

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

FACULDADE DE CIÊNCIAS

DAIANY PRESSATO

**O IDEÁRIO LIBERAL NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
análise dos reflexos nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp**

Bauru

2024

DAIANY PRESSATO

**O IDEÁRIO LIBERAL NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
análise dos reflexos nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Bauru, como requisito parcial para a obtenção do título de doutorado.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciana Maria Lunardi Campos

Bauru

2024

Pressato, Daiany.

O ideário liberal na política de formação de professores: análise dos reflexos nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp / Daiany Pressato. – Bauru, 2024

313 f. : il.; tabs.

Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Luciana Maria Lunardi Campos

1. Materialismo dialético. 2. Professores Formação. 3. Currículos. 4. Licenciatura. 5. Ensino. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Impacto potencial desta pesquisa

Este estudo teve por objetivo analisar a presença e a expressão do ideário presente nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) atuais dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista (Unesp). A análise indicou que os currículos refletem a dinâmica estabelecida entre as necessidades do capital para esta formação e o movimento de resistência frente a ele. No contexto histórico brasileiro, marcado pela descontinuidade das políticas públicas de formação docente, esta pesquisa tem como impacto potencial instrumentalizar pesquisadores, educadores e movimentos sociais para as discussões que envolvem os avanços e os retrocesso na formação de professores, tendo em vista a necessidade de pautar um projeto de formação humana, embasado em uma concepção histórico-crítica da educação, que tenha como eixo a unidade teórico-prática, elemento central e amplamente debatido nas mais diversas instâncias da sociedade, a partir de diferentes concepções. Esta pesquisa sintetizou categorias importantes que refletem a disputa entre perspectivas distintas de educação que interferem diretamente na formação dos futuros professores. Trabalhadores estes que enfrentam diversas contradições em suas práticas, tendo em vista a forma pela qual a humanidade produz e reproduz sua existência. A investigação não se centrou apenas nos componentes curriculares; ela analisou o currículo em sua totalidade, buscando as diversas relações presentes nos documentos, responsáveis por articular a formação em questão. Consideramos que tais documentos não refletem a totalidade da formação, que se dá permeada por inúmeras mediações concretas, mas eles sintetizam objetivos e finalidades que interpelam o devir humano, refletindo as contradições da realidade. A pesquisa está relacionada ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 04: “educação de qualidade”.

Potential impact of this research

This study aimed to analyze the presence and expression of the ideas found in the current Pedagogical Political Projects (PPPs) of the Biological Sciences teaching degree programs at São Paulo State University (Unesp). The analysis indicated that the curricula reflect the dynamic established between the needs of capital for this type of training and the movement of resistance against it. In the Brazilian historical context, marked by the discontinuity of public policies for teacher education, this research has the potential impact of providing tools for researchers, educators, and social movements in discussions about the advances and setbacks in teacher training, with a view to guiding a human education project based on a historical-critical conception of education, centered on the theoretical-practical unity, a central element widely debated in various social instances from different perspectives. This research synthesized important categories that reflect the dispute between distinct educational perspectives that directly affect the training of future teachers. These workers face various contradictions in their practices, considering the way humanity produces and reproduces its existence. The investigation did not focus solely on curriculum components; it analyzed the curriculum in its entirety, exploring the various relationships present in the documents that are responsible for articulating the education in question. We consider that such documents do not reflect the entirety of the training process, which is permeated by numerous concrete mediations, but they synthesize goals and purposes that challenge human development, reflecting the contradictions of reality. The research is related to Sustainable Development Goal No. 4: “quality education.”

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE DAIANY PRESSATO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 19 dias do mês de agosto do ano de 2024, às 09:00 horas, no(a) Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de DAIANY PRESSATO, intitulada **O ideário liberal na política de formação de professores: análise dos reflexos nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação / IB - Unesp/Botucatu, Profa. Dra. GISELE MASSON (Participação Virtual) do(a) Educação / Universidade Estadual de Londrina - UEL, Profa. Dra. KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Planejamento e Gestão da Educação - PGE / Universidade de Brasília, Prof. Dr. RAFAEL MOREIRA SIQUEIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Química Geral e Inorgânica / Universidade Federal da Bahia, Prof. Assoc. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ (Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação / Instituto de Biociências - Unesp/Botucatu. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Documento assinado digitalmente
LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS
Data: 19/08/2024 15:54:35-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS

AGRADECIMENTOS

Agradeço meus pais, Leda e Antonio, por todo o trabalho em relação ao meu desenvolvimento, por todo o apoio e exemplo ao longo da vida. Minhas conquistas são também de vocês, com todo o amor.

Agradeço ao Tom, meu amorzinho, por todo o companheirismo e por construir, junto a mim, as lindezas da vida.

Agradeço minhas amigas e amigos por compartilharem comigo os mais diferentes momentos das suas trajetórias. Felicidade imensa é poder ter laços com vocês.

Agradeço à minha orientadora, Luciana Lunardi Campos, por todo o trabalho desempenhado até aqui. Ela, que me acompanha desde a minha primeira graduação, é um exemplo de professora comprometida técnica e politicamente, preocupada com a formação e orientação dos seus estudantes. Nunca secundarizou o fundamento humanizador de sua prática. É exemplo para mim e para muitos. Estará presente em minha prática para sempre.

Agradeço à banca de qualificação, professoras doutoras Helena Costa Lopes de Freitas e Gisele Masson, pelos apontamentos realizados e pelo diálogo em torno da formação de professores. Agradeço também à banca da defesa, professoras doutoras Gisele Masson (novamente) e Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, bem como aos professores doutores Rafael Moreira Siqueira e Renato Eugênio da Silva Diniz, pela leitura atenciosa do texto, pelas considerações realizadas, bem como pela participação neste momento tão importante. Ao professor Renato, um agradecimento muitíssimo especial, também por me acompanhar, junto à professora Luciana, por todos esses anos, compartilhando em sala de aula e com o nosso grupo de pesquisa, não só os seus conhecimentos, mas também, toda a sua humanidade enquanto um querido professor.

Agradeço aos colegas e professores que se fizeram presente, ao longo desses anos, no grupo de pesquisa *Formação e ação de professores de Ciências e de Educadores Ambientais*, coordenado pela professora Luciana e pelo professor Renato, espaço de aprendizagens infinitas e que me sensibiliza grandemente desde 2016.

Agradeço a todas as pessoas que trabalharam e trabalham diariamente na Unesp. Elas, direta e indiretamente, estiveram presentes no meu percurso nesta universidade, a qual amo tanto. Que este espaço possa, cada vez mais, possibilitar o trabalho de mediação para a construção de personalidades humano-históricas.

Por fim, agradeço também à CAPES pela bolsa concedida para realização desta pesquisa.

PRESSATO, D. **O ideário liberal na política de formação de professores:** análise dos reflexos nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp. Orientadora: Luciana Maria Lunardi Campos. 313f. 2024. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, São Paulo, 2024.

RESUMO

À luz da perspectiva materialista, histórica e dialética, esta pesquisa indagou: está contido e expresso, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp, o movimento de reprodução e resistência frente ao ideário liberal para a formação de professores? Assim, essa investigação, de caráter documental, objetivou analisar a presença e a expressão do ideário presente nos PPPs atuais dos referidos cursos. Defende-se a tese de que os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de formação inicial de professoras e professores, decorrentes das políticas públicas, apresentam relações contraditórias entre as concepções que os balizam. Para a análise dos dados, as relações dialéticas entre o universal, o particular e o singular foram mobilizadas em conjunto com as categorias de totalidade, contradição e mediação. A investigação dos documentos possibilitou o reflexo de categorias que sintetizavam as relações estabelecidas, revelando, assim, a totalidade do conteúdo analisado. Foram elas: Cisão entre atividade-meio e atividade-fim; Contradição entre capital e trabalho; Formação a distância e fetichismo da tecnologia; Relação entre a formação para o mercado de trabalho e a formação para a transformação; Relação entre o recuo e a importância dada às teorias; Unidade teórico-prática; Limitação da concepção de prática; Responsabilização individual dos licenciandos pela sua própria formação; Influência dos organismos internacionais; Concepção assistencialista e a concepção emancipatória da extensão. Tais categorias perpassaram três eixos temáticos: caracterização dos cursos, perfis dos profissionais formados e, por fim, estrutura curricular. A tensão dialética entre o ideário liberal e as concepções de resistência a ele está presente nos documentos de formação humana analisados. É defendido que a formação de professores deve se basear em um projeto que articule as necessidades da classe trabalhadora, sob a concepção histórico-crítica da educação. Dessa forma, é necessário reconhecer que a formação de professores, nos moldes atuais, não permite o pleno desenvolvimento de personalidades humano-históricas, evidenciando, assim, a necessidade de transformação das relações de produção.

Palavras-chave: Materialismo dialético; Professores Formação; Currículos; Licenciatura; Ensino.

ABSTRACT

In light of the materialist, historical, and dialectical perspective, this research posed the following question: is the movement of reproduction and resistance to liberal ideals in teacher education contained and expressed in the curricula of undergraduate Biological Sciences programs at Unesp? This documentary-based investigation aimed to analyze the presence and expression of these ideals in the current curricula of the mentioned programs. The thesis asserts that the curricula of initial teacher education programs, which emerge from public policies, exhibit contradictory relationships between the underlying concepts that inform them. In the analysis of the data, the dialectical relations between the universal, the particular, and the singular were applied, along with the categories of totality, contradiction, and mediation. The examination of the documents enabled the identification of categories that synthesized the relationships established, thereby revealing the totality of the analyzed content. These categories include: the split between means-activity and ends-activity; the contradiction between capital and labor; distance education and the fetishism of technology; the relationship between training for the labor market and training for transformation; the relationship between the retreat from and the importance given to theories; theoretical-practical unity; limitations in the conception of practice; the individual responsibility of undergraduates for their own training; the influence of international organizations; and the welfare-oriented versus emancipatory conceptions of extension programs. These categories were examined through three thematic axes: course characterization, professional profiles of graduates, and curricular structure. The dialectical tension between liberal ideals and the conceptions of resistance to them is evident in the analyzed documents. The thesis argues that teacher education should be based on a project that addresses the needs of the working class, grounded in the historical-critical conception of education. Therefore, it is essential to recognize that the current model of teacher education does not enable the full development human-historical personalities, underscoring the need to transform production relations.

Key words: Dialectical materialism; Teacher Trainig; Curricula; Graduation; Teaching.

Lista de quadros

Quadro 1 – Características e elementos do modo de acumulação flexível.	49
Quadro 2 – Implicações do capitalismo para a formação humana - final do séc. XX e início séc. XXI.	50
Quadro 3 – DCNs de formação: temporalidade e estrutura dos cursos.....	99
Quadro 4 – Deliberações CEE/SP para a formação de professores.	110
Quadro 5 – Data dos PPPs, da busca e link de acesso.....	127
Quadro 6 – Perfis dos profissionais formados.....	157
Quadro 7 – Disciplinas de Fundamentos da Educação/Ciências Humanas	178
Quadro 8 – Disciplinas da Educação/Ensino.....	178
Quadro 9 – Disciplinas relacionadas à Psicologia.....	179
Quadro 10 – Disciplinas da Didática.....	179
Quadro 11 – Disciplinas da Avaliação	180
Quadro 12 – Disciplinas da Didática/Metodologias específicas das Ciências Biológicas	180
Quadro 13 – Disciplinas da Inclusão.....	181
Quadro 14 – Disciplinas de Ensino e Fundamentos relacionados às Ciências Biológica	181
Quadro 15 – Disciplinas de Políticas Públicas e Gestão	182
Quadro 16 – Disciplinas de Currículo	183
Quadro 17 – Disciplinas de Tecnologias.....	183
Quadro 18 – Oficinas, Projetos e Práticas	184
Quadro 19 – Estágios.....	185
Quadro 20 – Disciplinas de Pesquisa/Metodologia da pesquisa	185
Quadro 21 – Leitura e produção de textos.....	186
Quadro 22 – Carga horária e concepções dos Estágios Supervisionados.	189
Quadro 23 – Curricularização da extensão distribuída nos componentes curriculares.	202
Quadro 24 – Orientações dos órgãos normativos para os PPPs.	234
Quadro 25 – Disciplinas e créditos do PPP do curso de Ciências Biológicas de Assis	239
Quadro 26 – Disciplinas e créditos do PPP do curso de Ciências Biológicas de Bauru.	247
Quadro 27 – Conteúdos, atividades e departamentos dos Projetos Integradores do curso de Ciências Biológicas de Botucatu	252
Quadro 28 – Disciplinas e créditos do curso de Ciências Biológicas de Botucatu	256
Quadro 29 – Atendimento à Deliberação CEE nº 154/2017.	260

Quadro 30 – Organização dos Estágios Supervisionados da Licenciatura de Ilha Solteira. ..	263
Quadro 31 – Disciplinas e créditos do PPP do curso de Ciências Biológicas de Ilha S.....	263
Quadro 32 – Disciplinas envolvidas no PAEX (1 e 2) em ambos os períodos do curso.....	269
Quadro 33 – Disciplinas e créditos do PPP do curso de Ciências Biológicas de Rio Claro ..	272
Quadro 34 – Disciplinas e créditos do PPP do curso de Ciências Biológicas de S J R Preto	278
Quadro 35 – Disciplinas e créditos do PPP do curso de Ciências Biológicas de S Vicente ..	286
Quadro 36 – Perfis dos profissionais formados.....	290
Quadro 37 – Disciplinas e créditos: conhecimentos pedagógicos e educacionais.	293

SUMÁRIO

Apresentação	11
1. Introdução.....	12
2. O liberalismo e suas nuances para a educação	25
2.1 Fundamentos do liberalismo	25
2.2 A acumulação flexível e o ideário liberal para a formação humana.....	34
3. A precarização histórica do trabalho das professoras e dos professores, a consciência de classe destes trabalhadores e a (não) escolha pelos cursos de licenciaturas no Brasil	52
4. Histórico da formação de professoras e professores no Brasil: concepções e políticas públicas federais e estaduais (São Paulo).....	71
4.1 Breve histórico da formação docente no Brasil: concepções e políticas públicas federais anteriores à LDB de 1996	71
4.2 Políticas públicas federais de formação de professoras e professores no Brasil a partir da LDB de 1996.....	80
4.3 As deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e da Universidade Estadual Paulista (Unesp) para a formação de professoras e professores	109
5. Procedimentos metodológicos	120
6. Resultados e discussões	130
6.1. Eixo 01: Caracterização dos cursos	135
6.1.1 Cisão entre atividade-meio e atividade-fim	135
6.1.2 Contradição entre capital e trabalho	145
6.1.3 Formação a distância e fetichismo da tecnologia	149
6.1.4 Relação entre a formação para o mercado de trabalho e a formação para a transformação	152
6.2. Eixo 02: Perfis dos profissionais formados	154
6.2.1 Relação entre o recuo e a importância dada às teorias	162
6.3. Eixo 03: Estrutura curricular	174
6.3.1 Unidade teórico-prática.....	190
7. Considerações finais.....	206
REFERÊNCIAS	216
APÊNDICE A – Resoluções, deliberações e diretrizes.....	234
APÊNDICE B – Síntese do PPP de Assis	236
APÊNDICE C – Síntese do PPP de Bauru	243
APÊNDICE D – Síntese do PPP de Botucatu	251
APÊNDICE E – Síntese do PPP de Ilha Solteira	260

APÊNDICE F – Síntese do PPP de Rio Claro.....	267
APÊNDICE G – Síntese do PPP de São José do Rio Preto	276
APÊNDICE H – Síntese do PPP de São Vicente	283
APÊNDICE I – Perfis dos profissionais formados	290
APÊNDICE J – Disciplinas pedagógicas e educacionais	293
APÊNDICE K – Síntese das ACEUs dos cursos.....	297
ANEXO A – Despacho Unesp nº 21 de 2019	302
ANEXO B – Deliberação Conselho de Curso SJRP.....	306
ANEXO C – Ofício de Rio Claro.....	308

Apresentação

Iniciei meu percurso formativo na Unesp em 2013, em Ciências Biológicas, no *campus* de Botucatu. Durante as disciplinas pedagógicas, mudei meus interesses da paleontologia para a área da educação. Neste período, certa das minhas mudanças, não quis cursar a segunda modalidade do curso, o bacharelado. Ao terminar a licenciatura, prestei dois novos processos seletivos na Faculdade de Ciências, *campus* de Bauru: o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o vestibular para o curso de Pedagogia, no qual me formei em 2024.

Desde a licenciatura em Ciências Biológicas, comecei a me apropriar dos conteúdos que foram formando e transformando minha concepção de mundo sobre a educação e o trabalho docente. Neste período, o materialismo histórico dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica desenvolviam não apenas meu pensamento sobre a realidade, mas me sensibilizavam afetivamente em relação à ela. O grupo de pesquisa coordenado pela professora Luciana e pelo professor Renato, chamado *Formação e ação de professores de Ciências e de Educadores Ambientais*, era um dos espaços que mais me mobilizava tendo em vista as novas descobertas sobre os temas.

Ao final do mestrado, prestei o doutorado no mesmo programa. Ingressei em 2020, momento em que se sucedeu a pandemia da Covid-19. Ao longo do tempo, fui amadurecendo meu tema de pesquisa junto à minha orientadora, de forma que, estudar as políticas públicas de formação inicial de professoras e professores e os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas na Unesp, mantém minha unidade afetivo-cognitiva voltada ao processo de ser/tornar-se um ser humano docente que está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da minha personalidade.

1. Introdução

A educação, necessidade fundamental e especificamente humana, é um fenômeno histórico que permite às gerações o acesso à cultura (Saviani, 2013a). Ela pode ocorrer sob variadas formas. Aqui, trataremos da educação em sua forma escolar, com destaque para a formação de professoras e professores, trabalhadores que fazem a mediação da cultura aos estudantes, atuando, portanto, na formação de suas personalidades. O mundo da cultura só é possível tendo em vista o trabalho, entendido enquanto mediação entre o ser humano e a natureza.

Nesta pesquisa, nos orientamos a partir da perspectiva materialista, histórica e dialética para investigar a formação inicial de professoras e professores de Ciências Biológicas. Neste sentido, entendemos a educação enquanto um processo dependente das relações sociais de produção. Isto porque, “mostra-se [...] desde o princípio, uma conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens” (Marx; Engels, 2007, p. 34).

O conceito de modo de produção não se limita à economia, mas adquire caráter ontológico (Lukács, 2018a), porque indica que a humanidade se determina pela forma com a qual produz e reproduz sua própria existência, assim, “o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana”, abrangendo “desde as formas de produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas de consciência” (Saviani, 2009a, p. 111). Tendo em vista a importância ontológica do modo de produção para a humanidade, cumpre problematizar o sistema voltado às necessidades do capital que, baseado na sociedade de classes, determina conteúdo e forma para o trabalho e para a formação do ser humano.

A formação inicial de professoras e professores, sob o capitalismo, se dá mediada por concepções liberais de organização da vida e de formação humana. O liberalismo possui como princípios, a “liberdade, a igualdade e a propriedade. Portanto, o pressuposto dessa organização social é a existência de proprietários formalmente iguais entre si que dispõem livremente de seus bens” (Saviani, 2021, p. 103). Proprietários (capitalistas, donos dos meios de produção) e não-proprietários (trabalhadoras e trabalhadores, donos de sua força de trabalho) se confrontam no mercado sob a aparência da igualdade nas relações de troca. No entanto, esta aparência é apenas fenomênica (Kosik, 1976) já que os trabalhadores são explorados a partir da apropriação privada pelos capitalistas de parte de seu trabalho pela mais-valia (Marx, 2017).

A contradição entre o capital e o trabalho humano – a luta de classes – é marca do sistema em que vivemos. Produz-se a riqueza socialmente, mas sua apropriação se dá de

maneira privada. Desse modo, existem limites para o acesso e o usufruto da riqueza produzida. Assim, os seres humanos encontram-se mediados pela relação entre a alienação e a humanização. Para humanizar-se, os sujeitos necessitam apropriar-se das objetivações (riquezas) produzidas pelo gênero humano. No entanto, determinados pela sociedade de classes e pela expropriação da mais-valia, os trabalhadores são limitados deste acesso, bem como do controle de sua produção. O acesso à universalidade do gênero humano, deste modo, passa pela mediação da classe social à qual o indivíduo singular pertence (Duarte, 2013; Lukács, 2018a).

Neste panorama, um obstáculo se impõe à formação dos trabalhadores: a universalização do saber, que é (ou deveria ser) função da escola pública. O saber e sua apropriação ficam restritos aos ditames do mercado e àqueles que podem por ele pagar. Assim, são inúmeros os mecanismos que buscam cercear a mediação dos conhecimentos na formação de professoras e professores. Em relação à esta formação, outro obstáculo se faz presente: o Estado brasileiro apresenta descontinuidade das políticas públicas formuladas para a educação, que se caracterizam enquanto políticas de governo e não de Estado, fenômeno que gera uma série de entraves para o desenvolvimento, a continuidade e a análise das propostas implementadas, sobretudo pelo Ministério da Educação (MEC) (Saviani, 2007).

Um exemplo relacionado às políticas públicas e às suas descontinuidades, tratados nesta pesquisa, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (DCNs), que, desde a sua criação em 2002, passaram por reestruturações e mudanças de acordo com o contexto político, econômico e social pelo qual atravessaram os governos. As DCNs de 2002, 2015, 2019 e, a mais recente, de 2024, sintetizam propostas para a formação docente com base em princípios que se alinham ao ideário liberal. Neste contexto, organizações de pesquisadores e educadores criticam e elaboram propostas de formação que se opõem ao ideário liberal, construindo projetos de formação que se alinham a uma formação emancipatória e humanizadora (Kuenzer, 2024). Esse movimento reflete, portanto, as contradições da realidade brasileira e a disputa entre forças antagônicas que se situam no jogo político.

Nessa disputa, de forma geral, o Estado representa os interesses capitalistas, articulando – em determinados tipos de governo – tentativas de conciliação entre as classes antagônicas (Marx, 2011; Lenin, 2017). Os organismos internacionais e a iniciativa privada interferem diretamente nas políticas públicas, no mercado educacional e demais decisões do Estado. Os reformadores empresariais da educação disseminam a ideia de que as escolas, principalmente públicas, são mal administradas (Freitas, 2012; 2018).

Esses grupos defendem que a educação escolar deve ser organizada com base na lógica empresarial, visando formar indivíduos adaptados aos novos processos de trabalho, que exigem

maior flexibilidade em um cenário de mudanças constantes decorrentes da reorganização produtiva. Tais grupos estabelecem tanto as bases materiais quanto ideológicas para a formação de individualidades alinhadas ao modelo neoliberal.

As mudanças do sistema capitalista no século XX levaram “*sucessivas formas e reformas*” à educação, que atingiram também a formação docente no país (Martins, 2010, p. 16, destaques da autora). Essas reformas entram em consonância com o período histórico vivido a partir das crises do capital que tiveram como consequência

o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, (e) têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital (Antunes, 2009, p. 17).

O neoliberalismo pode ser definido “como estratégia política que visa reforçar uma hegemonia de classe e expandi-la globalmente, marcando o novo estágio do capitalismo que surgiu na esteira da crise estrutural da década de 1970” (Andrade, 2019, p. 221). A concepção que o sustenta prega que o Estado possui um papel mínimo de preservar a liberdade dos indivíduos de empreender no livre mercado.

Atualmente, o capital encontra-se financeirizado, pois acumula-se, entre outros meios, por processos de espoliação e pilhagem, mediados por meio da violência que pode ser cometida também pelo Estado (Andrade, 2019). Isso é possível por meio: a) da privatização e mercadização: “transferência de ativos do domínio público e popular aos domínios privados e de privilégio de classe”, como acontece com os bens de utilidade pública, dos benefícios sociais, das instituições públicas, das formas culturais, dos bens comuns ambientais globais e etc.; b) financeirização: marcada pela especulação, fraudes, “transferência de recursos via inflação”, “endividamentos de famílias e do Estado” e etc.; c) “administração e manipulação de crises controladas pelo complexo formado pelo Tesouro dos Estados Unidos, por Wall Street e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI)” que usam a dívida para transferir “a riqueza dos países pobres para os países ricos”; d) redistribuições via Estado: “privatizações, códigos tributários regressivos, subsídios e isenções fiscais a pessoas jurídicas e direcionamento de verbas públicas para beneficiar grandes corporações” (Andrade, 2019, p. 223).

A partir da crise de 2008 (Tonelo, 2021) que teve, como epicentro, os Estados Unidos, o capital buscou se reorganizar, a partir de modificações no sistema produtivo, nos processos

de trabalho e na abertura e expansão de novos mercados, como é o caso da educação. Este cenário, em relação à formação e ao trabalho dos professores e professoras, determina que “o conjunto da força de trabalho docente será constituído, cada vez mais, por docentes formados em cursos à distância ofertados por organizações sob dominância financeira” (Leher, 2022, p. 93). Estas organizações podem ser representadas por sociedades anônimas “com capital aberto na bolsa de valores” e que controlam as “escolas de educação básica que foram recentemente adquiridas”, além “dos sistemas e plataformas de ensino” (Leher, 2022, p. 93).

Os docentes brasileiros “utilizarão sistemas de ensino pertencentes às grandes corporações” que aprofundam a “subordinação real do trabalho ao capital, produzindo novas dimensões da expropriação do trabalho e do conhecimento dos docentes” (Leher, 2022, p. 93). O trabalho docente, portanto, passa por um processo de plataformação, “em conformidade com a difusão dos sistemas de ensino” que o controla cada vez mais, destituindo os professores de seus direitos trabalhistas outrora conquistados (Leher, 2022, p. 93). O sistema público também passa por processos de privatização, já que pode ter sua administração gerida pela iniciativa privada (Peixoto, 2023).

A pesquisa com foco para a formação de professoras e professores no Brasil se ampliou: a partir do “final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996” (Martins, 2010, p. 13). Há mais de uma década, Gatti (2013) afirmou que havia uma crise na formação docente, tendo em vista novas necessidades para a formação humana e tensões decorrentes delas. Dessa forma, cresceu também “a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos” (Gatti, 2010, p. 1359).

A área de formação de professores é um campo de estudo que colabora para a compreensão do trabalho e das políticas que impactam os docentes. Em função da especificidade de cada curso e de cada instituição de ensino superior, os currículos dos cursos de formação de professor apresentam variações, respeitando os documentos norteadores dos cursos de licenciatura (De Rossi, 2020, p. 02).

Nas últimas décadas, ocorreram muitas mudanças curriculares, da Educação Básica ao Ensino Superior. Para a primeira, após a LDB de 1996, foram organizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e, anos mais tarde, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma no Ensino Médio. Tais mudanças se apoiam nas transformações dos processos produtivos e nas necessidades do capital para a formação humana (Malanchen, 2016;

Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020; Cardoso; Mendonça; Farias, 2021; Kuenzer, 2024). Essas reformas atingiram também a formação de professores, que, organizadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), alinham os currículos de formação docente às mesmas necessidades (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020; Cardoso; Mendonça; Farias, 2021; Kuenzer, 2024).

A partir dos anos 2000, “a formação inicial e continuada de professores no Brasil passou por muitas transformações através de leis e resoluções” (Ribeiro; Nunes, 2018, p. 58). Esta formação, no entanto, permanece cerceada pelos limites do capital e dos ideais liberais e neoliberais. É um exemplo desta limitação, a secundarização do conhecimento teórico, tendo em vista a necessidade da formação pelas *competências* requeridas pelo mercado (Moraes, 2001; Scalcon, 2008; Martins, 2010). Assim, o saber historicamente sistematizado “passa a ser ocupado pelas descrições fenomênicas e pelas interpretações consensuais presentes em representações mentais primárias [...] com as quais a realidade passa a ser identificada” (Martins, 2010, p. 21).

Tal conhecimento pode ser entendido como tácito e está atrelado às mudanças no sistema capitalista. Estas alicerçam-se ao neoliberalismo que influencia densamente o pensamento pedagógico mundial e a formação de professores, bem como em concepções pós-modernas sobre a realidade (Scalcon, 2008; Masson, 2011; Duarte, 2011; Saviani, 2013b; Freitas, 2018). A análise da realidade (ou da própria prática) reduzida apenas aos aportes dos conhecimentos tácitos cerceia o entendimento da realidade à percepção imediata dos fenômenos, que pode variar entre cada indivíduo singular a depender de suas particulares determinantes. Há, dessa forma, “uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica” que é defendida para a formação docente (Duarte, 2011, p. 85). Tendo em vista que esta concepção circunscreve o pensamento do indivíduo às suas particularidades, estas acabam por não serem relacionadas à prática social global. O que, conseqüentemente, fragmenta a análise da totalidade das relações possíveis que existem concretamente, mas que não são refletidas pelos sujeitos.

Apesar de desconsiderar a categoria da totalidade para a explicação da realidade, os ideários liberais atingem de forma totalizadora a formação da personalidade humana nas mais variadas esferas. Neste sentido, pensar e analisar a formação de professoras e professores no Brasil requer o exame da formação humana a partir da relação sócio metabólica entre a humanidade e a natureza (Martins, 2015a). O que significa considerar o trabalho enquanto categoria ontológica do ser social (Lukács, 2018a) e o modo de produção como organizador da

vida humana. Este conhecimento é mediado a partir da totalidade da prática social global e não apenas dos conhecimentos tácitos e particulares dos seres humanos e seus contextos.

Porém, o final do século XX foi marcado pela valorização do conhecimento tácito e por “ideais pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturas e reestruturas do capital” (Martins, 2010, p. 18), fenômeno que se mantém presente no século XXI (Ribeiro; Nunes, 2018). Neste cenário, a *epistemologia da prática* e as concepções que baseiam o *professor reflexivo* fazem parte do arcabouço hegemônico que interfere na referida formação, inclusive em documentos elaborados pelos organismos internacionais e pelos reformadores empresariais da educação (Scalcon, 2008; Massucato; Akamine; Azevedo, 2012; Saviani, 2013b; Ribeiro; Nunes, 2018).

Para a formação de professoras e professores, o *saber fazer* “passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de ‘competência’” (Martins, 2010, p. 19). Dessa forma, alinha-se ao ideário liberal (e neoliberal) “um modelo pragmático de conhecimento que, em sua expressão mais extrema, se funda num novo tipo de pragmatismo” que desvaloriza o conhecimento científico (Scalcon, 2008, p. 39).

Assim, a formação de professoras e professores é balizada pelo discurso de que, o mundo, em constante transformação, necessita uma formação humana preparada para seu enfrentamento, mas que esteja orientada pelos “conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum”, fazendo um contraponto à “sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade” (Martins, 2010, p. 21). As personalidades formadas devem ser “flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da ‘complexidade do mundo real’” (Martins, 2010, p. 21). A perspectiva neoliberal “de conhecimento é utilitarista e mercantilista”, o professor “é transformado em um mero técnico” que deve auxiliar os “alunos a aprenderem apenas o que seja útil do ponto de vista da adaptação à economia capitalista” (Duarte, 2020, p. 37).

Neste cenário, solicita-se ao professor que “a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo”, prossiga “sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre a sua própria prática” (Saviani, 2013b, p. 449). Sob essa perspectiva, “o êxito do profissional assenta-se em sua capacidade para manejar situações concretas do cotidiano e resolver problemas práticos” (Martins, 2015b, p. 11).

A “nova formação” do final do século XX e começo do século XXI destaca a “trajetória de construção da identidade pessoal-profissional, primando pelo objetivo da promoção da ‘reflexão’ e, preferencialmente, da ‘reflexão crítica’ acerca da própria prática”, assim, “as

dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a *forma* mutilada de *conteúdo*” (Martins, 2010, p. 22, destaques da autora).

