que a “produtividade” orienta o contrato de gestão, cabe indagar qual haverá de ser o critério dos contratos de gestão da universidade, uma vez que não há definição de critérios para “medir” a qualidade da docência (CHAUÍ, 2001, p. 189).

É neste movimento de contribuições que o PIBID – Biologia/UFU revela fragilidade na formação sócio-política dos pibidianos, apoiando-se prioritariamente na aparência dos fatos, não avançando para a compreensão de suas essências, ou seja, operando na imediatividade dos acontecimentos, algo característico da pós-modernidade – operar na ultraempíria. Para Marx, como para todos os pensadores dialéticos, a distinção entre aparência e essência é primordial, com efeito, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação (a aparência) e a essência das coisas coincidisse imediatamente” (MARX, 1974, p. 939). Por isso mesmo, para Marx, não cabe ao cientista “olhar”, “mirar” o seu objeto – o “olhar” é muito próprio dos pós-modernos, cuja epistemologia “suspeita da distinção entre aparência e realidade” (SANTOS, 1995, p. 331).

Considerações finais

Ao refletir sobre a formação política de professores no âmbito do PIBID, destaco a complexidade de se falar no assunto, pois consiste em um movimento crítico da organização do trabalho pedagógico, apontamentos sobre políticas educacionais e autocríticas, além disso, formação é movimento, continuidade. O PIBID – Biologia/UFU evidencia um potencial de catalisar debates coletivos sobre a profissão docente, entretanto revela fragilidade na formação sócio-política dos pibidianos. Conceber a profissionalização docente, dentro dos princípios do modelo econômico capitalista, é ressaltar a contradição existente entre o discurso libertador e ideológico liberal e o distanciamento da realidade social criada por este sistema.

Quando o caráter político da formação é negligenciado nos debates, os futuros educadores deixam as universidades para ocupar as salas de aula sem comprometimento em despertar objetivos antagônicos ao capital. Dessa maneira, grande parte das discussões e debates continuam sendo reproduzidos, sem abordar o sistema produtivo, diante de uma formação apoiada na instrumentalização da prática docente que objetiva melhorias no processo de ensino-aprendizagem desconectado da realidade histórica.

Frente à perspectiva de formação que o PIBID – Biologia/UFU tem promovido, é possível notar que o pibidiano é formado para a aceitação das condições de trabalho do professorado, um exercício em constante processo de precarização. Portanto, os licenciandos são instrumentalizados para ter como função, não repensar a forma do labor, reproduzir conteúdos necessários a (de)formação de novos indivíduos. Para analisar a formação de educadores e sua diretividade, é imprescindível que se compreenda a organização da sociedade. É necessário perguntar para quê estão sendo formados os professores na atualidade e quais os objetivos da atuação deste profissional explorado, assim como os demais, porém, em condições altamente alienantes quando não formados numa perspectiva omnilateral.

A ausência de estudos que perpassem as inúmeras vertentes do ser professor, na formação do pibidiano, impossibilita a compreensão da morfologia do trabalho e termina por formar trabalhadores mutilados, unilaterais, que reduzem o exercício docente a apenas atuar em sala de aula. Dessa maneira, o trabalho torna-se mera reprodução.

A formação do professor é prioritariamente compreendida no acúmulo de técnicas de ensino, propostas de aulas inovadoras e constante adequação tecnológica ao tratar dos mesmos conteúdos, gerando um falso sentimento de que a educação está sendo colocada em uma perspectiva transformadora. No entanto, diante da análise das categorias, bem como da estrutura do programa, nota-se que o PIBID – Biologia/UFU, encontra-se no movimento de manutenção da ordem econômica vigente, por apresentar-se passivo perante o debate que estrutura o processo educativo articulado com o sistema econômico.

Ao se eximir de realizar uma análise conjuntural coletiva, com os participantes do grupo, para pensar objetivamente seus horizontes estratégicos, os posicionamentos epistemológicos não são evidenciados. Logo, os pibidianos não assumem correntes filosóficas, mantendo suas práticas ancoradas a um ecletismo epistêmico, o que os afasta da compreensão política de sua própria formação.

A inserção do pibidiano no ambiente escolar potencializa o vislumbre das contradições no mundo do trabalho, todavia, as experiências escolares não garantem uma formação que articule o todo e as partes e as partes do todo. Compreendo o PIBID enquanto projeto com potencial de maturação reflexiva referente ao trabalho docente e todas as suas nuances. Perceber a educação como contribuinte efetiva de processos sociais emancipatórios, é direcioná-la a favor da evolução da consciência, através da resistência e da potencialidade de confronto com a própria realidade.

A realização desta pesquisa, bem como toda vivência articulada ao mestrado na educação, possibilitou-me observar a história do pensamento, assim como a vinculação das ideias com raízes epistemológicas. Aprofundar minha formação em uma perspectiva de compreender os vínculos do pensamento com a história social, representou o início de uma maturação enquanto pesquisador, evidentemente enquanto professor. Como ex bolsista do PIBID entendo, hoje, muitas das minhas passadas inquietações, também vividas no programa e apoio-me com mais firmeza em uma corrente materialista-histórico-dialética, por nela sentir verdadeiramente a explicação coesa das situações vividas, tanto individual quanto coletivamente.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 1999.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e sociedade**, n. 79, agosto, 2002, p. 257-272.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre, RS: L & PM, 2009.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Livro 1, Volume I).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3.ed. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n.1, 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes. O Renovado Conservadorismo da Agenda Pós-Moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago, 2004.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, ÁREA CIÊNCIAS DA NATUREZA E ENSINO DE BIOLOGIA: QUESTÕES, REFLEXÕES E AÇÕES PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E BÁSICA

Néli Suzana Britto

Universidade Federal de Santa Catarina

neli.s.b@ufsc.br

Resumo. A Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) - formação na área de Ciências da Natureza (CN) encontra-se no bojo da expansão da Educação Superior, no Brasil, em especial dos cursos de formação docente para atuação na Educação Básica. Um fato parcialmente conhecido, provocador de questões como: Licenciatura em quê? Como assim Campo? Não é em Biologia ou Química? É em Ciências da Natureza? É pra ministrar aula no campo? Mas ainda existe escola rural? Afinal quem são esses sujeitos do campo? Há muitas outras questões e também determinadas respostas que levam a compreensão sobre a institucionalização desse curso no Ensino Superior e a proposição da EduCampo nas políticas educacionais brasileiras numa relação intrínseca e de origem com os movimentos sociais e a luta pela terra. Assim como, a expansão desse curso nas instituições públicas de Educação Superior tem sido foco de muitas reflexões e ações. Sob um olhar investigativo sobre a Educação do Campo e a Educação em Ciências, marcados por riscos e potencialidades, diante do desafio de uma prática curricular no processo formativo docente, vinculado a uma visão educacional crítico-emancipatória, como quesitos para a formação acadêmica de professor@s para o campo, e também para as ações educativas nas escolas do campo. Por sua vez, o presente texto está pautado por diálogos entre alguns fatores que versam sobre as questões, reflexões e ações constituintes da tessitura de implantação e consolidação desse curso no contexto brasileiro das políticas públicas educacionais; sua organização curricular para formação inicial de professor@s em sintonia com os marcos formativos da Educação do Campo; e a atuação docente nesse curso por profissionais oriundos dos distintos campos disciplinares como Biologia, Física, Química, entre outros, uma experiência desafiadora e formativa que encontra um profícuo diálogo com os princípios e a finalidade político-pedagógica da área de Ensino em Ciências da Natureza/Biologia, no que se refere ao compromisso com uma educação crítica.

Palavras-chave: Educação do Campo; Ensino de Biologia; Área Ciências da Natureza; formação docente.

Introdução

A docência no Ensino Superior no curso de EduCampo (Licenciatura em Educação do Campo) orientado pela formação de professor@s⁶ na área de Ciências da Natureza (ACN) é uma experiência recente (início do século XXI) no contexto educacional brasileiro, se compararmos ao tempo de existência dos cursos de licenciatura em campos disciplinares especializados, como de Ciências Biológicas que têm suas origens na década

⁶ Uso do símbolo @ é uma estratégia de escrita (leia-se a/o ou as/os) para suprir a tendência sexista da Língua Portuguesa ao usar palavras no gênero masculino, mesmo em situações que o universo de sujeitos a que se refere é majoritariamente feminino.

de 1930, quando são criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras como lócus de implantação das primeiras experiências de licenciaturas específicas.

As décadas de 1980/90 foram marcadas por uma intensa mobilização integradora entre os diferentes segmentos da educação brasileira, por consequência das marcas da transição das décadas de 1970/80, quando o país vivenciava os novos tempos da anistia política com o final da ditadura militar, perpassado pelas contradições advindas do cenário planetário diante da crise energética e as degradações ambientais resultante da supervalorização da ciência, e as desigualdades sociais e econômicas, consequentemente, colocando em cheque as tradições curriculares escolares e acadêmicas.

De acordo com a pesquisa de Britto (2010), tal contexto nacional e internacional implicou em situações imbricadas na educação escolar e acadêmica, na produção da ciência e na produção da pesquisa em Educação em Ciências e suas interfaces com pesquisa no Ensino de Ciências/ Biologia EC/B). Intensificando-se os debates sobre o sistema educativo formal; a escola como espaço sócio-cultural; e aspectos teórico-metodológicos necessários à articulação entre a realidade/cotidiano, os conhecimentos d@s educand@s e a apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos.

No mesmo período, os movimentos sociais também se articularam, preocupados em debater e contribuir com ações efetivas junto à sociedade brasileira, em especial pelos sujeitos excluídos e discriminados, devido o uso de uma argumentação científica consolidada, particularmente nas décadas iniciais do século XX (1910-1940), quando as disciplinas escolares e acadêmicas de Ciências/Biologia (C/B), estava fortemente associado, à Medicina e à Psicologia, sob o status da produção dos saberes científicos, ancorados nos princípios higienistas e da eugenia, o que Veiga (2004 apud BRITTO, 2010, p. 130), destaca que isso resultou na transição de uma condição de desigualdade – cultural, social e política – temporária, numa desigualdade permanente, justificada biologicamente, como produto de uma ideologia científicista.

Assim como as desigualdades de classe e os direitos de acesso a uma condição digna de vida, foram reforçadas devido à apropriação dos princípios da evolução biológica, pelas Ciências Humanas ao elaborarem a teoria do “darwinismo social”, naturalizando as explicações sobre tais condições da sociedade humana, o que os estudos de Montenegro (2001) evidenciam:

A idéia básica do darwinismo social é de que, assim como na natureza, na sociedade humana também vale “a luta pela sobrevivência”. A frase “sobrevivência dos mais fortes” passou a ser usada para explicar, por exemplo, a diferença social entre ricos e pobres [...] Dizer que eram ricos porque eram “melhores” (e não por causa da má distribuição da renda ou da injustiça social), tornou-se uma “boa” desculpa para a burguesia. Também fortaleceu a idéia falsa de que entre os humanos, haveria raças mais e menos adaptadas, superiores e inferiores. (MONTENEGRO, 2001, p. 72).

A contraposição a tais idéias bastante influentes desde o final do século XIX se consolida pela organização de movimentos sociais que lutam por uma sociedade brasileira mais justa, solidária e igualitária. Por sua vez nas décadas finais do século XX

também está em pauta a conquista da terra e o movimento pela Reforma Agrária no Brasil embasando a proposição de uma Educação do/no Campo.

Pontuado os aspectos acima, fica evidente que a tessitura do texto⁷ em tela requer um cuidado e uma coesão teórica que o justifique compor uma revista voltada para o Ensino de Biologia. Por isso discorrer sobre as questões, reflexões e ações que envolvem a expansão da Educação Superior, em destaque a EduCampo na ACN - um curso de formação docente para atuação na Educação Básica nas escolas do/no campo -, implicará na inter-relação entre vários fatores, e a consideração de análises sobre esse processo de expansão, quanto aos riscos e potencialidades que estão imbricados na consolidação dos princípios originais do Movimento da Educação do Campo, sem ocorrer a descaracterização de aspectos estruturantes diante dessa política de ampliação, que estão sendo analisadas na pesquisa “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil” (MOLINA; HAGE, 2015)⁸.

Vale ressaltar que a expansão e institucionalização dos cursos de EduCampo demandou a formação de quadros docentes para atuarem em tais cursos, por sua vez a abertura de concursos para atuação no magistério superior por docentes formados nas diferentes licenciaturas específicas. Uma necessidade que foi atendida e condicionada pelas políticas públicas para a Educação do Campo, em consonância com as diretrizes e princípios pautados pela formação docente por área de conhecimentos, para atuação nas escolas do campo, sob o contexto de lutas dos movimentos sociais como balizadores da elaboração de documentos oficiais e políticas públicas educacionais, comprometidas com o acesso e permanência pelos povos camponeses à Educação Superior nas instituições públicas federais. Logo, a implantação e consolidação desse curso na ACN provocaram questões, reflexões e ações no contexto da área de Educação em Ciências, que mobilizaram contribuições de referenciais teóricos que vêm ao encontro desses princípios no âmbito acadêmico brasileiro.