Como resistência a esse posicionamento, mediados pelas contradições iminentes da luta de classes, a partir do materialismo histórico dialético, defendemos que a formação inicial de professores tenha como perspectiva a epistemologia da práxis (Scalcon, 2008; Massucato; Akamine; Azevedo, 2012). Nesta perspectiva, a práxis reflete a unidade dialética entre a teoria e a prática, fundamental ao trabalho humano. Esta unidade representa os polos da atividade humana transformadora da natureza e das relações sociais.

Quando se procura construir elementos que subsidiem a epistemologia da práxis, toma-se o professor como um sujeito histórico-social. Este, como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade (Cordeiro da Silva, 2018, p. 333).

O exercício teórico-filosófico por si não é capaz de alterar a realidade. É necessário que a prática seja colocada em movimento, amparada pela teoria que a refletiu. Em sentido contrário, a prática deixada por si, sem reflexão, relega à ação humana um esvaziamento de conteúdo. É neste sentido que se pode afirmar que a categoria da práxis é mediação entre o pensamento teórico-filosófico e a prática (Vázquez, 2011). Neste sentido, “a relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta se altera com a teoria” (Cordeiro da Silva, 2018, p. 335).

Portanto, defendemos que a formação de professores seja articulada sobre “bases sólidas, concretas, visando à superação do pseudoconcretismo por meio da dialética” (Massucato; Akamine; Azevedo, 2012, p. 139). Além disso, entendemos também que a referida formação deve possibilitar aos futuros educadores os instrumentos necessários para o desenvolvimento da consciência filosófica, que consiste em uma reflexão capaz de unir, dialeticamente, um reflexo rigoroso, radical e de conjunto sobre os fenômenos da realidade que permearão sua prática social (Saviani, 1973).

O currículo da formação de professores deve possibilitar a compreensão da realidade a partir da totalidade dos conhecimentos produzidos, “em um movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo”, assim, os conteúdos selecionados devem possibilitar aos licenciandos a “compreensão unitária, coerente e articulada da realidade” (Malanchen, 2016, p. 202). Apesar disso, como sabemos, a superação da fragmentação do conhecimento só será

plenamente realizada quando a prática social for transformada, já que, “é idealismo pensarmos que a escola superará a fragmentação que não foi produzida por ela, mas pela prática social como um todo” (Malanchen, 2016, p. 205).

Entendemos, dessa maneira, que o eixo central do currículo para a formação de professores deve ser “a prática social histórica por meio da qual os seres humanos transformam a realidade, produzindo o mundo humanizado” (Malanchen, 2016, p. 208). Para tanto, como categoria fundante para essa produção, devemos considerar o trabalho como articulador dessa realidade humanizada. De forma geral, o currículo é “um documento que direciona o trabalho pedagógico”, configurando-se “com base em uma compreensão de sociedade” que deve “formar intencionalmente indivíduos em uma determinada direção”, a partir dos aportes dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos (Malanchen, 2016, p. 212).

Para a formação inicial de professoras e professores de Ciências e Biologia assumimos que “concepções inatistas, naturalistas e a-históricas de formação humana sejam superadas, dimensionando-se o papel da escola como instituição formadora do humano” (Diniz; Campos, 2020, p. 386). Além disso, reconhecemos como fundamental a articulação entre os conhecimentos pedagógicos e específicos da área, dessa forma, os conhecimentos advindos das Ciências Naturais precisam estar articulados “com a realidade (e demandas) social e econômica” (Diniz; Campos, 2020, p. 388). Vale destacar que, esta formação deve possibilitar “o entendimento da determinação, não exclusiva, de fatores econômicos sobre a produção e a divulgação desse conhecimento científico” (Diniz; Campos, 2020, p. 388).

Adotamos a metodologia dialética de ensino para a formação de professoras e professores, de maneira que ela seja capaz de relacionar o conteúdo a ser socializado às formas mais adequadas para que a mediação ocorra, tendo em vista destinatários concretos (Diniz; Campos, 2020). A esfera cotidiana do pensamento das licenciandas e licenciandos deve ser relacionada à esfera não cotidiana dos conhecimentos, de forma que sejam superadas as concepções provenientes do senso-comum que não explicam o fenômeno educativo como mediação no interior da prática social.

Nesse sentido, as concepções idealistas, metafísicas, transcendentais, além das concepções deterministas, misticistas, relativistas e irracionalistas devem ser tomadas como objeto de reflexão teórica (Pressato; Campos, 2022) com base em conteúdos advindos dos conhecimentos produzidos na área específica e pedagógica, tendo em vista a necessidade de superar concepções pseudoconcretas que podem perpassar essa formação. Esses elementos são necessários para o desenvolvimento de uma concepção de mundo, por parte das futuras professoras e professores, que possa se estruturar com base em sistemas teóricos complexos,

orientadores da organização do trabalho docente. Mesmo pontuando tais elementos, destacamos a unidade afetivo-cognitiva que medeia a concepção de mundo dos estudantes, não desconsiderando, portanto, que a necessária superação não ocorra (se houver) sem contradições que marcam a personalidade dos sujeitos.

Assim, à luz do materialismo histórico dialético, entendemos que o ser humano é capaz de apreender a realidade em seus nexos dinâmicos causais determinantes. Ao partir da imediatez do fenômeno, (de sua visão sincrética), o processo de abstração permite “uma aproximação à interioridade ontológica do objeto” e configura-se como uma “operação mediante a qual alguma coisa é escolhida como objeto de estudo, e isolada de outras coisas”, assim, a abstração “é instrumento e mediação para a concreticidade” (Subtil, 2016, p. 156).

A particularidade é “a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade” (Lukács, 2018b, p. 96). Ou seja, a particularidade é a mediação entre o universal e o singular e vice-versa. Ela é

um inteiro campo de mediações, um campo concreto e real que, segundo o objeto ou a finalidade do conhecimento, revela-se maior ou menor. O aperfeiçoamento do conhecimento pode alargar este campo, inserindo na conexão momentos dos quais precedentemente se ignorava que função possuíam na relação entre uma determinada singularidade e uma determinada universalidade. E pode também diminuí-lo, na medida em que uma série de determinações mediadoras – que até um dado momento eram concebidas como independentes uma da outra e autônomas – são agora subordináveis a uma única determinação (Lukács, 2018b, p. 113).

Para o desenvolvimento do processo analítico, o pensamento precisa se movimentar mediado pelas categorias de totalidade, contradição e mediação, já que elas refletem os nexos dinâmicos causais que determinam o dinamismo da realidade. À luz do que expomos até aqui, compreendemos que o entendimento da realidade pela mediação dos conhecimentos teóricos e de uma consciência filosófica não são suficientes para superar a exploração e a alienação presentes no modo de produção e reprodução da vida humana. Sendo assim, entendemos que tal superação só ocorrerá com o fim da sociedade de classes. Dessa forma, mantemos o alerta para que não caiamos em idealismos da práxis (Peixoto, 2021).

Diante do exposto, perguntamos: está contido e expresso, nos PPPs dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp, o movimento de reprodução e resistência frente ao ideário liberal para a formação de professores? Objetivamos, nesta pesquisa, analisar a presença e a expressão do ideário presente nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) atuais cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista (Unesp). A nossa tese é que os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de formação inicial de professoras

e professores, decorrentes das políticas públicas, apresentam relações contraditórias entre as concepções que os balizam.

Este exame analítico permite identificar os caminhos percorridos para a formação docente nas licenciaturas. O panorama traçado, ao identificar as relações dialéticas presentes nos ideários refletidos nos documentos de formação, em conjunto com outras pesquisas, pode ser utilizado como ferramenta de crítica às políticas de formação docente e aos projetos políticos pedagógicos, servindo como instrumento para a análise dos avanços e retrocessos mobilizados ao longo do tempo. Esta pesquisa caracteriza-se, portanto, como documental, pois possui em seu escopo de análise fontes bibliográficas e documentais.

Para a pesquisa, foram investigados documentos oficiais sobre a formação de professores (Diretrizes de 2002, 2015 e 2019), além dos documentos específicos do estado de São Paulo no período que abrange os anos de 2000 a 2020. Depois, os Projetos Políticos Pedagógicos de sete cursos de licenciatura de Ciências Biológicas da Unesp foram analisados tendo como parâmetro os princípios que fundamentam a formação de professores amparada pela perspectiva do materialismo histórico dialético.

A Universidade Estadual Paulista (Unesp) foi escolhida porque possui, desde sua origem, forte atuação “na formação de professores em diferentes cursos de licenciaturas”, localizados em diversos municípios paulistas, assim, a “abrangência geográfica da universidade, instituição multicampi localizada em todas as regiões do estado, tornam-na a principal referência pública de formação de professores no estado de São Paulo” (Silva; Fernandes; Mendonça, 2016, p. 09-10). Tal estado, por sua vez, é considerado “laboratório para aprimoramento de contrarreformas educacionais em âmbito nacional” (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021).

Na segunda seção desta tese, “O liberalismo e suas nuances para a educação”, as subseções “Fundamentos do liberalismo” e “A acumulação flexível e o ideário liberal para a formação humana” foram escritas de forma a organizar um breve panorama dos fundamentos do modo de produção capitalista, tendo em vista a necessidade de fundamentar os principais elementos relacionados à formação humana. Ao final da seção, dois quadros sínteses são apresentados. O primeiro sintetiza as principais características e elementos do capitalismo e, o segundo, indica as implicações do capitalismo para a formação humana. As sínteses apresentadas nos quadros balizaram a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos que foram fontes desta pesquisa.

Na terceira seção, “A precarização histórica do trabalho das professoras e dos professores, a consciência de classe destes trabalhadores e a (não) escolha pelos cursos de

licenciaturas no Brasil”, discutimos a precarização do trabalho docente que se intensifica no contexto atual, voltado ao regime de acumulação flexível. Neste contexto, consideramos as professoras e os professores como pertencentes à classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2009). Também discutimos, sucintamente, a formação da consciência desses trabalhadores que, mediados pela particularidade de sua classe social, se apropriam também das concepções hegemônicas da classe dominante, apresentando processos de adoecimento significativos. A partir do breve panorama realizado, defendemos que o espaço da formação inicial de professores deve possibilitar aos estudantes a apropriação das discussões que envolvem estes temas. Ao final, pontuamos o desinteresse dos jovens brasileiros pela carreira docente, reflexo de seu processo de precarização e desvalorização ao longo do tempo.

A quarta seção deste texto, “Histórico da formação de professoras e professores no Brasil: concepções e políticas públicas federais e estaduais (São Paulo)”, divide-se em três subseções. Na primeira, “Breve histórico da formação docente no Brasil: concepções e políticas públicas federais anteriores à LDB de 1996” e, na segunda, “Políticas públicas federais de formação de professoras e professores no Brasil a partir da LDB de 1996”, apresentamos e discutimos, com base nos documentos oficiais e em pesquisas da área, as políticas federais para a referida formação anteriores e posteriores à LDB de 1996. Na terceira e última subseção, “As deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e da Universidade Estadual Paulista (Unesp) para a formação de professoras e professores” apresentamos e discutimos as diretrizes e orientações legais das instâncias citadas.

Após estas seções, os “Procedimentos Metodológicos” indicam os caminhos percorridos para a coleta e organização dos dados que compõem a pesquisa. A partir da perspectiva materialista histórica e dialética, delimitamos nosso objeto de pesquisa, bem como o movimento do processo analítico por nós empreendido. Esclarecemos que os apêndices apresentados nesta tese (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K) sintetizam a organização dos nossos dados, bem como algumas análises preliminares realizadas para que, na seção “Resultados e Discussões”, as categorias elencadas pudessem refletir concretamente os conteúdos dos documentos investigados. Compuseram, como corpus desta investigação, os PPPs de sete cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp, bem como outros documentos legais que orientam a referida formação.

Como conteúdo da relação entre o singular, o universal e o particular, definimos que, no singular, está expressa a formação da individualidade dos licenciandos a partir da especificidade de cada PPP em relação ao perfil do profissional formado e à estrutura curricular vigente. No particular, identificamos a mediação de cada Conselho de Curso para com as

políticas públicas federais, estaduais e da própria Unesp em relação às orientações e organização de cada PPP. E, no universal, está contida a relação do PPP com o ideário liberal determinado pelo capitalismo (reprodução), bem como com elementos que possam caracterizar resistência frente a ele.

Na seção dos “Resultados e Discussões”, as categorias apresentadas nesta pesquisa foram: Cisão entre atividade-meio e atividade-fim; Contradição entre capital e trabalho; Formação a distância e fetichismo da tecnologia; Relação entre a formação para o mercado de trabalho e a formação para a transformação; Relação entre o recuo e a importância dada às teorias; Unidade teórico-prática; Limitação da concepção de prática; Responsabilização individual dos licenciandos pela sua própria formação; Influência dos organismos internacionais; Concepção assistencialista e a concepção emancipatória da extensão. Tais categorias foram explicitadas e desenvolvidas com base no que apresentavam os documentos de formação inicial analisados.

Nossa exposição apresenta três eixos: eixo 01: Caracterização dos cursos; eixo 02: Perfis dos profissionais formados e, por fim, eixo 03: Estrutura curricular. Tendo em vista que os documentos representam uma totalidade, a divisão por eixos auxiliou na exposição de cada um dos três temas elencados, de forma que as categorias perpassaram todos eles, podendo aparecer, portanto, em mais de um eixo temático. Nossa apresentação dos eixos e categorias foi elaborada de forma a possibilitar que as partes da nossa análise pudessem ser expostas de maneira didática, demonstrando a relação contraditória entre a concepção de formação voltada aos interesses do capital e do movimento de resistência a ela.

Na seção das “Considerações Finais” retomamos a totalidade, expondo e explicando quais categorias sintetizavam nossa análise dos documentos, já que elas continham o conteúdo das demais. As categorias mais gerais que representavam a totalidade de todas as apresentadas foram: contradição entre o capital e o trabalho; cisão das atividades-meio da universidade das suas atividades-fim e a unidade teórico-prática. Indicamos, dessa maneira, a disputa apresentada nos documentos, que acabam por revelar um ecletismo de concepções, relativizando alguns princípios para a formação inicial docente, fenômeno que reflete o modo de produção e a conciliação realizada nas mais variadas instâncias que elaboram as orientações legais e os PPPs.

Por fim, defendemos que as disputas em torno da formação docente não podem se concentrar, apenas, nos componentes curriculares e nos limites da universidade, já que esta apresenta uma autonomia muito limitada frente às normativas e diretrizes legais (federais e estaduais). Inclusive, a própria universidade se organiza com base no modo de produção

orientado ao capital, apresentando e difundindo, dentro do seu espaço, a própria ideologia liberal. Apesar disso, reconhecemos movimentos de resistência que se fazem presentes também neste espaço, momento que indicamos a necessidade de articulação destas lutas, em específico, às lutas mais gerais presentes na prática social como um todo.

Assim, é fundamental a reorganização da formação humana a partir de um projeto que leve em consideração as necessidades de transformação da prática social, tendo em vista as demandas da classe trabalhadora, bem como do trabalho humano necessário envolvido na luta e na mobilização para tanto. Portanto, é preciso pensar e orientar a formação inicial de professoras e professores com base na concepção histórico-crítica da educação, fundamentada na unidade teórico-prática. Essa perspectiva reconhece-os como trabalhadores específicos em uma sociedade que, nos moldes atuais, não permite uma formação voltada ao pleno desenvolvimento de personalidades humano-históricas.

2. O liberalismo e suas nuances para a educação

Na primeira subseção, faremos um breve panorama dos fundamentos do liberalismo. Posteriormente, na segunda subseção, a formação humana sob os princípios liberais será tratada de forma geral. Tais princípios foram organizados em quadros que mediarão a análise dos dados. Sob o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, a análise das políticas públicas requer o entendimento do movimento histórico da sociedade, pois este

possibilita compreender [...] as contradições e as determinações sociais e materiais que constituem os sujeitos, enquanto seres históricos, pressupondo o movimento dialético em que as circunstâncias são produzidas pelos homens, ao mesmo tempo em que os produzem (Subtil, 2016, p. 159).

A partir desta lógica, esta primeira seção foi articulada, tendo em vista a necessidade de explicitação do modo de produção pautado pelo capital (universalidade) que será discutido em relação à educação brasileira (particularidade), de forma que suas mediações para a formação humana possam ser explicitadas, desvelando a singularidade pretendida.

2.1 Fundamentos do liberalismo

O liberalismo é ancorado a partir do modo de produção capitalista. Este, “desde que adquiriu sua maturidade no século XIX, vive acometido por crises” (Paniago, 2012, p. 01). A dinâmica do capital impulsionou novas formas de relações humanas baseadas na troca de mercadorias. “Historicamente, a mercadoria existiu em várias sociedades anteriores à sociedade capitalista atual, mas se generalizou somente a partir da predominância do trabalho assalariado sobre outras formas de produzir” (Grespan, 2021, p. 34). As mercadorias possuem, dialeticamente, valor de uso (qualidade) e valor de troca (quantidade). A descoberta de ambas essas características é um ato histórico já que depende da atividade humana ao longo do tempo (Marx, 2017). Uma mercadoria

é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [Lebensmittel], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção (Marx, 2017, p. 113).

O valor de uso é a abstração da utilidade que a mercadoria representa para as necessidades humanas, já, o valor de troca, indica sua característica quantitativa, abstraída do valor de uso, permitindo que sejam trocadas por valores abstratos (como o dinheiro, por exemplo, outra forma da mercadoria) - “a abstração dos seus valores de uso é justamente o que caracteriza a relação de troca das mercadorias [...] um valor de uso vale tanto quanto o outro desde que esteja disponível em proporção adequada” (Marx, 2017, p. 115).

Assim, o dinheiro representa o equivalente universal que deve estar em constante movimentação. É o movimento do capital, ancorado na exploração da mais-valia, que gera a dinâmica da acumulação - necessidade e foco central do sistema capitalista. Aqui, não são as necessidades humanas àquelas levadas em consideração para a produção (valor de uso), mas sim, as leis do mercado que estabelecem a necessidade do próprio capital (valor de troca). No capitalismo, a produção da riqueza

se caracteriza por aquilo que Marx chama de ‘fetichismo da mercadoria’. Este processo imprime às relações sociais um caráter de naturalidade, como se fossem relações entre coisas, regidas por leis de caráter natural, e não entre pessoas humanas. Esta coisificação das relações sociais mascara os fenômenos sociais, ocultando o seu verdadeiro caráter (Tonet, 2013, p. 30).

Ao decorrer de todas essas transformações, duas classes sociais começaram a emergir e desenvolver-se de acordo com as suas atividades, a burguesia e o proletariado. “A primeira, através da transformação de alguns servos e camponeses em comerciantes e depois em industriais e a segunda através da transformação da maioria dos servos em força de trabalho livre” (Tonet, 2013, p. 30). O proletariado, por sua vez, vende como mercadoria sua própria força de trabalho, ou seja, depreende seu corpo, seu tempo e sua vida trabalhando em troca de dinheiro para poder sobreviver.

O trabalhador produz, mas o produto do seu trabalho pertence ao capitalista já que é este quem detém os meios de produção: “o assalariado trabalha utilizando matérias-primas e instrumentos que pertencem ao capitalista” (Grespan, 2021, p. 40). Ao vender o produto do trabalho do assalariado, o patrão lucra com a mercadoria. Este, por sua vez, tem os trabalhadores produzindo para ele durante um período que equivale a muitas mercadorias produzidas, por isso, o lucro recebido é maior do que o necessário para o pagamento da força-de-trabalho dos assalariados, este excedente (lucro) é representado pela mais-valia, importante categoria analisada por Marx.

O contrato realizado entre trabalhadores e patrão, na aparência, parece justo: o primeiro, proprietário de sua mão-de-obra, vende-a para o segundo. O segundo, paga pela mercadoria ‘mão-de-obra’. No entanto, essa igualdade formal não corresponde à realidade, já que, em essência, a mais-valia representa uma imensa quantidade de trabalho não pago, que fica obscurecida pela aparente “isonomia das partes que celebram o contrato” (Grespan, 2021, p. 41). A diferença entre o trabalho pago e o trabalho não pago não é uma imoralidade do capitalista, um desvio ético, mas uma determinação do próprio modo-de-produção. “Marx enfatiza esse ponto para deixar claro que uma simples reforma moral dos indivíduos não alteraria substancialmente o capitalismo” (Grespan, 2021, p. 42). O patrão, ao deter-se da mais-valia produzida pelo trabalhador tem a possibilidade de se apropriar de toda uma gama material e cultural de objetivações às quais os trabalhadores não podem acessar, mesmo que eles produzam a totalidade das riquezas necessárias para todas as esferas da vida humana.

A acumulação de capital passou por várias fases: “artesanato, manufatura, grande indústria”, tal transformação - extremamente dinâmica - “implica [...] a intervenção ativa dos indivíduos e a possibilidade, em princípio, de uma acumulação sem limites” (Tonet, 2013, p. 29-30). Esta organização possibilitou que, ideologicamente, três categorias se tornassem centrais, são elas: “o individualismo, a propriedade privada e o Estado” (Santana, 2007, p. 87). Assim, “o capitalismo é, para os liberais, a expressão acabada da natureza humana, a única forma legítima de fazer a produção material” (Dias, 2007, p. 116).

É na fase da grande indústria que se desenvolve uma “legislação nacional unificada, uma moeda e um sistema de contabilidade [...] um mercado de ações e um sistema financeiro plenamente institucionalizado”, tais características se fazem presentes na “tendência à racionalização do mundo moderno do qual o capitalismo é elemento fundamental” (Dias, 2007, p. 120). As transformações econômicas deste período, possibilitaram a concretização das ideias iluministas que defendiam a racionalidade humana como característica imanente de sua natureza, nesse contexto, surgem “as teorias do jusnaturalismo e do liberalismo com a sua defesa da igualdade natural e dos direitos naturais de todos os indivíduos” (Tonet, 2013, p. 31).

As ideias liberais, no geral, associam a igualdade à propriedade, assim, os indivíduos possuem a “liberdade para adquirir propriedade” que deve ser protegida por lei (Lemos, 2020, p. 112). O surgimento e o desenrolar da sociabilidade organizada pelo capital possibilitou o desenvolvimento das outras esferas da atividade humana, sendo expressa ideologicamente pela concepção liberal que, ao longo do tempo, modificou-se tendo em vista as próprias modificações da organização material do capital (Santana, 2007). Assim, uma das muitas

definições¹ do liberalismo pode ser: “uma doutrina política que propõe um Estado como associação de indivíduos independentes visando facilitar os projetos ou a felicidade de seus membros” (Lombardi; Sanfelice, 2007, p. XVI).

Nos deteremos, nesta seção, brevemente, sobre alguns períodos específicos do capitalismo: o liberalismo clássico, o keynesianismo, o neoliberalismo e, por último, o período marcado pela crise neoliberal. Em suma, o liberalismo é “uma filosofia política” com “antecedentes que remontam à Antiguidade” (Chaves, 2007, p. 07). O princípio fundamental dessa filosofia política é a liberdade e, o Estado, deve “garantir a existência e a inviolabilidade deste espaço” (Chaves, 2007, p. 08). Foi Adam Smith, um importante pensador liberal, quem articulou “os conceitos de natureza e liberdade à economia” ele transformou “o *laissez-faire* no princípio da mão invisível” (Orso, 2007b, p. 167). Posteriormente, Ricardo, outro pensador liberal, estendeu o *laissez-faire* “para o mercado como um todo” (Orso, 2007b, p. 167).

Adam Smith, evidenciou para sua teoria econômica dois princípios centrais: o da individualidade e o da “ordem natural dos fenômenos”, ressaltando “que a busca de realização dos interesses individuais resultava em benefício para todos na sociedade”, portanto, o Estado deve zelar pela liberdade (Santana, 2007, p. 90). Outra característica do pensamento liberal é o rompimento com a categoria da totalidade, já que ela é tomada como “negadora da liberdade” (Dias, 2007, p. 123). A razão moderna está intrinsecamente relacionada aos dados empíricos, “colhidos através dos sentidos” dos indivíduos (Tonet, 2013, p. 37). Tais dados são, “por sua própria natureza, singulares e parciais, pois eles sempre recolhem fragmentos da realidade, nunca a totalidade” (Tonet, 2013, p. 37).

O “empirismo, o racionalismo, o iluminismo e o liberalismo, ao mesmo tempo em que serviram para fazer a crítica, para lutar contra e destruir a antiga ordem [feudal], também contribuíram para a construção da nova ordem, o capitalismo” (Orso, 2007, p. 168). Nesta lógica, o sujeito da razão iluminista tem a liberdade para buscar e realizar-se a si mesmo na sociabilidade determinada pelo capital.

Temos, aí, portanto, uma forma particular do processo de individuação. Um processo no qual o ser humano singular se torna o eixo da vida social, sendo o interesse comum subsumido ao interesse individual. Trata-se, pois, de um processo de individuação individualista. Esta prioridade do indivíduo sobre a comunidade terá um profundo impacto na constituição da cientificidade moderna (Tonet, 2013, p. 33).

¹ O Liberalismo pode ser tomado por diferentes acepções teóricas e diversos autores, sejam eles clássicos ou contemporâneos (Sanfelice; Lombardi, 2007).

A economia é tida como expressão da natureza humana de luta pela vida, luta por condições de sobrevivência, uma lei natural intransponível. A atividade humana é vista como capaz de mudar a subjetividade: o “âmbito da política, do direito, dos valores, da educação, da arte, da filosofia, etc.” (Tonet, 2013, p. 35), mas não o mundo material, que se encontra naturalizado. Assim, “as leis da economia não seriam leis históricas, mas naturais e, por isso mesmo, tão imodificáveis como aquelas que regem o evoluir da natureza” (Tonet, 2013, p. 35).

A defesa da liberdade, do *laissez-faire*, juntamente com a superação do feudalismo e das barreiras comerciais “conduziram a um período de progresso econômico e de expansão comercial, entregue a toda liberdade possível; o mercado revelou sua irracionalidade”, assim, surge uma enorme e profunda crise no final da década de 1920, tornando o “próprio *laissez-faire* e a mão invisível do mercado” em “ameaças ao liberalismo e ao capitalismo” (Orso, 2007b, p. 168). O liberalismo clássico, marcado pelo *laissez-faire*, foi do século XVI até a terceira década do século XX (1929). Com a crise no final da década de 1920, o keynesianismo ganha força, principalmente a partir da década de 1930 até meados de 1970, período em que o intervencionismo estatal foi defendido com o objetivo de salvar o capitalismo da crise e lutar contra a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (Orso, 2021).

Nessa época, o socialismo era uma ameaça latente ao capitalismo, tendo em vista a Revolução Russa de 1917. Keynes preocupava-se com estratégias para combater o socialismo, mas defendia intervenções estatais na economia, para salvar o sistema capitalista, assim, ele “percebeu que já não era possível resolver os problemas econômicos a partir das orientações da economia clássica” (Orso, 2007b, p. 169). Sua orientação possibilitou o crescimento do Estado por meio de intervenções na administração do mercado para que - mesmo com a enorme crise - o capitalismo pudesse ser salvo.

Keynes talvez tenha sido o primeiro economista a introduzir a incerteza no cerne do pensamento econômico e a levantar a questão do significado da racionalidade na economia. Porém, a defesa de Keynes à intervenção estatal, mesmo com o feito de salvar o individualismo, o liberalismo e o capitalismo, abriu espaço para políticas estatizantes. No rastro do intervencionismo, nos anos de 1930, veio o *New Deal* (novo acordo), as políticas do *welfare state*, o Plano Marshall e o crescimento do Estado (Orso, 2007b, p. 170).

O *welfare state* ou Estado de bem-estar social estende “alguns direitos sociais aos trabalhadores, principalmente nas áreas de educação, saúde, infra-estrutura, seguridade social, etc”, principalmente para os países desenvolvidos (Orso, 2007b, p. 171), entretanto, outros liberais não concordavam com essas políticas e passaram a combatê-las, como é o caso de Hayek que, reunido em Mont Pèlerin (Suíça) com outros liberais, fundam uma sociedade com

a finalidade de contrapor as intervenções, a Sociedade de Mont Pèlerin. Na década de 1960, uma nova crise econômica despontou e o intervencionismo passou a dar sinais de seu esgotamento, nesse contexto, o *laissez-faire* retomou sua hegemonia, defendendo o Estado mínimo, a retirada de direitos conquistados pelos trabalhadores, eliminação de sindicatos, impondo “um intenso programa de privatização e eliminação de direitos sociais” (Orso, 2007b, p. 172). O neoliberalismo, assim, se inicia a partir das crises do petróleo na década de 1970, período em que se atribuiu “ao Estado uma enorme parcela de responsabilidade pela crise”, de forma que foi proposta “sua retirada dos negócios privados”, já que o mercado é mais eficiente (Paniago, 2012, p. 04).

Neste contexto, Hayek, defende que a sociedade se mantém de forma espontânea, seguindo as leis naturais (naturalizadas) do mercado, sendo este o conjunto dos indivíduos livres que materializam e agem de acordo com as suas vontades. O autor aponta que “as instituições, dentre elas o mercado, surgem e evoluem espontaneamente. Se os homens pensam que são capazes de conhecer a realidade e ousam tentar planejar e reconstruir a sociedade, acabam incorrendo no erro” (Orso, 2007b, p. 173). Assim, enquanto os países ricos adotam políticas protecionistas, os países pobres e dependentes são obrigados a abrirem seus mercados, havendo, dessa forma, a exportação da crise para estes últimos, ocorrendo uma justificação da “reestruturação produtiva, da reengenharia, das privatizações, da desregulamentação, da flexibilização dos direitos trabalhistas e sociais” (Orso, 2007b, p. 173).

A crise da década de 1970 “colocou em destaque a posição de Hayek”, despontando também, na história do capitalismo, a presença e o “protagonismo dos organismos internacionais no gerenciamento do desenvolvimento” do sistema, bem como o controle “de suas crises” (Saviani, 2005, p. 20). A produção, antes baseada no taylorismo-fordismo, possibilitou a *nova revolução industrial*², substituindo-o “pelo toyotismo, com o que se deslocaram os mecanismos de controle para o interior das próprias empresas, secundarizando o papel dos sindicatos e do Estado” (Saviani, 2005, p. 21). Reorienta-se, assim, o processo produtivo a partir da acumulação flexível.

O neoliberalismo é uma “resposta ofensiva por parte do Capital desde a década de 1970” (Puello-Socarrás, 2021, p. 39) e apresenta-se “como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para

² Também chamada de revolução microeletrônica, revolução da informática ou revolução da automação, transferindo às máquinas as operações intelectuais humanas, a produção torna-se “autônoma, auto-regulável” (Saviani, 2005, p. 21).

a recuperação da lucratividade da ordem global do capital em queda” (Paniago, 2012, p. 01).

Neste período, o Estado

vai atuar de forma decisiva na implementação de tais medidas neoliberais. Encarna, no decorrer do desenvolvimento da crise, o papel de principal vilão dos desequilíbrios econômico-financeiros provocados pela crise, através da alegada crise fiscal do Estado intervencionista do período anterior, que atuaria, para alguns, como um dos fatores causadores da crise. Por essa mesma razão, o Estado passa a ocupar a preocupação de governantes, intelectuais e organizações dos trabalhadores, como sendo um espaço eficaz de reversão da crise, pois se contornados os problemas que teriam sido gerados por ele no período que antecedeu a crise estrutural, poderia, então, retomar seu curso e impulsionar a recuperação do crescimento e do emprego. Ainda que isso signifique diminuir sua presença na economia, como diz reivindicar o pensamento liberal, o que não quer dizer tornar-se inoperante, mas ocupar-se de atividades sem atrativos para a acumulação e a expansão do capital (Paniago, 2012, p. 01).

Contraditoriamente, apesar do período neoliberal conclamar a diminuição do Estado frente ao poder de organização do mercado, o que ocorre é que o Estado passa a ser mais requisitado, fazendo-se “presente através das políticas de incentivos fiscais, subsídios de toda ordem, financiamentos com taxa de juros reduzida e investimentos necessários para a estabilização do sistema como um todo”, tendência que acentua a crise (Paniago, 2012, p. 02). Nos países pobres, da periferia do sistema capitalista, o Estado “passou a desempenhar o papel de receptor de capital excedente do centro do sistema”, para tanto, toma “vultosos empréstimos externos”, comprometendo-se com o pagamento da “dívida externa com base nos juros agora determinados pelos agentes bancários e de investimentos liberalizados, com liberdade na fixação dos juros, de acordo com os interesses do mercado”, bem como “do capital global” (Paniago, 2012, p. 05).

Em suma, o neoliberalismo “se baseia nas ideias de regulação/desregulação”, sendo “um projeto político transnacional da classe capitalista” (Puello-Socarrás, 2021, p. 42-43) e tem como marca

privatizações de empresas estatais, a flexibilização do papel do Estado na implementação de políticas sociais, a transferência de funções públicas para setores públicos não estatais, a reforma da previdência, tributária, administrativa, trabalhista/sindical e universitária, as ações com o intuito de derrubar todas as barreiras legais para a penetração do capital em áreas agora atrativas à busca de lucro constituem o conjunto das medidas, bem como o enfraquecimento da resistência dos trabalhadores através da perda de direitos, do desemprego, da precarização do trabalho e da redução do valor real dos salários. O Estado tem por finalidade, como antes, tomar as providências adequadas que favoreçam economicamente e deem garantias políticas à acumulação do capital em sua nova configuração financeira (claro, preservada

a base produtiva associada aos interesses comuns da acumulação global) (Paniago, 2012, p. 05).

No neoliberalismo, a liberdade do indivíduo está diretamente associada à liberdade econômica³, esta última é condição para a primeira. Dessa forma, a sociedade se volta para a “livre iniciativa privada, para a concorrência, para a competitividade, para a propriedade e o enriquecimento” (Lemos, 2020, p. 114). A partir do neoliberalismo, pode-se depreender que a liberdade de concorrência deve organizar a vida humana, já que ela selecionaria boas práticas, sendo mais eficiente para os “serviços e produtos”, mas também, na seleção de “melhores aptidões, habilidades, mentes e capacidades, propiciando uma evolução social” (Lemos, 2020, p. 114).

A partir de 2008, uma nova crise internacional se instaurou. Chamada de “Grande Recessão”, ela teve como epicentro os Estados Unidos, coração do sistema financeiro (Tonelo, 2021). Assim,

o ano de 2008 marca uma inflexão histórica, com “o começo do fim” da configuração neoliberal e “globalizante” do capital, tal como se deu nos anos 1990 e parte da década de 2000. Esse processo de transformação da dinâmica do capitalismo começa com o *crash financeiro de 2008*, mas vai paulatinamente implicando metamorfoses no próprio capital, no mundo do trabalho, em conflitos políticos e sociais e em mudanças ideológicas que marcam o período de interregno entre 2008 e 2016 (Tonelo, 2021, p. 24).

Essa crise, determina uma nova dinâmica do capital, diferentemente das décadas neoliberais anteriores, no entanto, carrega “a contradição da impossibilidade de o capital encontrar um padrão de acumulação internacional que ofereça alguma estabilidade e uma marca econômica a esse novo momento” (Tonelo, 2021, p. 25). A partir de então, alguns autores consideram que estaríamos vivendo um *novo neoliberalismo* (Puello-Socarrás, 2021) ou, ainda, para alguns, o *ultraliberalismo* (Miranda, 2020; Orso, 2021).

Em suma, as análises do neoliberalismo existentes fazem menção não à destruição do Estado, mas de sua reestruturação: seu papel é decisivo e interferente, podendo apresentar variações de acordo com os interesses históricos (Andrade, 2019). O racionalismo matemático das teorias econômicas descreve a realidade de forma fenomênica, justificando os critérios da economia *mainstream*, “é a linguagem da economia ortodoxa que dá a aparência de uma

³ A liberdade econômica pode ser entendida como “a economia de mercado que se autorregula” (Lemos, 2020, p. 114).

descrição científica do real à utopia do livre mercado, convertendo-a em projeto político” (Andrade, 2019, p. 217).

Andrade (2019) discute várias concepções teóricas que definem o neoliberalismo, são elas: a foucaultiana, a marxista, a bourdieusiana e a weberiana, além da definição pós-colonialista, da definição do hibridismo governamental e da concepção neorregulacionista. E, a despeito das diferenças entre elas, é possível identificar elementos e objetivos complementares, são eles: a) a “dimensão econômica globalizada, definida por um regime de acumulação financeirizado” com “reconfigurações geográficas da produção, por formas de acumulação por espoliação e pela centralização da tomada de decisão nas mãos de um número reduzido de agentes transnacionais capitalistas”; b) a dimensão da luta contra “os modos de regulamentação e/ou dispositivos de governamentalidade” que “disputam as formas institucionais, o direito, a administração e as políticas públicas”; c) a dimensão teórica e simbólica travada pelos intelectuais e ideólogos, “alcançando níveis propagandísticos”; d) a dimensão das “disposições subjetivas, definida em nível microsocial e intraindividual, na relação que o indivíduo estabelece consigo mesmo em conexão com os outros” (Andrade, 2019, p. 235).

A subjetividade do indivíduo neoliberal limita-se ao “individualismo do homem-empresa”, emergindo “da própria economia desregulamentada, livre, competitiva e eficiente”, sua educação volta-se ao “indivíduo econômico, o homem que age, que empreende, que aprende nas condições da concorrência e competitividade” (Lemos, 2020, p. 116). E é este sujeito que as políticas públicas orientadas ao capital visam formar, objeto de discussão desta pesquisa.

Como evidenciado, os termos neoliberalismo, novo neoliberalismo e ultraliberalismo aparecem para caracterizar o atual panorama econômico, político, cultural e social vivido. Neste cenário, para fins de sistematização da escrita deste texto e caracterização do contexto vivenciado, na presente tese, usaremos os termos *ideário liberal* para nos referirmos aos princípios presentes no panorama que caracterizam as políticas públicas e os projetos políticos pedagógicos dos cursos. Quando citarmos os autores, manteremos os termos por eles usados. Na próxima subseção, serão discutidas as determinações do sistema do capital para a formação humana.

2.2 A acumulação flexível e o ideário liberal para a formação humana

A sociabilidade humana, no atual modo de produção, está organizada de forma a atender as necessidades de acumulação do capital. Neste contexto, a escola apresenta finalidades que visam adaptar os estudantes ao mercado de trabalho. Nesta subseção, entre outros elementos elencados, trataremos da individualidade requerida para a manutenção deste sistema, com foco para a educação escolar. Relembramos que, apesar das variações presentes no pensamento de matriz liberal, é possível elencar características comuns, tais como, a centralidade dada ao indivíduo, à liberdade (livre iniciativa) e ao Estado que, por meio de um sistema de leis, deve assegurar o funcionamento legal da ordem sistêmica (Chaves, 2007), além da ideia de igualdade, competição, democracia (Orso, 2021) e da meritocracia (Freitas, 2018).

A liberdade está relacionada diretamente à propriedade, sendo, então, melhor caracterizada como “a liberdade para possuir bens, sem qualquer intervenção” (Lemos, 2020, p. 110). Já, a igualdade, “limita-se à questão jurídica e aos direitos”, é formal, não tendo lastro concreto com a igualdade de condições, já que esta “é incompatível com o ideário liberal” (Lemos, 2020, p. 111). A democracia, por sua vez, apesar de estar presente como forma de organização do poder no liberalismo, não é uma condição essencial para o modo de produção orientado ao capital. Dessa forma, ela é considerada “apenas 'desejável', mas não é uma condição necessária”, especialmente quando associada ao neoliberalismo (Freitas, 2018, p. 14). Já, a meritocracia coloca em evidência o esforço pessoal dos indivíduos em alcançar determinado objetivo. Por fim, retomamos a centralidade do fato de que o pensamento liberal está diretamente alinhado aos interesses da burguesia (Tonet, 2013; Leibão, 2015).

Em relação à escola, enquanto a classe trabalhadora necessita dela “para o atendimento de suas necessidades de formação integral, não subordinada aos interesses imediatistas e utilitaristas do capital”, a classe burguesa busca se apropriar dela, “como um aparelho para a produção de consensos e de distribuição de indivíduos na divisão social do trabalho” (Costa, 2009, p. 68). Dessa forma, “a educação é, de fato, um campo de disputa hegemônica” (Costa, 2009, p. 68).

O liberalismo prega que os direitos fundamentais (direito à integridade, à expressão, à locomoção, à associação, à ação em busca da felicidade, à propriedade), são cláusulas pétreas e não devem sofrer intervenção estatal (Chaves, 2007). Na área social, o liberalismo entende que “não cabe ao Estado planejar, operar, regular ou fiscalizar atividades relacionadas à prestação de serviços de saúde, de educação, de seguridade etc - as chamadas ‘políticas públicas’”, tais áreas, cabem à iniciativa privada onde, o Estado, só deve intervir “quando se

tratar de uma preventiva violação do direito individual ou quebra do contrato” (Chaves, 2007, p. 10).

Na educação, o liberalismo, de forma geral, entende que: a) a iniciativa privada deve ser responsável por tais serviços e o Estado deve se eximir desse trabalho, eximindo-se também da regulamentação das atividades; b) a iniciativa privada oferece os serviços educacionais participando do mercado, portanto, é cabível que cobrem suas taxas - é “um contra-senso a noção de que a educação deve ser gratuita⁴”; c) nenhum indivíduo deveria “ser obrigado a buscar nem mesmo pelo seu próprio bem” a educação, ou seja, o liberalismo “tem como corolário a não-obrigatoriedade da educação” (Chaves, 2007, p. 37).

A justificativa dada à última defesa compreende que os interesses e necessidades humanas são diversas e, por isso, para que não seja ferida a liberdade individual de cada um, a educação não deveria ter o *status* de obrigatoriedade na vida das pessoas, o governo não deveria obrigar que “os cidadãos frequentem a escola”, não deveria se opor “que as famílias eduquem seus filhos em casa ou por tutores, ou mesmo não os eduquem, se assim hão por bem” (Chaves, 2007, p. 38).

Historicamente, a educação tem sido determinada diretamente pelas “condições de funcionamento do mercado capitalista”, assim, na “segunda metade do século XX”, a concepção produtivista de educação predomina, momento em que “as exigências de planificação da economia se traduzem no imperativo da planificação dos sistemas de ensino e dos processos pedagógicos” (Saviani, 2005, p. 22). Desde 1950 a produtividade é organizada a partir da racionalização dos meios que busca o máximo dos resultados com um mínimo de gastos (Saviani, 2005). Dessa forma, o Estado “transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional”, de modo que se aperfeiçoam “os mecanismos de controle” inserindo a educação “no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente” (Saviani, 2005, p. 23).

Os gastos com a educação passaram a ser desejáveis, por razões econômicas, já que o investimento seria retornado. Tal concepção atrela-se à teoria do capital humano: “a educação passou [...] a ser concebida como dotada de valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (Saviani, 2005, p. 22). A teoria do capital humano

⁴ Chaves (2007, p. 38) explica que o “progressivismo e o chamado movimento da Escola Nova [...] embora compatíveis com o liberalismo em vários aspectos, não são liberais na medida em que encampa(ram) a luta pela escola pública”. Esse movimento fez parte da história brasileira no século XX.

sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (Frigotto, 2015, p. 217).

A perspectiva do capital humano possibilitou a consideração de que a renda aumentava para aqueles que possuíam níveis mais altos de escolaridade. Foi um importante “enquadramento teórico usado para definir o sentido da relação trabalho-educação no capitalismo” (Gentili, 2005, p. 47). Assim, nos anos de 1950 e 1970, no Brasil, a educação foi organizada tendo como base o modelo taylorista-fordista, na era da pedagogia tecnicista (Saviani, 2005). A escolarização era tida como essencial na “formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o aumento da renda” (Gentili, 2005, p. 50), além disso, ela também seria estratégica para a conquista e expansão de novos mercados.

No entanto, a “crise da Era de Ouro do capitalismo contemporâneo” e o seu “desmoronamento a partir dos anos de 1970, marcaram uma alteração substantiva na função econômica atribuída à escolaridade”, fenômeno que marca “o rumo e a natureza das políticas educacionais na virada do século” (Gentili, 2005, p. 47). Existe uma administração das crises no capitalismo onde “a política econômica mundial alterna deliberadamente períodos de crescimento e de recessão” ou, ainda, “combina crescimento em alguns países e recessão em outros”, dessa forma, há a articulação para neutralizar a “pressão dos trabalhadores”, aspecto este fundamental para entender “o mundo do trabalho e a educação na segunda metade do século XX” até o início do século XXI (Saviani, 2005, p. 23-24). É neste período que a resposta neoliberal ganha terreno, na tentativa de recomposição do sistema da crise.

Desse modo, organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Agência das Organizações Unidas (ONU) orientam as formulações políticas dos países. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) organizaram a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que resultou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (Lagoa, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, principal norma que regula a educação no Brasil, apresenta influências do referido plano, de modo que as

interferências dos organismos internacionais se fazem presentes nas políticas públicas brasileiras (Amestoy; Tolentino-Neto, 2020). O Plano Decenal de Educação para Todos delimitou diretrizes para o campo da educação que tinham como articulação as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Nebas) que têm como foco o aprender a aprender (Silva; Moura Abreu, 2008 apud Lagoa, 2019).

Duarte (2011) destaca quatro posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender”, são eles: a) é preferível que o indivíduo aprenda sozinho, de forma autônoma, sem que outra pessoa se encarregue da transmissão do conhecimento, já que a referida transmissão é tida como uma aproximação autoritária do professor que, em última instância cerceia o desenvolvimento da autonomia do estudante; b) é mais importante que se aprenda um “método de aquisição, elaboração, descoberta, construção dos conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram elaborados por outras pessoas”; c) a aprendizagem do aluno deve ser orientada segundo suas próprias necessidades; d) a educação deve permitir que os indivíduos se adequem às rápidas transformações pelas quais passa a sociedade, de forma que, “a educação nova”, ou, “construtivista”, “deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios” (Duarte, 2011, p. 47).

O relatório “Jacques Delors⁵ - Educação - um tesouro a descobrir” da Unesco, formulado entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI centraliza o atendimento das Nebas pelas escolas, reafirmando o *aprender a aprender* de forma a reivindicar para a educação o individualismo e o trato pragmático e fragmentado com o conhecimento, que fica limitado ao cotidiano dos estudantes (Lagoa, 2019; Duarte, 2011). Assim, os “valores da sociedade capitalista passam a permear toda a *atividade educativa*” consolidando a “função social da educação escolar dentro do capitalismo de promover a *aceitação passiva* das contradições” do próprio sistema, “construindo uma subjetividade entre os indivíduos que *legitima* essa ordem social” (Lagoa, 2019, p. 07, destaques da autora).

Os anos de 1980 e 1990 marcaram o fracasso da teoria do capital humano, “processo que, longe de debilitá-la, acabou lhe fornecendo novo impulso e dinamismo” (Gentili, 2005, p. 48).

A desintegração da promessa integradora não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, mas sim uma transformação substantiva de sentido. Passou-se de uma lógica da integração em função de

⁵ Este relatório influenciou a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Brasil (Malanchen, 2016).

necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (Gentili, 2005, p. 51).

Neste contexto, a incorporação da ciência e da tecnologia à produção, na relação entre educação e trabalho, “passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido enquanto domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores, diferentemente do modelo taylorista/fordista que requeria da educação uma formação mediada ‘por modos de fazer’”, “pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação motora fina ou acuidade visual” (Kuenzer, 2005, p. 86). A produção fordista e suas linhas de montagem são suplantadas pelas células de produção, onde as máquinas trabalham e os trabalhadores as mantêm em funcionamento (Kuenzer, 2005).

A base eletromecânica, portanto, foi substituída pela microeletrônica, os procedimentos antes rígidos, tornam-se flexíveis, passando “a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais” (Kuenzer, 2005, p. 86). Segundo a autora, essas habilidades são:

análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (Kuenzer, 2005, p. 86).

Nesta época, o pleno emprego é substituído pela empregabilidade, esta que se torna eixo, a partir dos anos 1990, das políticas públicas que devem lidar com o desemprego, dinamizando os mercados a partir da “redução dos encargos patronais, flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente” (Gentili, 2005, p. 52). Assim, a promessa é de que a escola consegue, de certa forma, integrar alguns indivíduos ao mercado, no entanto, não são todos que serão integrados, porque não há espaço e a competitividade está exacerbada (Gentili, 2005). Dessa forma, segundo o autor, há legitimação “novo senso comum sobre o trabalho, a educação, sobre o emprego e a própria individualidade” (Gentili, 2005, p. 52). É com este contexto de construção de individualidade que os sistemas de ensino devem lidar.

A individualidade do ser humano requerida deve se adequar à racionalidade do mercado, de modo que, o indivíduo, sozinho e “proprietário de sua vida, história, sentimentos, vontades, busca seus próprios interesses, realizando seus propósitos privados” (Lemos, 2020, p. 116). Neste cenário, a competitividade isola ainda mais as pessoas de suas relações, demandando

delas um esforço contínuo de adaptação e de concorrência para que seja possível sobreviver em um contexto cada vez mais precarizado. Solicita-se, assim, que os indivíduos sejam flexíveis diante das determinações do capital.

O individualismo torna-se preponderante nas relações sociais e o indivíduo passa a ser avaliado de acordo com o desempenho apresentado, “por meio de um processo de valorização de si mesmo que não se esgota” (Lemos, 2020, p. 116). Há, assim, um “individualismo do homem-empresa”, este indivíduo que deve aprender a empreender, “que aprende nas condições da concorrência e competitividade” (Lemos, 2020, p. 116). Neste panorama, a educação deixa de ser um direito e passa a ser reconhecida enquanto um serviço, que deve ser orientado de forma privada, à partir da lógica empresarial (Freitas, 2018).

Os sistemas de ensino, portanto, devem formar indivíduos consumidores “de conhecimentos” que os “habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho”, sua inserção “depende da capacidade do indivíduo em ‘consumir’ aqueles conhecimentos” (Gentili, 2005, p. 54). É por isso que Gentili (2005) afirma que o conceito de empregabilidade se diferencia fundamentalmente do direito à educação porque, o indivíduo, “na sua condição de consumidor [...] deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir” (Gentili, 2005, p. 54).

Não só “os conhecimentos vinculados à formação profissional” fazem parte da empregabilidade, “mas também o capital cultural socialmente reconhecido, além de determinados significados ou dispositivos⁶ de diferenciação que entram em jogo nos processos de seleção e distribuição dos agentes econômicos” (Gentili, 2005, p. 55). Segundo Frigotto (2005, p. 71), “a subjetividade que se produz sob estas condições é, ao mesmo tempo, marcada pela alienação, pelo medo e pela insegurança”. O sujeito, permeado pelo “individualismo do credo neoliberal” e pela pós-modernidade “realçam as diferenças (individuais) e a alteridade (Frigotto, 2005, p. 71). Neste particular, a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo” (Frigotto, 2005, p. 71).

A pós-modernidade engloba “uma gama heterogênea e ampla de correntes de pensamento que possuem em comum a atitude cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado” (Duarte, 2012, p. 197). Wood (1999, p. 09) considera que “o pós-modernismo atual descende, acima de tudo, da geração de 1960 e dos seus

⁶ Os dispositivos citados pelo autor são: “ser branco, ser negro, ser imigrante, ser gordo, ser surdo, ser nordestino...” (Gentili, 2005, p. 55).

estudantes”. O contexto em que floresceu a pós-modernidade, apesar de suas referências mais antigas, pode ser compreendido a partir da crise da década de 1970 que sinaliza o término de um momento de grande prosperidade do capital, compreendida por Hobsbawn (1995) como a Era de Ouro.

Tendo em vista a heterogeneidade que caracteriza o pensamento pós-moderno, alguns autores se referem a ele como uma *agenda*. Dessa forma, o termo “agenda pós-moderna” é utilizado “por representar o caráter polissêmico do termo pós-modernidade e o amálgama de tendências teóricas e políticas”, assim “essa expressão não se reduz ao pensamento de autores pós-modernos, mas abrange diferentes perspectivas que possuem matrizes filosóficas e políticas aproximadas” (Masson, 2011, p. 03). Pode-se definir a agenda pós-moderna como uma

forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada nas novas estratégias de reprodução e acumulação do capital. Desse modo, ela traz implicações práticas nas diferentes esferas da sociedade e está vinculada, quase que exclusivamente, às posições conservadoras [...] A agenda pós-moderna é tomada [...] como uma ideologia que legitima um conjunto de mudanças que buscam garantir a manutenção da ordem social existente. A composição desse conjunto de mudanças pode ser delineada a partir da reestruturação produtiva realizada para conter a crise de acumulação do capital, o impacto do avanço tecnológico em diferentes esferas da sociedade, o crescente aumento do setor de serviços, dentre outros. Em decorrência, existe uma tendência em se considerar que o desenvolvimento da tecnologia trouxe mudanças capazes de modificar as contradições fundamentais da sociedade capitalista a ponto de suprimir as classes sociais e, portanto, o proletariado como sujeito revolucionário, pela predominância do setor de serviços em relação ao industrial. (Masson, 2011, p. 04-05).

Segundo Duarte (2011, p. 88) o pensamento pós-moderno tem caráter “solipsista, relativista e fragmentário” em relação ao conhecimento. Além disso, a agenda pós-moderna busca explicar as transformações sociais com base em novas perspectivas que, em relação ao campo teórico, propõem “uma revisão das concepções iluministas e liberais bem como das teorias críticas (especialmente o marxismo) elaboradas no contexto da modernidade” (Masson, 2011, p. 03). Duarte (2011) defende que o referido pensamento possui intrínseca relação com a dinâmica do capital. Assim, o pensamento pós-moderno se apoia nas “tendências irracionalistas que já se vinham fazendo presentes no pensamento burguês desde o século XIX e que se acentuam imensamente no século XX” (Duarte, 2012, p. 199).

É neste cenário que a formação humana passa a ser concebida, a partir da necessidade do desenvolvimento da subjetividade destacada. No contexto neoliberal, uma “nova direita” (Freitas, 2018) passa a articular uma série de interferências que são aplicadas em âmbito escolar. Assim, a partir da crise de 2008, no esteio das reformas neoliberais, surge, na educação, o

movimento da reforma empresarial da educação, originado “na direita neoliberal estadunidense” (Freitas, 2018, p. 42).

No Brasil, esse movimento ganhou força a partir de 2016, “momento de inflexão na política brasileira” (Freitas, 2018, p. 10), combinando o *liberalismo econômico* (neoliberal no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com *autoritarismo social* (Freitas, 2018, p. 13, destaques do autor). Ele interfere diretamente na organização da educação brasileira, promovendo o desenvolvimento dos indivíduos de acordo com as necessidades do neoliberalismo em tempos de crise.

A “nova direita” e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação (Freitas, 2018, p. 22).

Este movimento defende o livre mercado como organizador da vida e, na escola, reforça suas concepções de mundo, influenciando a formação de indivíduos que acreditam ser capazes de perseguir livremente no mercado seus objetivos, a partir de suas próprias capacidades, de forma meritocrática, além de inculcar a perspectiva do empreendedorismo (Freitas, 2018). Este indivíduo, portanto, deve “estar atento ao que o mercado espera dele” (Frigotto, 2015, p. 221).

A formação humana volta-se, como apontado anteriormente, para um individualismo que encontra na competição a forma mais bem acabada de relacionamento entre os seres humanos, já que é ela quem deve regular o livre mercado, bem como as relações humanas. Com a alteração das condições de trabalho, “o livre mercado passa a ser a única possibilidade” para que o indivíduo “exercite a sua ‘liberdade’ de ser bem-sucedido – em confronto com seus semelhantes”, tudo isso, claro, sem que haja “interferências do Estado e dos sindicatos” (Freitas, 2018, p. 24).

A alteração das relações de trabalho, incluindo a eliminação de alguns direitos, leva os trabalhadores a uma situação precarizada, momento em que se vêem cerceados pelas imposições do mercado. Neste mesmo contexto, inserem-se as novas tecnologias no mundo do trabalho que deflagraram a necessidade de um novo trabalhador que precisa “de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, as quais não podem ser aprendidas rapidamente no próprio local de trabalho” devendo ser, assim, “aprendidas na escola” – elemento que caracteriza o “interesse das classes dominantes pela qualidade” dela (Freitas, 2011, p. 98).

As novas tecnologias, por sua vez, que combinam informação e microeletrônica dão, tanto ao capital produtivo quanto ao capital financeiro, enorme poder e mobilidade, permitindo desfazer-se de enormes contingentes

de trabalhadores, além de eliminar ou flexibilizar as leis que protegiam os empregados e instaurar processos de superexploração. O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita (Frigotto, 2015, p. 220).

Apesar da possibilidade de manutenção do sistema com um índice muito alto de desempregados, a introdução das tecnologias na produção não pode erradicar a necessidade da mão-de-obra humana. Assim, o mundo do trabalho não terminou com a chegada da tecnologia – como anunciaram alguns (Antunes, 2009) – o trabalho vivo não pode ser substituído totalmente pelo trabalho morto (Antunes, 2009; Masson, 2011). É estabelecido “um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva” onde é necessário “encontrar uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada, ao menos nos ramos produtivos [...] de maior incremento tecnológico” (Antunes, 2009, p. 216).

A escola, portanto, passa a ser palco de interesses privatistas dos reformadores da *nova direita* que a alinham “às necessidades dos novos processos produtivos, coordenado pela OCDE⁷ e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais”, fenômeno que “exige um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0 e as reformas que ela demanda” (Freitas, 2018, p. 29). Para a educação, os organismos internacionais e os empresários advogam propostas para a participação da iniciativa privada nas escolas no Brasil e no mundo. As propostas, na década de 1990, foram variadas, “transitando do auxílio às escolas próximas da empresa à criação de escolas ou sistemas de escolas próprios, passando pela sugestão de que exigissem participação na gestão de instituições educacionais” (Ferretti, 2005, p. 100).

Contemporaneamente, segundo Freitas (2012), na educação, as categorias de responsabilização e meritocracia estão intrinsecamente relacionadas, para além delas, a privatização também deve ser considerada. “Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação” (Freitas, 2012, p. 385). Nas últimas três décadas, tal sistema sofreu transformações já que “o conceito de *público estatal* e *público não estatal* abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por

⁷ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

concessão [...] abre-se a possibilidade do público ser administrado privadamente” (Freitas, 2012, p. 386).

Nesse cenário, os reformadores educacionais propõem o uso das avaliações externas como parâmetro para a qualidade das escolas, o que acarreta um estreitamento do currículo que, limitado ao básico, preconiza determinadas áreas do saber em detrimento de outras. Tal limitação, pelo currículo, é baseada no senso-comum e exclui diversos elementos da cultura já que deixa “de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico” (Freitas, 2012, p. 390).

As políticas de responsabilização, baseadas nos resultados das avaliações em larga escala, ampliam a competição entre os professores e as escolas, trazendo consequências prejudiciais para o trabalho pedagógico que é, essencialmente, colaborativo (Freitas, 2012). Além disso, acabam por marginalizar os estudantes com dificuldade de aprendizagem, precarizando a formação e as condições de trabalho do professor que passam a trabalhar por meio de materiais apostilados que retiram sua autonomia e secundarizam seus conhecimentos (Freitas, 2012).

Ao se reproduzir, nas escolas, a mesma lógica empresarial, o referido movimento reforça suas concepções, como o “darwinismo social, a lei do mais forte, em uma proposta de sociedade orientada ao livre mercado competitivo” (Freitas, 2018, p. 129). Há, dessa forma, um acirramento da disputa ideológica em âmbito escolar que, sob as mais variadas tentativas de privatização, sofre com a “padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento ‘escola sem partido’⁸, este último, um braço político da ‘nova’ direita na escola” (Freitas, 2018, p. 29).

O “Todos pela Educação”⁹, no Brasil, é um exemplo de movimento que congrega os interesses do empresariado na educação que trazem, entre outros elementos, conhecimentos da psicologia behaviorista, das ciências da informação e da neurociência para justificar sua agência sobre o campo educacional (Freitas, 2012). Discute-se que a escola deve ser organizada e gerida

⁸ Movimento de orientação neoliberal e conservadora que concebe a escola como um campo de batalhas para que suas concepções de mundo não sejam desmistificadas pelo pensamento científico, artístico e filosófico (Duarte, 2020). Este movimento “se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais” (Frigotto, 2017, p. 18).

⁹ No site da organização, na seção “Quem somos”, há a seguinte descrição: “Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado” (Todos Pela Educação <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>).

com base no toyotismo que propõe o “combate de toda a forma de desperdício através das ferramentas de qualidade total ou a concepção do administrador escolar como ‘gestor de negócios’” (Kuenzer, 2005, p. 87). Segundo Antunes (2009) a qualidade total pregada em diversas esferas sociais é um mito porque o tempo de duração dos produtos diminuiu. A qualidade total seria, na verdade, um “invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar cada vez menos para que tenham uma reprodução ágil no mercado” (Antunes, 2009, p. 52).

Os empresários dão ênfase na “gestão e adição de tecnologia” para modificarem a produção, essa mesma “lógica é transferida para o campo da educação” e “já havia sido detectada nos anos de 1980” sendo denominada por Saviani de “pedagogia tecnicista” (Freitas, 2012, p 383). O neotecnicismo seria

[...] uma ‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de ‘*standards*’, ou expectativas de aprendizagem medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (Freitas, 2012, p. 383).

Este movimento reformador, que visa alterações na gestão da escola, identifica a gestão pública como sinônimo de má gestão, já que a qualidade da escola viria acompanhada da competição possibilitada pela lógica do livre mercado. Desse modo, para os reformadores, “preferencialmente, não deve haver sistema público de educação, mas se houver ainda alguma estrutura, ela é mais uma competidora nesse mercado”, assim, “sua própria qualidade, segundo este pensamento, melhora pela concorrência” (Freitas, 2018, p. 32). Portanto, defendem a eficiência da gestão escolar, como em uma empresa capitalista. Neste cenário, a administração das escolas (e das instituições responsáveis pela formação docente) são mediadas por relações de poder, alvo de interesses determinados pelo mercado que fazem da educação mais uma área para a reestruturação do capital em crise.

A administração (gestão) do trabalho humano é fundamental para que os fins pretendidos sejam atingidos. No caso, os processos administrativos englobam aspectos

objetivos¹⁰ e subjetivos¹¹. Os aspectos objetivos, para o cumprimento dos fins pretendidos, devem ser organizados racionalmente, enquanto, os aspectos subjetivos, se relacionam à coordenação do trabalho dos indivíduos que participam da produção (Paro, 2010). Na escola, as funções administrativas (atividades-meio) não devem se separar do objetivo final, sua atividade-fim, que é a formação de personalidades humano-históricas (Paro, 2010). As atividades-meio da administração e as atividades-fim da formação humana relacionam-se dialeticamente. Assim, em uma mesma atividade, o administrativo e o pedagógico coexistem (Paro, 2010).

Na sociedade capitalista, porém, as atividades administrativas são ocupadas pelos detentores dos meios de produção, a burguesia, que leva a lógica empresarial para a administração das escolas (Freitas, 2012; 2018). Neste panorama, as atividades-meio (administrativas) da gestão das instituições formadoras são cindidas da atividade-fim (formação humano-histórica) (Paro, 2010). A formação humano-histórica implica a compreensão de que cada indivíduo deve ter “o direito universal de acesso à herança cultural produzida historicamente”, desse modo, a educação não deve se restringir apenas às informações, mas formar o ser humano de forma integral, “em seu sentido pleno”, a partir do amplo arcabouço cultural produzido (Paro, 2010, p. 771). Tal formação só será plenamente atingida em uma condição de democracia radical, esta que é diferente da democracia liberal, pois considera a igualdade em condições concretas e não apenas em sua face formal.