A oportunidade de atuação docente na EduCampo – ACN e Matemática (MTM) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis/ SC/ Brasil, tem sido um lugar onde vem se constituindo (desde 2009) uma caminhada desafiadora, considerando os diversos caminhos trilhados como a formação acadêmica inicial e os diferentes focos de estudos e pesquisa do grupo de docentes que a integram. A implantação desse curso na UFSC e a consolidação de uma construção curricular pautada pelo diálogo e princípios educativos apontados no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, vinculado às diretrizes educacionais para o campo tem sido um processo

⁷ O texto em tela toma como referência o texto (O percurso formativo docente na Educação do Campo – Área Ciências da Natureza e Matemática– Pautado por riscos, mas por muitas potencialidades), que subsidiou a exposição no XXIV Seminário Nacional Rede Universitas/BR, em maio/2016. No encontro foram apresentados resultados parciais da pesquisa sobre a Licenciatura em Educação do Campo na UFSC, que integra uma das dez instituições pesquisadoras-participantes do Subprojeto 7- expansão da Educação Superior do Campo.

⁸ Professor@s Monica Molina e Salomão Hage coordenam a pesquisa do Subprojeto 7- expansão da Educação Superior do Campo-, que tem como foco a análise da expansão da Educação Superior do Campo. Esse integra a pesquisa “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil”, realizada a partir do Observatório da Educação Superior, desenvolvida por sete subprojetos e executada por pesquisador@s de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) no País.

investigativo de ação-reflexão-ação contínuo, cuja vivência de tal prática curricular tem provocado a retomada de estudos sobre a Educação em Ciências, e o aprofundamento sobre referenciais teóricos em conformidade com as ações educativas nas escolas do campo e a formação acadêmica de professor@s para o campo, sob uma perspectiva educacional emancipatória.

A Licenciatura em Educação do Campo e o contexto brasileiro de lutas, políticas de expansão da Educação Superior

A relevância de compreender o contexto em que se inserem as políticas públicas de expansão da Educação Superior dos cursos de formação de professor@s no Brasil, se justifica pelo melhor entendimento da criação de tais políticas, para que se possa distinguir dois movimentos: a elaboração de documentos como encomenda de órgãos gestores e aqueles que chegam aos órgãos gestores como algo gestado pelos segmentos organizados da sociedade. De acordo com @s autor@s Franco, Oliveira e Zanettini-Ribeiro (2015) essa expansão dos cursos de formação docente está vinculada a diversos fatores decorrentes, na segunda metade da década de 1990, relacionada aos movimentos de democratização, estabilidade financeira e desenvolvimento econômico do país. Condições que culminaram em atos normativos que tangenciaram esse movimento expansionista, entre esses a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior Brasileira e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996) – promulgada em 1996 com diversas alterações é um dos principais marcos, no que se refere à educação superior e à expansão no Brasil. A partir de tal lei são instituídas e regulamentadas ações para educação tangenciando a educação superior, princípios e fins, direitos e deveres, organizações acadêmicas e administrativas e modalidades de oferecimento. A LDB dá condições legais a novos programas indutores de expansão na formação de professores.

[...]

O Plano Nacional de Educação 2001-2011, que vigorou durante o período considerado para tal análise, baseou-se em um planejamento com objetivos amplos, e de alcance em longo prazo, que teve sua continuidade no novo PNE 2014-2024. No primeiro plano, são observadas diversas medidas expansionistas, no que diz respeito à formação de professores e justificada a expansão de cursos e matrículas. (FRANCO; OLIVEIRA; ZANETTINI-RIBEIRO, 2015, p.149)

Nesse contexto, vale ressaltar que tais legislações foram anteriores a criação dos cursos de EduCampo e, diferentemente, esse emerge para atender os debates e demandas advindos do entrecruzamento de caminhos com os movimentos sociais, a luta pela terra e a conquista de elaboração de políticas educacionais brasileiras específicas para o Ensino Superior voltadas aos anseios pela institucionalização acadêmica desse curso, como oportunidade aos jovens e adultos do campo excluíd@s do acesso à escolarização e à graduação, e principalmente na formação de quadro de docentes para atuarem nas escolas do campo.

A conquista da terra e a Reforma Agrária no Brasil estão na base da proposta da Educação do Campo. Para propor uma escola do campo, foi necessário associá-la a outro projeto de desenvolvimento, que se traduzisse, também, em um projeto de sociedade, defendido pelos movimentos sociais do campo. [...]

Com a luta pela Educação do Campo veio a luta por políticas públicas. Neste âmbito, foi a partir da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), resultante do embate das forças políticas organizadas nas décadas de 1980 e início de 1990, que o artigo 28 da Constituição de 1998 reconhece a especificidade do rural. [O que] possibilitou a organização de tempos, espaços e currículos adequados a natureza do trabalho e a vida do campo. (WOLFF, 2011, p. 291)

No ano 2002 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e mais tarde, em 2006, foi delineada uma Minuta⁹ para a Licenciatura (plena) em Educação do Campo, a qual foi referência para elaboração de outros documentos balizadores de diretrizes políticas e pedagógicas que foram sendo incorporadas na busca de ampliação da oferta desse curso nas instituições de ensino superior (IES) das diferentes regiões brasileiras.

A implantação dessa política se inicia por meio de uma experiência piloto, com a construção de quatro cursos que foram realizados com base em convites efetuados pelo MEC a partir de indicações de IES pelos movimentos sociais, ligadas à Educação do Campo (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Com essas experiências piloto ainda em execução, a começar da imensa demanda de formação de educadores do campo e da pressão dos movimentos sociais, o MEC lança editais em 2008 e 2009 para que novas instituições pudessem ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. Porém, sem nenhuma garantia de sua continuidade e permanência, uma vez que a oferta por meio desses Editais fez-se mediante aprovação de projetos especiais, tramitados e autorizados somente para uma turma.

Esse foi um dos pontos que teve intenso questionamento dos movimentos. A demanda para a formação de educadores do campo, além de ter que ser capaz de suprir o enorme passivo existente, deveria ser permanente para garantir o direito à educação aos sujeitos do campo, desde as suas especificidades.

A conquista pelos movimentos sociais, da assinatura do Decreto n. 7352, de 4 de novembro de 2010, o qual instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, exigiu a elaboração do Pronacampo, e para dar materialidade às ações previstas no referido Decreto, institui-se, em 2012, outro Grupo de Trabalho, para conceber as ações que integrariam o citado Programa. (MOLINA, HAGE, 2015, p. 135-136)

As ações desse Grupo de Trabalho potencializaram as políticas de Estado pela expansão da Educação Superior do Campo no âmbito da formação de educador@s, por meio do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo-, e, por

⁹ A minuta foi um documento concluído em abril de 2006, fruto da participação e discussão de educador@s vinculados aos movimentos sociais e de instituições de ensino e representações governamentais. Está publicada como anexo no livro "Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto", organizado por MOLINA e SÁ (2011).

consequente, a criação e implementação de 42 cursos de EduCampo (nas áreas de CN; MTM; Ciências Humanas; Ciências Agrárias; Linguagens) em IES, localizadas nos vários estados brasileiros. A Política Nacional de Educação do Campo, propõe a ampliação ancorada por recomendações de apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios dispostos a implementação dos cursos em suas IES, comprometidos com o atendimento às Escolas do Campo e Quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Educadores; Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura (MOLINA, 2015).

Essas Diretrizes voltadas para a Educação Básica das escolas do campo contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais, e conseqüentemente, se tornam balizadoras para a Educação do Campo no âmbito do Ensino Superior. Por sua vez, algo imprescindível de ser entendido pel@s profissionais da educação que passaram a ocupar uma vaga entre as 600 ofertadas nos concursos para o magistério superior na EduCampo. O desconhecimento sobre a Educação do Campo e a historicidade imbricada na criação dessa licenciatura tão peculiar leva a inúmeras questões como: Educação do Campo, que curso é esse? Licenciatura em quê? Como assim Campo? Não é em Biologia ou Química ou Física? É em Ciências da Natureza? É prá ministrar aula no campo? Mas ainda existe escola rural? Afinal quem são esses sujeitos do campo? Como assim, Educação do Campo agora é área?

Por essa e muitas outras questões que, talvez, ainda estejam presentes entre docentes formados em Biologia e integrantes de pesquisa na Educação em Ciências e Ensino de Biologia, recém chegados na EduCampo, cabe pontuar nesse texto outros fatores que tecem a contextualização dessa "jovem" modalidade de licenciatura.

Essa perspectiva de formação está condicionada a peculiaridades das escolas do campo localizadas nos territórios rurais e a heterogeneidade que marca a organização e prática curricular dessas escolas de atendimento aos povos do campo, considerando-se movimentos antagônicos ao acesso nos diferentes níveis de escolaridade da educação Básica de crianças e um contingente muito baixo do segmento jovem do/no campo, os quais remetem às políticas públicas que vigoraram por muitas décadas incentivando o processo de fechamento e nucleação¹⁰ de escolas que ofereciam os anos iniciais da Educação Fundamental (EF), assim como a centralização dos segmentos de anos finais da EF e do Ensino Médio nas escolas localizadas no âmbito urbano. Situação que acentuou a lacuna na continuidade de estudos e escolarização da juventude do campo, assim como acirrou a precarização profissional de professor@s do/no/para o campo. E revelam as condições concretas da educação no âmbito rural, quanto aos profissionais em educação e também a escolarização da juventude.

Por sua vez, isso remeteu a estruturação de princípios basilares para os documentos que oficializaram as políticas públicas para a Educação do Campo, em especial a elaboração das Diretrizes da Educação do Campo (BRASIL, 2010). São eles: Educação

¹⁰ Sobre as escolas multisseriadas e nucleação de escolas em Santa Catarina, sugere-se a leitura do livro "Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas", organizado por. Adriana D'Agostini (2013).

como formação humana - centralidade do trabalho; Lutas sociais pela manutenção da identidade camponesa; Cultura; Protagonismo dos sujeitos coletivos do Campo; Produção sustentável da vida do/no campo e na cidade. Ao mesmo tempo, esses princípios são pilares do processo de consolidação do percurso formativo das diferentes modalidades de ensino, seja na formação acadêmica de professor@s, como na formação escolar de crianças e jovens, traduzidas na prática educativa e cotidiana das/nas comunidades do campo. Desse modo o cursos de EduCampo estão inseridos em propostas políticas diferenciadas para as escolas que temos e as relações sociais estabelecidas numa sociedade de classes com interesses distintos, desse modo o compromisso com @s trabalhador@s do campo e com a escola comprometida com setores populares é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa. (MENEZES NETO, 2011)

Nesse contexto se fez necessário que o traçado formativo de tais cursos, tomando como parâmetro, em especial as experiências pioneiras¹¹ estivesse coerente e comprometido com uma perspectiva educacional emancipadora e respeitosa da diversidade dos sujeitos do campo, no sentido de contraposição às desigualdades de classe, étnico-racial, gênero e sexual, contemplando, assim, as especificidades e os princípios da Educação do Campo. O que demandou, segundo Antunes-Rocha (2011) pensar num curso que formasse educador@s da Educação Básica, aliado aos processos de docência e gestão, de pesquisa e de intervenção, enquanto competências fundamentais para @s educador@s do campo, levando ao "repensar dos conteúdos, dos tempos, dos espaços, das propostas metodológicas dos cursos até então em vigor, sem desconsiderar o acúmulo já existente em nossas universidades". (ANTUNES-ROCHA, 2011, p.43)

Desse modo, foi se estabelecendo um grande desafio aos grupos de docentes¹² que passam a atuar nesses cursos, diante de tais demandas para formação de professor@s para o campo, comprometidos com o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professor@s; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a gestão democrática; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados; ações educativas promotoras de um desenvolvimento sustentável de sociedade; e da igualdade de acesso, produção e socialização de saberes.

O desafio de uma experiência docente num curso tão singular, passa a integrar a trajetória profissional de muit@s educador@s contemplados pelo bojo das políticas públicas de expansão Educação Superior do Campo, quando se deparam com uma proposta de formação docente comprometida com a qualificação da escolarização

¹¹ Em 2007 foram implantados quatro projetos-piloto do curso de Licenciatura em Educação do Campo nas IES citadas em parágrafos anteriores. No caso da UFSC o curso foi implantado posteriormente não mais como projeto-piloto, mas como curso regular em 2009.

¹² Os editais de concurso para a EduCampo na área de Ciências da Natureza foram sendo elaborados, sob condicionantes diversas e muitas dúvidas sobre o perfil profissional e trajetória formativa de quem seriam @s docentes que atenderiam tais princípios e marcos formativos da EduCampo em diálogo com a formação em licenciaturas em campos disciplinares específicos.

oferecida pelas redes públicas de ensino, em especial a oferta para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas do campo.

A docência na Licenciatura em Educação do Campo – espaço de diálogos formativos entre Educação do Campo, currículo, ensino de Ciências/ Biologia

De acordo com o exposto, anteriormente, a EduCampo vem delineando sua proposta curricular para formação inicial de professor@s em consonância com os princípios e diretrizes para Educação do Campo, que propõe um novo tratamento ao conhecimento e a organização do trabalho pedagógico, pautado por pressupostos que apostam em processos formativos pela qualificação de educador@s que entendam as demandas presentes na escola do campo, que exigem um profissional com uma formação mais ampliada e totalizante para que possa dar conta das múltiplas dimensões educativas presentes nessa realidade. (ANTUNES-ROCHA, 2011)

Por essa razão foi sendo proposto um formato curricular bem peculiar para as escolas do campo, assim como para a Licenciatura em Educação do Campo, entre essas, a alternância pedagógica - outra forma de organização dos tempos e espaços curriculares adequados aos modos de vida dos povos do campo; a abordagem por áreas de conhecimentos como condição de outra perspectiva de ensino/aprendizagem, contrapondo-se a uma lógica anunciada disciplinarmente; a prática social como ponto de partida e chegada do percurso formativo; o trabalho pedagógico multidisciplinar, comprometido com o diálogo entre saberes e vivências sobre a realidade do campo. Uma proposta de formação que se contrapõe ao modelo hegemônico estabelecido para outros cursos de licenciatura em campos disciplinares de conhecimentos específicos - a saber cursos de Biologia, Física ou de Química.