Assim, as atividades-meio, amparadas pela lógica empresarial, voltam-se à exploração do trabalho, determinando uma atividade que atua unilateralmente na formação dos sujeitos, limitando seu desenvolvimento humano-histórico, que deveria ser o objetivo principal da educação (Paro, 2010). Há, portanto, uma contradição na administração das instituições formativas no sistema capitalista, pois elas se amparam em relações de poder autoritárias que desconsideram as reais necessidades de formação humana, tendo em vista as relações de exploração sob as quais o trabalho está determinado que impedem a radicalidade da democracia nestes espaços (Paro, 2010). Portanto, a lógica empresarial nas escolas orienta que, “quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos

¹⁰ Incluem-se, nos aspectos objetivos, “os objetos [...] e os instrumentos de trabalho, isto é, os elementos (materiais ou não) que são objeto de manipulação direta para a confecção do produto”, além disso, fazem parte dessa relação também “os conhecimentos e técnicas que entram como mediação nessa produção, ou seja, os recursos conceituais ou simbólicos de um modo geral” (Paro, 2010, p. 767).

¹¹ Os recursos subjetivos envolvem a “subjetividade humana, ou seja, à capacidade de trabalho dos sujeitos que fazem uso dos recursos objetivos” (Paro, 2012, p. 767).

e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados” (Frigotto, 2015, p. 221).

O atual “padrão de exploração da classe trabalhadora” reacende a “contradição entre explorar ou educar. O pensamento progressista já [...] demonstrou como o capital escamoteia a formação do trabalhador” (Freitas, 2011, p. 99). Essa constatação pode ser observada a partir das próprias concepções dos autores liberais sobre a educação (Chaves, 2007; Leibão, 2015) que ora a defende em proporções mínimas, ora não recomenda que seja realizada.

A regulação da educação no Brasil ocorre por um movimento dialético entre descentralização e centralização, onde ocorre a reorganização do papel do Estado, alterando “as relações sociais no interior da instituição escolar”, dessa forma, há a abertura “para a implementação de um modelo neoliberal de funcionamento da escola pública, de marca privatista” (Costa, 2009, p. 61).

Em relação à descentralização, o Estado se desresponsabiliza “sobre as tarefas de prover a educação escolar, fazendo uso de fontes privadas de financiamento” (Costa, 2009, p. 61). Outra face da descentralização ocorre com a transferência da “jurisdição federal para a estadual e desta para a municipal - municipaliza-se o sistema de ensino-, evitando assim a interferência do Estado” (Lagoa, 2019, p. 06). A centralização ocorre mediada pelas normatizações e

através de determinadas funções [...] como a de desenvolver sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais, desenhar e desenvolver reformas curriculares a partir das quais estabelece os parâmetros e conteúdos básicos de um currículo nacional e desenvolve estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente (Lagoa, 2019, p. 06).

Para Freitas (2011) é central o entendimento de como o capital pretende educar os trabalhadores (tendo em vista a acumulação flexível e as novas tecnologias que requerem mais instrução) sem que haja mais conscientização das contradições da realidade por parte dos explorados. O caminho para isso é o controle maior por parte do capital em relação à escola, garantindo a veiculação de “seu projeto político”, além disso, a escola deve continuar um espaço de preparação da mão-de-obra, o que inclui “maior ‘participação’ e ‘democracia’” (Freitas, 2011, p. 100).

O capital, antes de “impor todas essas mudanças estruturais na política econômica [...] por meio da força” tenta garantir também, o “consenso na sociedade civil, entre os próprios trabalhadores, com a absorção e incorporação da ideologia do ultraliberalismo, em suas formações individuais e como sujeitos” (Silva; Filho; Sousa, 2023, p. 05). Sob essa lógica, os trabalhadores “não devem mais se ver como explorados ou sujeitos conquistadores de direitos,

mas colaboradores e participantes diretos dos lucros da empresa”, dessa forma, “a educação se consolida como fator primordial de disputa para a instauração e reprodução do capital, agora em bases ultraliberais” (Silva; Filho; Sousa, 2023, p. 05).

A ideologia do capital, atualmente, atrela-se ao conservadorismo, que coloca que as crises hoje sofridas pela humanidade podem ser explicadas pelo abandono dos valores tradicionais (Lagoa, 2019; Duarte, 2020). Duarte (2020) classifica a ideologia atual como uma *doutrinação neoliberal beligerante e obscurantista*, cenário onde as pessoas se sentem livres para expressar suas violências de diversas formas, tendo em vista a violência da própria realidade vivida.

A produção organizada pelo modo de acumulação flexível, justificada pela ideologia neoliberal é analisada por Duarte (2020, p. 29) a partir de alguns elementos, primeiro, “a crença de que não há alternativa social viável ao capitalismo”, já que este é colocado como único modo de vida possível; o segundo elemento caracteriza-se pela “aceitação da competição como modo de funcionamento da sociedade e princípio de vida”.

O terceiro elemento, como já apontamos, é a crença de que a competição ligada à lógica do mercado seria a melhor forma de organizar a sociedade, já que esta é a maneira pela qual as necessidades humanas são satisfeitas de forma mais eficaz do que quando geridas pelo bem público (Duarte, 2020). Como se vê, a partir da exposição desenvolvida até aqui, estes princípios fazem parte do pensamento liberal porque atrelam-se ao modo de produção capitalista que não foi superado. O estado dos fenômenos vividos encontra-se naturalizado de forma bastante arraigada no senso-comum dos indivíduos que, presos nessas situações de crise, angústia e miséria, adoecem. Assim,

se conjugarmos a ‘PEC do fim do mundo’¹² que congela os gastos por vinte anos, a Reforma Trabalhista, a Terceirização, a Reforma da previdência, os cortes de recursos da educação e da saúde, e a negação da ciência, verificaremos que está em curso um verdadeiro plano de extermínio. Consequentemente, as reformas se constituem numa espécie de atualização das relações de produção à atual etapa de desenvolvimento das forças produtivas e do capital, atendendo às exigências de acumulação (Orso, 2021, p. 24).

¹² Realizada por Temer, a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências (Brasil, 2016a). Atualmente, no governo de conciliação de classes do PT (terceiro de Lula), um novo arcabouço fiscal foi proposto pelo Ministro da Fazenda, Fernando Haddad, que se articula às necessidades da agenda neoliberal (Martins, 2023).

As necessidades humanas são concebidas a partir da lógica de mercado “único parâmetro avaliativo”, dado pelo valor econômico, assim, a atividade humana é reduzida “à unidimensionalidade desprovida de conteúdo, que se chama ‘dinheiro’” (Duarte, 2020, p. 31). Ademais, o empreendedorismo é tido como a solução para todos os problemas, já que ele resolveria a questão do desemprego, “além de ser considerado uma virtude moral”, desse modo, as pessoas, cegas por uma fé religiosa ao mercado, sonham em “ter seu próprio negócio, seu empreendimento”. (Duarte, 2020, p. 31). Não à toa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao ‘empreendedorismo’” (Marsiglia *et al.*, 2017).

No esteio das reformas discutidas a partir da década de 1990, a BNCC traduz “o ideário educacional hegemônico na atualidade” já que é “um documento de caráter normativo” que orienta “os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação Infantil e Ensino Fundamental no país” (Lagoa, 2019, p. 09). A BNCC revitalizou a noção sobre as competências, “conceito central dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) formulados nos anos 90 e do ideário neoliberal para a Educação, ampliando sua definição e alcance” porque traz as competências alinhadas às habilidades, atitudes e valores, onde, o conhecimento é concebido “como uma mera soma entre habilidades necessárias para serem aplicadas com atitudes para refletir e utilizar tais habilidades adequadamente” (Lagoa, 2019, p. 10).

Assim, os conteúdos escolares ficam a mercê das competências, o ato de educar é cindido - ideologicamente - do ato de ensinar, já que o primeiro deve ser balizado pelos interesses particulares das famílias (ou das igrejas). Desse modo, o professor é subsumido à uma suposta neutralidade que deve alicerçar todo o seu trabalho em sala de aula, como se isso fosse possível (Lagoa, 2019; Duarte, 2020). Essa suposta possibilidade tenta esconder o fato de que, nas escolas, e sobre o trabalho docente, paira a tentativa de controle por parte da classe dominante que opera uma forma de doutrinação (Duarte, 2020).

Nas escolas, os professores são culpados por “doutrinar” os estudantes, mesmo quando o que fazem é ensinar os conhecimentos científicos (Duarte, 2020). Este é um sintoma dos tempos atuais em que o sistema opera por meio de uma racionalidade irracional que impede a satisfação das reais necessidades humanas e a socialização dos conhecimentos científicos. Objetiva-se, na sociedade e nas escolas, “difundir estratégias de consolidação de ambientes culturais obscurantistas e reacionários” (Duarte, 2020, p. 34). Em tal contexto, a sociedade é incitada contra a educação e a ciência, como vimos durante a pandemia da Covid-19, consolidando-se uma perspectiva que erradica qualquer tentativa de transformação da realidade

que passa, necessariamente, pelo desenvolvimento do pensamento crítico e teórico amparado pelos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (Saviani, 2013a; Martins, 2015b; Duarte, 2015; 2020).

Tendo em vista todo o panorama descrito, como forma de sintetizar as principais ideias trazidas no texto e como aporte teórico para as análises realizadas nesta tese, elaboramos dois quadros. O primeiro (quadro 1), sintetiza as principais características e elementos do modo de acumulação flexível. O segundo quadro (quadro 2) indica as implicações do capitalismo para a formação humana, com ênfase no período da acumulação flexível - final século XX e início século XXI - foco temporal que melhor caracteriza os dados da pesquisa.

Quadro 1 – Características e elementos do modo de acumulação flexível.

Características do capitalismo		
Relações humanas baseada na troca; Sociedade dividida em classes; Leis da economia consideradas naturais e imanescentes: naturalização do ser social; Fases: artesanato, manufatura, grande indústria e acumulação flexível; Propriedade e Estado privados; Estado deve garantir a inviolabilidade da liberdade; Sociedade se mantém espontaneamente, só é possível organizá-la por meio do mercado. Contradição entre capital e trabalho.		
Ênfase para o modo de acumulação flexível (neoliberalismo): Reestruturação do papel do Estado (mínimo); Globalização; Financeirização; Exploração e espoliação; Centralização das decisões políticas (agentes transnacionais); Economização da política: visão economicista do mundo; Técnicas de avaliação e ranqueamento em diversas esferas sociais; Foco na empregabilidade e no empreendedorismo; Competição; Capitalismo como o ‘fim da história’.		
Princípios	Conhecimentos	Indivíduos
Liberalismo (filosofia política) – Igualdade e Liberdade; Jusnaturalismo: todo ser humano nasce com direitos naturais inalienáveis (à liberdade, à propriedade, à vida e à procura da própria felicidade), garantidos quando os seres humanos saem do seu estado natural; individuação individualista; competição; democracia.	Empirismo e Racionalismo (que possuem desdobramentos, como o positivismo, o idealismo, o criticismo kantiano, etc.); A racionalidade é considerada como sendo imanente à natureza humana; Cientificidade moderna: posição epistêmica individualizada; Razão moderna: dados empíricos, colhidos através dos sentidos (singulares, parciais, recolhem fragmentos da realidade) - rompimento com a categoria de totalidade.	Individuação individualista: o indivíduo é centro de todos os processos e busca, no mercado, suas possibilidades de existência; Sujeito juridicamente livre; Dotado de razão e liberdade individual para realizar-se; Relações contratuais; Alguns são capazes de acumular propriedades (a classe burguesa, principalmente) e competências e habilidades que possibilitam a competição no mercado (majoritariamente representada pela classe trabalhadora que vende a sua força de trabalho).

Fonte: elaboração da autora da tese, elaborado a partir das referências citadas na introdução e na primeira seção desta tese.

Quadro 2 – Implicações do capitalismo para a formação humana - final do séc. XX e início séc. XXI.

A escola no modo de acumulação flexível - A partir de 1980 -	
Características	Educação regulada e adaptada ao mercado; Oferecida (preferencialmente) pela iniciativa privada; Interferência dos interesses e decisões dos Organismos Multilaterais; Toyotização: Racionalização do tempo e dos recursos (humanos e materiais); Educação com valor econômico; Estado transfere sua responsabilidade de financiamento da educação à iniciativa privada e fica responsável pelas avaliações nacionais (controle); Gestão que cinde as atividades-meio das atividades-fim para a formação humana; Administração baseada no modelo de negócios e na 'qualidade total'; Inserção das Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação na escola; Estreitamento do currículo e da formação (BNCC; BNC-Formação e Reforma do Ensino Médio); Burocratização das instituições formadoras; Planejamento, metodologias e conteúdos do trabalho docente controlados por currículos, avaliações e políticas públicas formulados por instituições privadas e pelo Estado; Desqualificação da função social da escola; Meritocracia; Responsabilização; Privatização.
Concepções de Educação e de Conhecimento	Aprender a aprender; Concepção produtivista; Pragmatismo; Neopragmatismo; Relativismo; Subjetivismo; Utilitarismo; Minimização/secundarização da teoria, menor ênfase na objetividade (a centralidade está na subjetividade); Concepções negativas sobre o ato de ensinar; Epistemologia da prática; Cisão entre teoria e prática; Tecnicismo; Neotecnicismo; Neoescolanismo; Neoconstrutivismo; Pedagogia das Competências; Conhecimentos tácitos; Conhecimentos teóricos substituídos pelas competências e habilidades (aferidas por meio de práticas que devem ser demonstradas ou objetivadas em produtos finais); Habilidades cognitivas e comportamentais; Abandono dos valores humanísticos e universais; Fragmentação; Valores mercantis; Transdisciplinaridade; Separação entre educação (valores familiares/religiosos) de instrução/ensino (conhecimentos escolares); Pensamento pedagógico eclético; Conservadorismo: <i>doutrinação neoliberal, beligerante e obscurantista</i> .
Indivíduos	Responsáveis por sua própria empregabilidade; Possuem capacidades e competências adquiridas no mercado educacional que auxiliam sua inserção no mercado de trabalho; Habilidades de competição, comunicação, abstração, trabalho em grupo; Possui liberdade individual para decidir e agir; Trabalho burocratizado, esvaziado, precarizado e controlado; Formação profissional permanente; Enquanto consumidor, tem o direito e a liberdade (também individual) de escolher as opções que melhor o capacitem para competir; Subjetividade marcada pela alienação, medo e insegurança; Multitarefa; Flexível: adaptável à situações imprevistas; Psiquismo reacionário e obscurantista; Distantes do poder decisório; Credo neoliberal e pós-moderno.

Fonte: elaboração da autora da tese, a partir das referências citadas na introdução e na primeira seção deste texto.

A partir deste cenário, é possível identificar concepções, políticas e práticas educacionais do modo-de-produção capitalista no período da acumulação flexível. Na próxima seção, discutiremos algumas determinações que envolvem a precarização do trabalho docente,

a formação da consciência destes trabalhadores e a (não) escolha dos jovens pelos cursos de licenciatura em nosso país.

3. A precarização histórica do trabalho das professoras e dos professores, a consciência de classe destes trabalhadores e a (não) escolha pelos cursos de licenciaturas no Brasil

Nesta seção, analisaremos com mais profundidade o trabalho docente, que, nas condições atuais, enfrenta um processo crescente de precarização, intensificado pelas transformações do mundo do trabalho sob o regime de acumulação flexível. Discutiremos, brevemente, os processos de adoecimento psíquico que, em um contexto alienado de trabalho e formação cerceia o desenvolvimento da consciência de classe para si destes trabalhadores. Apontaremos também o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), promovido por grandes corporações e redes de ensino que corrobora esse cenário. Este panorama, aliado à desvalorização do trabalho dos professores, contribui para o afastamento desses profissionais da carreira docente e desmotiva jovens a ingressarem nos cursos de licenciatura no país. Isso é preocupante, considerando a escassez de professores que o Brasil já enfrenta e enfrentará nos próximos anos.

O processo de trabalho engloba elementos importantes, são eles: os meios de produção (objetos e instrumentos) e a força de trabalho. O objeto de trabalho “consiste em tudo aquilo que se transforma no processo e se incorpora no produto final”, já, os instrumentos de trabalho são aqueles que se interpõem “entre o trabalhador e o objeto de trabalho” e são utilizados “pelo trabalhador para transformar o objeto de trabalho em produto” (Paro, 2018, p. 68). Esse entendimento é fundamental para a compreensão das características do trabalho e da discussão realizada pelos autores que estudam e pesquisam o trabalho docente, como ficará exposto nesta seção.

A força de trabalho não deve ser confundida com o próprio trabalhador, pois é o trabalhador que, enquanto sujeito, “utiliza sua força de trabalho (sua condição subjetiva) para *realizar* o trabalho” (Paro, 2018, p. 69). Sendo assim, o trabalhador não é um elemento do processo de trabalho, “mas quem utiliza esses elementos para que o trabalho se dê e o produto se faça” (Paro, 2018, p. 69). Essa definição também se expressa concretamente para o trabalho docente, no entanto, é preciso salientar sua especificidade.

Segundo Paro (2018, p. 72-73), o produto da escola é o ser humano educado (tem, incorporada à sua personalidade, a cultura), para tanto, o professor, em seu processo de trabalho, visando o objetivo destacado, deve dispor dos instrumentos de trabalho pedagógico, tais como “material escolar em geral, mobiliário, laboratórios, recursos audio-visuais, salas de leitura, prédio escolar, etc”, já, em relação à força de trabalho, “tanto o educador quanto o educando

são considerados *trabalhadores* que despendem sua energia humana (*força de trabalho*) na realização do *produto*” (Paro, 2018, p. 69, destaques do autor). Deve-se atentar que a força de trabalho do professor e do estudante possuem particularidades distintas na relação entre o ensino e a aprendizagem. O conceito marxiano do trabalho em geral enquanto “atividade orientada a um fim” (Paro, 2018, p. 73) cabe ao trabalho educativo, respeitando suas especificidades pedagógicas.

As relações sociais de produção são estabelecidas entre homens e mulheres que, ao disporem de sua força de trabalho, produzem e reproduzem a existência humana. Tais relações são determinadas pelo modo de produção vigente e medeiam a vida das pessoas, salvaguardadas suas especificidades relacionadas às classes sociais. Os mais variados processos de trabalho são determinados, imediata ou mediatamente, por estas relações de produção que atendem, centralmente, na sociedade do capital, a produção de mercadorias. Os professores também estão condicionados por este cenário que orienta uma série de características ao seu trabalho.

No Brasil, a pesquisa sobre o trabalho docente inter-relacionado à outras categorias profissionais emergiu no final da década de 1970 e tinha “como temas centrais a organização do trabalho docente e a gestão da escola”, tais “temáticas abriram espaço para as discussões sobre a profissionalização e a proletarização docentes” (Tumolo; Fontana, 2008).

No final da década de 1980 as pesquisas sobre o trabalho docente foram se deslocando das relações de trabalho na escola para os estudos sobre os aspectos culturais e a formação docente, em consonância com o período em que as reformas educacionais enfatizavam a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado (Tumolo; Fontana, 2008, p. 160). [...] Percebe-se, por exemplo, que, embora o referencial marxista tenha sido resgatado nas pesquisas no início dos anos de 1990, seu uso foi sendo negligenciado pelos pesquisadores ao longo do período, uma vez que, para muitos deles, as categorias marxistas não eram adequadas para a compreensão das especificidades do trabalho docente (Tumolo; Fontana, 2008, p. 164).

Dessa forma, tanto no panorama nacional quanto internacional, os debates envolvendo a profissionalização e a proletarização do trabalho docente foram intensificados (Silva; Wittizorecki, 2014). Contreras (2002, p. 33), aponta que “o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda do controle e sentido do próprio trabalho”, à perda da autonomia. Além dos elementos citados, a proletarização seria resultado da divisão do trabalho, da rotinização das tarefas e do controle exercido sobre o trabalho dos professores (Shiroma, 2003).

O processo de proletarização docente estaria inserido, desse modo, em um contexto de racionalização que determina ao trabalho,

a) *a separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) *a desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) *a perda de controle sobre seu próprio trabalho*, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (Contreras, 2002, p. 35, destaques do autor).

À racionalização, inserem-se formas de trabalho e de gestão educacional que se assemelham ao “ambiente fabril, como o ordenamento e agrupamento de turmas, o estabelecimento de horários específicos e os prazos a serem cumpridos, além de metas e aprovação e formação de alunos a serem alcançados” pelos professores e demais trabalhadores da educação (Hiro, 2013, p. 79). A racionalização do trabalho na escola, portanto, também seria marca do processo de proletarização, segundo alguns autores.

Outro elemento apontado por Hiro (2013, p. 79) que materializa o processo de proletarização caracteriza-se “por meio das péssimas condições materiais e falta de recursos necessários para a efetivação do trabalho docente, além do aumento da insalubridade física e mental por parte dos profissionais”. Ademais, a desvalorização salarial também seria um elemento deste processo de proletarização. Resumidamente, Contreras (2002) apontou a proletarização técnica e a ideológica, abarcando os processos de racionalização, burocratização, tecnologização e desqualificação como uma formas de compreender a tendência à proletarização docente.

Outro argumento a favor da proletarização “é o da desqualificação do trabalho docente pelo processo de ‘massificação’ dos membros do magistério nas sociedades modernas” (Rêses, 2012, p. 440). Assim, a demanda pelo trabalho docente aumenta quando se pretende universalizar a educação, “a partir da implantação dos sistemas nacionais de ensino”, relacionada à “problemática do crescimento de pessoal dos aparatos burocráticos do Estado moderno” (Rêses, 2012, p. 440). Este aumento no número de professores também é responsável pela queda do prestígio social e do poder de influência que o magistério detinha e provocou também o desemprego profissional e a defasagem salarial” (Rêses, 2012, p. 441).

Na década de 1990, reformas educacionais foram realizadas mundialmente, com ênfase para a formação de professores. O Brasil não escapou à elas, momento em que se elaborou “uma retórica a partir de *slogans* criteriosamente selecionados, portadores de teor intrinsecamente positivo, do ponto de vista do senso-comum” (Shiroma, 2003, p. 61). Fazia

parte desse discurso termos como “‘profissionalização’, ‘competência’, ‘excelência’, ‘qualidade’, ‘mérito’ e ‘produtividade’”, dentre eles, a profissionalização foi “eleito conceito-chave na América Latina nos anos 1990” (Shiroma, 2003, p. 61).

Nesse movimento entre a profissionalização e a proletarização, segundo alguns posicionamentos, constata-se

que a proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor. Ao contrário da proletarização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais. Além disso, nota-se que as explicações que os autores ofereceram sobre trabalho produtivo e proletarização docente são bastante díspares e, em alguns casos, acentuadamente divergentes. Isso se deve não ao foco que deram ao tema eleito, mas, possivelmente, à escolha de referenciais teóricos também distintos que foram utilizados para analisar o trabalho docente (Tumolo; Fontana, 2008, p. 164).

O senso-comum, costumeiramente, não concebe a docência como uma profissão (Silva; Wittizorecki, 2014). Sob o imaginário popular, o trabalho dos professores é pautado por uma concepção que o coloca enquanto uma vocação (Alves, 2009). Historicamente, a “vocação e sacerdócio eram as principais fontes que expressavam o significado da prática docente” e, durante a época colonial brasileira, a igreja foi a principal responsável pela sua disseminação quando ela “ainda representava um importante espaço de disputa ideológica nos conflitos político-religiosos, informando e modelando as práticas no mundo contemporâneo” (Rêses, 2012, p. 420).

Ao longo do tempo, o ideário vocacional foi perdendo força com o desenvolvimento do capitalismo, no entanto, no senso-comum, a vocação permanece presente, bem como a relação da escolha da profissão à suposta existência de um *dom* para exercê-la. As noções de *dom* e de *vocação* faziam parte da concepção do trabalho docente enquanto “missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira” (Rêses, 2012, p. 421).

Para fazer oposição à perda da autonomia docente e à degradação de suas condições de trabalho, com o objetivo de “melhoria do estatuto da categoria, aumento do poder, controle e autonomia no processo de trabalho”, houve “a defesa da profissionalização docente por meio dos processos formativos” (Abreu; Landini, 2003, p. 07). Nesse sentido, “o domínio de conhecimentos, habilidades e competências torna-se”, assim, “a principal fonte de preocupação e proposições para reversão desse quadro caótico [...] A formação docente, portanto, toma corpo como saída para a realidade posta” (Abreu; Landini, 2003, p. 07).

Alguns pesquisadores pontuam que “talvez, como resistência à racionalização do trabalho docente e sua desqualificação ideológica, os professores reclamam pelo status de profissionais” (Silva; Wittizorecki, 2014, p. 37). Além disso, os organismos internacionais faziam a defesa da “profissionalização como estratégia técnica e política para amenizar os problemas educacionais” (Ramos, 2018, p. 05).

Tais organismos, defendiam também o aligeiramento da formação de professores, a diminuição da carga horária dos cursos e a possibilidade de sua realização na modalidade a distância, sugerindo, inclusive, “investimentos na formação em serviço” que seria “preferível ao treinamento inicial de professores”, providenciando “um *estoque de professores relativamente baratos* (sic)” (Shiroma, 2003, p. 65, destaques da autora).

O termo *profissionalismo* envolve uma ampla gama de concepções no campo educacional. Enquanto alguns autores entendem que a profissionalização docente poderia melhorar a qualidade da educação e colocar os professores enquanto intelectuais dotados de autonomia, outros “relacionam o profissionalismo à uma ideologia que falseia a realidade de trabalho dos professores, que mascara os conflitos reais do ensino e promovem a aceitação, pelo professor, de circunstâncias adversas ao seu trabalho” (Silva; Wittizorecki, 2014, p. 39).

Dessa forma, para alguns pesquisadores, “o termo profissionalização vem carregado de significação e ideologia, estimulando a competição entre classes e a remuneração por produtividade na esfera educacional”, fenômeno que modificou “significativamente o cotidiano nas instituições educativas” (Ramos, 2018, p. 05). Assim, apesar dos organismos internacionais se posicionarem a favor da profissionalização docente a partir da defesa de transformações em sua formação, paradoxalmente, o próprio Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) reconheceu que o aumento do contingente contratado de professores sem formação “poderia gerar sérias e insuportáveis consequências na medida em que os professores se qualificassem para obter salários mais altos”, sem que “suas expectativas fossem atendidas” (Shiroma, 2003, p. 65).

É neste contexto que a reforma educacional brasileira para a formação docente, na década de 1990, “visava estimular a criação de novos caminhos para que professores adquirissem um conhecimento profissional que priorizasse as habilidades práticas a ele associadas” (Shiroma, 2003, p. 63). Elas difundiram a profissionalização “como um modelo globalizador da formação de professores, meta para todos os países, mas que inspirou diretrizes distintas quando se tratou de sua posição na divisão internacional do trabalho, entre países centrais e periféricos” (Shiroma, 2003, p. 74).

A denominação de *trabalhador da educação* foi trocada por *profissional da educação*, atribuída como política de Estado com objetivo de valorizar os professores tendo em vista a especificidade do seu trabalho, objetivamente, porém, essa realização não resultou na valorização real dos professores da educação básica, servindo ideologicamente para enfatizar a concepção de que as classes estariam fadadas ao desaparecimento (Rodrigues; Costa, 2020).

A valorização traz consigo concepções polissêmicas e, quando associada ao salário, pode veicular a perspectiva de que, quando há o aumento dele, o trabalho passe por um processo de valorização. No entanto, essa concepção falseia um dado da realidade, o de que, no sistema do capital, nenhum trabalho é valorizado em sua totalidade apenas com o aumento do salário, já que quem paga esse valor é a iniciativa privada ou o Estado. Assim, ambos detêm o poder sobre o trabalho do professor assalariado que se encontra abstraído de suas determinações concretas, quantificado a partir de um montante de valor que se torna apenas preço, ou seja, valor abstrato que pode ter extraído de si a mais-valia absoluta e relativa (Rodrigues; Costa, 2020), dependendo das relações sociais de produção em que se situa o professor.

Nessa perspectiva, “formar um professor-profissional [...] não significava que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer ‘mais adequado’, apto e cooptado” (Shiroma, 2003, p. 76).

Vista desse ângulo, pode-se compreender que a política nacional de profissionalização docente, no Brasil, na última década, acarretou sérias consequências à educação pública. Os mecanismos de controle no trabalho docente propostos por essa reforma educacional permitem afirmar que, a despeito do conteúdo positivo inscrito no conceito de profissionalização, as decorrências tendem à proletarianização e à desintelectualização do professor (Shiroma, 2003, p. 68).

Essa desintelectualização acontece no sentido de que, o conhecimento teórico sobre a realidade em seus nexos dinâmicos-causais é destituídos de importância, sendo os conhecimentos tácitos e pragmáticos os que mais são valorados para o dito profissional, já que assim, ele atinge as necessidades de manutenção do sistema. Essa profissionalização, portanto, adapta o trabalhador e avalia seu “valor” a partir dos resultados do seu trabalho conforme as necessidades de acumulação do capital, perdendo-se de vista as necessidades humanas de formação (Rodrigues; Costa, 2020).

A reforma educacional voltada à formação de professores, objetivava “baratear o custo-professor”, processo que Shiroma (2003, p. 75) associa à proletarianização docente. Assim,

a profissionalização atrelada a ideia do capital humano, fazem parte das políticas e reformas neoliberais, implementadas e executadas na educação,

exigindo do professor mais “qualificação”, mais habilidades e uma quantidade maior de produções, são providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério (Ramos, 2018, p. 08).

A partir dessas breves considerações sobre os processos de proletarização e profissionalização docente, retomamos o fato de que, entre os pesquisadores, não há concordância sobre as discussões que envolvem os temas elencados (Tumolo; Fontana, 2008). Apesar disso, entre os pesquisadores que se orientam a partir do materialismo histórico dialético, há a concordância de que o processo de proletarização está associado aos trabalhadores que produzem, efetivamente, a mais-valia (Rodrigues; Costa, 2020). Existem autores que criticam a tese da proletarização docente, afirmando que “os professores não podem se igualar aos trabalhadores fabris” (Alves, 2009, p. 33). Os docentes, em sua maioria, são assalariados, podendo (ou não) produzirem capital. Assim, os professores, apesar “executarem o mesmo processo de trabalho”, podem participar “de relações sociais de produção diferentes” (Tumolo; Fontana, 2008, p. 167).

Para Tumolo e Fontana (2008, p. 169), as pesquisas sobre trabalho docente da década de 1990, em sua maioria, não diferenciam os professores que trabalham em escolas públicas e privadas, dessa forma, “no fundo, eles compreendem a conversão dos professores em proletários no plano do processo de trabalho”, por isso, tais autores associaram os professores aos trabalhadores das fábricas, indicando o processo de proletarização para a carreira docente. Apenas os docentes que vendem sua força de trabalho gerando mais-valia para os donos das escolas é que podem ser considerados proletários (àqueles que produzem capital) (Tumolo; Fontana, 2008, p. 170).

Rodrigues e Costa (2020) defendem que a escola no modo de produção capitalista não está determinada completamente por ele, mas ela auxilia no processo de autovalorização do capital. Historicamente, os professores não foram considerados trabalhadores, “nem o seu exercício como trabalho”, apesar disso, atualmente, “o contexto de mundialização, de supervalorização da ciência e da tecnologia, mira na educação, inclusive a pública, com a lógica de mercado visando altos lucros” (De Rossi, 2020, p. 02). Assim,

uma vez que não se tem aplicação direta da mais-valia para professores de instituições públicas, o Estado, seguindo recomendações dos organismos internacionais de redução dos investimentos nos direitos sociais, corta e congela recursos, precariza a carreira e a condição de trabalho, entre outros aspectos, em prol de uma suposta economia para o país. A privatização então é uma possibilidade, como forma de desresponsabilizar o Estado frente ao oferecimento de serviços básicos (De Rossi, 2020, p. 02).

Deste modo, “por mais que seja um trabalho não palpável e improdutivo, os professores das escolas públicas e suas atividades são alvos do processo de comercialização” (De Rossi, 2020, p. 02). Segundo Costa e Rodrigues (2020, p. 49), “de fato, não se verifica a produção de valor de troca e extração de mais-valia no trabalho docente na escola pública estatal”, no entanto, “isso não impede que haja exploração do trabalho intenso e extenso, por parte dos governos que ocupam o aparelho de Estado e aplicam as mesmas leis e a mesma ética do mundo da produção no tratamento dos professores”.

O processo de trabalho pode ser modificado visando o aumento da expropriação da mais-valia. A mais-valia absoluta (trabalho extenso) pode ser “produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho ou pelo aumento de sua intensidade - e não pelo aumento da produtividade do trabalho” (Paro, 2012, p. 62). O desenvolvimento das forças produtivas e as reivindicações dos trabalhadores, por sua vez, contribuíram para que os capitalistas desenvolvessem “meios mais efetivos para a expansão contínua do capital, mediante o aumento da produtividade do trabalho” (Paro, 2012, p. 63).

Quando há o aumento da produtividade sem que haja o aumento da jornada de trabalho nem o aumento da intensidade dela, caracteriza-se o fenômeno da mais-valia relativa (trabalho intenso), onde se reduz o tempo de trabalho necessário modificando o processo de trabalho (Paro, 2012). Aqui, é inserida a “divisão pormenorizada do trabalho”, onde altera-se o método de trabalho, bem como o instrumental necessário para realizá-lo (Paro, 2012 p. 63). Fenômeno que pode ser observado na educação, em instituições privadas e públicas, acarretando transformações significativas na prática pedagógica e na organização das escolas.

A inserção dos trabalhadores em relações de produção determina se o trabalho desempenhado seria produtivo (criador de mais-valia) ou improdutivo. Peixoto (2024, p. 18) aponta que “ainda são tímidas as incursões que aprofundam o processo de extração de mais valia sobre a força-de-trabalho professor, a nosso ver, excessivamente cuidadosa acerca da precisão daquilo que é o trabalho produtivo”. Não adentraremos, nesta pesquisa, nesta discussão, pois ela é ampla, complexa e foge ao escopo de nossa investigação. Aqui, nos posicionamos defendendo que os professores e professoras são parte da *classe-que-vive-do-trabalho* (Antunes, 2009). Categorização que apresenta uma noção ampliada de classe trabalhadora, englobando

todos aqueles e aquelas que *vendem sua força de trabalho em troca de salário*, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o *proletariado precarizado*, o *subproletariado moderno*, *part time* [...] os trabalhadores terceirizados e precarizados, os

trabalhadores *assalariados* da chamada ‘economia informal’, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do *desemprego estrutural* (Antunes, 2009, p. 103-104, destaques do autor).

Neste contexto, podemos considerar que, histórica e progressivamente, os professores e as professoras sofreram inúmeros processos que **precarizaram** seu trabalho, o que acarreta uma série de determinações que dificultam suas condições de vida, gerando adoecimento e abandono da profissão, bem como o afastamento dos mais jovens do trabalho docente, fenômeno que pode ser percebido através da não escolha pelas licenciaturas. Além disso, ao considerarmos a “formação social brasileira, o movimento de tornar produtivo o trabalho dos professores se realiza com o crescente processo de expansão de privatização, mercadorização e financeirização da educação” (Peixoto, 2024, p. 18).

Segundo Gomes *et al.* (2012, p. 276), “Apesar da proclamada valorização do trabalho docente presente na Constituição Federal promulgada em 1988, no artigo 206, inciso cinco e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996”, na prática, “não é isso que encontramos”. As condições concretas evidenciam a desvalorização docente e, mesmo que consideremos a Lei do Piso (Lei 11.738) de 2008, implementada em 2009, existe a alegação da impossibilidade, por parte de estados e municípios, para o cumprimento dele (Masson, 2017). Percebemos, assim, que, embora exista uma legislação específica que advogue a valorização docente, sua efetivação esbarra em questões econômicas e políticas, o que acaba, entre outros fatores, contribuindo para o afastamento dos jovens da docência e o abandono da profissão por uma parcela dos professores. Além disso,

As políticas de valorização docente propostas pelos governos, especialmente a partir de 1990, têm sido reduzidas às propostas de formação, que, ministradas na dimensão da instrumentalização, prescrição de tarefas e atribuição de responsabilidades, podem contribuir para a elevação da sua qualidade, mas não garantem os pré-requisitos para uma valorização: garantia estatal de uma carreira profissional consistente, economicamente atrativa e com condições de trabalho profícuas. A categoria docente encontra-se muito distante da realização profissional, uma vez que, sob o capitalismo, todo trabalho converte-se em mercadoria vendida, intensa e extensamente, alienante de si e da relação com os produtos do labor (Costa; Rodrigues, 2020, p. 46).

A precarização do trabalho, no século XXI, atinge a totalidade dos trabalhadores e não é específica do trabalho docente (Gomes *et al.*, 2012). Este fenômeno se dá através do modo de acumulação flexível que transforma as forças produtivas e as próprias relações de produção

(Peixoto, 2024). De forma geral, a contradição entre o capital e o trabalho se acirra, de modo que,

a reestruturação produtiva eliminou postos de trabalho ao mesmo tempo que produziu outras formas de precarização e intensificação, eliminando os empregos tradicionais, de tempo integral e de duração indeterminada. Dessa forma, o atual desenho social no mundo do trabalho modificou profundamente o estatuto dos assalariados e as condições de emprego. Trata-se cada vez mais de empregos desqualificados, pouco atraentes e mal remunerados. De fato, o amplo desenvolvimento tecnológico (a automação, a robótica e a microeletrônica) que invadiu o processo produtivo no interior da fábrica, inspirado no modelo toyotista, amoldou um modelo de organização mais desregulamentado das relações de trabalho. Lembremo-nos que as tecnologias da informação e da comunicação permitem ao capital reduzir a demanda por trabalho, além de transferir a produção para regiões subordinadas onde o custo de trabalho é menor (Gomes *et al.*, 2012, p. 270).

No contexto neoliberal, a austeridade fiscal, a liberalização da economia e a “desregulamentação dos direitos sociais”, interferem no papel do Estado que “vem sendo reconfigurado, em detrimento de suas dimensões constitucionais públicas, afetando de modo direto a educação como dever do Estado e direito dos cidadãos” (Leher, 2022). Neste cenário, o trabalho docente se modifica, de forma que sua precarização envolve a degradação da carreira, perda dos direitos trabalhistas, baixos salários, novas formas de contratação (seja na rede privada ou pública), aumento da jornada de trabalho, maior controle e burocratização nos processos de trabalho, como, por exemplo, nas avaliações internas e externas que responsabilizam o professor por uma série de problemas que, por vezes, ultrapassam a esfera de sua atuação (Moura *et al.*, 2019; Silva, 2019).

Além disso, com maior ênfase no período em que sucedeu a pandemia da Covid-19, “a docência foi paulatinamente fagocitada pelos sistemas e plataformas de ensino” (Leher, 2022, p. 82). O uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação não foi uma novidade trazida pelas condições determinadas pela pandemia, no entanto, o referido período possibilitou o acirramento da lógica dessas mercadorias na educação, resultando em transformações para o trabalho docente.

Segundo Paro (2012), a tecnologia colocada na relação entre o ensino e a aprendizagem, ao servir à acumulação de capital, mesmo que possa facilitar, em certa medida, algumas etapas do processo do trabalho, “torna-se um meio de tortura, já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo”, nessa relação, “a máquina que utiliza o trabalhador, determinando-lhe o movimento e o ritmo de trabalho” (Paro, 2012, p. 70). As tecnologias, enquanto mercadorias, encontram, nas escolas, um nicho bastante lucrativo

que permite maior controle e burocratização do trabalho dos professores e profissionais da educação. Isso pode ser acompanhado, atualmente, a partir dos processos de plataformação do trabalho docente.

A partir da crise de 2008, com a “queda da taxa de lucro”, os “grandes investidores buscaram ativos reais” que se voltaram, entre outras esferas, ao “mercado educacional brasileiro” que apresentava (e apresenta) grande potencial (Leher, 2022, p. 89). Há, portanto, em nosso país, uma tendência à “mercantilização financeirizada da educação por meio de aquisições e fusões e, também, da criação de novos organismos empresariais, geralmente, na forma de sociedades anônimas” (Leher, 2022, p. 90).

No curso destas mudanças, a Emenda Constitucional nº 95 de 2016, realizada no governo Temer, e o novo arcabouço fiscal do governo Lula (2024), contingenciaram os gastos públicos, envolvendo, portanto, a educação no país. Estas medidas atingem diretamente o plano econômico em um contexto que propicia a mercantilização da educação. Para aumentar a taxa de lucro, aumenta-se a exploração do trabalho – incluindo o trabalho docente: no ensino superior, amplia-se a modalidade EaD e, na educação básica, os “sistemas e plataformas de ensino” (Leher, 2022, p. 92).

As condições precarizadas de trabalho são refletidas na saúde dos professores, trazendo determinações sobre seu psiquismo “provocando sofrimento, doenças físicas e mentais” (Moura *et al.*, 2019, p. 10). Pesquisas apontam que os professores estão entre os trabalhadores “que mais são acometidos pelos transtornos mentais” (Silva, 2020, p. 45). Este fenômeno pode ser explicado pela reorganização produtiva que, em relação ao trabalho docente, preconiza o

desenvolvimento de várias funções que extrapolam a docente, o alcance de metas estabelecidas por secretarias de educação, a partir de avaliações nacionais que pouco avaliam de fato o processo ensino aprendizagem, a pressão social por melhores indicadores de nível de escolarização, apesar da negligência e do descaso nas políticas públicas e em diversos setores sociais, inclusive da sociedade civil, a meritocracia que determina(rá) progressão de carreira, ganhos financeiros e estabilidade profissional (Silva, 2020, p. 53-54).

Nesse cenário, os professores são cada vez mais medicados e medicalizados, tendo em vista a necessidade de “se adaptar ou resistir às demandas e pressões relacionadas ao seu trabalho, já que seu autocontrole é diminuído diante de um contexto alienante e adoecedor na realização da atividade profissional que retira continuamente sua autonomia” (Silva, 2020, p. 54-55). O sofrimento é entendido como “a vivência de uma situação/condição em um contexto em que o indivíduo, ao enfrentar as contradições [...] para a sua atividade vital, se percebe incapaz para sua superação”, assim, “age motora e intelectualmente para negar, eliminar,

transformar e contornar a situação/condição, permanecendo por tempo indeterminado e sem êxito nessa situação/condição” (Marino Filho, 2020, p. 81-82).

Contribui para o sofrimento e adoecimento psíquico o processo de alienação que está imbricado no trabalho determinado pela sociedade do capital. A alienação, processo apontado anteriormente, é um conjunto de aspectos:

[...] o aspecto da propriedade privada, em que o trabalhador produz, mas é privado da posse e do direito de usufruto dos produtos; a separação entre saber pensar e saber fazer, em que, quanto mais parcelar e específico é o trabalho, mais ignorante é o trabalhador sobre a atividade que ele exerce [...] e mais descartável; a contradição em que quanto mais o trabalhador trabalha, menos vale o seu trabalho e mais se empobrece; a conversão do trabalho humano em uma simples mercadoria, desqualificando sua característica humana e afirmando-o como coisa (Costa, 2009, p. 70)

Em resumo, a alienação é o processo pelo qual “o trabalhador se relaciona com o que produz como algo que lhe é estranho, externo, embora seja fruto de seu esforço físico e intelectual” (Costa, 2009, p. 8135). Esse movimento não o aliena apenas em relação à sua objetivação (produto de seu trabalho), mas aliena o trabalhador também de si mesmo, “ele não é sujeito de sua atividade e ela se mostra externa e estranha à sua individualidade e às suas necessidades. Sua atividade é apenas um meio para a sua sobrevivência”, assim, o trabalho deixa de ser uma atividade de desenvolvimento e realização do ser humano (Duarte, 2013, p. 71). Em relação ao trabalho docente,

O que o professor adquire no processo de preparação de aulas, ensino e outras atividades relacionadas à vida escolar só se lhe apresentará como algo estranho na medida em que ele for forjado pelas circunstâncias do seu próprio trabalho a se tornar um mero repetidor de informações e de hábitos decorrentes de uma formação pragmática e, em trajetória profissional, se subordinar aos conteúdos dos livros didáticos, das diretrizes curriculares mecanicamente (Costa, 2009, p. 8136).

Professores e professoras alienam-se do seu trabalho quando, entre outros elementos, sua formação torna-se esvaziada e quando perdem sua autonomia em relação à seleção e organização dos conteúdos de ensino e dos processos avaliativos (Costa, 2009). Há, portanto, maior controle do trabalho docente, seja por parte do Estado ou da iniciativa privada. No processo de alienação de si mesmo, docentes encontram-se em uma relação estranhada entre si e entre os estudantes.

A alienação de si e em relação aos outros “reside [...] no fato de que os seres humanos não dominam coletivamente as relações sociais e a elas se submetem como se fossem poderes

estranhos e superiores” (Duarte, 2013, p. 61). O trabalho docente, como apontado, está cerceado pela realidade descrita, na qual os professores e professoras se veem submetidos a uma organização de forças sociais que lhes impõe inúmeros limites, restringindo sua atuação autônoma e criativa. De modo que, a “superação da alienação na vida dos indivíduos não é independente da transformação coletiva das relações sociais” (Duarte, 2013, p. 61).

Segundo Costa (2009) o processo de alienação de si leva os professores a não reconhecerem os estudantes como alvo do trabalho educativo e estes, por sua vez, não reconhecem os professores enquanto mediadores do conhecimento, mas sim, como representantes do Estado que aparece como

instância monopolizadora da violência legalizada e alvo dos gestos de resistência dos alunos que têm sofrido durante toda a infância e adolescência as opressões desse Estado em todas as instituições sociais capitalistas, mesmo na escola, cuja organização se dá para que se institua a disciplina do trabalho no capitalismo. Os professores, por sua vez, experimentam, por meio dos alunos, a violência e a falta de respeito, que são materializações do desprestígio da categoria profissional na sociedade contemporânea (Costa, 2009, p. 8136-8137).

Tendo em vista as determinações do sistema do capital para a classe-que-vive-do-trabalho, é necessário discutir a formação da consciência destes trabalhadores, já que ela medeia o reflexo psíquico perante a realidade, bem como o posicionamento de classe do indivíduo. Assim, “a forma como os professores se entendem como trabalhadores é decisiva para refletir quais os sentidos que eles atribuem ao próprio trabalho” (De Rossi, 2020, p.01). Dentro dessa discussão, a formação inicial de professores também se torna espaço para o desenvolvimento do pensamento sobre os elementos apontados.

Mediados pelo trabalho (em sua definição mais geral), homens e mulheres desenvolvem seu psiquismo a partir das apropriações que fazem dos signos da cultura. Tais apropriações são, por sua vez, balizadas por relações particulares que medeiam o acesso dos indivíduos ao patrimônio humano genérico, bem como por sua posição nas classes sociais (Martins, 2015b; Duarte, 2013). A partir dessa relação, o psiquismo humano é entendido como imagem subjetiva da realidade objetiva, sendo essa imagem amparada pela dialética e não pela lógica formal (Martins, 2015b).

Ao transformar a natureza e a si mesma pelo trabalho, a humanidade desenvolve sua consciência. Dessa forma,

outra dimensão, ressaltada por Marx e Engels, refere-se ao fato de homens e mulheres também terem uma “consciência”, que se manifesta pela ação da

linguagem nas relações sociais. A consciência é, a um só tempo, a noção que o indivíduo tem do mundo que o cerca e do vínculo que ele tem com outras pessoas e com a natureza e de que é um ser social, que vive, decisivamente, em uma sociedade (Alves, 2009, p. 27).

A consciência humana é um sistema formado pelas funções psicológicas superiores que são determinadas pelo desenvolvimento histórico-social da humanidade e desenvolvidas a partir da apropriação da cultura. Tais funções envolvem a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento e a imaginação, além das emoções e dos sentimentos, sendo, portanto, um sistema interfuncional (Martins, 2015b).

O psiquismo humano “existe numa forma dupla”, por um lado, “manifesta-se na atividade, sendo a forma primária e objetiva de sua existência”, por outro, manifesta-se como consciência, ou seja, como “reflexo psicológico”, “como ideia, imagem” (Martins, 2015b, p. 56-57). Conforme os seres humanos apreendem a realidade, a consciência “como um sistema de conhecimentos” vai se formando, dessa forma, cada indivíduo estabelece relações com “as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas” (Martins, 2015b, p. 59). Nesse sentido, pode-se “afirmar que a consciência é social por natureza, isso é, socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdos”, no entanto, tal “reconhecimento, porém, não é obstáculo para uma distinção entre a dimensão social e individual da consciência” (Martins, 2015b, p. 59).

Na sociedade orientada pela divisão das classes e pela acumulação de capital, a consciência humana é produzida de maneira particular, desenvolvendo-se de forma alienada, já que o trabalho se impõe de forma alienante para os seres humanos que constituem a classe-que-vive-do-trabalho, “isto mostra a conexão entre subjetividade e atividade vital do homem, pois é pela atividade que este homem constrói a si mesmo e ao mundo” (Aita; Tuleski, 2017, p. 102).

A diversificação e a fragmentação da classe-que-vive-do-trabalho no contexto atual de crise e reestruturação do capitalismo “culminou na desestabilização [...] da classe trabalhadora”, os indivíduos pertencentes à essa classe, “encontram-se perdidos em meio à ideologia da sociedade capitalista, sem compreender nem mesmo reconhecer sua própria condição de classe”, nesse contexto, os discursos sobre a profissionalização docente podem afastar os professores da identificação deles enquanto trabalhadores (Borges, 2010, p. 81).

O capital concentra uma massa de trabalhadores mediados por interesses comuns que podem se organizar, tomando consciência de sua situação de classe (Borges, 2010). Apesar

disso, essa consciência pode se dar de diferentes formas: como contingente ou necessária, assim,

enquanto a primeira [consciência de classe contingente] percebe simplesmente alguns aspectos isolados das contradições, a última [consciência de classe necessária] as compreende em suas inter-relações, isto é, como traços necessários do sistema global do capitalismo. A primeira permanece emaranhada em conflitos locais, mesmo quando a escala da operação é relativamente grande, enquanto a última, ao focalizar a sua atenção sobre o tema estrategicamente central do controle social, preocupa-se com uma solução abrangente, mesmo quando seus objetivos imediatos parecem limitados (Rêses, 2012, p. 445, colchetes nossos).

Torna-se um obstáculo à consciência de classe do professor a ideologia da profissionalização, pois os trabalhadores docentes, “ávidos por condições dignas de trabalho” não se reconhecem como trabalhadores porque os associam à uma pretensa ausência de qualificação, nesse contexto, o próprio Estado “tem lançado mão desse discurso profissionalizante, recebendo a aprovação quase unânime” dos professores (Borges, 2012, p. 95-96). No entanto, essa pretensa necessidade não vem acompanhada de mudanças concretas para a melhoria das condições de trabalho docente, assim, “a profissionalização como forma de aquisição de conquistas trabalhistas e reconhecimento profissional, transforma-se em ideologia do profissionalismo, uma forma de controle e estratégia da qual o Estado” se vale “para minar possíveis movimentos de oposição” (Borges, 2012, p. 95-96).

A ideologia representa os interesses, ideias e valores de uma determinada classe que a impõe como dominante pelo fato de sua inserção em “relações sociais de produção historicamente determinadas que as colocam no papel de dominação” (Iasi, 2013, p. 70). Dessa forma, a ideologia da profissionalização, pode ser tomada com um caráter hegemônico que advém da concepção de mundo dominante de uma determinada classe em relação à outra (os trabalhadores da educação), já que ela, por mais que advogue a necessidade de melhorias da carreira docente não coloca, de fato, tal prerrogativa em vias materiais.

Os professores e professoras em seu processo de trabalho, ou seja, enquanto classe trabalhadora “é ao mesmo tempo uma classe da ordem do capital, e por isso expressa na sua consciência os elementos do amoldamento [...] exatamente por ser uma classe da ordem do capital”, no entanto, ela “pode entrar em choque com esta ordem almejando ir além dela e, quando o faz, expressa uma consciência que pode chegar a uma consciência de classe” (Iasi, 2013, p. 74). Dessa forma, pode-se compreender o processo contraditório que determina a condição dos e das professoras na sociedade do capital, levando em consideração seus possíveis posicionamentos perante questões que incidem diretamente em seu trabalho.

A consciência de classe dos trabalhadores é determinada, em um primeiro momento, à partir da própria consciência burguesa (já que a burguesia detém as relações de poder e conseguem hegemonia de suas concepções). No entanto, a classe trabalhadora também se movimenta dessa direção, em si, para um desenvolvimento próprio de seus anseios e necessidades (para si). Nesse movimento, é preciso considerar, no entanto, que “quando a ideologia dominante age sobre algo que a reconhece, não é uma mera imposição de fora, ela dialoga com as relações que são a sua própria base” (Iasi, 2013, p. 76).

Os trabalhadores estão convencidos “de que o capitalismo não é tão ruim assim, desde que eu ganhe o suficiente para pagar as prestações”, assim, “sua autonomia de classe foi quebrada, sua identidade moldada nos limites de uma cidadania burguesa” (Iasi, 2013, p. 79). Neste contexto, pode-se compreender a profissionalização como parte do ideário liberal que adentra a concepção dos professores na busca por uma pretensa luta por melhores condições de trabalho (e de salário) sem que, na realidade, ela não ultrapasse os moldes do mercado. Essa luta se limita ao reformismo – *ganhar o suficiente para pagar as prestações*. Ela se particulariza, não avança para uma ação maior, por uma totalidade diferente da capitalista. Não há horizonte de superação deste sistema, não se vislumbra a superação da exploração.

Tendo em vista este cenário, a formação inicial de professoras e professores deve ser momento para que tais concepções possam ser (re)pensadas para além do conteúdo do senso-comum que já a orienta. Assim, os aportes teóricos da área precisam ser assimilados pelos estudantes, para que estes entendam as contradições da realidade que determinam o trabalho do professor. As discussões relativas ao trabalho docente, à sua precarização, à profissionalização, às orientações dos organismos internacionais, bem como às determinações legais, situam os licenciandos e licenciandas em um processo histórico ao qual eles, enquanto futuros professores e professoras, serão inseridos se ingressarem na carreira docente. Não desconsideramos o fato de que o desenvolvimento da consciência também continuará depois da formação, durante o trabalho. Mesmo assim, entendemos que a formação inicial é espaço específico de mediação e iniciação destes licenciandos aos temas e pesquisas da área.

Atualmente, a posição brasileira na divisão mundial do trabalho e sua flexibilização, o uso das tecnologias na produção (e para o ensino), a interferência dos organismos internacionais nas políticas públicas educacionais brasileiras, o controle administrativo (por parte do Estado e da iniciativa privada) nos currículos e avaliações, as condições de trabalho e organização da carreira a partir da “adoção de novos padrões de remuneração e contratação dos professores conforme o padrão flexível” (Alves, 2009, p. 25) colocam o trabalho do professor em um quadro de **precarização** crescente que se reflete no cotidiano e na consciência da população em geral.

Esse quadro corrobora a falta de vontade dos jovens em seguir a carreira docente e no abandono da profissão por aqueles que atuam há algum tempo. Para a compreensão do trabalho do professor na sociedade capitalista, é central a questão sobre a divisão do trabalho. O professor atual teve seu trabalho parcelarizado, precarizado. As tecnologias são colocadas como forma de controle, visando produtividade. A formação aligeirada é reflexo desse processo e é ela quem também coaduna para uma consciência fetichizada sobre a realidade do trabalho docente, reforçando a ideologia dominante para o entendimento da condição do professor no contexto em que ele se insere.

O panorama descrito aqui em relação às mudanças no processo de trabalho docente, bem como o cenário de precarização generalizado em que esta atividade se encontra, corrobora uma série de motivos pelos quais os jovens não possuem interesse pela carreira docente, não ingressando, portanto, nos cursos de licenciatura. Dessa forma, atualmente, estima-se que o Brasil terá um déficit de 235 mil professores até 2040 (Palhares, 2022a).

A estimativa preocupa também porque as novas políticas públicas (novo ensino médio e a escola em tempo integral) demandam mais professores para o trabalho na Educação Básica (Palhares, 2022a). A falta de professores alerta órgãos internacionais, como é o caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico(OCDE) que indica que o Brasil possui baixo índice de jovens que pretendem seguir a profissão (Palhares, 2022a; Tartuce; Nunes; Almeida, 2010).

É realidade que, nas escolas públicas do país, estudantes tenham aulas com “profissionais formados em outras áreas para suprir lacunas no ensino fundamental II e no ensino médio. A medida tem se repetido em diferentes estados e municípios brasileiros” segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (Chaves, 2023, s/p).

Em entrevista concedida à Revista Pesquisa FAPESP, Mauricio Pietrocola, físico da Faculdade de Educação da USP, analisa que “a falta de docentes para atuar na educação básica é um fenômeno que vem se agravando nos últimos anos e, para ser mais bem compreendido, deve ser analisado em perspectiva histórica” (Teixeira, 2023, s/p). Segundo Mauricio, “entre 1970 e 2000, a escassez docente estava relacionada, principalmente, com a rápida expansão na quantidade de matrículas”, porém, atualmente, a “escassez docente se relaciona com um processo de desvalorização da carreira” (Teixeira, 2023, s/p).

Os “dados do último Censo da Educação Superior do Inep, autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC)”, divulgados em 2022, “mostram que desde 2014 a quantidade de ingressantes em licenciaturas presenciais está caindo, assim como ocorre em cursos a

distância desde 2021” (Chaves, 2023, s/p). Na área do Ensino de Ciências e Matemática, a Física, a Matemática e a Química “registraram as maiores taxas de desistência acumulada na última década”, de acordo com Marcia Serra Ferreira, “da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e diretora de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)” (Chaves, 2023, s/p).

Em relação ao curso de Ciências Biológicas, a taxa de desistência acumulada nos cursos chega a 57%, segundo os dados do Censo da Educação Superior (Chaves, 2023, s/p). Para o ensino fundamental (anos finais), a disciplina de Ciências tem, para o estado de São Paulo, 89,1% de professores com habilitação adequada, enquanto que, o estado do Maranhão, possui apenas 29,3% (Chaves, 2023, s/p). Já, para o ensino médio, o estado com maior número de professores com habilitação adequada para a disciplina de Biologia é o Sergipe (95,5%) e, o estado com o menor número é o Acre (56,6%) (Chaves, 2023, s/p). Os dados demonstram, portanto, que existem diferenças entre os estados e as áreas do conhecimento em relação ao número de professores habilitados adequadamente para as disciplinas curriculares.

A procura por uma profissão envolve “fatores de natureza extrínseca e intrínseca que se combinam e interagem de diferentes formas, gerando dilemas e tensões” (Tartuce; Nunes; Almeida, 2010). “A massificação do ensino, condições de trabalho, baixos salários, feminização no magistério, políticas de formação, precarização e flexibilização do trabalho docente, violência nas escolas, emergência de outros tipos de trabalho” são indicados como fatores que interpelam os sujeitos pela não escolha da docência (Tartuce; Nunes; Almeida, 2010).

Nos cursos de licenciatura, a maior parte das matrículas encontra-se na modalidade a distância e é cursada por pessoas que procuram uma segunda graduação e já atuam como docentes (Palhares, 2022a). As licenciaturas das áreas de Biologia, Química, Geografia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Letras e História tiveram uma redução significativa de formandos entre o período de 2016 para 2020 (Palhares, 2022b). O curso de Biologia, no período indicado teve uma redução de 24,8% de pessoas formadas (Palhares, 2022b).

A escolha da profissão é um fenômeno complexo que envolve variáveis de diferentes naturezas. Os aspectos sociais e culturais interferem nessa escolha e a percepção dos alunos sobre a carreira e sobre as condições de trabalho são aspectos centrais que direcionam a intencionalidade (ou não) dos jovens por determinada profissão. Em relação à valorização da carreira docente, vários aspectos são numerados, como as “condições de trabalho, salário e carreira, formação inicial e continuada” (Masson, 2017). Em relação ao salário, o relatório

‘Education at a glance’, elaborado pela OCDE em 2021 “indicou que o piso salarial de docentes no Brasil é o mais baixo dentre as 40 nações analisadas, sendo menor do que em outros países latino-americanos como Colômbia e México” (Teixeira, 2023, s/p). Tendo em vista este cenário de desvalorização histórica do trabalho docente, não nos surpreende que os jovens não tenham interesse em cursar licenciaturas em nosso país.

Na próxima seção, discutiremos as políticas públicas que orientam a formação inicial de professores e professoras, indicando como as necessidades do capital se expressam nelas. A partir do exposto, contextualizaremos a referida formação, tendo em vista a elaboração de um panorama capaz de mediar nossa análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das licenciaturas em Ciências Biológicas na Unesp.

4. Histórico da formação de professoras e professores no Brasil: concepções e políticas públicas federais e estaduais (São Paulo)

Nesta seção, na primeira e na segunda subseção, as principais políticas públicas federais para a formação de professoras e professores serão apontadas e discutidas com base em autores da área da pesquisa em Educação e nos documentos oficiais. O marco para a divisão das subseções é a LDB (1996), de forma que, a primeira subseção trata das legislações e orientações anteriores à LDB do referido ano e, depois, a segunda subseção trata dos documentos legais posteriores a ela. A terceira subseção, por sua vez, aborda as deliberações para a formação de professores do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e da Universidade Estadual Paulista.

4.1 Breve histórico da formação docente no Brasil: concepções e políticas públicas federais anteriores à LDB de 1996

Nesta subseção, um breve histórico das políticas públicas para a formação docente, bem como concepções e pesquisas serão descritas e analisadas com base nos referenciais da área. A partir desta explicação, as políticas federais, em um primeiro momento e, as estaduais de São Paulo, posteriormente, serão discutidas tendo em vista a necessidade de contextualização para as análises desta pesquisa. Para a organização do texto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 será tomada como marco, assim, o início da contextualização das políticas e concepções, na próxima subseção, apresentará os principais elementos ocorridos no período anterior à 1996.

A expansão do ensino para as camadas populares a partir do século XIX gerou a necessidade de formação docente em larga escala. “O aumento da oferta e demanda de professores é parte característica do capitalismo monopolista” que multiplica “o número de trabalhadores que executam funções intelectuais no setor de serviços, seja na esfera pública, seja na esfera privada” (Rêses, 2012, p. 440). Assim, “o desenvolvimento da categoria dos professores e, de certo modo, dos trabalhadores em educação em geral, está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da educação formal e institucional”, por sua vez, essa educação relaciona-se “ao desenvolvimento da economia capitalista e das relações sociais de produção” (Hiro, 2013, p. 76).

No Brasil, a expansão do ensino e a necessidade de formação docente em larga escala ocorreu após a independência, desde então, é possível examinar “a questão pedagógica em

articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos” (Saviani, 2009b, p. 143). É fundamental considerar, nesse sentido, que “a educação de um determinado período histórico é fruto de uma necessidade socioeconômica desta mesma época” (Hiro, 2013, p. 77).

Segundo Saviani (2009b) de 1827 a 2006, seis períodos caracterizam a formação de professores no Brasil, são eles: Ensaios intermitentes de formação de professores (1827 - 1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 - 1932); Organização dos Institutos de Educação (1932 - 1939); Organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelos das Escolas Normais (1939 - 1971), Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996) e Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996 - 2006). Os cinco primeiros serão discutidos nesta subseção e, o último, na próxima.