Ao considerar a organização curricular por alternância e a formação docente na ACN, assim como a singularidade das escolas do campo, sobretudo a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos e a diversidade histórico-cultural que permeia tais contextos de ensino, se evidencia a importância do diálogo entre a produção de conhecimentos científicos de Ciências da Natureza, e a finalidade do processo educativo como uma interlocução comprometida com os modos de produção da vida, através de processos desencadeadores de mudanças na lógica de produção e utilização do conhecimento no campo, e pela ruptura com visões fragmentadas desse processo da produção científica e a disciplinarização da realidade socioeconômica tão complexa do meio rural, atualmente. (MOLINA e FREITAS, 2011)

Sob essa perspectiva curricular, o curso de EduCampo na ACN requer a realização de uma prática educativa menos fragmentada, por meio de escolhas teórico-metodológicas que viabilizem uma abordagem dos conhecimentos e ações formativas de forma integrada e interdisciplinar entre os diferentes campos de conhecimentos: Biologia, Química, Física e outras ciências afins, o que se contrapõe ao modo hegemônico como são abordados esses conhecimentos disciplinares (tanto no âmbito da formação docente como na formação escolar), ou seja, o estudo da realidade de forma desarticulada, e o conjunto das diferentes situações que a constituem estudado como fatos isolados, ignorando a visão de totalidade.

Nesse caso, a construção curricular e consolidação das Licenciaturas em Educação do Campo vêm requerendo a constituição de um corpo docente que realize um trabalho orgânico e coletivo, sob uma concepção de que o conhecimento se produz de forma integrada entre os diferentes campos de conhecimento. Experiências que vem se estabelecendo de maneira processual e reflexiva. (BRITTO; SILVA, 2015, p. 765)

Ao mesmo tempo, tal proposição e concepção de curso, no contexto da Educação em Ciências e ECN/B, é provocadora de muitas reflexões, mas também da volta de “antigos fantasmas”, como a relação da formação por área com os cursos de Licenciatura Curta em Ciências. Vale situar que, segundo os estudos (AYRES et al, 2008) sobre a proposta da Licenciatura Curta em Ciências, (Resolução 30/74) na década de 1970, essa trazia em seu bojo o caráter obrigatório numa tentativa mais radical de reduzir a carência significativa de professores presente na educação brasileira da época, mas também foi geradora de uma divisão na reação da comunidade científica, entre um segmento que recusou o projeto, devido o risco de sucateamento e precarização da formação reduzida. E outro segmento que apoiou a iniciativa, defendendo a idéia de uma formação docente concentrada e exclusiva para atuação no ensino ginasial¹³.

Nesse sentido, contextualizar e contrapor a determinadas concepções e experiências contrárias aos princípios balizadores da atuação na EduCampo requer o aprofundamento dos estudos e diálogos entre Educação do Campo, currículo, ensino de Ciências/ Biologia, o que tem levado a organização de espaços formativos no interior dos cursos, sob a compreensão de que

Refletir sobre Educação em Ciências e Ensino de Ciências da Natureza nos dias atuais é realmente desafiador e exige a ampliação dos debates e diálogos, para que coletivamente, se construa alternativas para os contextos educativos, juntamente, com as demandas cotidianas da sociedade contemporânea. [Pois] Infelizmente, ainda hoje se observa o quanto é forte os traços da perspectiva tradicional e academicista na prática educativa, sob uma concepção de ciência dogmática, fragmentada, neutra, linear e a – histórica (BRITTO, 2013, p. 109)

O diálogo sobre as finalidades da área de Ensino de Ciências da Natureza (ECN) e os princípios da Educação do Campo toma como referência o acúmulo de produções acadêmicas que versam sobre o compromisso político-pedagógico e pedagógico-político dessa área de conhecimentos. As aproximações dos campos de conhecimentos específicos que compõem a área e seus processos de ensino têm levado a determinados desdobramentos no âmbito do curso, sob a compreensão de que os componentes curriculares integradores da matriz curricular teriam que associar os estudos sobre a abordagem metodológica e os critérios de seleção de conteúdos escolares pautados pela atual e rápida produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos; o papel desafiador dos/as professor@s no ensino de CN ao favorecer a apropriação da produção histórico/ cultural de determinados conhecimentos, como possibilidade de uma compreensão crítica e emancipadora da realidade vivenciada pelos/as estudantes. (BRITTO, 2011)

¹³ O ginasial da década de 1970 pode ser equivalente, atualmente, aos anos finais do segmento da Educação Fundamental.

Assim, o esforço de construção e consolidação do curso de EduCampo, também faz emergir o compromisso desse processo formativo inicial em garantir a inter-relação entre as ações educativas e as demandas advindas do cotidiano escolar e da comunidade campesina para assim favorecer a urgente qualificação social das escolas públicas do/no campo. No caso específico da UFSC, a formação na ACN e MTM vem sendo provocadora de discussões e entendimento de que esses estudos são propiciadores de um distanciamento e reflexão de alguns traços marcantes na formação nessa área. E pode favorecer a construção de subsídios que situem e fundamentem o ensino de CN e MTM articulador entre a apropriação de conhecimentos significativos e uma melhor condição de análise e compreensão da relação homem/natureza/sociedade. (BRITTO, 2011)

A organização do curso na UFSC vem se estabelecendo num processo contínuo de ação/ reflexão/ ação para ajustes e consolidação do seu PPP e matriz curricular, o que implica numa caminhada de conflitos, disputas e consensos, característica marcante de toda construção de currículo. A matriz está estruturada por componentes curriculares distribuídos ao longo de quatro anos, balizados pelos eixos: Ecosistema; Fundamentos da Ciência; e Agroecologia, articulados pela alternância dos tempos de estudos na universidade e pesquisa na comunidade sobre o município, a escola, a sala de aula, relação escola/comunidade. A articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão é potencializada por essa organização curricular embasada na Pedagogia da Alternância, que se estrutura alternando Tempos Universidades - aulas presenciais em tempo integral, quando compreende estudos e as atividades científico-acadêmicas e de cunho didático-pedagógico que são planejadas e debatidas pelo coletivo de professor@s envolvidos com o curso. Essa dinâmica singular alterna esses períodos com os Tempos Comunidades – períodos em que educand@s realizam viagens de campo e atitude investigativa, por meio de pesquisas e atividades de campo, desde a primeira fase do curso, preferencialmente nos municípios de origem, orientados por professor@s que atuam nos componentes correlatos de cada fase.

As reflexões e ações presentes na formação de professor@s na EduCampo, mesmo sob muitos tensionamentos, tem resultado em diálogos entre os princípios e o compromisso do Ensino de Ciências da Natureza (ECN) com uma educação crítica e emancipatória aos povos campesinos, o que é algo bastante profícuo, especialmente se for situado como um percurso formativo para o grupo de docentes que atua nesse curso. Sendo desencadeador de estudos e ações vinculadas às diretrizes e princípios da Educação do Campo foi evidenciando a necessidade de um processo de ensino/ aprendizagem pautado pela interdisciplinaridade; o trabalho coletivo docente; e o estudo da realidade como ponto de partida e de chegada da prática educativa.

Em meio a esses debates e indagações, um grupo de docentes estabeleceu a retomada de determinadas leituras, nas quais identificavam possibilidades de ações educativas coerentes com o PPP do curso e os marcos formativos da Educação do Campo, entre essas alguns livros da obra de Paulo Freire, e a produção bibliográfica de autor@s que se fundamentam nos referenciais Freireanos para tratar sobre Educação em Ciências, entre ess@s: Demétrio Delizoicov, José André Angotti, Marta Pernambuco e Antonio Gouvêa da Silva.

Ao tomar as finalidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo – formação por ACN e MTM-, estruturadas por uma matriz curricular que busca a unidade na diversidade por via da não fragmentação de conhecimentos, o grupo evidencia que a “investigação temática” proposta por Freire, no livro “Pedagogia do Oprimido” e o seu pressuposto de uma educação problematizadora e dialógica vem ao encontro dos princípios e diretrizes da Educação do Campo e as demandas das escolas do campo. No sentido de que o estudo interdisciplinar durante tal processo formativo não consiste na negação das disciplinas em sua constituição e historicidade, mas sim na valorização destas na potencialidade de, em conjunto e articuladas pelo coletivo docente, interpretar a realidade em suas diversas dimensões, não mais de forma fragmentada e dicotômica como a disciplinarização dos conteúdos tão enraizada na educação.

Ponderações finais...

Os estudos e experiências pautados nesse texto são coerentes às perspectivas oriundas de um movimento de resistência no âmbito educacional que se contrapõe a lógica hegemônica de sociedade e concepção de educação e ciência vigente, por sua vez comprometida com uma atuação e formação de educador@s e educand@s reflexivos e críticos, que adotem uma postura investigativa sobre a própria prática e recorram a subsídios teóricos que lhes auxiliem na compreensão do processo educativo.

Contudo, nem todas as questões colocadas (e, provavelmente outras ausentes) tenham sido respondidas, mas vale enfatizar que dentro dos limites dessa produção escrita, as ponderações e provocações integram o percurso formativo pautado pela dialogicidade e problematização, como condição de engajamento d@s docentes que atuam na EduCampo na ACN, tanto nas disciplinas de fundamentação científica ligadas aos conhecimentos da Biologia e outras ciências, assim como naquelas vinculadas ao ECN e ensino de Biologia, para que nas IES em que atuam, possam realizar a elaboração e organização do planejamento de ações educativas para e com os povos do campo, ou seja, que favoreça contribuições à efetiva participação da comunidade no processo educativo, sendo assim fundamentais para uma educação emancipatória dos povos camponeses.

Para encerrar essas reflexões e desencadear ações, assim como outras questões, fica o registro da citação abaixo:

Ao construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, simultaneamente, as três dimensões – a docência por área de conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários – se idealizou esta perspectiva: promover e cultivar um determinado processo formativo que oportunizasse aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de habilitação para a qual se titula o docente em questão, porém, extremamente articulada ao domínio dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno. (MOLINA, 2015, P. 153)

Referências Bibliográficas

- ANTUNES–ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In MARTINS, A. A. e ANTUNES–ROCHA, M. I., **Educação do Campo** – Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, P. 39-55. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).
- AYRES, A. C. M.; LIMA-TAVARES, D.; FERREIRA, M. S.; SELLES, S. E. Disciplina Escolar Ciências e formação de Professores: Aproximações sócio-históricas nas Licenciaturas de curta duração. **Anais do XIV ENDIPE: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. 2008.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 nov.2010. Seção 1.
- BRASIL, MEC/CEB/CNE. **Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 1, Brasília, DF, 2002.
- BRITTO, Néli Suzana. **A Biologia e a história da disciplina Ensino de Ciências nos currículos do curso de Pedagogia da UFSC (1960-1990)**. Florianópolis: UFSC, 2010. 266 P. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- BRITTO, N. S. Formação de professores e professoras em Educação do campo por Área de conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática. In MOLINA, M. C. e SÁ, L. M. **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 165-178
- BRITTO, N. S. Prática docente em ciências da natureza em Educação do Campo – desafios, diálogos, reflexões e ações educativas. In DUSO, L. e HOFFMANN, M. B., **Docência em Ciências e Biologia: Propostas para um continuado reiniciar**, pp. 107-132, Editora Unijuí, Ijuí, 2013.
- BRITTO, N. S. e SILVA, T. G. R. Educação do Campo: formação em Ciências da Natureza e o estudo da realidade. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 3, p. 763-784, 2015.
- FRANCO, M. D. P.; OLIVEIRA, M. R.; ZANETTINI-RIBEIRO, C. A expansão da Educação Superior no cenário da formação de professores: Marcos regulatórios e sinalizações da perspectiva interdisciplinar. In: MAUÉS, O. C.; SOUZA, J. S.; SEGENREICH, S. C. D. **Expansão da Educação Superior: formação e trabalho docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 143-158
- MENEZES NETO, A. J. Formação de professores para a Educação do campo: projetos sociais em disputa In MARTINS, A. A. e ANTUNES–ROCHA, M. I., **Educação do Campo** – Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 25-38
- MOLINA, M. C. e FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, v.24, n 85, p. 17-31, Brasília, 2011.
- MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, n. 55, p. 145-166, 2015.
- MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015.

MONTENEGRO, H. Darwin mal compreendido. **Ciência Hoje na Escola: Evolução**, Rio de Janeiro, v 9, p 69-73. 2001.

WOLFF, E. "Um enfoque psicossocial na formação de educadores/as do campo" In MOLINA, M. C. e SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 289-306.