Estes períodos serão usados como orientação para a organização do histórico da formação de professores nesta pesquisa. Além disso, serão trazidos pesquisadores e pesquisadoras que discutem, especificamente, a formação de professores nos cursos de Ciências Biológicas (antigamente realizada no curso de História Natural), que habilita ao trabalho para o ensino das disciplinas de Ciências (nos anos finais do ensino fundamental) e Biologia (no ensino médio).

No período pós-independência, o Brasil detinha necessidades socioeconômicas relacionadas à uma “economia monocultora, (que ao longo do século XIX terá a predominância do café) baseada no latifúndio e em uma sociedade ruralizada e escravista” (Hiro, 2013, p. 77). Esse contexto engloba o primeiro período - Ensaios intermitentes de formação de professores (1827 - 1890), onde os docentes, “às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias” deveriam ser treinados no método mútuo, utilizado nas escolas - aqui, há “a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica”. No período, surgiram as Escolas Normais (espelhada pelos países europeus), mas elas tiveram “existência intermitente”. Nessas escolas houve predomínio da “preocupação com o domínio dos conhecimentos”, secundarizando-se as “coordenadas didático-pedagógicas”, contrariando a expectativa trazida pelas Escolas Normais pelas últimas. (Saviani, 2009b, p. 144)

O insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos ‘professores

adjuntos'. Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica (Tanuri, 2000, p. 65).

No Brasil, “a sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar” (Tanuri, 2000, p. 65). No entanto, com o desenvolvimento do capitalismo, ocorreram mudanças, inclusive para a formação de professores, assim, “à medida que o capitalismo avança, ocorre a necessidade de transformações legislativas e estruturais nas escolas” (Hiro, 2013, p. 77). Até 1930, não houve “expansão equilibrada da educação escolar”, além disso, a formação de professores, “se configurava como instrumento fundamental para a expansão do ideário positivista”, isso porque ela “despontava como uma nova visão de mundo para o desenvolvimento do país”, acompanhando “de perto o ritmo da expansão escolar” (Scheibe, 2008, p. 43).

No segundo período - Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 - 1932), “o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo”, no ano de 1890 (Saviani, 2009b, p. 144). À época, o referido estado se configurava enquanto uma liderança progressista, “principal pólo econômico do país” (Tanuri, 2000, p. 68).

A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros (Tanuri, 2000, p. 68).

Houve o “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal [...] principal inovação da reforma” (Saviani, 2009b, p. 144). Nessa época, desenhava-se “uma dualidade na formação de professores: as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias” (Scheibe, 2008, p. 44).

O início do século XX é marcado pela organização dos grupos escolares que “possibilitava a divisão racional, que também é hierarquizada, do trabalho docente [...] há uma harmonia dessa proposta com o horizonte fabril da sociedade” (Hilsdorf, 2009, p. 66 apud Hiro, 2013, p. 77).

[...] o processo de expansão do ensino primário, de natureza estatal, que provocou o desenvolvimento das escolas normais no país, vinculadas não apenas à iniciativa estatal, mas também à iniciativa privada, sobretudo das instituições católicas de ensino. Enquanto as escolas primárias se expandiram pela ação dos governos estaduais, os cursos normais o fizeram de forma diversificada, tanto no que diz respeito ao vínculo das instituições formadoras (estatais ou religiosas), como pela modalidade da sua oferta (escolas normais secundárias e escolas normais primárias) que conviveram por longo tempo na formação dos professores para a escola primária (Nunes, 2007 apud Scheibe, 2008, p. 44).

No século XX também se apresenta “o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o ‘secundário’ (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e do ensino médio), em cursos regulares e específicos” (Gatti, 2010, p. 1356). Anteriormente ao período, o trabalho para os níveis supracitados “era exercido por profissionais liberais ou autodidatas”, apenas “no final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área da educação para obtenção da licenciatura” (formação conhecida como 3+1) (Gatti, 2010, p. 1356).

No Brasil, na década de 1930, surge a disciplina escolar Ciências, “concomitantemente aos cursos de licenciaturas nas recém-criadas universidades brasileiras”, a disciplina “surge oficialmente no currículo do ensino secundário com a Reforma Francisco de Campos” (Ayes; Selles, 2012, p. 99). No primeiro ciclo “essa disciplina recebe o nome de *Ciências Físicas e Naturais*, passando a ser oferecida nas séries iniciais. Nas séries seguintes, ocorre a especialização, passando a ser oferecidas as disciplinas Física, Química e História Natural isoladamente” (Ayes; Selles, 2012, p. 99, destaques das autoras).

A disciplina Ciências é acompanhada pela ideia de integração entre diferentes áreas do conhecimento, essa característica, originou-se em conjunto com “a visão positivista de que as diversas ciências possuíam um método único, o que justificaria essa reunião para fins de ensino”, com predomínio das “metodologias passivas e conteudistas” (Ayes; Selles, 2012, p. 100).

Neste momento, “os cursos de História Natural”, criados também na década de 1930, tinham o objetivo de formar “professores para o ensino de ciências e biologia”, este curso apresentava a “formação bacharelesca” (currículo conhecido como 3+1¹³) e, dessa forma, “não era entendido, em sua totalidade, como uma licenciatura” (Medeiros; Medeiros, 2018, p. 1972).

¹³ Nos três primeiros anos, os estudantes tinham contato com as disciplinas específicas da área e, no último ano, com as disciplinas da Didática.

Assim, para a disciplina de Ciências, ainda não havia formação adequada, pois, “a licenciatura em História Natural não oferecia disciplinas que preparassem os futuros professores a atuarem no primeiro ciclo”, de forma que, “era preciso enfrentar o problema da formação inicial de professores, de modo específico o primeiro nível de ensino apresentava carências muito prementes” (Ayres; Selles, 2012, p. 101). Estas críticas permanecem atuais.

No terceiro período - Organização dos Institutos de Educação (1932 - 1939), o padrão reformador das Escolas Normais foi enfraquecido, a expansão ainda trazia marcas da preocupação com o “domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (Saviani, 2009b, p. 144). Com o aparecimento dos Institutos de Educação, houve o surgimento das pesquisas relacionadas à educação. Nesse momento, foram criados o Instituto de Educação do Distrito Federal (realizado por Anísio Teixeira em 1932) e o Instituto de Educação de São Paulo (realizado em 1933 por Fernando Azevedo), ambos inspirados pelo “ideário da Escola Nova” (Saviani, 2009b, p. 145).

Tais “institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (Saviani, 2009b, p. 145-146). Apesar da inspiração na Escola Nova, é apontado que o trabalho nesses institutos não coadunava, na prática, ao que era orientado oficialmente, já que

As ideias de pensadores do Movimento Escolanovista – Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho –, influenciadores da trama curricular dos cursos, sustentadas na construção do conhecimento a partir dos interesses, aptidões e diferenças individuais dos formandos, foram materializadas em um currículo com base na Psicologia Behaviorista que, na prática, fomentou uma formação segregada a testes de mensuração para verificação da aprendizagem dos discentes, ao ensino enquadrado em estruturas disciplinares e à hierarquização de saberes e do alunado (Lopes, 2007 apud Medeiros; Dias; Olinda, 2020, p. 05).

No quarto período - Organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelos das Escolas Normais (1939 - 1971), os institutos anteriormente citados “foram elevados ao nível universitário [...] foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país”, resultou desse paradigma o “decreto-lei n. 1.190” que adotava o modelo “3+1” para os cursos de Pedagogia e licenciaturas (Saviani, 2009b, p. 146).

O “Decreto Lei nº 1.1190, de 04 de abril de 1939” originou as “Faculdades de Filosofia que, articuladas a um projeto social de País” tinham como objetivo “qualificar mão de obra para suprir as demandas profissionais do crescente ‘Brasil urbano-industrial’”, a partir destas faculdades, os cursos de licenciaturas em nível superior foram construídos nacionalmente

(Medeiros; Medeiros, 2018, p. 1971). A institucionalização das licenciaturas nas “Faculdades de Filosofia representaram um marco para a modernização da sociedade, pois tinham por missão a formação da elite intelectual brasileira, a produção da ciência pura e desinteressada” (Romanowski, 2002, p. 123). A partir do decreto-lei, têm-se, respectivamente, as finalidades das Faculdades de Filosofia, bem como sua constituição:

Serão as seguintes as suas finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. [...] Art. 2º A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro secções fundamentais, a saber: a) secção de filosofia; b) secção de ciências; c) secção de letras; d) secção de pedagogia. Parágrafo único. Haverá, ainda, uma secção especial de didática (Brasil, 1939).

Os cursos de licenciatura formavam professores para as escolas secundárias e os cursos de Pedagogia formavam docentes “para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas [...] e um ano para a formação didática” (Saviani, 2009b, p. 146), como fica evidente no excerto do decreto-lei acima transcrito. Após o afastamento da formação de professores das escolas-laboratórios, a formação apresentou caráter dualista, já que

os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático à um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (Saviani, 2009b, p. 147).

Tal caráter dualista, estabeleceu “disputas históricas nos planos e programas dos cursos de formação de professores” (Medeiros; Dias; Olinda, 2020, p. 06). Isso porque, os conhecimentos relacionados à área da Educação foram separados do “conhecimento específico da ‘matéria a ensinar’”, o dualismo “reproduziu incompatibilidades de objetivos nas licenciaturas e oposições entre concepções de currículos com as disciplinas ditas científicas e as disciplinas consideradas como didático-pedagógicas” (Medeiros; Dias; Olinda, 2020, p. 06). Outro aspecto importante a se destacar é que, “a criação das licenciaturas um século após os cursos normais, confirma o direcionamento da escolarização da população centrada na educação primária” de forma que, “a educação secundária destinava-se para a elite da população, conseqüentemente a expansão dos cursos de licenciatura ocorreu só após 1960” (Romanowski, 2002, p.123).

Na década de 1960, o curso de História Natural foi dividido em outros dois, uma graduação correspondente à Geologia e outra em Ciências Biológicas¹⁴ a partir da compreensão “do Conselho Federal de Educação (CFE), órgão responsável no período histórico pelo reconhecimento dos cursos de graduação, da profissão de geólogo, o que exigia um curso específico para a formação do profissional” (Tomita, 1990 apud Medeiros; Medeiros, 2018, p. 1972; Reis; Mortimer, 2020).

O quinto período - Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996), período de Ditadura Militar no Brasil, promulgou a “Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), complementando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61” (Medeiros; Dias; Olinda, 2020, p. 07), nesse contexto, “desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau”, nesse período, “a formação de professores para o antigo ensino primário foi [...] reduzida a uma habilitação dispersa [...] configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (Saviani, 2009b, p. 147). As licenciaturas (nível superior) formavam professores para o ensino de 1º grau (quatro últimas séries) e o ensino de 2º grau, em cursos de curta duração (três anos) ou em licenciaturas plenas (quatro anos) (Saviani, 2009b).

O curso de “Licenciatura Curta em Ciências tinha como objetivo formar professores para lecionar tanto Ciências quanto Matemática no curso ginásial” (Ayres; Selles, 2012, p. 102). Tal curso, com caráter polivalente, habilitava “dependendo do contexto e da proposta curricular de formação” professores para as disciplinas de “Matemática, Física, Química e Biologia” (Medeiros; Medeiros, 2018, p. 1972-1973). O projeto inicial da licenciatura curta, nos anos 1960, “ainda estava marcado pelo processo de democratização no país, o que originou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961”, o que acabou se modificando com o período da Ditadura Militar (Ayres; Selles, 2012, p. 102).

Os cursos de licenciaturas curtas formavam “docentes que poderiam atuar da 5ª até a 8ª série, mas também de 1ª a 4ª séries” em nível superior, tais cursos “poderiam formar professores com integração de áreas, o que foi uma inovação; por exemplo, a licenciatura em Ciências (com componentes de Biologia, Física e Química)”, a lei que possibilitou isso foi a nº 7.044/82, que alterava o “artigo 30 da Lei nº 5.692/71” (Gatti; Barreto, 2009, p. 40). No entanto, as

¹⁴ Duas nomenclaturas existem para o curso: Ciências Biológicas e Biologia. Segundo Medeiros e Medeiros (2018, p. 1973, nota de rodapé) essa diferenciação pode ser explicada pela forma de entender o curso, “ora formando docentes apenas para o Ensino Médio (Licenciaturas em Biologia), ora formando docentes para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Licenciaturas em Ciências Biológicas)”.

licenciaturas curtas (polivalentes), geraram “polêmica e contraposições de acadêmicos e entidades corporativas, o que levou o então Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações normativas para tornar progressivamente plenas essas licenciaturas curtas” (Gatti; Barreto, 2009, p. 40).

Entre os argumentos críticos realizados às licenciaturas curtas na época, estavam “o aligeiramento da formação docente somado à inexistência de cursos interdisciplinares de Ciências, em contraposição aos cursos disciplinares de Física, Química e Biologia então existentes” (Reis; Mortimer, 2020, p. 03). Dessa forma, estas licenciaturas encontraram “problemas em sua implantação em relação à polivalência do professor e à integração das ciências, uma vez que as universidades públicas não aderiram ao projeto” (Reis; Mortimer, 2020, p. 03). Havia também uma crítica de “natureza epistemológica” ao curso: “o valor pedagógico de uma formação sustentada pela ideia de integração das ciências [...] uma expressão do Positivismo Lógico” (Ayres; Selles, 2012, p. 103).

Outro argumento crítico às licenciaturas curtas, realizado, “principalmente durante a década de 80”, relacionava-se à “oposição ao regime militar” (Reis; Mortimer, 2020, p. 03). Apesar das críticas realizadas ao longo dos anos, de naturezas diversas, “as licenciaturas curtas representaram uma primeira tentativa de formação voltada especificamente para a disciplina escolar Ciências” (Ayres; Selles, 2012, p. 103).

Entre 1960 até 1980, as licenciaturas, tendo em vista as “resoluções do Conselho Federal de Educação estipulavam o currículo mínimo a ser cumprido em cada uma delas, definindo as disciplinas obrigatórias”, assim, a “estrutura curricular desses cursos privilegiavam, sobretudo, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso” (Gatti; Barreto, 2009, p. 41). Até hoje, há dificuldade em relação à identidade (perfil) docente dos licenciandos, já que há a dualidade entre dois tipos de formação: deve-se considerá-lo “especialista em área específica ou professor?” (Gatti, 1992, p. 71 apud Gatti; Barreto, 2009, p. 41-42).

Além da citada indeterminação, Medeiros e Medeiros (2018, p. 1971) entendem que a formação de professoras e professores, no Brasil, historicamente, esteve (e ainda está) atrelada “aos arranjos e aos interesses de grupos sociais e políticos” que definem “o perfil de professor e o modelo de currículo de formação docente a ser seguido”. Tais grupos,

a partir de inúmeras práticas sociais guiadas por fatores econômicos e do mercado industrial (especialmente o mercado industrial internacional), conduziram diferentes políticas educacionais e legislações curriculares que interferiram nos cursos de formação, em sua organização curricular e nos contextos (faculdades, centros superiores de formação, institutos e

universidades) em que se sucede a formação docente (Medeiros; Medeiros, 2018, p 1971).

Na década de 1990, as pesquisas relacionadas à formação docente nas licenciaturas indicavam que, mesmo havendo mudanças nos cursos ao longo do tempo, estas “foram restritas e pontuais [...] ou seja, a formação inicial de professores [...] segue o mesmo modelo desde sua criação”, de forma que, “o preparo para o exercício da docência ficou a cargo [de] um curso de didática após o bacharelado, como tem sido evidenciado por estudos nessa área”, assim, “o eixo fundamental da formação é a ciência específica” (Romanowski, 2002, p. 122-123).

O Brasil formava seus professores para a educação básica em diversos tipos de licenciaturas, de “modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando [...] nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio” (Gatti, 2010, p. 1358). Não havia¹⁵, portanto, “uma base comum formativa, como observado em outros países”, assim, historicamente, nos cursos de formação docente, há uma cisão “entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina” este último, por sua vez, permanece confinado e dependente dos “bacharelados disciplinares” (Gatti, 2010, p. 1358).

Neste breve histórico relacionado à formação docente, no final da década de 1970, originou-se um movimento de educadores que se articulavam em defesa da formação de professores no Brasil. Assim, quando realizada a 1ª Conferência Brasileira de Educação, em 1980, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) teve “como marco sua origem” (Anfope, 2016, s/p). Este movimento é de suma importância até os dias de hoje em prol das lutas relacionadas à educação, seja em relação às políticas públicas para a educação básica, seja em relação às condições que envolvem o trabalho e a formação docente. Tais educadores se envolvem na construção coletiva de “um projeto de formação dos profissionais de educação”, além de “intervir de forma consequente nas políticas educacionais” (Anfope, 2016, s/p).

A mobilização dos educadores na ANFOPE, “concentrou seus esforços no sentido da constituição de uma base comum de formação para todas as licenciaturas, concebida não como um currículo mínimo, mas como uma concepção básica de formação” (Scheibe, 2008, p. 48). Tal “discussão nacional contribuiu para a realização de mudanças curriculares, metodológicas e pedagógicas no interior das instituições formativas”, mesmo assim, o modelo 3+1 continuou

¹⁵ Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura e a Base Nacional Comum Curricular mudaram o cenário analisado por Gatti (2010).

preponderando nos cursos de formação, “com forte desintegração entre as áreas do conteúdo específico e pedagógico”, persistindo historicamente (Scheibe, 2008, p. 48).

A ANFOPE (entre outras organizações) reuniram os educadores que, “no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade”, contribuíram para “a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade” (Freitas, 2002, p. 138). A ANFOPE possui “papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” (Freitas, 2002, p. 138-139, destaques da autora).

O histórico das políticas de formação docente aqui descrito engendra consequências até os dias de hoje e mantém relação com o contexto econômico do país, assim, alguns apontamentos continuam atuais, como é o caso da ausência de um perfil profissional consolidado para o licenciado e a cisão entre o bacharel e a licenciatura no currículo identificado como “3+1”. Tais questões suscitaram debates e reflexões que mobilizaram pesquisadores e formadores de professores em torno de associações, como no caso da ANFOPE. Tendo em vista que a LDB de 1996 foi utilizada como marco nesta seção, o último período “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996 - 2006)” analisado por Saviani (2009) será discutido a seguir até o momento mais contemporâneo das políticas públicas federais (as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024) que continuam mobilizando pesquisadores e formadores de professores em torno da disputa referente à formação docente.

4.2 Políticas públicas federais de formação de professoras e professores no Brasil a partir da LDB de 1996

O sexto e último período analisado por Saviani (2009b) foi intitulado de “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996 - 2006)”, momento em que a nova LDB (Lei nº 9.394/96) foi promulgada. Neste contexto, apesar da luta dos educadores e educadoras, a referida lei, nivelou a política educacional por baixo, pois “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria”, porque oferecem “uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos

de curta duração” (Saviani, 2008, p. 218-221 apud Saviani, 2009b, p. 148). Após o breve resumo dos períodos formulados, é possível perceber que as

mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (Saviani, 2009b, p. 148).

Em síntese, historicamente, Saviani (2009b, p. 149) indica que foram estabelecidos dois modelos de formação de professores: 1) o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos onde a formação “se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” que prevaleceu nas instituições de ensino superior; 2) o modelo pedagógico-didático que centraliza a formação docente a partir do “efetivo preparo pedagógico-didático” que prevaleceu nas Escolas Normais. Para o segundo modelo, não é desconsiderada a formação da cultura geral e do domínio específico dos conteúdos, mas, para além disso, o preparo didático-pedagógico é fundamental, natureza específica da formação docente (Saviani, 2009b).

Em relação aos modelos, a universidade se direciona ao primeiro (conteúdos culturais-cognitivos), enquanto as Escolas Normais, ao segundo (pedagógico-didático). A configuração das universidades “caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes”: o Estado (modelo napoleônico), a sociedade civil (modelo anglo-saxônico) e a autonomia da comunidade acadêmica (modelo prussiano) (Saviani, 2009b, p. 149).

Nos casos em que predomina o modelo napoleônico, ainda que sob a aparência de caótica diversidade, as universidades tendem, por indução do Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos. E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. Isso se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa. Nesse quadro, os referidos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não deixando margem a veleidades pedagógicas (Saviani, 2009b, p. 149).

Por outro lado, “o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana”, dessa forma, este modelo “é, pois, antielitista por excelência” (Saviani, 2009b, p. 149). No Brasil, “apesar de uma certa influência em nível organizacional do modelo anglosaxônico pela via dos Estados Unidos, prevalece o modelo napoleônico” (Saviani, 2009b, p. 149). Em síntese, tais modelos colocam a formação docente sob um dilema, segundo Saviani (2009) porque cindem a forma e o conteúdo - que não deveriam ser dissociáveis. A complexidade do dilema pode ser percebida e analisada atualmente, fenômeno que reflete nas leis, diretrizes e currículos de formação docente.

Nesse cenário, o século XXI permanece marcado, em relação à formação docente no Brasil “nas áreas disciplinares”, em condições “que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação ‘formação disciplinar/formação para a docência’, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX” (Gatti, 2010, p. 1357).

A partir da LDB, reconfigura-se a “relação entre o Governo, os Estados e os Municípios” essa mudança foi “impulsionada pela política liberal de descentralização das responsabilidades com a Educação”, assim “cada ente federado passa a deter a obrigatoriedade de ofertar uma determinada modalidade de ensino” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 52). É neste “contexto político brasileiro que emergiram pesquisas de autores internacionais” que orientaram bases para a “formação inicial e continuada de professores do país: Nóvoa (1991) e o desenvolvimento profissional; Schön (1992, 1995) com o professor reflexivo e Zeichner (1998) com o professor-pesquisador” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 52).

Bazzo e Scheibe (2019, p. 670), apontam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), artigos referentes à formação de professores, que vão do 61 ao 67, “incluindo o Artigo 87, que dispõe sobre a formação de profissionais do magistério”. Oliveira e Leiro (2019) analisam três artigos para a formação docente a partir da LDB: o primeiro, Art. 61, explicita “os fundamentos para formação, incluindo a associação entre teoria e prática e o aproveitamento de experiências anteriores” (Oliveira; Leiro, 2019, p. 04).

Já, em seu artigo 62, a LDB indica que a formação de professores será realizada em nível superior (licenciatura ou graduação plena), em universidades ou institutos superiores de educação. No entanto, admite “como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996). Houve avanço em relação à “formação inicial de

professores para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio”, já que ela seria realizada em nível superior (Medeiros; Dias; Olinda, 2020, p. 09). No entanto,

ao não enfatizar a universidade como espaço primordial para a qualificação dos docentes da Educação Básica, permitiu-se que outras instituições assumissem essa tarefa. Assim, a formação também foi oferecida por faculdades isoladas, centros universitários, entre outras instituições que não possuem as mesmas estruturas físicas e condições formativas no sentido de articular a pesquisa e a extensão na formação docente, principalmente do setor privado, as quais muitas vezes são de caráter duvidoso (Medeiros; Dias; Olinda, 2020, p. 09).

Já, no artigo 63, “regulamenta a formação que pode ser oferecida pelos Institutos Superiores de Educação (ISE): curso Normal Superior, cursos para quem já possui graduação e queira atuar na Educação Básica (EB) e programas de educação continuada” (Oliveira; Leiro, 2019, p. 04). O Decreto nº 3.276/1999 “Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências” (Brasil, 1999), determinando que “o Conselho Nacional de Educação (CNE) é o responsável pela definição das diretrizes curriculares nacionais” para a formação de professores da educação básica estabelecida pela “Resolução CNE/CB nº 2, de 19 de abril de 1999” (Oliveira; Leiro, 2019, p. 05).

Em 2001 “foi sancionada a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes” (Oliveira; Leiro, 2019, p. 06). O PNE

é decorrente de um diagnóstico da educação brasileira que identificou a necessidade de um esforço para a melhoria da qualidade do ensino, prevendo uma política global de magistério, tanto para a formação inicial como para os professores brasileiros que atuavam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental sem formação em nível médio. O Ministério da educação inicia seu discurso sobre a formação inicial ressaltando o princípio moral que a formação deveria oferecer como o desenvolvimento do compromisso social e político do magistério (Reis; André; Passos, 2020, p. 40).

No Plano Nacional da Educação, “as diretrizes para formação de professores do referido PNE colocam a implementação de políticas públicas neste campo como condição e meio para o avanço científico e tecnológico do País”, além disso “a formação inicial é desafiada a superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, e a continuada deve ter como foco a formação em serviço” (Oliveira; Leiro, 2019, p. 06).

Em 2002, o Ministério da Educação (MEC), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1, de 18

de fevereiro de 2002), no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). O Parecer CNE/CP nº 9/2001, em 2001, que antecedeu as diretrizes, foi “fruto da atividade de uma Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação” que “elencava um conjunto de diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior” (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 943).

O governo FHC, de cunho liberal, realizou diversas políticas na educação, por exemplo, “o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)” que incluiu o Brasil “na avaliação internacional feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 50). Assim, o

país passa a ter dados consistentes e reais de modo a fomentar o debate sobre a qualidade da educação e o desempenho escolar para, conseqüentemente, incidir nas políticas educacionais e aprimorar seus desenhos e estratégias de implementação e operacionalização, juntamente com os estados e os municípios (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 50).

O contexto “que circundava a sociedade na homologação das diretrizes de 2001 era de uma nação que se reabria à Democracia, com uma Constituição Federal de recente promulgação, abrindo o olhar a todos os cidadãos acerca de seus direitos” (Kastelijns; Domingues, 2016, p. 03). Durante sua elaboração, o documento apresentava “caráter dialógico ao ter sido submetido à comunidade educacional em audiências públicas regionais e nacional, em reunião técnica e institucional” (Reis; André; Passos, 2020, p. 40). Porém, posteriormente, “o documento se justifica mais como uma necessidade imposta pelas conjunturas externas e menos pela análise das necessidades internas de melhoria da escolarização da população” (Reis; André; Passos, 2020, p. 40).

As conjunturas externas se caracterizam por influências de “recomendações internacionais, com especial destaque para a conferência Mundial de Educação para Todos” organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jomtien no ano de 1990, sendo que “o Brasil foi um dos signatários desse documento” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 51). Para além da UNESCO, outras organizações interferiram nas políticas, como a OCDE, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

Tais diretrizes “são orientações para o pensamento e a ação” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 11), organizadas, portanto, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 “que consagra os termos *diretrizes* e *bases* e concilia os interesses públicos e

privados da educação” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 15). As políticas públicas são dinâmicas e “navegam por diferentes governos, organizações e múltiplas arenas, movimentando-se em meio a processos sociais, políticos e econômicos, com seus sentidos, traduções e interpretações (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 942).

Nesta perspectiva, a análise das políticas requer o mapeamento das legislações e propostas legais, em suas similaridades e diferenças, para apreender o movimento dialético das permanências e superações, e as possíveis consequências que isso traz para os sujeitos e instituições destinatários dessas políticas (Subtil, 2016, p. 159).

As primeiras DCNs, promulgadas em 2002, “apesar de acenarem uma possibilidade de avanço na formação de professores ao estabelecer diretrizes próprias para uma formação docente específica”, elas também “não contemplaram todas as demandas das entidades e dos educadores, cedendo aos interesses das instituições privadas” (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 943). Posteriormente à primeira DCN (Resolução CNE/CP 1/2002), “as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” (Gatti, 2010, p. 1357).

Tais diretrizes possuem importância fundamental porque, pela primeira vez, buscam articular nacionalmente a formação docente no Brasil, “conseguiu-se, enfim, um documento “que estabelecesse diretamente em nível nacional, aos cursos de licenciatura, princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados nas propostas curriculares e formativas” (Medeiros; Dias; Olinda, 2020, p. 09). De forma que se estabelecem como orientação “para o desenvolvimento de documentos fundamentais para os docentes, como o Projeto Político Pedagógico, Planejamento Educacional, Elaboração de Instrumentos Didáticos, Avaliação de Ensino-Aprendizagem (Lima Filho; Melo; Silva, 2021, p. 426).

Nesse período, portanto, os cursos de licenciatura curta foram extintos ou tiveram seus currículos adaptados, de forma que, “algumas instituições optaram por oferecer as licenciaturas plenas nas áreas de Química, de Física, de Matemática e de Biologia, que possuíam diretrizes curriculares nacionais já estabelecidas” (Reis; Mortimer, 2020, p. 03). Os cursos de Ciências Biológicas “foram os primeiros a serem regulamentados por Diretrizes Curriculares Nacionais pelo fato de o currículo de ciências do então ginásio ser, majoritariamente, composto por conteúdos de biologia” (Reis; Mortimer, 2020, p. 02). Assim, em relação

às Licenciaturas em Ciências Biológicas, de modo particular, estabeleceu-se o Parecer CNE/CES nº 1.301, de 06 de novembro de 2001, que auferiu as diretrizes curriculares nacionais específicas para as graduações em Ciências Biológicas. Essas diretrizes tentaram, parcialmente, destacar

encaminhamentos para a organização curricular das graduações (Medeiros; Medeiros, 2018, p. 1973).

Apesar da importância dos documentos, Gatti (2017, p. 1155) lembra que eles não são atuantes por si mesmos, pois “dependem de ações efetivas que propiciem a passagem do dito ao realizado”, é central, portanto, “o compromisso [...] assumido pelos órgãos federais, com apoio dos estaduais, em cada instituição, bem como pelos seus docentes, em relação às proposições postas pelos documentos normativos e orientadores (Gatti, 2017, p. 1155). Segundo as DCNs de 2002, a formação docente deve seguir os seguintes princípios:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (Brasil, 2002, p. 02).

Assim, o documento de 2002, tem como foco o desenvolvimento de competências para a atuação profissional, bem como, “a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento” (Gatti; Barreto, 2009, p. 46-47). As diretrizes também indicam a ação-reflexão-ação como pilar para a formação docente e a “resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (Brasil, 2002, p. 03). A DCN de 2002 apresentava “uma concepção reduzida da docência, expressa na aceção do(da) professor(a) como profissional do ensino”, trazendo “o desenvolvimento de competências como importante fundamento conceitual”, assim, “o lugar reservado aos(as) professores(as) é de meros executores(as) do processo educativo” (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 11-12).

A tríade das competências, do “princípio metodológico de resolução das situações-problema por meio da ação-reflexão-ação” e da “epistemologia da prática como norteadora da

formação docente” implicam “que a essência das políticas de formação se fundamenta no **neopragmatismo**”, porque “a ênfase na prática imediatista, sem um compromisso com a fundamentação teórica sólida, conduz ao produtivismo espontaneísta e subjetivista” (Masson, 2009, p. 205).

Posteriormente à LDB (1996), “o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular – um ‘novo’ paradigma educacional”, sendo por meio dele também que a formação docente passa a ser pensada e controlada (Dias; Lopes, 2003, p. 1156). Apesar da dificuldade relacionada à definição do que seria a competência, a concepção de uma formação docente voltada ao seu desenvolvimento, “tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica”, assim, “o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores” (Dias; Lopes, 2003, p. 1157).

Há, nesse sentido, em esfera global, “um número significativo de reformas curriculares nos mais variados níveis e modalidades de ensino” que se orientam a partir das competências para a formação humana (Dias; Lopes, 2003, p. 1160). Além da formação inicial, a formação continuada também é pautada pela referida concepção, de forma que, a profissionalização docente subjuga-se à noção “de competência profissional”, assim, “a garantia do estabelecimento de um estatuto profissional da atividade docente está entre as razões mais destacadas para a adoção das competências como paradigma curricular” (Dias; Lopes, 2003, p. 1160).

Nos Estados Unidos, as competências basearam a formação de professores, de forma que, nas “oito primeiras décadas do século XX”, o foco “era a formação do professor eficiente para atender às necessidades que estavam postas pela sociedade” (Dias; Lopes, 2003, p. 1161). A partir deste contexto,

As pesquisas sobre a eficiência do professor e o desenvolvimento de currículo por competências favoreceram o surgimento da perspectiva de profissionalização da formação docente. [...] As idéias de qualidade da educação e de eficiência do trabalho docente passaram, então, a ser associadas à idéia de perfil profissional bem definido a partir da listagem de competências e, portanto, de uma profissionalização sem bases nas especificidades da profissão docente e em sua própria história (Dias; Lopes, 2003, p. 1164).

As DCNs de 2002 colocam que a prática deve permear toda a formação do professor desde o início e que as instituições formadoras devem organizar projetos em torno de seus eixos articuladores, sendo eles:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (Brasil, 2002, p. 05).

No entanto, mesmo que as Diretrizes realcem a articulação entre os conhecimentos da área específica e os conhecimentos da educação, é possível identificar “nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica com alto peso em número de disciplinas e horas-aula, praticamente sem integração com as disciplinas pedagógicas” (Gatti; Barreto, 2009, p. 48).

O documento, “permite identificar a adoção da pedagogia das competências como a ‘pedagogia oficial’, uma vez que ela se materializa entre nós não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia e da educação”, mas, de forma a coadunar com as “exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo (Freitas, 2002, p. 153).

Está presente, na formação por competências, a concepção de que elas “permitem a mobilização de um conhecimento contextualizado, prático e voltado para a formação do profissional, no caso, o professor” (Dias; Lopes, 2003, p. 1165). Outro aspecto importante do documento refere-se à

ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional. Caberá aos professores ‘identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional’ (Freitas, 2002, p. 154).

Assim, “os professores se defrontam com uma nova realidade: a de disputar individualmente pela formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional” (Freitas, 2002, p. 154-155). As competências requeridas realizam, na verdade, uma redução na formação do educador porque direcionam-se às dimensões “técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa” (Freitas, 2002, p. 155).

Dias e Lopes (2003) discutem que, no Brasil, os documentos de formação de professores, “mesmo recusando qualquer tipo de associação com o movimento da eficiência social e da pedagogia dos objetivos, ou ainda com modelos curriculares baseados na formação docente por competências ou desempenho”, mostram “um repertório de competências que se aproxima muito [...] desses modelos”, como, por exemplo, organizar as competências em “três tipos: conceituais, procedimentais e atitudinais, correspondendo respectivamente aos objetivos cognitivos, psicomotores e afetivos formulados por Bloom”, a começar por “verbos que especificam desempenhos a serem avaliados de modo mais objetivo” (Dias; Lopes, 2003, p. 1168-1169).

Para Freitas (2002, p. 161), essas diretrizes para a formação docente, no Brasil rebaixam a qualidade dos cursos, aligeirando-os, pois estes apresentam “menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida” porque deslocam “a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas”. Além disso, “privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade” (Freitas, 2002, p. 161).

Esse cenário subtrai da educação seu “*status* epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática (Freitas, 2002, p. 161). Dessa forma,

o abandono da categoria trabalho pelas categorias *da prática, prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas. No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (Freitas, 2002, p. 141).

Além disso, à época, para a graduação e para a pós-graduação, as políticas intentavam, de forma gradativa, “retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo ‘campo’ de conhecimento: da ‘epistemologia da prática’, no campo das práticas educativas”, para tal desenvolvimento, as

reformas educativas se amparam “nas contribuições de “Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud, entre outros” (Freitas, 2002, p. 147). A epistemologia da prática e os autores citados permanecem como referenciais para a formação inicial de professores e professoras em nosso país.

O que ocorre é que, “sob o discurso da valorização do magistério e sua profissionalização, têm aprofundado a desqualificação e a desvalorização deste profissional”, porque privilegiou-se “a expansão de novas instituições e novos cursos principalmente no setor privado em vez de investimento massivo no aprimoramento das [...] licenciaturas nas universidades públicas” (Freitas, 2002, p. 147). Assim, as políticas “do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério” (Freitas, 2002, p. 147).

Além das questões anteriormente pontuadas, Kastelijns e Domingues (2016, p. 04) salientam que o contexto escolar proposto nas diretrizes possuía especificidade em relação à “tratativa indígena e da educação especial”, no entanto, apresentavam “superficial alusão à prevenção da discriminação”. Uma das razões para isso encontra-se no próprio desenvolvimento destas questões no período histórico, já que, no contexto de homologação das DCNs de 2002

o Conselho Nacional de Educação iniciava o processo de construção de uma série de outras Diretrizes que passaram a embasar a Educação Básica em meio a sua especificidade e, ao mesmo tempo diversidade, exigida pelos grupos sociais que buscavam ser alvo de seus direitos legais no território escolar (Kastelijns; Domingues, 2016, p. 04-05).

Pereira (2021, p. 126) ao analisar os aspectos pré decisórios¹⁶ das políticas de formação docente, no intervalo que corresponde aos anos 2000 a 2010, com foco para os documentos da Comissão de Educação da Câmara Federal detectou “a influência dos Organismos Internacionais, sobretudo da UNESCO, nas formulações de políticas educacionais no Brasil, em especial no que diz respeito ao financiamento e avaliação”, além disso, a presença destes organismos se fez tanto fisicamente “por meio de seus representantes”, quanto por meio de “sua presença simbólica nas falas de muitos deputados e deputadas”.

Além da presença da influência de agentes externos, as orientações para as políticas públicas se caracterizam “por dados puramente econômicos nas discussões em torno de projetos de leis no âmbito da Comissão de Educação da Câmara Federal, ou seja, com uma ‘roupagem’

¹⁶ São aspectos pré-decisórios que fizeram parte da análise de Pereira (2021, p. 120): “a formação da agenda e os debates em torno do processo de formulação das políticas públicas educacionais”.

gerencial”, de forma que “o que deveria ser um campo de disputas por vezes se torna um campo de consensos” (Pereira, 2021, p. 127). E, em relação ao governo, da década de 1990 até 2010, mesmo havendo troca de partido (do PSDB para o PT), o que pode ser observado é “uma continuidade das políticas implantadas nos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)” com solidificação e fortalecimento dos “grupos educativos privados”¹⁷, com ênfase no período em que o Partido dos Trabalhadores esteve no poder (Pereira, 2021, p. 122).

Apesar disso, o PT, sob o governo Lula, foi “marcado por uma expansão dos investimentos nas áreas da Educação e da Assistência Social” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 56), porém, mesmo que

um governo de base popular tenha ascendido ao poder, analisando um hiato de 10 anos, pode-se concluir que houve poucos avanços concretos sob o ponto de vista de políticas de Estado sobre formação inicial de professores, e isto se deve, sobretudo, a opção do governo por implementar suas políticas educacionais por meio de programas. Nota-se várias iniciativas dos governos de plantão, operando principalmente via Medida Provisória, Decretos e Portarias, na tentativa de solucionar um grave problema que é a formação docente. Portanto, com esse tipo de manobra, o governo do momento consegue de certo modo ‘tocar’ o problema sem gerar um certo desgaste no Parlamento. Por outro lado, vê-se várias outras iniciativas no sentido de melhorar a formação continuada, também com medidas isoladas e dispersas, o que demonstra a utilização de medidas paliativas para um problema tão complexo e crônico (Pereira, 2021, p 124-125).

Já, em 2009, foi instituída “Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” através do Decreto nº 6.755, de 2009, responsável por disciplinar “a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada” (Medeiros; Dias; Olinda, 2020, p. 11).

São princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: a “garantia do padrão de qualidade que devem ter os cursos de formação docente; articulação entre teoria e prática e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, além do “reconhecimento da escola como espaço de formação; importância do professor no processo educativo escolar e necessidade de sua valorização profissional”, bem como da “articulação entre formação inicial e continuada e entre os níveis de ensino” (Oliveira; Leiro, 2019, p. 12). São pontos de destaque dessa política: “a promoção da melhoria da

¹⁷ São exemplos de políticas que fortaleceram os grupos educativos privados durante o governo do Partido dos Trabalhadores: o Prouni e o Fies (Pereira, 2021).

qualidade da educação básica pública e a valorização docente mediante ações de formação inicial e continuada estimulando o ingresso, a permanência e a progressão na carreira docente” (Reis; André; Passos, 2020, p. 45).

Através da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, diversas outras “foram definidas para a docência, havendo nos últimos oito anos uma tentativa de articulação das mesmas, o que pelas análises não se concretizou” (Gatti, 2015, p. 07). Houve, como colocado anteriormente, uma “proposta uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que acabou por incluir ações já em andamento e propondo outras” (Gatti, 2015, p. 07), de forma que,

essa política acabou por se desdobrar em vários programas paralelos: a Universidade Aberta do Brasil – UAB; o Programa Pró-Licenciatura: formação inicial/complementar; o PAR-FOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica integrando o Plano de Ações Articuladas – PAR, proposto no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ao qual aderiram todos os entes federados (pelo Plano, os sistemas estaduais e municipais devem oferecer o suporte a essas atividades em parceria com as instituições de ensino superior públicas) [...] Ação estratégica que tem se revelado importante no que se refere à formação inicial de docentes para a educação básica é o PIBID - Programa de Iniciação à Docência. O PIBID é um programa de fomento da CAPES, que concede bolsas para o desenvolvimento, por estudantes das licenciaturas, de projetos ligados a experiências didáticas na educação básica. (Gatti, 2015, p. 07).

Ainda segundo Gatti (2015, p. 08) os “esforços ainda não se mostraram suficientes para reverter o quadro de carências na formação dos docentes e o atendimento à demanda das redes de ensino”, um argumento que justifica a afirmativa “é justamente a falta de articulação, de fato, entre programas e entre estratégias”, além da “ausência de monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas”. Tal fragmentação, segundo Masson (2009, p. 209) possui “ênfase no acessório, nas micropolíticas e nas propostas fragmentadas”, sendo “condizente com os referenciais da agenda pós-moderna”. Esta agenda, já discutida anteriormente, envolve, como categorias centrais, “o subjetivismo, o neopragmatismo e o relativismo” (Masson, 2009, p. 215).

Neste contexto de “inúmeros programas de formação” não há real contribuição para “garantir o salto qualitativo necessário para a melhoria da qualidade da educação” (Masson, 2009, p. 209). As propostas advindas do MEC “não representam uma política global de formação de professores, o que dificulta a consolidação de um Sistema Nacional de Formação” de forma que “a política adotada incide sobre os efeitos e não sobre os fundamentos causais que geram os problemas na educação brasileira” (Masson, 2009, p. 207).

Assim, “a implementação de ações/programas de formação sem a adequada garantia da qualidade recai no relativismo”, de forma que, “há uma tendência no MEC de se valorizar diferentes propostas de formação como se todas fossem igualmente válidas, independentemente da maneira como são desenvolvidas” (Masson, 2009, p. 206).

Para Masson (2009, p. 203) “as políticas de formação de professores no Brasil, elaboradas no período de 2003 a 2009, demonstram uma profunda articulação com os pressupostos do neopragmatismo”, a autora justifica a afirmativa quando analisa que interlocutores como o Todos pela Educação¹⁸ foram ouvidos e legitimados “na *conversação* sobre projeto educativo a ser implantado” e isso ocorre até os dias atuais. Nas definições das políticas educacionais, em amplos períodos, após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 1996), há “a não inclusão de diferentes segmentos¹⁹ da educação” (Masson, 2009, p. 203) nos processos de definição de tais políticas (como ficará evidenciado adiante nesta seção).

Depois do PNE de 2001, este mesmo documento continuou sendo discutido e revisado, de forma que, em 2014, a Lei nº 13.005, manteve sua “validade para os próximos dez anos” (Oliveira; Leiro, 2019, p. 17). Em relação à formação docente, as atuais metas 15 e 16 relacionam-se ao tema, onde, a primeira, diz respeito à “valorização das práticas de ensino, conforme as já realizadas pelo PIBID (estratégia 15.8)” e, a segunda, “determina que, no prazo de 10 anos, 50% dos professores da educação básica possuam formação em nível de pós-graduação” (Reis; André; Passos, 2020, p. 46).

Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 05) sinalizam que, em relação ao PNE, é interessante notar como as metas relacionadas aos currículos foram as que mais avançaram na contemporaneidade “mesmo que as comunidades escolar e acadêmica da área da Educação reconheçam que mudanças em currículos, dadas por imposição vertical e desarticuladas de outras iniciativas, historicamente fracassam”. Tal cenário demonstra a disputa em torno dos currículos (em diversos níveis da educação) que revelam a intencionalidade do ideário liberal que impera atualmente nas mais diferentes esferas da sociabilidade humana.

Posteriormente, “o Conselho Nacional de Educação, cumprindo o seu papel de órgão de Estado, ao instituir a Comissão Bicameral para a Formação dos profissionais do magistério da

¹⁸ Organização anteriormente citada que envolve reformadores da educação, sendo, alguns de seus mantenedores: a Fundação Lemann; Fundação Bradesco; Itaú Social; a Fundação Vale; Instituto Natura; Instituto Península, entre outros (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020).

¹⁹ Masson (2009, p. 203) também em nota de rodapé de seu texto cita como segmentos da educação não considerados enquanto interlocutores das políticas públicas: “a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)”, além do “Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)”.

educação básica” faz avançar a elaboração de “novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada [...] a partir de estudos, pesquisas, debates e audiências públicas, com diversificados interlocutores” (Dourado, 2015, p. 315). Esta diretriz avança, em relação às diretrizes de 2002, no que se compreende por professora e professor, entendendo-os como profissionais da educação ou do magistério, assim, afirma “uma acepção do(a) professor(a) como um sujeito profissional cuja ação não se resume ao ‘ensino de...’, mas é, sobretudo, pedagógica, ética e política” (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 13).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de 2015 (Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015), consideram princípios importantes para a formação, com destaque para: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática”, além da “f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (Brasil, 2015, p. 02). Diferentemente da DCN de 2002, o documento de 2015 não foca a formação em torno das competências. Além disso, ela aborda diretamente a valorização profissional, com base na “garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (Brasil, 2015, p. 02). Há dessa forma, relação da formação docente com as condições de trabalho.

É discutido no documento “a educação em e para os direitos humanos”, além da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 2015, p. 01-02). No documento, salienta-se a necessidade de superação da “fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação” (Brasil, 2015, p. 01). A formação inicial e a continuada são tratadas no documento, cada qual com a sua especificidade. Além disso, as instituições do ensino superior devem manifestar “organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC)” enquanto “expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes” (Brasil, 2015, p. 03). O documento explicita a concepção de docência sobre a qual se orienta, qual seja:

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 03).

Além disso, o documento esclarece também a necessidade de “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos”, de forma a contemplar “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015, p. 04). Outro ponto que merece destaque é a “compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais” (Brasil, 2015, p. 05).

O projeto de formação docente deveria abarcar, segundo as DCNs de 2015, “questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Brasil, 2015, p. 05). Assim, o contexto escolar proposto apresenta “foco na diversidade geracional, cultural e regional” e, “de forma diversa e ampla cita e reitera a inserção social e busca de igualdade” (Kastelijns; Domingues, 2016, p. 04).

Há também, no documento de 2015, alusão de que a “formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente”, este, responsável por conduzir “à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (Brasil, 2015, p. 06).

Outros dois elementos importantes do documento referem-se ao 8º artigo que estipula, aos egressos dos cursos de formação inicial docente, a capacidade de: “estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais”, bem como “outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério” (Brasil, 2015, p. 08). Além disso, a DCN de 2015 coloca a oferta da formação inicial de maneira presencial (preferencialmente), “com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural” (Brasil, 2015, p. 09).

O documento de 2015 defende, para além da base comum²⁰ de formação, a “institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes” além disso, considera as “instituições de educação superior e instituições de educação básica, sem descuidar da efetiva participação dos fóruns permanentes

²⁰ Esta base não tem relação com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação). A base comum, citada nas DCNs de 2015, estava em consonância com a base defendida pela ANFOPE (Anfope, 2021). Os princípios dela são citados adiante nesta seção.

de formação e demais instâncias”, tais “como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns” (Dourado, 2015, p. 315). Tais considerações contribuem “para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura”, propiciando a “efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores” (Dourado, 2015, p. 315).

Segundo Bazo e Scheibe (2019, p. 671), as DCNs de 2015 foram discutidas “amplamente pela comunidade educacional”, seu conteúdo foi “entendido pelos educadores [...] como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema”, dessa forma, “recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência”. Apesar disso sua implementação foi lenta e, a partir de 2016,

As instituições de ensino superior (IES) que apoiavam a Resolução CNE/CP nº 02/2015, então, trabalharam incansáveis para implantá-la o mais rápido possível. Aquelas que haviam logrado fazer essas mudanças antes de 2016, por sua vez, já estavam realizando seus projetos de formação de acordo com essa resolução. Naquelas em que ainda não houvessem sido implantadas, mas cujos educadores estavam também mobilizados em favor da política de formação abrigada por ela, houve um movimento forte na direção de sua defesa e consequente aplicação. As demais, entre as quais algumas IES públicas, no entanto, ficaram no meio do caminho (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 671).

Apesar de todo o avanço representado pelas DCNs de 2015, em 2016, a situação econômica, política e social do Brasil (e do mundo) se complexificou. A então presidenta Dilma Russel sofreu um *impeachment*. Temer, enquanto presidente interino, desencadeou “um conjunto de contrarreformas na educação” (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 05). Em 2017, “completado o prazo de dois anos para adequação das licenciaturas às DCN/2015, a resolução CNE/CP 01/2017 adia em um ano esse período” (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 944).

O entendimento acerca da descontinuidade das políticas públicas requer a compreensão do papel do Estado no capitalismo perante as demandas das classes e frações de classe sociais, de forma que o Estado, possui “histórica função de garantir a acumulação de capital”, assim, em relação às políticas, é possível perceber “as dificuldades não só de implementação, mas de continuidade das legislações educacionais”, pois, deve-se considerar que “em momentos de crise, prevalece o atendimento às determinações econômicas” (Subtil, 2016, p. 159).

Outras medidas tomadas pelo novo governo foram a “Lei Federal nº 13.415/2017 – aprovada após a Emenda Constitucional nº 95/2016”²¹, a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que impactou a formação docente a partir das “Resoluções do CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020” (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 13). Nesse contexto, a formação de professores deveria ser normatizada “em consonância com a desqualificação do Ensino Médio”, de forma que, a referida formação, alinhada à BNCC, deveria tornar os professores competentes para trabalharem sob as orientações dessa nova base (Kuenzer, 2024, p. 07). Além dessas decisões, o

MEC anuncia uma nova Política Nacional de Formação de Professores, com o programa Residência Pedagógica e a ampliação de vagas na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e no Programa Universidade Para Todos (PROUNI) para cursos de licenciatura. Entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) se posicionaram contrárias à política, afirmando que sua elaboração foi feita sem o envolvimento de entidades e associações do campo educacional, e ignorando a necessidade de articulação entre formação inicial, continuada e valorização da profissão (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 945).

A Lei nº 13.415/2017, em relação à formação docente, “em seu Art. 7º” alterou “o Art. 62” da LDB (1996) modificando o currículo dessa formação, para que ela pudesse ter como referência a BNCC (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 05). Assim, a pedagogia das competências retorna como fundamento para a formação docente no Brasil, representando um grande retrocesso para as políticas de formação docente. Mais uma vez, “em outubro de 2018, o Conselho Nacional de Educação, por meio da resolução CNE/CP 03/2018, adia em um ano o prazo para implementação das DCN/2015 (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 945).

Também em 2018, são estabelecidas as diretrizes para a Extensão na Educação Superior através da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 que “regimenta o disposto na Meta 12.7²² da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional da Educação – PNE 2014 – 2024” (Brasil, 2018, p. 01).

Sendo assim, tanto o PNE, quanto a Resolução CNE nº 7 de 2018 implicaram alterações significativas nos currículos das licenciaturas do país. Essas implicações serão discutidas mais

²¹ Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 – também conhecida como PEC da morte (brevemente citada no texto desta tese), configura-se como um Novo Regime Fiscal que “ameaça questões importantes para o desenvolvimento social brasileiro, incluindo as metas do PNE” (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 944).

²² A meta 12.7, implicando o país a “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014, s/p).

detidamente na próxima subseção, quando explicitada a resolução da Unesp nº 75, de 18 de novembro de 2020, baseada nesta determinação do Conselho Nacional de Educação.

Já, ano de 2019, sob o governo Bolsonaro, o “Parecer CNE/CP no. 22 embasa a instituição de novas DCN para formação de professores, por meio da resolução CNE/CP no. 2 de 2019”, de forma que, “em menos de 20 anos, três diretrizes foram instituídas, revelando os avanços e as disputas no campo da formação de professores (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 945). Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) são normas legais que mencionam uma base para a formação docente: a Constituição (1988), a LDB (1996), as DCNs (2002 e 2015), o PNE (2014), a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2016) e a Reforma do Ensino Médio (2017), apesar disso, com o passar do tempo, a concepção e as intenções que permearam a formulação dessa *base* modificaram-se a partir de interesses que se afastam da concepção sócio-histórica²³ da educação.

A DCN de 2019, então, “estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente” (Brasil, 2019, p. 01). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta “políticas de formação de professores, de materiais e tecnologias educacionais, de infraestrutura escolar e de avaliação da educação básica”, além disso, circulam ideias hegemônicas “de que gestão pública é ineficaz, devido à falta de competitividade entre as instituições e indivíduos, que boa educação é aquela voltada para médias altas em exames”, tais exames “entendem a aprendizagem como um conjunto de competências e habilidades, sistematizadas em matrizes de referência, que devem ser apreendidas pelos estudantes” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020, p. 05).

Essa política de alinhamento (objetivo-conteúdo-teste) gera um estreitamento curricular, pois secundariza dimensões mais amplas da formação humana e não considera de fato a influência do perfil socioeconômico dos indivíduos na aprendizagem. Tais iniciativas têm, ainda, um caráter de responsabilização individual forte, que não é coerente com a realidade do Brasil, em que a desigualdade social é histórica e muito profunda (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020, p. 05).

No Artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, a formação docente é atrelada às competências da BNCC da Educação Básica. Tais competências dividem-se em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2019). As

²³ Esta concepção foi desenvolvida pelo movimento de educadores organizado no final dos anos de 1970 que, posteriormente, deu origem à ANFOPE (Anfope, 2016). Posteriormente, nesta subseção, os princípios para a formação docente baseados nesta concepção serão apresentados.

competências relacionadas ao conhecimento profissional são: “dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos de vida dos estudantes”, e, por último “conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais” (Brasil, 2019, p. 02). Já, em relação às outras duas:

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 02).

Como se percebe, a dimensão do engajamento profissional se baseia em uma concepção mais individualista de formação continuada, já que o professor deve “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, p. 02). Essa perspectiva também estava presente nas DCNs de 2002 (Freitas, 2002), como citado anteriormente. Além disso, há a concepção do professor enquanto um gestor da sala de aula, responsável por conduzir os objetos de conhecimento (e não mais os conteúdos), as competências e as habilidades dos educandos que são palavras-chave na BNCC e na concepção de educação voltada ao capital. O professor também é convidado a engajar-se profissionalmente com a comunidade escolar, mas, em nenhuma dimensão, há a compreensão da totalidade educacional e social que envolve o fenômeno educativo.

Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 948) elaboraram um quadro referente à carga horária dos cursos, segundo as DCNs de 2002, 2015 e 2019, especificando que, as DCNs de 2015 e 2019 avançaram em relação à de 2002. O quadro está reproduzido abaixo.

Quadro 3 – DCNs de formação: temporalidade e estrutura dos cursos.

	DCN/2002	DCN/2015	DCN/2019
Carga horária de formação	Mínimo de 2800 horas totais	Mínimo de 3200 horas totais	Mínimo de 3200 horas totais
Tempo de efetivação	Mínimo de 3 anos de curso	Mínimo de 4 anos ou 8 períodos	Não especificado

Estruturação curricular	400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas para conteúdos de natureza científico cultural; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.	400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio; 2200 horas de atividades formativas dos núcleos I e II; 200 horas para outras atividades de interesse do estudante (núcleo III).	800 horas para conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; 1600 horas para conteúdos específicos das áreas; 800 horas de prática pedagógica, divididas em 400 horas de estágio e 400 horas de prática dos componentes curriculares.

Fonte: Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 948).

Em relação ao tempo de efetivação dos cursos, os autores colocam com preocupação que a DCN de 2019 não o especifica, já que “práticas formativas aligeiradas podem ser referendadas pela não existência de um tempo mínimo”, além disso, na estrutura curricular, “as 200 horas para outras atividades de formação estão presentes nas DCN de 2002 e 2015, com a consideração do *interesse do estudante* nas diretrizes de 2015”, porém, no documento de 2019 não há instituição da referida carga horária (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 948).

Outro ponto referente à estrutura curricular: as DCNs de 2019, determinam, para os conhecimentos educacionais, 800 horas e 1600 para os conteúdos específicos, “priorizando, portanto, o campo de conhecimento específico de cada licenciatura” (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 949). Porém, apesar da prioridade colocada, tendo em vista a articulação da BNC-Formação (DCN 2019) à BNCC, é necessário relembrar que, em relação aos conhecimentos, principalmente àqueles relacionados às Ciências da Natureza e à Biologia (mas não só), há fragmentação dos conteúdos, com redução (ou praticamente apagamento) de “conhecimentos voltados para a Botânica e a Zoologia”, bem como ao “ensino de conteúdos ligados ao estudo do Corpo Humano” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 03).

O letramento científico e atividades investigativas são ênfase na BNCC, além do “desenvolvimento de competências ligadas à resolução de problemas do cotidiano” que “limita o aprendizado de questões ligadas a aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da Ciência, assim como impede que o conhecimento seja objeto de experiências e reflexões críticas” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 03). Tendo em vista que a DCN de 2019 vincula a formação docente à BNCC, pode-se inferir que o conteúdo de aprendizagem dos futuros professores pode sofrer reduções importantes em relação às objetivações científicas produzidas pela humanidade.

Há, assim, na BNC-formação “uma retomada de perspectivas efficientistas e tecnicistas do passado” para a formação docente atual (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 03). Outro aspecto relevante apontado é que nas DCNs de 2002 e 2015 “quando da proposição de orientações nacionais para os cursos de formação de professores, houve a divulgação de *diretrizes* via parecer e resolução”, em contrapartida, na BNC-Formação “houve a indicação de *uma diretriz juntamente* com uma *base*, contrariando o próprio referencial para DCN de cursos de graduação” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 13).

Ou seja, mesmo que nas páginas 5 e 6 do Parecer nº 67/2003 esteja presente a distinção entre currículos mínimos e diretrizes, tendo em vista atendimento de prerrogativas legais que ainda estão em vigência (como a LDBEN de 1996), a Resolução da BNC-Formação, ao revogar a DCN de 2015, modifica a ideia de *diretriz*. Além disso, restringe e resgata a noção de currículo mínimo de outrora, na busca de promover, hoje, alinhamento entre processos de ensino-aprendizagem-avaliação-formação (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 13).

Nas DCNs de 2015, como explicitado anteriormente, houve ampla participação “com o envolvimento de diversas associações, instituições e entidades do campo da formação de professores”, o documento também buscava “organicidade entre demais políticas de formação”, além de defender “a necessidade de se romper com as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais” (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 947). Já, o documento das DCNs de 2019 “não especifica nomes de entidades e associações envolvidas”, defendendo a articulação da formação docente à BNCC (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 946-947).

Em relação à valorização profissional, o parecer CNE/CP 9/2001 indica “referências à valorização simbólica e material da profissão docente. O texto cita que as *competências* e as *práticas próprias da atividade* devem ser valorizadas”, além disso, “em outro momento, o documento afirma que a *qualificação profissional* perpassa por políticas que visem definir *planos de carreira e remuneração condigna com a importância social do trabalho*”, porém, as “resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002, que instituem as diretrizes” omitem as informações que estavam presentes no parecer (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 951).

Já, “as DCN/2015 trazem uma concepção mais sólida de valorização profissional, ao tratar de condições de trabalho, carreira, formação e valorização de maneira articulada” (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 952). Enquanto, as DCN/2019 “ao remover essa concepção de seus textos, se articula com outros movimentos dos governos posteriores à 2016, que, assim como a autorização de profissionais com *‘notório saber’*”, acarretam consequências que

desvalorizam e desprofissionalizam os professores (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 952).

Em 2020, “houve a publicação da BNC-Formação Continuada, o que, por si só, rompe com a ideia de articulação entre Formação Inicial e Continuada que estava sendo proposta nas DCN de 2015”, além disso, o documento afirma que o trabalho foi “desenvolvido por Consed, Undime e MEC, sob a coordenação da Fundação Carlos Chagas e apoiada pelo Todos pela Educação” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 13). Vê-se, portanto, a iniciativa privada claramente apontada na formulação das políticas públicas que envolvem as diretrizes de formação docente inicial e continuada.

Os autores da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada são: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 15).

Estes autores estão ligados a grupos de empresários reformadores da educação (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020; Freitas 2012; 2018). O documento da Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) é difícil de ser encontrado e, este documento, juntamente com a BNCC “integram um sistema de políticas públicas educacionais engendrado com interdependência, alinhamento e padronização talvez nunca antes visto e explicitamente declarados” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020, p. 09).

Na BNC-Formação, os professores são responsabilizados pelo desempenho dos alunos, e os referenciais utilizados para sustentar esta ideia baseiam-se em “dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”, além disso, o documento da BNCFP indica que há “escassez de estudos e discussões sobre referenciais de formação docente” no Brasil, portanto, os referenciais usados, em sua maioria são estrangeiros (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020, p. 11-12).

A bibliografia utilizada não é referenciada em sua totalidade, e são citadas “leis e normas, o que pode significar o desejo e/ou a necessidade de embasamento e justificativa do texto em peças normativas” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020, p. 12). Os textos advindos da OCDE e dos reformadores da educação, como o movimento “Todos pela Educação”, também fazem parte das amplas citações presentes no documento para justificar suas propostas (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020, p. 12). Além disso, a BNCFP, segundo Rodrigues, Pereira,

Mohr (2020), orienta-se pela Teoria do Capital Intelectual, uma variação da Teoria do Capital Humano, que se baseia em ideias de senso comum relacionadas à educação.

O documento ainda orienta “que avaliações irão regular a habilitação para docência, o ingresso na docência e a progressão na carreira”, há, portanto, uma forte relação do desempenho de estudantes e professores nas avaliações externas e padronizadas em larga escala como parâmetro para a organização de políticas públicas no campo da educação (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020, p. 20). De forma mais grave, a BNCFP muda a finalidade da educação e o princípio da liberdade de ensino presentes na Constituição brasileira (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020).

Em relação à finalidade, a Constituição define que a educação deve visar o desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho (artigo 205) (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020). Já, a BNCFP, por sua vez, defende que a finalidade do ensino deve voltar-se aos resultados da aprendizagem – resultados estes medidos pelas avaliações externas de larga escala (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020). Em relação ao princípio, a Constituição defende, resumidamente, a liberdade de aprender e ensinar e o pluralismo de ideias pedagógicas (artigo 206), enquanto, a BNCFP homogeneiza e alinha objetivos voltados às habilidades e competências (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020).

Nesse contexto, “a comunidade educacional, por meio de suas entidades representativas (Anfope²⁴, Anped²⁵, Anpae²⁶, CNTE²⁷, entre as mais significativas), reforçou seu apoio à Resolução CNE/CP nº 02/2015”, passando “a exigir sua imediata entrada em vigência”, porém, “esse processo foi sofrendo novas postergações por meio do adiamento de datas em sucessivas ações do CNE” (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 671). Segundo o documento do XX Encontro Nacional da ANFOPE, as DCNs de 2015 apresentam uma “formação de professores, fundada em uma concepção sócio-histórica e de caráter emancipador, comprometida com as transformações sociais necessárias para a superação do atual sistema político social” (Anfope, 2021, p. 26).