O DEBATE SOBRE O CURRÍCULO: PARA ALÉM DA PRESCRIÇÃO

Cláudia Valentina Assumpção Galian

Universidade de São Paulo

Resumo. Este texto tem o objetivo de explicitar a complexidade do processo que constitui o currículo, bem como das tomadas de decisão sobre a seleção cultural que está no seu cerne. Para isso, deverão ser abordados alguns pontos considerados relevantes a esse debate. Assim, são trazidos apontamentos sobre diferentes concepções de currículo e a delimitação do conceito de currículo em processo, destacando suas dimensões e a atuação de diferentes agentes na sua articulação. Em seguida, será enfatizado o processo de recontextualização do conhecimento especializado até a produção do conhecimento escolar, ressaltando o papel dos agentes recontextualizadores, em especial, dos professores. Por fim, são abordadas as ideias de Michael Young em torno da distinção entre Currículo e Pedagogia, e, ainda, acerca do conhecimento poderoso.

Sobre o conceito de currículo

Com relação ao termo currículo, lidamos com ele, no dia a dia, em diferentes situações e com diferentes significados: nos referimos aos documentos curriculares produzidos em diferentes esferas – no nível do governo federal, estadual ou municipal, e no nível da escola, por exemplo – e às listagens de conteúdos, competências, habilidades, objetivos, direitos de aprendizagem, etc. Por vezes, fala-se em currículo como o conjunto de atividades desenvolvidas na instituição escolar, restritas ao que envolve o trabalho com o conhecimento, ou, numa perspectiva mais abrangente, incluindo todas as experiências vividas nesse contexto.

No campo teórico, também, o currículo vem sendo entendido de diferentes maneiras, desde uma perspectiva mais técnica, na qual não caberia o questionamento sobre o que se ensina, mas, unicamente, sobre a forma de fazê-lo, até visões mais críticas, que ressaltam o viés político do debate sobre o tema. Os teóricos dessa linha mais crítica enfatizam que o currículo é uma construção social que só pode ser contemplada na especificidade do contexto sócio-histórico no qual foi desenvolvida e que expressa as tensões, as lutas por significação, por representação de interesses de grupos distintos (MOREIRA, 2004; MOREIRA e SILVA, 1994; YOUNG, 1971). Daí, inclusive, a sua importância nos estudos desenvolvidos numa perspectiva histórica (GOODSON, 1995, 2002). Assim, cada forma de teorização do currículo busca explicitar e legitimar as escolhas referentes ao tipo de cidadão que se pretende formar e ao lote de conhecimentos que viabilizarão a formação desse cidadão (SILVA, 1999).

Assim, diante dessas distintas formas de conceber o currículo, importa definir a concepção com a qual se vai lidar na análise desenvolvida neste texto. Nesse sentido, em primeiro lugar, afirma-se o que se entende como a função social da escola: proporcionar o acesso de todos a uma modalidade de conhecimento à qual não se tem acesso em

outro lugar, ao menos quando se pensa na grande maioria da população. Portanto, a escolha do que será ensinado está diretamente ligada ao tipo de cidadão que se pretende formar: é uma escolha política. As discussões sobre o currículo, dessa forma, não podem se restringir ao debate sobre quaisquer dessas dimensões isoladamente: as prescrições, a forma de organizar a escola e o trabalho de professores e alunos, os métodos de ensino, os materiais didáticos ou os mecanismos para avaliar a aprendizagem. Currículo é visto aqui como um processo que envolve muitas facetass que, se consideradas de forma apartada, não permitem a compreensão da sua complexidade.

Esse conceito de currículo como um processo, desenvolvido por Gimeno Sacristán (2000), permite entender porque muitas das tentativas de melhorar a qualidade da educação por meio de reformas curriculares pouco se aproximam, quando o fazem, dos seus pretensiosos objetivos. Se pensarmos no currículo como um processo que deve ser considerado nas múltiplas articulações entre suas dimensões, fica fácil perceber que as mudanças implicam uma abordagem bem mais complexa do que a que normalmente se conduz nos processos de conceber e implementar novas políticas curriculares. Como destaca esse autor:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido (p. 101).

É importante, portanto, identificar as dimensões que compõem o processo que constitui o currículo. São elas:

- **Currículo prescrito** nos documentos elaborados pelas esferas centrais para orientar o trabalho da escola;
- **Currículo planejado** nos materiais produzidos para uso por professores e alunos nas escolas;
- **Currículo organizado** no interior da escola, o que envolve os arranjos de tempos, espaços, sujeitos e saberes;
- **Currículo em ação**, que consiste no conjunto de atividades desenvolvidas por professores e alunos nas salas de aula, na articulação entre esses agentes e o conhecimento a ser ensinado/aprendido;
- **Currículo avaliado**, ou seja, os processos que explicitam o que é considerado legítimo em termos de aprendizagem, expresso em mecanismos que podem ser produzidos no âmbito interno ou no âmbito externo à escola.

Nessas dimensões, atuam diversos agentes – desde os formuladores de políticas curriculares, passando pelos autores e editores de livros didáticos e outros materiais, chegando até os professores e elaboradores de avaliações externas à escola. Na concepção de currículo em processo, é a articulação entre essas dimensões que constitui o currículo real (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Na passagem de uma dimensão do currículo para a outra, os textos produzidos sofrem transformações ligadas ao conjunto das condições que configuram cada

contexto. Assim, o texto produzido, por exemplo no nível governamental – a prescrição curricular – é deslocado do seu contexto de produção e realocado num novo contexto – das editoras de livros didáticos que, com suas características distintas e seus interesses específicos, moldarão um novo texto a partir do primeiro. E assim sucessivamente em todas as dimensões antes apontadas. Esses processos de transformação, que consistem no que Bernstein denomina de recontextualização, envolvem a atuação de diversos agentes situados em campos recontextualizadores – oficial e pedagógico. É a ação desses agentes que configura o que o autor denomina de discurso pedagógico.

O discurso pedagógico repousa em regras que criam comunicações especializadas por meio das quais as matérias pedagógicas são selecionadas e criadas. Em outras palavras, o discurso pedagógico seleciona e cria matérias pedagógicas especializadas segundo seus contextos e conteúdos¹⁴ (BERNSTEIN, 2000, p. 31. Tradução nossa).

Do ponto de vista do conhecimento que é disponibilizado nas escolas, pode-se pensar na recontextualização do conhecimento especializado, ligados às diversas áreas do conhecimento, na sua transformação em conhecimento escolar. Porém, não se pode esquecer que à escola cabe não só a abordagem do conhecimento especializado como, também, o tratamento de uma série de normas de conduta e valores considerados legítimos para a formação do cidadão. Assim, como destaca Bernstein, o discurso ligado ao conhecimento especializado de cada área do conhecimento é inserido numa base reguladora, relacionada a essas normas e valores, assumindo esse discurso regulador, inclusive, maior ênfase do que o primeiro. Assim, o discurso pedagógico consiste num:

princípio por meio do qual outros discursos são apropriados e trazidos para uma relação especial entre si, com o propósito da sua transmissão e aquisição. O discurso pedagógico é um princípio para a circulação e o reordenamento de discursos. Nesse sentido, não é bem um discurso mas um princípio. [...] ele é visto apenas como um princípio para deslocar um discurso, para realocá-lo, para refocalizá-lo, de acordo com seu próprio princípio¹⁵ (BERNSTEIN, 2000, p. 32. Tradução nossa).

Aí se destaca um primeiro ponto para a reflexão ora proposta: as iniciativas de mudança curricular – concebidas no nível do currículo prescrito –, teriam que ser pensadas de forma coerente com a perspectiva de currículo em processo. Entretanto, normalmente, elas desconsideram as demais dimensões, tais como as condições para a organização do currículo na escola ou aquilo que se desenvolve nas salas de aula. E uma dificuldade em especial pode ser reconhecida na relação das propostas de mudança curricular com o trabalho do professor. Como entender e dimensionar a importância da atuação do professor no processo de produção do conhecimento que acontece na

¹⁴“Pedagogic discourse itself rests on the rules which create specialised communications through which pedagogic subjects are selected and created. In other words, pedagogic discourse selects and creates specialised pedagogic subjects through its contexts and contents” (BERNSTEIN, 2000, p. 31).

¹⁵“It is the principle by which other discourses are appropriated and brought into a special relationship with each other, for the purpose of their selective transmission and acquisition. Pedagogic discourse is a principle for the circulation and reordering of discourses. In this sense it is not so much a discourse as a principle. [...] it is seen only as a principle for delocating a discourse, for relocating it, for refocusing it, according to its own principle” (BERNSTEIN, 2000, p. 32).

escola? Cabe ressaltar, sobre isso, a perspectiva de Gimeno Sacristán (2000), que destaca que:

Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos - a influência é recíproca (p. 165).

O professor: um agente recontextualizador

Em primeiro lugar, é preciso destacar o já amplamente reconhecido papel desempenhado pelos professores no acompanhamento e no apoio aos alunos para que consigam identificar pontos de contato entre o que já sabem sobre determinado fenômeno que está sendo objeto de estudo e o conhecimento novo, que aos poucos lhes vai sendo apresentado. Nesse processo, não se trata apenas de simplificar o conhecimento especializado para garantir a compreensão por parte dos alunos, mas de um processo muito mais complexo e que, portanto, implica sérias discussões sobre a formação desse professor. Sobre esse processo de mediação, Gimeno Sacristán (2000) ressalta:

Essa ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido [prescrito] e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos (p. 166).

Esse espaço para a recontextualização desenvolvida pelos professores é crucial para que se possa fazer a gestão da diversidade na escola, como destacam Cortesão e Stoer (2003). Mobilizando os conceitos de Bernstein, esses autores tratam, por exemplo, dos saberes que o professor deve acionar para selecionar conteúdos e formas de abordagem visando a aprendizagem de um determinado grupo de alunos, sempre marcado pela diversidade. Nesse sentido, ressaltam que, ao fazer essas seleções, os professores precisam acionar dois tipos de conhecimentos: (1) aqueles que levantam a partir do reconhecimento das especificidades do grupo – que envolvem portanto um mapeamento de múltiplas características dos alunos e da comunidade na qual vivem, de natureza sociológica, psicológica, cognitiva, emocional, etc. e (2) conhecimentos envolvidos na recriação de conteúdos e na concepção de uma metodologia adequada aos contextos e aos tipos de alunos. Este, para os autores, representa um cruzamento fecundo e original do conhecimento especializado com os contributos das teorias do currículo, das didáticas das diferentes disciplinas, etc.

Trata-se, assim de duas transformações que são conduzidas no processo de recontextualização que se desenvolve na atuação do professor: do conhecimento especializado num novo texto com base nos conhecimentos prévios dos alunos, e no processo pedagógico, com base nas ciências da educação. Constitui-se, portanto, sob a batuta do professor e com base no conhecimento socio-antropológico de sua turma, um espaço de tradução cultural.

É fácil constatar que, para que este importante espaço de recontextualização, de transformação dos textos de forma coerente com as características dos grupos de alunos e das escolas seja garantido e valorizado do ponto de vista da elaboração de políticas educacionais, é exigida a atuação em muitas frentes: (1) na busca por uma sólida formação inicial e continuada dos professores da escola básica – o que implica profunda discussão acerca do que conferiria tal solidez –, (2) na valorização do professor, expressa inclusive, mas não unicamente, na remuneração desses agentes, passando, também, pelo respeito e pela consideração do trabalho desenvolvido por eles e pelas escolas nas proposições de políticas educacionais, (3) no apoio governamental, em especial das instâncias locais, no que se refere ao acompanhamento das escolas e à articulação do seu trabalho com o de outras instituições sociais, dentre outras.

As prescrições curriculares - limites e possibilidades

Retomando a argumentação desenvolvida até este ponto: afirmou-se que a função da escola é proporcionar acesso a um conhecimento não disponível, para a maioria da população, em outros contextos, além do escolar. Este conhecimento, que envolve elementos do conhecimento especializado e, também, um lote de saberes ligados aos valores, normas, procedimentos que norteiam a vida numa sociedade, em determinado contexto, deverá ser apresentado a um público muito diversificado. Defendeu-se que, na produção do conhecimento escolar, o papel do professor é central, deve ser valorizado e que as escolas devem ser igualmente apoiadas em suas iniciativas e assistidas pelas secretarias de educação no sentido de buscar a coerência e a viabilidade das suas ações em relação ao plano formativo expresso nos seus projetos pedagógicos, que, sem dúvida, se articulam com as definições curriculares mais amplas assumidas na esfera federal. Mas, claro, essa articulação terá especificidades e assim deve ser. Quanto mais detalhadas as definições/orientações centrais, menor é o espaço para esses ajustes locais, absolutamente indispensáveis quando se pensa nas características muito diferenciadas nas quais escolas, professores e alunos desenvolvem seus papéis.

Vale agora pensar, então, no caráter que essas definições centrais devem assumir, então. O primeiro aspecto a ser destacado nesse sentido é a relevância da constituição de um núcleo comum para o currículo de todas as escolas brasileiras. Porque essa é uma das muitas medidas importantes se queremos uma escola mais justa. Mas isso não significa estabelecer orientações detalhadíssimas, recortadas em tempos estreitos estabelecidos para o desenvolvimento de aprendizagens por parte de todos os alunos. Antes de tudo, é necessária uma ampla discussão com diferentes segmentos da sociedade – a partir dos campos do conhecimento especializado –, incluindo os formadores de professores e os professores que atuam nas escolas, além de outros representantes da sociedade – a fim de definir o que não pode ser negado em termos de conhecimento para crianças e jovens em seu processo de escolarização. Em outras palavras, o que deve saber alguém que conclui o ensino básico, quais as bases conceituais, os procedimentos e as habilidades de pensamento que deve desenvolver para que possa compreender a prática social na qual está inserido. Essa reflexão demanda tempo para o debate - não pode ser feito em poucos meses. E as escolhas que comporão essa seleção serão sempre

provisórias, não definitivas, e, portanto, estarão sempre sob suspeita, o que implica que em sua elaboração já se deve contar com momentos de avaliação, retomada, reestruturação, novas discussões. Não se trata de estabelecer um cânone fixo e de buscar a fidelidade acrítica a ele.

Ainda pensando na definição do que deve compor esse currículo e na articulação entre ele e a docência, é pertinente trazer algumas das afirmações de Michael Young, em sua produção acadêmica mais recente (2007; 2011; 2014; 2016). Este autor vem defendendo que se pense no que define como conhecimento poderoso, que é um conceito bastante instigante. O conhecimento poderoso é exatamente aquele ao qual todos devem ter acesso porque é o que traz instrumentos para a compreensão do mundo no qual se vive, em outras bases, diferentes daquelas que se constroem nas relações familiares ou nos grupos mais amplos nos quais se circula. Para ele, esse conhecimento é diferente do conhecimento do senso comum e é o mais adequado para compor o currículo escolar, não porque seja mais valioso em si, mas porque é mais importante para a consecução da função específica da escola – a ampliação dos horizontes de compreensão da prática social, o desenvolvimento intelectual das novas gerações.

Em qualquer discussão sobre currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Não se trata de que um seja "bom" e o outro, "ruim". É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular - ou disciplinar - é independente do contexto, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência (YOUNG, 2016, p. 33-34).

Assim, se o acesso ao conhecimento poderoso é para todos, isto supõe a ideia de um núcleo comum para o currículo, coerente com o plano formativo que se assumiu num determinado contexto. Mas, nessa perspectiva, o que deve constar no documento que traz a prescrição curricular? Basicamente, as definições sobre o que deve ser disponibilizado, ou seja, uma seleção do que se define como os melhores instrumentos desenvolvidos pelos campos do conhecimento, ou, o mais longe que se chegou em cada área na explicação do mundo. E aqui, um ponto especialmente polêmico do pensamento de Michael Young: na concepção dessa seleção, no nível do currículo prescrito, não entra o conhecimento do aluno ou o seu interesse. O que conta é o conhecimento especializado, ligado às disciplinas escolares.

O que significa isso? Um retrocesso em relação a tudo o que já se avançou na consideração da relevância das especificidades culturais dos aprendizes na escola? A defesa de um currículo que nega a experiência dos grupos sociais e assume uma natureza de erudição, a fim de calar outras vozes detentoras de pouco ou nenhum poder na configuração social? Não é o que o autor admite:

O aspecto mais debatido do "conhecimento poderoso" é o poder. Poder é muito facilmente interpretado como "poder sobre" e, com frequência, como na política, em qualquer nível, poder sobre os outros. Entretanto, diferentes

disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de poder. Por exemplo, as ciências geram o poder da abstração e da generalização; as ciências sociais fornecem fontes de generalização mais fracas, mas também propiciam novas maneiras de compreender como as pessoas e as instituições se comportam. As ciências humanas não proporcionam bases para a generalização, mas podem mostrar - por exemplo, em grandes peças, filmes e livros - como o particular, um personagem, por exemplo, em uma grande peça ou história, pode representar algo sobre a humanidade em geral (YOUNG, 2016, p. 35).

Para ele, o conhecimento do aluno, bem como os seus interesses, são absolutamente imprescindíveis para o trabalho do professor. Este é o material que informa ao professor o ponto de partida na abordagem do conhecimento das disciplinas, o que pode fazer sentido para seus alunos, e que embasa suas escolhas relativas ao método de ensino, à sequência na qual será apresentado, o tempo que sua abordagem demandará. Em outras palavras, essa é uma questão ligada à Didática – ou, como consta na tradução de seus textos à Pedagogia. Em sintonia com essa perspectiva, Gimeno Sacristán (2000) destaca:

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com as suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua própria função educative. O currículo pode exigir determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos (p. 168).

Em síntese, Young diferencia Currículo e Pedagogia, ou, Didática, embora destaque que essa é uma distinção que não cabe para o professor em sua atuação, mas para os elaboradores de políticas. Explicando: Currículo se refere à seleção de conhecimento considerados legítimos e cujo acesso deve ser garantido a todos; Pedagogia se refere ao trabalho do professor, à sua atuação naquele espaço, antes mencionado, de tradução cultural. Mas, claro, na prática do professor, Currículo e Pedagogia se misturam constantemente.

E por que essa diferenciação caberia para os formuladores de políticas? Porque, o autor salienta, o currículo deve ser compreendido como as definições amplas sobre qual é o conhecimento que deve ser disponibilizado nas escolas e não como as orientações estritas sobre como devem atuar os professores. Este é o espaço do saber específico do professor e suas escolhas deverão se desenvolver na relação com seus alunos, nas condições reais que encontra nas escolas. Não caberia aos elaboradores de políticas, portanto, na perspectiva de Young, avançar sobre esse espaço de atuação do professor, porque, na tentativa de controlar o trabalho docente para atingir qualidade na educação -, restringe-se a margem para a articulação entre diferentes saberes na composição do conhecimento escolar – papel que cabe a esse agente.

Considerações finais

Pretendeu-se destacar na análise desenvolvida que, na construção social do currículo, atuam muitos agentes, com maior ou menor autonomia, a depender da configuração mais ou menos centralizadora das tomadas de decisões sobre a formação escolar pretendida. E agora, para encaminhar as considerações finais, retoma-se a afirmação feita anteriormente: a função específica da escola é a ampliação dos recursos para a compreensão e a análise da prática social, do mundo em que se vive. Neste sentido, qualquer tentativa de mudança no currículo deveria partir da garantia de algumas condições: antes de tudo, de espaço para ampla discussão que culmine no projeto pedagógico de cada instituição – o texto que expressa qual é o plano que se traça para o desenvolvimento de crianças e jovens – e, depois, nas escolhas que compõem o currículo que deverá garantir a formação afirmada na projeto pedagógico e que tomarão por base as definições centrais relativas aos grandes temas a serem abordados na escola. Estas, deveriam evitar delimitações muito rígidas em relação ao tempo – por exemplo, as especificações de expectativas de aprendizagem a serem cumpridas num prazo de um ano. Além disso, para fazer essas escolhas, tem-se que considerar as características do alunado e da comunidade, as tradições da escola – o que vem sendo feito, como vem sendo feito, o que faz sentido para aquele grupo –, os recursos locais que podem ser acessados, na parceria com outras instituições sociais e com o apoio das instâncias governamentais.

Enfim, não é tarefa fácil discutir ou definir o currículo. Não é fácil e resulta sempre em acordos provisórios. E esta provisoriedade não deve ser motivo para se evitar assumir tais acordos – é preciso fazer escolhas e tais escolhas sempre poderão ser mais favoráveis a determinados grupos e poderão obscurecer ou calar outras vozes, já que são feitas num determinado contexto, sob uma determinada configuração de poder. Mas a consciência dessa provisoriedade é fundamental e nos obriga a manter a atenção e a disposição para o necessário debate.

Referências

- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**. Theory, research. critique. London: Taylor & Francis, 2000.
- CORTESÃO, L.; STOER, S.. A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R.; MOREIRA, A. F. B. (orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 189-207.
- GIMENO SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos do ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 149-195.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. SÃO PAULO: CORTEZ, 1994.

MOREIRA, Antônio F. B. Currículo: novas trajetórias para a escola pública básica. In: GERALDI, C. M. G., RIOLFI, C. R., GARCIA, M. F. (Orgs.). **Escola viva**. Elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YOUNG, Michael F. D. **Knowledge and Control**: New Directions for the Sociology of Education. London, UK: MacMillan, Open Un., 1971.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.-dez, 2011.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, vol. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: ELEMENTOS PARA O DEBATE¹⁶

Maicon Azevedo¹⁷

CEFET-RJ/CDC-UFF¹⁸

Resumo. A partir da década de 1980 se intensifica o debate sobre as políticas públicas para o Ensino Médio. Já na década seguinte o tema ganha força e exposição com a publicação da LDB (1996). Desde então, mais do que a luta pela expansão e acesso a continuidade da educação pelas camadas populares, os novos sentidos para o Ensino Médio assumem a centralidade das discussões. Os diferentes pontos defendidos pela reforma do Ensino Médio, mais precisamente nos produtos deste processo, apontam para um novo modelo de ensino para o país, um novo projeto educacional. O ENEM (exame nacional do ensino médio), as DCN (diretrizes curriculares nacionais) e mais recentemente a BNCC (base nacional curricular comum) podem ser entendidos como sinais mais claros de um processo de mudanças em curso e que alteram significativamente o trabalho com elementos importantes do universo escolar como: os livros didáticos e as tradições curriculares. Prevista na constituição federal de 1988, na Lei Federal n.º 9.394/96 (LDB) e recentemente incluída no último PNE (plano nacional de educação) a BNCC, um descritivo de conteúdo e saberes para cada ano e segmento da Educação Básica, é a mais recente polêmica da reforma do Ensino Médio. Direito de aprendizagem, garantia de equidade, padronização e homogeneização dos saberes? O que muda para o ensino de Biologia? O presente texto pretende apresentar elementos que possibilitem ampliar o debate sobre os novos caminhos para o Ensino Médio propostos no contexto do lançamento da base nacional comum curricular.

Apresentação

O debate sobre a base nacional comum curricular, a BNCC, tem gerado diversos questionamentos em diferentes setores da sociedade, foram milhões de contribuições a versão disponibilizada para consulta pública. Se devermos ou não ter uma base nacional parece ser uma questão superada. Embora o debate seja antigo e bem estabelecido, a polêmica sobre o tema ainda é pulsante e revela frescor e vitalidade. Questões como: o quê se deve ensinar e quem define o quê se deve ensinar, são perguntas que de pronto se apresentam, mas que talvez não sejam capazes de proporcionar acesso a elementos mais estruturais envolvidos na produção da BNCC. Questionamentos que não figuram em primeiro plano e que talvez devam ganhar a atenção nos debates atuais. Como por exemplo: durante todo o tempo em que a BNCC não existiu como obrigação legal, não havia nenhuma base nacional? E os livros didáticos, como foi possível que apresentassem conteúdos tão semelhantes, mesmo em momentos anteriores ao plano nacional do livro didático (PNLD). As tradições curriculares, os parâmetros curriculares nacionais (PCN), as

¹⁶ Este texto é um desdobramento de uma palestra proferida para alunos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ) em janeiro de 2016, Rio de Janeiro.

¹⁷ Professor/pesquisador do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

¹⁸ Grupo de pesquisa interdisciplinar e interinstitucional *Currículo, Docência e Cultura*.

diretrizes curriculares nacionais (DCN) e até mesmo o exame nacional do Ensino Médio (ENEM), será que não constituem, em certa medida, como uma base nacional?

Caso a resposta seja positiva a pelo menos uma das perguntas anteriores, mesmo que o “sim” dado seja um tanto quanto movediço, nos catapulta para outras perguntas ainda mais densas e instigantes: por que então esta base nacional curricular comum? A que interesses, além dos divulgados, essa nova base pode estar relacionada? Que novos sentidos esta nova base pode atribuir ao ensino de Biologia?

O que busco neste texto é levantar elementos que possibilitem o debate sobre novos sentidos atribuídos a presença de uma nova base nacional curricular comum na educação brasileira e em particular para o Ensino de Biologia. Neste sentido recorro a um período não tão distante de nossa história para revisitar o Ensino Médio e iniciar a discussão sobre algumas questões que envolvem a BNCC e que talvez possam nos auxiliar na difícil tarefa de tecer uma trama consistente com os diferentes elementos apresentados no cenário atual.

Um pouco de história recente

A década de 1980 retoma os debates sobre o Ensino Médio brasileiro. Novas políticas públicas são lançadas e avançam no processo de expansão da etapa final da Educação Básica. Na década seguinte o tema se consolida como alvo de interesse da sociedade e ganha ainda mais visibilidade com a publicação da LDB de 1996, contudo não o bastante, pois, o Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica, só foi efetivamente reconhecido a partir da emenda constitucional 59 de 2009 e incluído no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em abril de 2013.

Segundo Nunes (2000), o até então chamado “ensino secundário”, foi introduzido pelos jesuítas há praticamente 500 anos. Desde a década de 1930 com a reforma Francisco Campos (1931/1932), o segmento foi alvo de inúmeras reformas. De acordo com Nunes (2000), os índices de retenção e evasão escolar no período eram bastante elevados. Apenas cerca de 20% dos alunos regularmente matriculados conseguiam completar seus estudos sem atrasos. A grave situação econômica das famílias foi apontada como um das principais causas do insucesso do segmento no período.

Daqueles que conseguiam nele ingressar, 80% eram forçados a não prosseguir seus estudos e a exercer qualquer tipo de trabalho, a fim de aumentar os insuficientes orçamentos domésticos. (NUNES, 2000 p. 48)

Neste cenário foi a então chamada formação escolar secundária que melhor corporificava as reais oportunidades de ascensão social. As lutas pela expansão e democratização deste segmento de ensino foram a tônica das décadas de 1960 e 1970. Com o auxílio das agências de fomento internacionais, diferentes atores sociais se engajaram nesta causa: intelectuais ligados ao debate educacional, empresários desejosos de mão de obra especializada, movimentos populares que identificavam na educação escolar possibilidades de ascensão social. Em jogo estavam os caminhos de formação para adolescentes e jovens das mais diversas camadas sociais. (CASSAB, 2011)

No período histórico trabalhado neste estudo, a década de 1990 traz características muito importantes. O período foi marcado por inúmeras reformas educacionais que possuíam semelhanças e diferenças marcantes. Diferentes entre si por conta da história dos diferentes países em que surgiam e ao mesmo tempo semelhantes porque guardavam como ponto em comum as políticas propostas pelo Banco Mundial. Em meados dos anos 1990, na América latina, países como Argentina, Paraguai e Uruguai se juntavam ao Brasil com diferentes propostas de bases curriculares nacionais. Por aqui, além dos parâmetros curriculares nacionais, em 1997, foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo da década. Para Ball (1994), as propostas de reforma com foco na avaliação, formação de professores e currículo, caracterizam o tripé das reformas de cunho neoliberal dos anos 1990.

Contudo, a implantação e conseqüentemente o sucesso das bases curriculares nacionais está diretamente articulada à forma com que a escola e os professores irão absorver e operar com tais propostas. Em 1996, as diversas tentativas feitas pelo governo federal a partir do lançamento da versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ilustram bem este aspecto. A estratégia utilizada foi a divulgação maciça nos diferentes instrumentos de mídia e a construção do discurso de atualização e especialização dos professores da educação básica. Tática esta que foi materializada nos cursos oferecidos, a época, pelas secretarias estaduais e municipais de educação de todo o país. Um discurso produzido no sentido de construir a aceitação da proposta. Talvez possamos inferir que a mesma estratégia esteja presente no lançamento da BNCC, vejamos o fracasso do Ensino Médio brasileiro a seguir.

O fracasso do ensino médio brasileiro

Ao longo do tempo o Ensino Médio brasileiro tem sido considerado por gestores e educadores e, em especial, na divulgação midiática como o elo da educação básica mais frágil, com menos chances de garantir o direito social previsto na Constituição Federal. Normalmente há uma série de explicações utilizadas para justificar as dificuldades do Ensino Médio: recursos financeiros insuficientes, ausência de infraestrutura, falta de professores capacitados ou proposta pedagógica inadequada.

Para Simões (2015), não há fracasso no Ensino Médio brasileiro. O autor argumenta que o fracasso só pode ser atribuído a processos que chegaram ao seu fim e no caso brasileiro, não é possível considerar fracasso porque o Ensino Médio jamais foi garantido a maior parte da população de jovens deste país, mesmo com a expansão das matrículas nas últimas décadas. Nas palavras do autor, "... o Ensino Médio produz uma inclusão excludente..." (p. 194) uma vez que não garante permanência na escola e real acesso a um ensino de qualidade para todos. Neste sentido cabe ponderar que muitos dos fatores de exclusão do jovem estudante do Ensino Médio podem estar além dos muros da escola. Poucas vezes se considera o projeto societário como um fator determinante na educação e, em particular, no Ensino Médio como etapa final da educação básica.

O fato é que um elo importante da educação básica como o Ensino Médio que sustenta uma reputação de pouca ou nenhuma eficiência não apresenta credibilidade, estará fragilizado e vulnerável as mais diversas propostas de mudanças. Em um cenário

como estas mudanças são bem vistas, principalmente porque remetem a ideia de 'tábua de salvação', carregam em si a imagem da colaboração, representam um último recurso a ser empregado. Conseguir apoio popular neste contexto pode ser encarado como uma tarefa com baixo grau de dificuldade¹⁹.

Atrelado ao fracasso do Ensino Médio brasileiro está à imagem da desqualificação do trabalho docente. O discurso de desqualificação da escola e do trabalho docente fortalece um desenho de crise educacional que abre as portas da escola para diferentes propostas de controle em nome da eficácia e da qualidade. Quando se considera que os professores não possuem a formação adequada e que se deve controlar de perto o que deve ser ensinado, legitima-se a prescrição como caminho mais curto para a regulação. Os instrumentos para o exercício do controle muitas são documentos como os parâmetros curriculares nacionais, as diretrizes curriculares nacionais ou mesmo o livro didático.

Um cenário de instabilidade e de produção aquém do esperado faz emergir as condições ideais para a ação de agentes sociais públicos e/ou privados que busquem propor ou mesmo interferir nas políticas públicas para a educação, também com perspectivas de maior controle sobre os currículos²⁰. O argumento que busco explicitar é o de que discurso constrói uma suposta realidade que conta com elementos que conferem uma aparente nitidez as regras analíticas com as quais os sujeitos se reconhecem e tomam pra si.

A defesa do direito de aprendizagem e ao desenvolvimento

A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de conferir qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Responde aparentemente a múltiplas demandas; representa, para alguns, a garantia do direito a educação, ao passo que para outros se apresenta como ferramenta eficaz para garantir, entre outros, a redistribuição de renda e o reconhecimento das diferenças. A busca de redução das desigualdades escolares, a melhoria da qualidade da educação básica e a garantia do respeito ao direito de aprendizagem dos alunos, o direito universal à educação pública, gratuita, e laica, de qualidade. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos como "as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo" se apresentam como estratégia para a garantia de um direito constitucional, a educação. De forma bastante sedutora a BNCC traz consigo a ideia de equidade desejada por todos. De uma maneira geral, a aposta está na redução das desigualdades educacionais e a melhoria da qualidade.

Todavia é preciso lembrar que todo um contexto histórico não pode ser esvaziado e ignorado, tampouco o cenário para o qual se dirige e sobre o qual se apoia. Em

¹⁹ Não busco neste sentido mascarar ou mesmo abrandar as deficiências que este importante elo da educação básica ainda apresenta. Procuro problematizar o discurso, hoje hegemônico, do fracasso escolar do Ensino Médio brasileiro e as diferentes apropriações deste discurso.

²⁰ Não defendo com estes argumentos construir ou fortalecer a ideia de que não deve haver qualquer tipo de controle. Considero sim que a ideia de uma educação de qualidade pressupõe processo com objetivos claros e ferramentas de verificação condizentes com a proposta de educação. Questiono a legitimidade da participação/condução destes processos por agentes sociais privados.

outras palavras, considero que não será produtivo operar com ideia de que se pode trabalhar afastado das questões estruturais como o enraizamento histórico de nossas desigualdades. Penso ser perigosa a ideia de se construir um documento curricular nacional com a suposição de que ele seria capaz de superar as desigualdades e corrigi-las. Deposita-se no documento a potência da solução pelo fato de que seria possível reunir todas as escolas e alunos em torno de uma proposta curricular única para que, ao mesmo tempo, aprendessem e superassem o lugar de subalternidade, tornando-se sujeitos autônomos capazes de conduzir o rumo de suas vidas e do país.

Julgo que a diversidade do povo brasileiro é entendida no documento de um modo superficial ou mesmo apagada. O contra-argumento é que o documento reserva 40% para as diversidades culturais e regionais. Sobre este aspecto, considero que as chances destes 40% serem cumpridos é remota, se considerado o grau de detalhamento proposto²¹. Justifico minha posição: a vinculação da base com os processos de avaliação desempenho em larga escala é iminente, neste sentido, como seria possível valorizar esta diversidade em um exame de âmbito nacional? Isso sem contar o grau de dificuldade de altíssimo para a sua execução e administração. Regionalizar o exame significaria voltar à “estaca zero” em termos de organização e administração, além de descaracterizar o exame de âmbito nacional. Creio que na prática este espaço reservado ao percentual para as peculiaridades regionais, possivelmente, será utilizado para cumprir com o programa estabelecido, uma vez que a pressão por uma boa colocação no ranking será grande. A construção de um ranking das escolas é uma consequência direta deste tipo de avaliação e com peso social considerável. Outro aspecto que não pode ser desconsiderado é o risco eminente que a parte diversificada corre neste cenário. Considerando as diferentes tensões e pressões a qual o trabalho docente está submetido no interior das escolas a parte diversificada pode receber o mesmo destino dos temas transversais e projetos interdisciplinares, configurarem como apenas elementos figurativos e secundários da sequência didática.

Todavia, a questão não está restrita a sequência didática proposta e a integração ou não das regionalidades, os sujeitos da educação no documento são pensados de forma tal que suas diferenças (culturais, étnicas, raciais e etc.) não são consideradas em troca de um direito universal homogeneizante. As diferenças são vistas como particularidades ou especificidades do sujeito, toma-se o igual e o equivalente como sinônimos, ideia que considero perigosa e que pode minar as diferenças. O direito à igualdade deve ser pensado em concomitância com o direito à diferença. Em outras palavras, no documento a tendência para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, o direito à educação reduz-se ao direito de aprendizagem, entendida apenas como escolarização, partindo da premissa de que o acesso aos conteúdos por si só garantem o exercício da cidadania. Nesta perspectiva está posta a ideia de que o conhecimento pode ser distribuído como um objeto ou captado como um dado (LOPES, 2015). O que considero mais temeroso nesta perspectiva é que a partir da seleção de conhecimentos

²¹ Tomando como referência a BNCC de Biologia.

disciplinares, se possa defender a ideia de um currículo nacional, desconsiderando a pluralidade de saberes decorrente da pluralidade de atores sociais em nossa sociedade.

Creio que cabe ponderar sobre o direito a aprendizagem e a obrigação de aprender, traz consigo uma questão importante, o reforço da meritocracia como ferramenta de exclusão. Aqueles que não conseguem aprender o conteúdo considerado necessário confirmarão a sua condição de subalternidade, sendo consequentemente responsabilizados pelo próprio fracasso. Cabe lembrar que os objetivos de aprendizagem constituem uma sólida base para a elaboração de testes censitários a serviço do controle verticalizado.

BNCC e os processos avaliativos

A segunda metade da década de 1990 marca a instalação no Brasil dos processos de avaliação em grande escala para medir a qualidade da educação básica. Ao longo do tempo a ideia de avaliação como medida, por meio de uma prova estandardizada, homogênea, aplicada para todos os estudantes brasileiros, avançou consideravelmente e ganhou espaço e até alguma credibilidade. A relação entre a avaliação em larga escala e a padronização curricular não foi inaugurada no Brasil, países como Inglaterra e Estados Unidos já adotavam esta estratégia bem antes do Brasil (MACEDO, 2015).

Na BNCC os direitos de aprendizagem apresentam-se como eixos dos quais se desdobram os objetivos a serem alcançados pelos professores. A base apresenta uma proposta centrada em “objetivos de aprendizagem”. Esse enfoque contém a noção de que definindo se objetivos, é possível aferir a aprendizagem. A clara vinculação com os processos de avaliação pode estar para além dos mecanismos de verificação de desempenho. No caso da base, acredito que em um primeiro momento a articulação com um sistema de avaliação da aprendizagem unificado como o exame nacional do Ensino Médio (ENEM), funcione como parâmetro de verificação. O estabelecimento rigoroso de objetivos de aprendizagem cria um aparato bastante eficaz para a produção de índices de “rendimentos” educacionais que podem ser integrados aos sistemas de avaliação.

A adoção de um currículo nacional para os alunos em idade escolar obrigatória, vinculada ao estabelecimento de um novo sistema de exames oficiais, visando prestar informações aos pais e à sociedade sobre o progresso dos alunos e realizar o controle de qualidade das escolas. Modelos como estes, mais do que inspiração, foram sugeridos pelas agências internacionais. Na medida em que as escolas passaram a ser submetidas a avaliações nacionais e que estes dados passaram a compor o Índice da Educação Básica (IDEB), aos poucos foram adequando seus currículos às matrizes de referência das provas. Esta mudança produz um efeito, no mínimo, interessante: a avaliação passou a regular o currículo, e não o contrário, as provas avaliando a qualidade do currículo. Fenômeno que não mudou desde então e que em certa medida é perpetuado na base que assume a controversa ideia de que obter nota alta ou melhorar a nota média do aluno ou da escola em testes de avaliação censitários conduz a uma boa educação.

Neste sentido não causa grande espanto que a pouca especificação, em termos de normatização de conteúdos, apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais

tenha sido apontada como um dos motivos que justificam a existência de uma base nacional comum. (CÓSSIO, 2014) São os PCN's que trazem a possibilidade legal que cada escola defina, em seu Projeto Político-Pedagógico, qual concepção de currículo irá adotar e quais conteúdos serão contemplados em cada etapa e componente curricular. Entendo que tal medida foi pensada no sentido de possibilitar a inserção de uma diversidade curricular, desejável na perspectiva das diferenças locais e da gestão democrática. (CÓSSIO, 2014) A estreita relação entre a base e os exames de larga escala funciona como ferramenta coercitiva de controle dos discursos pedagógicos circulantes na escola, e condiciona todo o sistema a um conjunto de regras previamente estabelecidas.

O que muda para o ensino de biologia?

Se a partir da promulgação da lei a base nacional comum for o principal balizador para o ensino de Biologia no Brasil, certamente teremos uma perspectiva eminentemente tecnicista para o ensino. Os chamados "objetivos de aprendizagem" são tomados como principal critério orientador das ações de ensino e o documento não faz menção a nenhum outro parâmetro. Opera com perspectiva de que uma vez definidos os objetivos, assegura-se um processo eficaz para aferir a aprendizagem. Por mais que se argumente que não se trata de memorizar nomes e conceitos, se esta forma de trabalhar for naturalizada pelos dos professores, corremos o risco eminente de ressuscitar a famosa "decoreba" com principal instrumento de aprendizagem desta nova Biologia escolar. Todos os avanços em relação aos processos de ensino e aprendizagem produzidos ao longo dos anos pelo campo de Ensino de Biologia não foram considerados. Reduzir o processo de aprendizagem ao acúmulo de conteúdos significa um retrocesso de décadas.

Este ponto de vista pode ser justificado a partir da análise do modo de como se apresentam os objetivos de aprendizagem, conteudista e endurecido. Revestido por uma carapaça de ensino investigativo e contextualizado, reserva pouco ou nenhum espaço para que o docente possa usar da criatividade para reverter uma situação de aprendizagem desfavorável. Desconsidera, com dito anteriormente, a diversidade brasileira e de condições de atuação do trabalho docente, como se estas condições não variassem. As condições de trabalho do professor são idealizadas e creio que este fato não está descolado de sentido, é uma perspectiva tecnicista. Cabe lembrar que a associação da base com os exames nacionais, como o ENEM, reduzem ainda mais as possibilidades de avaliação no cotidiano escolar. Dado o exposto, não seria nenhum exagero trabalhar com a ideia de que base opera com uma visão de professor executor de tarefas, a inventividade docente é negada no documento.

A falta de integração entre as áreas da Biologia e da Biologia com outras áreas do conhecimento é notória e deve ser discutida pelos professores. Indicações de interações entre diferentes áreas do conhecimento não foram encontradas no documento. O detalhamento encontrado na descrição dos objetivos indica o não espaço para interação e o debate, tanto interdisciplinar quanto intradisciplinar. O excesso de conteúdo revela a incompatibilidade deste com as temáticas propostas pelo documento. A extensa

lista de objetivos não condiz com o espaço de tempo normalmente dedicado a disciplina nas redes de ensino.

De forma geral, o documento desconsidera tradições curriculares e o conhecimento acumulado pela pesquisa.

Para além da base nacional curricular comum

Uma base curricular nacional comum pressupõe um acordo consensual, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, esforços para conter diferentes interpretações e impor uma leitura como a correta. (LOPES, 2015) Algo que no contexto escolar atual tem poucas chances de acontecer ou pelo menos acontecer desta forma. Pressupõe eliminar ou mesmo desconsiderar os conflitos e debates que constituem o conhecimento, e ainda considerar que as lutas, os debates e as diferentes visões de mundo não alçassem a esfera curricular.

Em uma perspectiva bem menos normativa e de construção negociada e coletiva, diferentes instrumentos atuaram como referência para a organização curricular ao longo do tempo. Instrumentos que, em alguma medida, foram permeáveis as diferentes negociações de sentido, incorporam tendências pedagógicas, visões de mundo, de conhecimento, de ciência e de diferentes processos sociais. Refiro-me especificamente as tradições curriculares²², aos livros didáticos, as avaliações e a formação de professores.

Se considerarmos que em diferentes momentos da história da educação brasileira, instrumentos como: os PCN's, os livros didáticos e as tradições curriculares atuaram, em certa medida, como base curricular comum, uma questão salta aos olhos: Se já tivemos ou temos uma base nacional comum, por que ou para quê uma nova base? A resposta pode estar além da base curricular comum.

Um projeto curricular remete, necessariamente, a um projeto educacional que implícita ou explicitamente revela um projeto de sociedade. (CÓSSIO, 2014). Nestas assertivas está implícita uma premissa efficientista de currículo. A aposta está na perspectiva curricular que vê o currículo como instrumento que vai amoldar os sujeitos e a sociedade. O momento atual na educação brasileira deixa clara a mudança de direção que se desenha no horizonte. De acordo com Santomé (2013), propostas vinculadas ao ideário neoliberal buscam alicerces no apoio popular pelo o uso de uma linguagem mais acessível e aparentemente despolitizada que focaliza sua atenção em termos específicos como: transformação, inovação, dinamismo, modernização, criatividade, competitividade e iniciativa.

As evidências aqui apresentadas fazem sugerir que um novo projeto societário se coloca no horizonte e traz consigo a naturalização de valores capitalistas que subjazem os bens públicos de direito como a educação. Nesta direção, Cossio apoiada em (Wood, 2011) aponta o "capitalismo de face humanizada" como principal estratégia de sedução da população. Sob a alegação de reduzir as desigualdades regionais no atendimento ao

²² Lopes (2015) define como: "Tradições não são regras racionais ou sedimentações históricas estabilizadas capazes de definir de uma vez por todas as possibilidades de conhecimento. São registros sujeitos às lutas políticas que instituem a significação. Tradições constantemente recriadas, traduzidas de diferentes formas." (p.440)

direito de aprendizagem, por exemplo, o terceiro setor, como é possível observar em (Macedo, 2013), mantém a dimensão econômica como orientadora da política educacional. Perspectiva que contribui para tornar ainda mais visíveis as diferenças entre os que sabem e os que não sabem. Sob o risco de que os grupos não contemplados com seus saberes, histórias, culturas, ao não se reconhecerem, encontrariam mais dificuldades para se adequarem ao que é entendido pelos formuladores do currículo como "conhecimento comum ou universal".

Ao final deste estudo, espera-se que elementos suficientes tenham sido abordados para enriquecer ainda mais o debate sobre os sentidos que uma nova base nacional pode provocar para a educação no país. É nossa esperança que as reflexões e as discussões cheguem até os professores de todo o país, avancem para outros espaços como sindicatos, associações de pais, conselhos de educação, recuperando a capacidade social de mobilização em torno de uma questão que impacta a vida de todos.

Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CASSAB, M. **A emergência da disciplina Biologia escolar (1961-1981):** renovação e tradição. Tese de Doutorado. Niterói: Faculdade de Educação/UFF, 2011
- BALL, S. **Educational reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham, Open University Press. 1994.
- CÓSSIO, M. F. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista Científica e-curriculum**. ISSN 1809-3876 12.3 (2014): 1570-1590.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** 21.45 (2015): 445-466.
- MACEDO, E. Common Core for Curriculums: learning rights and development for whom? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015.
- MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2013.
- NUNES, C. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. 2000.
- SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013
- SIMÕES, C. A.; RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil dos anos 2000 e os sistemas estaduais de ensino: a difícil universalização de um direito. In: Donaldo Bello de Souza; Marisa Ribeiro Teixeira Duarte; Rosimar de Fátima Oliveira. (Org.). **Sistemas educacionais: concepções, tensões, desafios**. 1ªed. São Paulo: Loyola, 2015, v. 1, p. 191-214.

REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DA NECESSIDADE DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DIÁLOGOS COM A HISTÓRIA E AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Marcia Serra Ferreira²³

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Esse texto tem como objetivo socializar as reflexões que tenho feito, nesses últimos meses, em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais reflexões foram fomentadas por debates conjuntos, ocorridos no ano de 2015, entre o *Grupo de Estudos em História do Currículo*²⁴, grupo de pesquisa que lidero, e o *Grupo de Estudos em Currículos escolares, ensino de Ciências e materiais didáticos*²⁵, grupo de pesquisa liderado pela Profa. Dra. Maria Margarida Gomes, ambos pertencentes ao Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ). Elas também têm sido estimuladas por minhas atividades de docência nas disciplinas sobre *Didática e Currículo*, na graduação e na pós-graduação, além de participações em atividades com professores da educação básica no âmbito do *Projeto Fundação Biologia*²⁶.

Em todos esses momentos, tenho procurado compreender os significados que as noções de *base, nacional, comume curricular* vêm assumido, conjuntamente, assim como as variadas demandas em torno das quais tais significados se ancoram. Afinal, percebendo "os currículos como construções sociohistóricas que produzem e hegemonomizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que sabemos" (FERREIRA, 2014, p. 187), tenho investido em compreender as políticas de currículo que vêm sendo elaboradas, no tempo presente, como produtora de discursos que nos constituem como professores e estudantes da educação básica, nos definindo em meio a jogos de saber/poder.²⁷ Como já explicitado em Ferreira(2014, p. 187, *grifos originais*):

²³Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora nível 2 do CNPq e Jovem Cientista do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), coordena o *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do *Núcleo de Estudos de Currículo* (NEC/UFRJ), e o *Projeto Fundação Biologia*.

²⁴ Participaram desses debates as estudantes de graduação Camila Ferreira, Isabella Monteiro Souza da Costa (Bolsista PIBIC/UFRJ) e Priscila Feitosa de Souza (Bolsista PIBIC/UFRJ), a estudante de mestrado Fernanda Etter Motta de Aquino (Bolsista CAPES) e as estudantes de doutorado Cecília Santos de Oliveira, Heloize da Cunha Charret e Juliana Marsico Correia da Silva (Bolsista CAPES).

²⁵ Participaram desses debates as estudantes de graduação Lívia da Silva Queiroz (Bolsista PIBIC/CNPq) e Flaviana Alves de Oliveira, as estudantes de mestrado Luisa de Lemos Alves (Bolsista CAPES), Rosana Mendes Ferreira e Teresa Cristina JaccoudOrlande, além da estudante de doutorado Luiza Maria Abreu de Mattos.

²⁶Projeto de extensão pioneiro na UFRJ, tendo sido criado em 1983, no âmbito de uma iniciativa mais ampla – o *Projeto Fundação: desafio para a universidade* –, como parte do *Subprograma Educação para a Ciências* (SPEC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

²⁷Refiro-me aos projetos de pesquisa Reformas em curso na formação de professores em Ciências Biológicas: significando a inovação curricular no tempo presente e Sentidos das relações entre teoria e prática em cursos de formação de professores em Ciências Biológicas: entre Histórias e Políticas de Currículo, desenvolvidos com recursos do CNPq e da FAPERJ.

Isso significa entender que os conhecimentos passados por nós nas disciplinas escolares não constituem uma coleção estática e neutra de elementos da cultura, tendo sido naturalmente selecionados por meio de critérios exclusivamente epistemológicos. Diferentemente, os currículos são produções culturais que, de acordo com Popkewitz (1994, p. 174)²⁸, “constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio”. Eles participam, portanto, das lutas mais amplas em torno das definições de quais conhecimentos e racionalidades devem ser considerados válidos socialmente, em um movimento que necessariamente envolve relações de poder.

Assumindo tal perspectiva, em produções anteriores, tenho articulado a História e as Políticas de Currículo na produção de uma abordagem discursiva (FERREIRA, 2013 e 2015) para a investigação de currículos da formação inicial de professores, com especial interesse nas Ciências Biológicas. Nesse movimento, tenho colocado em diálogo historiadores do currículo como Ivor Goodson (1990, 1995, 1997 e 2001) e Thomas Popkewitz (1994, 1997, 2001 e 2008) com o *ciclo de políticas* proposto por Stephen Ball & Richard Bowe (1992), percebendo as políticas de currículo de modo não estadocêntrico e verticalizado, mas sendo elaboradas em variados contextos, tais como: (i) o *contexto de influência*, onde a política pública é geralmente iniciada e seus discursos começariam a ser formulados, adquirindo legitimidade para prover o discurso e o léxico necessários à iniciação da mesma; (ii) o *contexto de definição dos textos políticos*, onde os textos das políticas seriam elaborados e articulados com a linguagem do interesse público em geral; (iii) o *contexto da prática*, que seria o lócus de endereçamento das políticas, que vão ser ressignificadas em espaços como universidades e escolas da educação básica (BALL & BOWE, 1992).

Na interlocução com o *ciclo de políticas* (BALL & BOWE, 1992), tenho percebido diferentes instituições de ensino superior no país como *contextos da prática* nas quais os currículos da formação inicial de professores nas Ciências Biológicas têm sido ressignificados. Nesse entendimento, tenho investigado, no tempo presente, a produção das políticas de currículo em espaços/tempos como a *Prática de Ensino* (TERRERI & FERREIRA, 2013) e, em especial, a *Prática como Componente Curricular* (VIANA *et al.*, 2012 e 2015; FERREIRA, SOUSA & CASARIEGO, 2013; FERREIRA, 2015; SOUZA *et al.*, 2015; FERREIRA, SANTOS & MARSICO, 2016; FERREIRA, SANTOS & TERRERI, 2016). É em meio a tais reflexões que esse texto se insere, compreendendo a BNCC como um texto curricular que é parte de um *ciclo contínuo produtor de políticas*, tendo sido elaborado no *contexto de definição dos textos políticos*, no sentido proposto por Ball & Bowe (1992).

Produzindo a necessidade de um currículo comum para o país

Buscando compreender os enunciados que associam as noções de *base, nacional, comum e curricular* em um documento das políticas de currículo, com vistas a produzir a *necessidade* de uma BNCC, nessa seção analiso a segunda versão do texto que foi disponibilizado pelo Ministério da Educação em abril de 2016, após o período de consulta

²⁸ POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T. T. Silva (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 173- 210, 1994.

pública. Concentro-me, em especial, nas partes introdutórias do documento, com vistas a perceber como vão sendo construídas certas verdades para a educação básica, que vão nos convencendo a acreditar na *necessidade* – assim como na *viabilidade* – de elaboração de um currículo comum em nível nacional.

Um primeiro aspecto a ser enunciado refere-se a como a BNCC é apresentada, simultaneamente, como uma *exigência do contexto de definição dos textos políticos* e uma *necessidade do contexto da prática*. No primeiro caso, essa *exigência* estaria definida legalmente “pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996 e 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)” (BNCC, 2016, p. 24), sendo necessária a sua consecução por meio de um amplo debate. Afinal,

Para o Ministério da Educação, o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social. Em consonância com seu papel de coordenar a política nacional de Educação Básica, o MEC desencadeou um amplo processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC, 2016, p. 24).

No segundo caso, a referida *necessidade* vai sendo produzida em meio a enunciados que articulam a BNCC à melhoria da *qualidade* da educação básica. Tal perspectiva é parte de um movimento mais amplo de nossas políticas educacionais, conforme já destacado por Macedo (2014), que veio sendo elaborado em meio à demandas por centralização curricular que produziram, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para a autora, no entanto, no tempo presente “a qualidade da educação passa a ser adjetivada como social pelas políticas públicas de forma a marcar a sua diferença em relação ao governo anterior (MATHEUS & LOPES, 2014²⁹)”, sendo a “centralização curricular [defendida] como forma de garantir a qualidade (social) da educação” (MACEDO, 2014, p. 1534). Nesse contexto, de acordo com Macedo (2014, p. 1537), “a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade”. Afinal, essa promessa “responde a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças (MOREIRA, 2010³⁰)”.

No documento investigado, as variadas demandas por uma educação de *qualidade* emergem em enunciados que articulam as diversas políticas educacionais em torno da BNCC como forma de garantir os “Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização” (BNCC, 2016, p. 24). Isso significa perceber o currículo comum, em nível nacional, como absolutamente *necessário* para a construção de um sistema escolar que acolha a diversidade e que trabalhe em uma perspectiva inclusiva, conforme explicitado no trecho a seguir:

²⁹ MATHEUS, D. S. & LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, 39(2), p. 337-57, 2014.

³⁰ MOREIRA, A. F. B. A qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In: Marlucy Paraíso. *Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

As quatro políticas que decorrem da BNCC – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação (BNCC, 2016, p. 26).

Argumentando em torno da necessidade de uma BNCC que centralize, promova e articule as demais políticas para o ensino e a formação de professores no país, com vistas a “garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica” (BNCC, 2016, p. 26), o documento aposta em enunciados que reafirmam o seu “caráter normativo”, como uma “referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes” (BNCC, 2016, p. 25). Para realizar essa tarefa, a BNCC “precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza” (BNCC, 2016, p. 25). A noção de base vai sendo enunciada, então, como uma referência que não somente normatiza o que devemos ensinar e avaliar, mas também regula todo o sistema educacional do país, indicando-nos a “unidade na diversidade, reorientando o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino em direção a uma maior articulação” (BNCC, 2016, p. 28).

Trata-se, portanto, de referencial importante do Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela articulação entre os sistemas de ensino – da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios – visando a superar a fragmentação das políticas públicas, fortalecer o regime de colaboração e efetivar as metas e as estratégias do PNE (BNCC, 2016, p. 28).

Isso significa que, no tempo presente, a BNCC vai sendo produzida como um investimento legal *necessário*, uma vez que irá melhorar a *qualidade* tanto do ensino nas escolas da educação básica quanto do sistema escolar como um todo. Para isso, o documento argumenta em favor de “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente” (Parecer CNE/CEB 07/2010³¹, p. 31 *apud* BNCC, 2016, p. 25), ainda que colocando em destaque os “conhecimentos essenciais, [isto é,] a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e de apropriação durante sua trajetória na Educação Básica, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio” (BNCC, 2016, p. 30). Observe o que diz o trecho a seguir:

31 Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entende-se a Base Nacional Comum Curricular como os *conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais* (Parecer CNE/CEB nº 07/2010³², p. 31). (BNCC, 2016, p. 25)

Nesse contexto, interessa-me refletir sobre essa centralidade que a noção de *conhecimento* assume na BNCC, dificultando que outros sentidos de *base* irrompam. É sobre essa questão que versa a próxima seção desse artigo, visando a problematizar essa *naturalização* que o documento propõe ao associar os termos *base, comum, qualidade e conhecimento*.

Significando a base por meio das áreas de conhecimentos

Buscando perceber como a noção de *conhecimento* vai assumindo centralidade no texto das políticas aqui investigado, significando a própria noção de *base*, ainda que os "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" sejam apresentados como "o mote de toda a escolarização básica", concentro-me no modo como o documento descreve "a organização das etapas de escolarização" (BNCC, 2016, p. 44). Nele, por exemplo, embora os objetivos da educação infantil estejam sendo pensados em relação às diferentes faixas etárias e sejam definidos em meio a cinco "campos de experiências" – "o eu, o outro e o nós"; "corpo, gestos e movimentos"; "traços, sons, cores e imagens"; "escuta, fala, linguagem e pensamento"; "espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (BNCC, 2016, p. 45) –, estes possuem explícita relação com a noção de *conhecimento*. Afinal, conforme o trecho a seguir:

Os campos de experiências da Educação Infantil se traduzem, no Ensino Fundamental e Médio, em *áreas de conhecimento*. Essa diferenciação se deve à sistematização dos *conhecimentos*, que se amplia à medida que avança o processo de escolarização, pela inclusão de componentes curriculares diversos no currículo da Educação Básica (BNCC, 2016, p. 45, *grifos meus*).

Assim, em movimento semelhante, ainda que de modo progressivo, as áreas do conhecimento também organizam as duas fases do ensino fundamental. Nelas, são definidos quatro "eixos de formação" – "letramentos e capacidade de aprender"; "leitura do mundo natural e social"; "ética e pensamento crítico"; "solidariedade e sociabilidade" (BNCC, 2016, p. 46) – que devem auxiliar na definição de seus objetivos gerais. Tais objetivos, então, são explicitamente apontados como responsáveis pela articulação entre as diversas áreas de conhecimento, uma vez que:

³²[Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192

No interior das áreas são apresentados os componentes curriculares que as constituem e, finalmente, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente. Esses objetivos apresentam formas de organização diferenciadas, a depender do componente curricular e de suas especificidades (BNCC, 2016, p. 45).

No ensino médio, por fim, no diálogo com as dimensões formativas apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – “trabalho”; “ciência”; “tecnologia”; “cultura” –, são igualmente definidos quatro “eixos de formação” bastante semelhantes aos do ensino fundamental, ainda que renomeados: “letramentos e capacidade de aprender”; “solidariedade e sociabilidade”; “pensamento crítico e projeto de vida”; “intervenção no mundo natural e social” (BNCC, 2016, p. 46-47). Suas especificidades, no entanto, são assim explicitadas no documento, novamente colocando esses “eixos de formação” na relação com os *conhecimentos*:

Esses dois últimos eixos apresentam diferenciações em relação àqueles do Ensino Fundamental, dadas as especificidades do Ensino Médio, quando se espera dos jovens um maior protagonismo e autonomia frente às questões da vida social e na relação com os *conhecimentos* (BNCC, 2016, p. 47, *grifo meu*).

Essa organização, que articula “campos de experiências”/“eixos de formação” com *áreas de conhecimento* em todos os níveis da educação básica, é ainda atravessada por “temas especiais” que, de acordo com o documento, “permitem estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma *área de conhecimento* e entre as diferentes *áreas* que organizam a Educação Básica, no contexto da BNCC” (BNCC, 2016, p. 47, *grifos meus*). É nesse contexto que as temáticas “economia, educação financeira e sustentabilidade”, as “culturas indígenas e africanas”, as “culturas digitais e computação”, os “direitos humanos e cidadania” e a “educação ambiental” (BNCC, 2016, p. 48) são apontadas como capazes de superar a “mera transversalidade”, dizendo respeito a “questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade” (BNCC, 2016, p. 47).

Trata-se, portanto, de temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral. Dessa forma sua abordagem nas propostas curriculares objetiva superar a lógica da mera transversalidade, ao se colocarem como estruturantes e contextualizadores dos objetivos de aprendizagem. Os Temas Especiais, de natureza multidisciplinar, perpassam os objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da Educação Básica (BNCC, 2016, p. 47).

Refletindo sobre essa centralidade que a *área de conhecimento* assume na formulação de um texto das políticas que se pretende *comum e nacional*, formulo alguns possíveis questionamentos: Que razões justificam, nesse tempo histórico, a produção de uma BNCC? Se é importante ter uma *base*, por que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não podem mais cumprir esse papel? Por que os *conhecimentos* passam a significar a própria noção de *base*, não sendo possível pensar em alternativas outras para o que

seria desejável como *comum e nacional*? É em meio a questionamentos como esses que desenho as considerações finais desse trabalho, apostando na possibilidade de *desnaturalizarmos* todas essas certezas que vêm sendo construídas em torno de *verdades essencializadas* sobre os conhecimentos.

Considerações finais

No diálogo como campo do Currículo, em especial com os estudos históricos e sobre as políticas, entendo que qualquer documento que assuma a função de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não representa o que há de *melhor e mais importante* em termos de *conhecimento*. Diferentemente, aquilo que escolhemos, sociohistoricamente, nomear como *base* e qualificar de *comum e nacional* é parte dos variados conflitos e dos inúmeros embates em torno da significação dos currículos. Isso significa perceber que a opção tanto por produzir esse documento no tempo presente quanto por preencher o significado da BNCC com a noção de *conhecimento* refere-se a disputas que envolvem os vários subgrupos que compõem as *comunidades disciplinares*, entendidas por Ivor Goodson (1997, p. 44, *grifos originais*) como "um movimento social incluindo uma gama variável de *missões* ou *tradições* distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções". Para o autor:

A importância destas facções varia consideravelmente ao longo do tempo. Tal como acontece com as profissões ou as associações, os grupos organizados em torno das disciplinas escolares desenvolvem-se frequentemente nos períodos em que se intensifica o conflito sobre currículo, recursos, recrutamento e formação (GOODSON, 1997, p. 44).

Percebendo o momento atual como um desses períodos, resta-nos compreender as razões pelas quais certos grupos, que defendem a construção de uma *base curricular* para todos, em nível nacional, decidem significá-la, centralmente, por meio da noção de *conhecimento*. Afinal, em tempos tão difíceis e sombrios, com ondas conservadoras e preconceituosas 'afogando' os discursos educacionais, não seria possível irromper outros sentidos de *base*, entendida como um acordo de princípios em torno de valores não sexistas, não homofóbicos e mais progressistas? Por que não é em torno desses valores que pactuamos o nosso ensino, colocando o *conhecimento* a serviço de finalidades educacionais menos acadêmicas e mais fortemente relacionadas à construção de uma escola pública e democrática? Espero que essas e outras questões possam nos instigar, como *comunidade disciplinar* voltada para o ensino de Biologia, a produzir investigações sobre o tema. Fica aqui o convite para aqueles que, como eu, se interessam pelo campo do Currículo.

Referências bibliográficas

BALL, S. J. & BOWE, R. The policy processes and the processes of policy. In: Stephen J. Ball; Richard Bowe; Anne Gold (orgs.). **Reforming education and changing schools: case studies in policy Sociology**. Londres/Nova Iorque: Routledge, p. 6-23, 1992.

- FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: André Márcio Picanço Favacho; José Augusto Pacheco; Shirlei Rezende Sales. (Org.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1ªed. Curitiba: CRV, p. 75-88, 2013.
- FERREIRA, M. S. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: Antonio Flavio Moreira; Vera Maria Candau. (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. 1ªed. Petrópolis: Vozes, p. 185-213, 2014.
- FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: Miriam Soares Leite; Carmen Teresa Gabriel. (Org.). **Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação**. 1ªed. Petrópolis/Rio de Janeiro: DePetrus/FAPERJ, p. 265-284, 2015.
- FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F.; MARSICO, J. Investigando a história de reformas curriculares brasileiras no tempo presente: a inovação curricular em pauta. In: **Anais do XII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**. Medellín: Universidad de Antioquia, p. 1-11, 2016.
- FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F.; TERRERI, L. Currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas: por uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática. *ETD. Educação Temática Digital*, 2016 (no prelo).
- FERREIRA, M. S.; SOUSA, B. G.; CASARIEGO, F. M. História do Currículo: investigando a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas em instituições no estado do Rio de Janeiro. In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte: ABRAPEC, p. 1-7, 2013.
- GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação** (2), p. 230-254, 1990.
- GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, I. F. **O Currículo em Mudança**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001.
- MACEDO, E. F. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas De Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530-1555, out./dez. 2014.
- POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 173-210, 1994.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- POPKEWITZ, T. S. **Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child**. New York: Routledge, 2008.
- SOUZA, P. F.; FONSECA, L. R.; AQUINO, F. E. M.; SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. Prática como Componente Curricular: entre tradições e novidades no currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas. In: **Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, p. 1-8, 2015.

TERRERI, L.; FERREIRA, M. S. Políticas curriculares para a formação de professores: sentidos de teoria e prática nas Ciências Biológicas. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 22, p. 999-1020, 2013.

VIANA, G. M.; MUNFORD, D.; FERREIRA, M. S.; MORO, L. Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas Ciências Biológicas. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 28, p. 17-49, 2012.

VIANA, G. M.; MUNFORD, D.; FERREIRA, M. S.; FERNANDES, P. C. Relações teoria-prática na formação de professores de Ciências: um estudo das interações discursivas no interior de uma disciplina acadêmica. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 1-35, 2015.