As DCNs de 2015 “reafirmam os principais determinantes da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”, ao destacar a “formação dos profissionais do magistério como efeito do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior” (Medeiros; Dias; Olinda, 2020, p. 12). Além disso, a referida DCN

²⁴ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

²⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

²⁶ Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

²⁷ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

relaciona a valorização dos profissionais da educação, englobando a formação, a remuneração, a carreira e as condições de trabalho (Medeiros; Dias; Olinda, 2020, p. 12).

A defesa de uma *base comum nacional* é reafirmada pela ANFOPE, e “se aproxima da concepção de formação construída historicamente pela entidade como fruto do amplo debate nos últimos 40 anos” (Anfope, 2021, p. 26). Dessa forma, em nada ela se assemelha à formação embasada pela BNC-Formação de 2019, mesmo que este documento esteja embasado em uma *base nacional comum* para a formação docente. A base não é a mesma, pois, este segundo modelo aproxima-se “de um projeto fundamentado em uma concepção de modelo gerencialista neoliberal, de espectro neotecnista, com base na teoria das competências, e subordinada à BNCC” (Anfope, 2021, p. 26). Assim, a base defendida pela Anfope

para todos os cursos de formação de professores, constitui-se um conjunto de princípios, elaborados na origem do movimento, que atuam como orientadores da organização curricular e devem impregnar o percurso formativo de todos os cursos de licenciaturas desenhado pelas IES em suas particularidades. Reafirmada historicamente a cada encontro nacional, é fundamentada em uma concepção sócio-histórica da educação, de caráter emancipador (Anfope, 2021, p. 27).

A base defendida rompe com a ideia de um currículo mínimo e se orienta por dois eixos norteadores que possuem como referência a práxis docente na formação das professoras e professores. Há, na defesa da base, um sentido teórico “um conjunto de princípios orientadores dos percursos formativos e currículos dos cursos de formação dos educadores” (Anfope, 2021, p. 28) e um sentido político, que tem como intenção funcionar como

‘instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação’, e a valorização social do educador (Anfope, 2000, p. 09 apud Anfope, 2021, p. 28).

Kuezer (2005) afirma que, a pedagogia liberal e, consequentemente, o pensamento liberal, adota termos da pedagogia (e do pensamento) socialista para definir e desenvolver concepções e políticas para a área da educação. Assim, a partir da ambiguidade tanto nos discursos como nas práticas pedagógicas (Kuenzer, 2005), pode haver confusão na interpretação das medidas tomadas pelos governos liberais, neoliberais e ultraliberais que, nos últimos anos, têm reformulado os currículos e diretrizes para variados níveis de ensino no país tomando *emprestado* conceitos que fazem parte das reivindicações históricas dos trabalhadores. Um exemplo atual, nesse sentido, pode ser percebido através da Base Nacional Comum

Curricular que possui nome similar à Base Comum Nacional. Apesar da proximidade dos termos, o conteúdo de cada uma delas não é o mesmo, elas refletem concepções de formação humana e de sociedade muito distintas. As bases representam “projetos em disputa”, sendo necessário o alerta em relação “à cooptação” dos trabalhadores e trabalhadoras da educação em relação à Base Nacional Comum (BNC-Formação) (Cordeiro da Silva, 2018, p. 346).

A ANFOPE defende uma Base Comum Nacional com os seguintes princípios:

- *sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;*
- *unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;*
- *trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;*
- *compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;*
- *gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;*
- *incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;*
- *avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição* (Anfope, 2021, p. 21-22).

Estes princípios para a formação de professores são diferentes dos defendidos pela BNC-Formação. No entanto, por seu perfil emancipador para a formação, tais princípios encontram barreiras para serem implementados em sua totalidade enquanto orientadores das políticas públicas no sistema em que vivemos, em que os reformadores empresariais da educação atuam para que suas próprias orientações e interesses para a formação docente sejam priorizados em tais políticas. Assim, “o conceito de base comum nacional”, defendido pela Anfope, caracteriza-se “por dois sentidos complementares” (Cordeiro da Silva, 2018, p. 346), o político e o teórico, ambos apontados anteriormente.

Entendemos que o debate e a luta em torno de tais princípios é fundamental para que as trabalhadoras e trabalhadores da educação possam manter-se organizados e atentos frente ao movimento da realidade em relação às políticas da formação de professoras e professores. Eles sintetizam a luta histórica de tais trabalhadores e expressam um movimento de resistência frente às necessidades e imposições do capital para a formação humana. Assim, estes princípios

servem de base para a análise das DCNs passadas, presentes e futuras, servindo também como um instrumento que orienta a investigação dos avanços e retrocessos da formação inicial e continuada das professoras e professores.

O Ministério da Educação, por meio do Parecer 04/2024, retomou a discussão para que novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores fossem implementadas. Esta nova proposta de formação também “não foi submetida à discussão pública, apenas disponibilizada para a apresentação de contribuições individuais, por um curto período” (Kuenzer, 2024, p. 10). Ao aprovar o Parecer 04/2024, a Comissão Bicameral do CNE utilizou as notas do Enade²⁸ de 2021, avaliação que permitia a verificação de “que os graduandos das licenciaturas tiveram desempenho insatisfatório” (Kuenzer, 2024, p. 10).

A solução para este desempenho insuficiente na avaliação foi, no entanto, repensar a formação docente, revendo as diretrizes desta formação, sem que houvesse “nenhuma palavra sobre as condições de trabalho dos professores e das IES²⁹ que oferecem os cursos avaliados” (Kuenzer, 2024, p. 10). Há, portanto, ênfase na concepção americana³⁰ de competência (presente também na DCN de 2019), pois, a qualidade da formação dos licenciandos e seu desempenho recaem, apenas, sobre a competência dos professores formadores (Kuenzer, 2024).

Em nota, a Anfope, mais uma vez, se posicionou frente ao parecer, que desconsiderou o “movimento pela revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020”, demandando “a imediata retomada da Resolução CNE/CP 02/2015” (Anfope, 2024a, p. 01). Além disso, a DCN de 2024

apresenta semelhanças com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e com Resolução CNE/CP n. 2/2019, nesse sentido, tende a parecer uma bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país. No Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória (Anfope, 2024b, p. 03).

²⁸ O Enade (exame nacional de desempenho dos estudantes) é uma avaliação externa aplicada aos estudantes dos cursos do Ensino Superior brasileiro, sob a responsabilidade do INEP.

²⁹ Instituto de Ensino Superior.

³⁰ A concepção americana compreende a competência “como um conjunto de qualificações ou características inerentes à pessoa (...) que permitem ela realizar trabalho ou lidar com dada situação” (Kuenzer, 2024, p. 09). De modo que, “a competência, embora resultante das trajetórias de vida, é individual, responsabilizando o profissional pelo seu desempenho, principalmente quando as entregas não são satisfatórias” (Kuenzer, 2024, p. 09).

Agora, então, sob o governo Lula (2023-presente), a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (DCN 2024), entra em vigor para orientar a formação de professores, permanecendo permeada pela disputa entre os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e os interesses privados que a cerceiam. A nova diretriz é, como as anteriores, um exemplo de como as políticas públicas para a formação docente são realizadas no Brasil: enquanto políticas de governo (e não de Estado). A nova DCN permanece criando rupturas, apresenta-se de modo fragmentado, refletindo na superestrutura, as disputas travadas na infraestrutura. A DCN de 2024 busca conciliar projetos antagônicos, ou seja, de um lado, ficam mantidas as propostas que se alinham ao ideário liberal e, do outro, há a tentativa de incluir iniciativas elaboradas a partir do movimento de oposição ao liberalismo.

Neste texto, não nos ateremos à análise da DCN de 2024, tendo em vista que este, em específico, não é o objetivo desta pesquisa, já que os documentos por nós analisados têm como base as DCNs anteriores a ela. Salientamos, porém, a necessidade desta investigação, como a que foi realizada por Kuenzer (2024) e pela própria ANFOPE (2024b). Como podemos notar, a luta em torno das políticas públicas para a formação de professores continua. Nas licenciaturas, consideramos de fundamental importância que essa discussão também seja pautada com os estudantes, tendo em vista que o movimento da própria realidade a impõe como uma necessidade.

Atualmente, o maior número de matrículas e de concluintes em cursos de formação de professores se dá em instituições privadas de ensino, “sendo que nessa rede há um alto percentual de formados em programas à distância, pouco avaliados qualitativamente quanto às suas dinâmicas curriculares e estágios propiciados” (Gatti, 2017). No ensino superior, o mercado da educação a distância (EaD) teve expressivo crescimento, principalmente em instituições privadas. “As matrículas nessa modalidade de ensino passaram de 31.712, em 2002, para 838.125, em 2009” (Diniz-Pereira, 2023, p. 136).

Assim, no Brasil, a formação de professores acontece, em maior número, “no ensino superior privado, especialmente, em ‘universidades-empresas de massa’ e em faculdades isoladas”, os cursos de EaD – também privados – fazem parte da maior parcela da estatística (Diniz-Pereira, 2023, p. 137; Brasil, 2023). Neste cenário, é preocupante o futuro da formação docente no país, pois, há “diminuição da oferta de cursos de licenciatura e das matrículas em programas presenciais de formação de professores e o concomitante aumento de matrículas a distância”, tal tendência suscita uma importante preocupação, qual seja, “a gradual substituição dos programas presenciais de formação de professoras/es por cursos de EaD” (Diniz-Pereira, 2023).

Segundo dados atuais do Censo da Educação Superior, elaborado pelo Inep, “das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2022, 34,2% estão em instituições públicas e 65,8% estão em IES privadas”, além disso, na modalidade EaD, as matrículas representam um total de 64,2%, enquanto a modalidade presencial possui uma taxa de 35,8% do total das matrículas (Brasil, 2023, p. 23). No período de tempo que abrange 2012 a 2022, o número de ingressos nos cursos EaD aumentou 471,4%, enquanto, nos cursos presenciais, “o número de ingresso variou negativamente (-24,9%)”, as matrículas do sexo feminino nas licenciaturas representam 73,3% (Brasil, 2023, p. 15-23).

Em sua maioria, as reformas educacionais realizadas dão prioridade à formação docente e a encaram como chave para o desenvolvimento das orientações organizadas pelos reformadores da educação, além disso, a formação é vista como “solução para os resultados negativos obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (Masson, 2009, p. 204). No entanto, isso é realizado

em detrimento de um investimento financeiro adequado revela a concepção de que condições subjetivas são suficientes para a resolução dos problemas educacionais. Sem uma melhoria significativa nas condições objetivas de trabalho, os avanços poderão ser insignificantes. As ações do MEC para a formação de professores têm contribuído para solucionar *obstáculos imediatos*, que impedem a melhoria da qualidade da educação, mas não os *limites estruturais* que poderiam contribuir para um projeto de educação positivamente sustentável em longo prazo (Masson, 2009, p. 204).

Tendo em vista o exposto acima, Masson (2009, p. 204) afirma que, como consequência, a prioridade dada à formação de professores³¹ revela uma “lógica do atendimento das demandas emergenciais da educação brasileira”, através de uma “abordagem reformista da formação de professores” que “apela para as mudanças de curto prazo que não conduzem a mudanças significativas”. Tais mudanças a curto prazo são moldadas pelos ciclos políticos-eleitorais que, contraditoriamente, podem tanto fazer avançar determinadas demandas relativas à formação docente, quanto retrocederem em aspectos importantes relacionados às discussões e avanços da área (Oliveira; Souza; Perucci, 2018). No entanto, mesmo os avanços são limitados, pois não conseguem atingir a totalidade necessária para a efetivação das políticas (que são de governo e não de Estado, funcionando por meio de pareceres, resoluções e decretos) que podem ser

³¹ A autora inclui na formação de professores: a “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”, o “Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica”, a “CAPES como agência reguladora da formação de professores” e a “criação da UAB” (Masson, 2009, p. 204). A análise da autora mantém-se atual na perspectiva adotada nesta tese.

descontinuadas, principalmente àquelas que se relacionam à concepção sócio-histórica da educação quando as necessidades e crises do capital se intensificam.

Na próxima subseção, serão abordadas deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo para a formação de professores para a educação básica, bem como alguns dos documentos legais da Universidade Estadual Paulista, foco desta pesquisa.

4.3 As deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e da Universidade Estadual Paulista (Unesp) para a formação de professoras e professores

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) “é órgão normativo, deliberativo e consultivo do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, vinculado, tecnicamente, ao Gabinete do Secretário da Educação” (São Paulo, 1971, s/p). O CEE/SP organiza e estabelece orientações, normativas e regras para as escolas de todos os níveis e de todas as redes do estado, independentemente dos cursos serem oferecidos de maneira presencial ou a distância.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) é o órgão que normatiza, delibera e regula o sistema de educação básica pública e privada paulista. No caso do ensino superior paulista, o CEE/SP possui jurisdição sobre as Instituições de Educação Superior públicas estaduais e municipais [...]. Cabe ao CEE/SP, como caráter obrigatório, credenciar e recredenciar os cursos de graduação e pós-graduação das universidades estaduais, a saber: USP, UNESP e UNICAMP (Sena; Rothen, 2022, p. 30).

Importante salientar que a Lei nº 10.403, de 06 de Julho de 1971 foi a terceira lei que reorganizou o Conselho Estadual de Educação (Sena, 2021) e, em seu Art. 5º, estabelece que os membros que farão parte do órgão “será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Governador escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, observada a devida representação dos diversos graus de ensino”, além disso, observa-se que, ficam estipuladas no CEE/SP “a participação de representantes do ensino público e privado” (São Paulo, 1971, s/p).

Apesar de inserida a representação de participantes do ensino público e privado, “a predominância do setor privado é uma das maiores críticas direcionadas ao Conselho”, já que “sua composição não é representada por todos os segmentos da sociedade”, além disso, “a falta da representação civil e escolar é outro ponto discutido em sua composição” (Sena, 2021, p. 91). Outro aspecto destacado por Zan (2019, p. 317) refere-se ao fato de que “a definição dos conselheiros se dá por indicação do governador ou secretário de educação do estado e os

critérios para tais indicações não são publicados”. Em sua composição, não há participação “de membros de entidades estudantis, ou diretores e professores da educação básica da rede pública de ensino” (Sena; Resende, 2019, p. 108).

Em relação às licenciaturas, “pautando-se por suas atribuições reafirmadas pela LDB 9394/96, o CEE tem se dedicado nos últimos anos a promover ações voltadas para os cursos de formação de professores”, porém, o referido Conselho parte, “via de regra, de afirmações inconsistentes de que esses cursos são de baixa qualidade” (Zan, 2019, p. 317). O CEE também não tem o costume de dialogar com a comunidade universitária, “impondo de forma autoritária os rumos que as licenciaturas devam seguir, como e quando devem” (Sena; Resende, 2019, p. 109).

As políticas públicas que decretaram o nascimento do CEE/SP foram realizadas em um contexto político conturbado, onde o sistema vigente no Brasil no período era a Ditadura Militar. Neste contexto, as leis que garantem o funcionamento do Conselho são anacrônicas e visam atender em grande parte os interesses das instituições privadas com a aprovação do governo (Sena; Resende, 2019, p. 110).

Na segunda década do século XXI, o CEE/SP “publicou três deliberações sobre o tema”, são elas: 111/2012, a 126/2014 e a 154/2017 (Zan, 2019, p. 317). No quadro 05 abaixo, é possível ver uma síntese destas deliberações, elaborada por Zan (2019, p. 318). Tais deliberações são importantes para a pesquisa pois relacionam-se diretamente às Diretrizes Curriculares do estado de São Paulo para a formação de professores, diretrizes estas que afetaram as licenciaturas nas universidades estaduais paulistas. Ao quadro da autora, adicionamos a Deliberação 132/2015.

Quadro 4 – Deliberações CEE/SP para a formação de professores.

Deliberação 111/2012	Deliberação 126/2014	Deliberação 132/2015	Deliberação 154/2017
Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior	Altera dispositivos da Deliberação 111/2012.	Acrescenta dispositivo à Deliberação CEE nº 111/2012.	Dispõe sobre alteração por meio de nova redação da Deliberação CEE n. 111/2012; considerando as disposições da Res. CNE/CP n. 02/2015, fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes.

vinculados ao sistema estadual.			

Fonte: Quadro elaborado por Zan (2019, p. 318) com adaptação realizada pela autora da tese.

Como observado no quadro, a Deliberação CEE nº 111/2012 “Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas” que são “oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual” (São Paulo, 2012, p. 01). Segundo Sena e Rothen (2022, p. 30-31) “essa norma foi um dos marcos na relação do CEE/SP com as universidades públicas do estado, pois estabeleceu reformulações para os cursos de licenciatura”, propondo “alterações nas matrizes curriculares, o que impactou diretamente na formação de professores para a educação básica”.

Nesse sentido, tal deliberação feriu a autonomia universitária, apoiada em uma “concepção gerencial da formação de professores” que determinou sobre qual modelo de formação docente as universidades deveriam se apoiar (Sena; Rothen, 2022, p. 31). O Conselho Estadual de Educação apresentou uma postura centralizadora com uma política pública de caráter mercadológico (Sena; Rothen, 2022). No estado de São Paulo, “o currículo dos cursos de licenciatura, ainda que seja definido pelas universidades, passam por regulamentação do Conselho Estadual”, assim, “em alguns casos, o CEE/SP indica quais disciplinas devem ter nos currículos dos cursos de formação de professores nas universidades públicas” (Sena; Rothen, 2022, p. 35-36).

Após o ocorrido, foi criado o Fórum das Universidades Estaduais Paulistas, uma resposta das três universidades do estado, tendo em vista a deliberação. As universidades reivindicavam sua revogação, já que havia uma imposição de modelo para a formação docente “com prazo de um ano para adequações, sendo que o recredenciamento dos cursos de licenciatura estava condicionado ao atendimento da referida deliberação” (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 15). Além disso, o atendimento à deliberação “causaria influxo financeiro à instituições, com a necessidade de criação de matérias (disciplinas) [...] que atendessem ao novo currículo [...] que ia além em carga horária e conteúdo ao que existia”, também não houve preocupação “para saber das condições objetivas (recursos financeiros para contratação de professores), bem como a própria tramitação interna dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura” (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 15).

A Deliberação nº 111/2012 aumentou a carga horária prática das licenciaturas, de forma que os cursos tiveram que reorganizar suas estruturas curriculares a partir da necessidade da

referida orientação, que ampliou as horas do estágio. Foi “necessário diminuir as disciplinas de fundamentos na matriz curricular, para que a carga horária do curso” não ultrapasse a proposta da legislação, neste sentido, “a prática está sobrepondo a teoria” (Sena; Rothen, 2022, p. 36-37). Houve uma tentativa de diálogo entre os representantes das três universidades paulistas com o CEE, porém,

apesar de reuniões e audiências públicas, o resultado efetivo foi um endurecimento do credenciamento dos cursos de licenciaturas, marcado por muitas dificuldades e controle, inclusive com interferência nas referências bibliográficas de disciplinas. O processo de discussão da Deliberação CEE/SP nº 111/2011, que poderia ter aportado avanços para a formação de professores no Estado de São Paulo, tornou-se uma experiência de exercício de poder, com poucos progressos em prol de um debate de qualidade e respeitoso das distintas posições (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 18).

Neste contexto, o estado de São Paulo se apresenta como um laboratório para a elaboração das políticas educacionais para o país (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021; Sena; Rothen, 2022). A Deliberação CEE/SP nº 111/2012 e suas reedições (nº 126/2014, nº 132/2015 e 154/2017) “coadunam concepções que dão sustentação às diretrizes curriculares nacionais recentes”, assim, o referido estado é meio de ensaio para posterior influência nos documentos nacionais (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 11).

O texto da deliberação nº 111/2012 “parece alimentar velhos discursos que reclamam por mudanças nas licenciaturas, a exemplo daquelas expressas no Parecer CNE/CP nº 22/2019³²”, de modo que, a crítica realizada centra-se na denúncia de que os cursos de formação docente são “essencialmente teóricos, com formação descasada da prática profissional e que repercutem em baixos índices educacionais” (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 14).

A deliberação, portanto, apesar de apontar “a falta de políticas de indução docente e a consolidação de uma carreira atraente”, apresenta “um discurso circulante e evasivo sobre a qualidade da organização curricular de cursos de formação de professoras e professores, atribuindo-lhes falhas”, considera-se, assim, que “o documento do Conselho paulista coaduna concepções manifestas nas diretrizes curriculares nacionais” que foram articuladas posteriormente (as DCNs de 2019) (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 14-15).

A falta do diálogo e o silenciamento das instituições formadoras (USP, UNESP, UNICAMP) englobam tanto a deliberação do CEE nº 111/2012 quanto a elaboração e

³² Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

implementação da BNCC e da BNC-Formação. Entre elas, apresentam-se similaridades entre “termos iguais ou muito próximos, a exemplo de ‘competências’, ‘habilidades’, ‘formação científico-cultural’, ‘formação didático-pedagógica’, entre tantas outras convergências linguísticas e conceituais” (presentes já nas DCNs de 2002) (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 19). A relação entre a teoria e a prática ainda se encontra cindida, apresentando maior importância à prática, de modo que a formação recai a um praticismo, a um “tecnicismo no âmbito da formação de professoras e professores”, assim, as DCNs de 2019 possuem como base as concepções do CEE/SP de 2012 (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 11).

As reedições da Deliberação CEE nº 111/2012 “são evidências desse movimento de contestação e disputa” organizado pelo Fórum das Universidades, já que, posteriormente, algumas mudanças foram articuladas, como, por exemplo, “a Deliberação CEE/SP nº 126/2014 [...] conseguiu incluir a Educação Infantil na formação de professores na Pedagogia” (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 22-23). Além disso, a Deliberação nº 132/2015, “determinou uma carga horária mínima para formação ‘didático-pedagógica’ (960 h/a)”, e “do estágio da prática como componente curricular, caso o curso ultrapasse as 3200 horas mínimas” (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 23).

Ainda na direção das mudanças, a Deliberação CEE/SP nº 154/2017 “aumentou a carga horária de estágio no campo da gestão educacional” e “a destinação de horas para a Prática como componente Curricular (PCC), embora demarcando uma clara vinculação à BNCC no que se refere à formação docente” tanto para a Educação Infantil, quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental” (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 23). Já, em relação ao EM, a BNCC ainda estava sob indefinições tendo em vista a Reforma do Novo Ensino Médio (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 23).

Em 2017, o CEE publica nova Deliberação (n. 154) que é versão mais atualizada da 111/2012. Novamente aqui se especifica a distribuição da carga horária entre as atividades de estágio e prática curricular em um nível de detalhamento que novamente extrapola o papel de uma diretriz curricular. Além disso, nessa nova versão aponta para a necessária retomada de conteúdo do ensino médio, seguindo o que está previsto nos documentos do ensino fundamental e ensino médio da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Zan, 2019, p. 322).

O texto da Deliberação CEE/SP nº 154/2017 indica que ela “está apoiada e fundamentada pela Indicação CEE 127/14 que tem como objetivo priorizar e propor conhecimentos que potencializem as competências necessárias à prática da docência”, bem como “à gestão do ensino” (São Paulo, 2017, p. 02). A deliberação 154/2017 “apresenta para a

reflexão o significado e o papel da prática como componente curricular – PCC – no currículo de formação de professores” (São Paulo, 2017, p. 02).

A PCC foi introduzida nas DCNs para formação de professores da educação básica em nível superior no início dos anos 2000, pelas Resoluções CNE/CP n. 1/2002 e n. 2/2002, como um recurso para estimular os programas de formação a tentarem superar a dicotomia entre teoria e prática na formação inicial. [...] Por trás da noção de PCC estavam as evidências produzidas [...] de que a didática e a metodologia adotada nos cursos de formação de professores tratavam as disciplinas de modo estanque e descontextualizado tanto da realidade da educação escolar quanto da realidade da vida do próprio aluno do curso de formação, na maioria jovens egressos de um ensino médio defasado e ineficaz (São Paulo, 2017, p. 03).

Pesquisadores defendem que a Prática como Componente Curricular (PCC) pode auxiliar o desenvolvimento de uma atitude reflexiva em relação à futura prática docente (Souza Neto; Silva, 2014; Schmitz; Tolentino Neto, 2022). A PCC possui como fundamentação teórica a proposição de Shulman acerca do “conhecimento pedagógico de conteúdo”, ou o “domínio do ‘conhecimento que se ensina’” (São Paulo, 2017, p. 03). De forma que se configura enquanto “encontro do conhecimento sobre um determinado objeto de ensino, com o conhecimento pedagógico sobre como se aprende e como se ensina esse conteúdo” (São Paulo, 2017, p. 04).

O documento continua: “o conceito da PCC implica numa mudança na própria cultura pedagógica do ensino superior de formação de professores, no sentido de aproximá-la do tipo de formação que se ministrava nos antigos cursos normais”, onde “os estudantes cursavam as disciplinas do ensino médio e ao mesmo tempo se preparavam para ser docentes” (São Paulo, 2017, p. 04). Assim, “aprender os objetos de conhecimento e aprender a ensiná-los eram processos formativos que aconteciam sob um único e mesmo escopo ou projeto pedagógico” (São Paulo, 2017, p. 04).

Outro elemento que caracteriza o estado de São Paulo como um espaço para a elaboração e efetivação de reformas que se ampliam para todo o Brasil está relacionada ao histórico da elaboração da Prática como Componente Curricular (PCC), já que, o CEE/SP em 1997, com base no art. 82 da LDB, coloca a PCC como “não só uma atividade, mas também como disciplina” estipulando o que deveria haver em seu programa, assim, comparando o documento de 23 de setembro de 1997 do estado de São Paulo com o nacional, de 03 de dezembro de 1997, conclui-se que “a estadual, paulista, antecipa-se à federal, servindo inclusive como ‘parapeito’ para outra” (Souza Neto; Silva, 2014, p. 896).

Essa comparação é possível, segundo Souza Neto e Silva (2014) quando, no documento de São Paulo, há um parágrafo estipulando que “os *estágios* abrangerão, obrigatoriamente,

atividades referentes à elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública ou particular” (São Paulo, 1997, p. 10 apud Souza Neto; Silva, 2014, p. 896, destaques dos autores), enquanto que, no documento federal, no terceiro artigo, é estipulado que “a *prática de ensino* deverá *incluir*, além das *atividades de observação e regência de classe*, ações relativas a *planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico* (Brasil, 1997, p. 01 apud Souza Neto; Silva, 2014, p. 896 destaques nossos). Apesar dessa comparação, os autores pontuam que o currículo nacional, por sua vez, apresenta “grande flexibilidade, elasticidade, ou mesmo amplitude” em relação à PCC (Souza Neto; Silva, 2014, p. 897).

A Prática como Componente Curricular, surgida em 2001, passou por diversas diretrizes nacionais (2002, 2015 e 2019), e “se configura como um importante componente para a formação da identidade docente e da aproximação do licenciando a sua prática como educador” (Schmitz; Tolentino Neto, 2022, p. 04). Apesar disso, há dificuldades relacionadas à compreensão e efetivação da PCC nos currículos das licenciaturas (Souza Neto; Silva, 2014; Schmitz; Tolentino Neto, 2022), principalmente no que tange ao significado da prática (Schmitz; Tolentino Neto, 2022). Entendemos que essas *dificuldades* podem se relacionar, para além de uma não compreensão do termo, às concepções distintas de prática e da relação desta com a teoria, já que os referenciais na formação de professores podem tomá-la a partir da epistemologia da prática ou, ainda, como adotado nesta tese, a partir da epistemologia da práxis. Concepções estas divergentes entre si.

No âmbito da Unesp, Souza Neto e Silva (2014) discutem que essas mudanças vieram acompanhadas por incompreensões nos Conselhos de Cursos das licenciaturas, de forma que

Por ocasião das mudanças curriculares, acabou-se optando mais pela adequação curricular do que por uma reestruturação curricular. Assim, tornou-se “comum” encontrar a PCC pulverizada nas disciplinas da graduação, podendo ela ser específica, pedagógica ou de intervenção e ficando, muitas vezes, confinada na “missão” de melhorar a relação teoria-prática na própria disciplina (Souza Neto; Silva, 2014, p. 899).

A dificuldade dos professores formadores em relação à compreensão e efetivação da Prática como Componente Curricular não é exclusiva dos docentes da Unesp, sendo compartilhada entre outras instituições formativas, de acordo com levantamento realizado no período de tempo entre 2002 e 2020 por Schmitz e Tolentino Neto, (2022), além disso, em alguns casos, como em cursos de Ciências Naturais pode haver “interpretação equivocada e a atribuição de sentido positivista de que a prática se refere às práticas de laboratório,

principalmente em cursos da área de Ciências da Natureza” já “que possuem componentes práticos de conhecimento específico da área” (Schmitz; Tolentino Neto, 2022, p. 15). Nos perguntamos também se parte desta *incompreensão*, em momentos posteriores, não poderia ser um movimento de resistência frente à política pública verticalmente orientada aos cursos de formação.

A Deliberação CEE/SP 154/2017 coloca que o ponto de partida de aprendizagem do professor deve ser o que está previsto para a aprendizagem dos alunos da educação básica (São Paulo, 2017, p. 05). Dessa forma, “desconsidera-se, portanto, que o estudante desses cursos foi aprovado em um exame de vestibular no qual tais conhecimentos foram demandados” (Zan, 2019, p. 318). Há, neste sentido, no documento, a concepção de que o licenciando “necessita de aprimoramento de conhecimentos do ensino médio, reservando dessa forma uma parte significativa do currículo dos cursos para uma revisão de conhecimentos desse nível de ensino” (Zan, 2019, p. 319).

Assim, é possível depreender que a deliberação 111/2012 e suas reedições fundamentam-se em uma concepção de formação docente reduzida ao “fazer docente” (Zan, 2019, p. 321). Ainda, as ações do CEE/SP atingem as universidades públicas “consideradas melhores universidades brasileiras e não os cursos das instituições privadas que têm sido as responsáveis pela formação em massa de profissionais para a rede de educação básica do país” (Zan, 2019, p. 321). Em suma,

A essência da Deliberação, como as que a antecederam, é a de esvaziar a formação crítica e científica dos cursos de formação de professores, promover o aprofundamento da separação entre formação teórica e prática e dissociar ensino e pesquisa na formação dos professores. Além disso, a Deliberação 154 articula uma “melhor formação docente” a uma pretensa Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Zan, 2019, p. 323).

Como é possível perceber, a universidade se encontra balizada por órgãos do Estado que cerceiam inúmeros aspectos relacionados à sua organização e finalidades educativas. Este fato interfere diretamente na formação de seus estudantes e, aqui, no caso, dos futuros professores e professoras. Alguns pesquisadores discutem que as medidas tomadas verticalmente pelos governos nem sempre encontram resistência ativa por parte dos professores, que as acatam sem maiores mobilizações (Souza Neto; Silva, 2014).

Por sua vez, a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, orientadora da nova reestruturação curricular das licenciaturas, “Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira” (Brasil, 2018). A extensão, por meio dessa resolução, passa a ser

componente curricular dos cursos e devem ser articuladas aos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) e aos Projetos Políticos Institucionais (PPIs), bem como aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Além disso, elas também poderão fazer parte dos cursos de pós-graduação (Brasil, 2018). O documento também indica que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (Brasil, 2018, p. 02). São consideradas modalidades das atividades extensionistas: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços (Brasil, 2018). Na Unesp, ela aparece por meio da Resolução Unesp nº 75, de 18 de novembro de 2020.

Segundo Gadotti (2017, p. 10-11) “curricularizar a extensão vai obrigar a universidade a repensar suas concepções e práticas de extensão, o currículo e a própria universidade”. Para Saviani (1984), a extensão universitária pode ser capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade a partir do momento que ela socializa o que produz para além de seus muros, ademais, ela deveria ser realizada pela universidade de forma permanente em sua região. Além disso, segundo o autor, a extensão se articula à pesquisa e ao ensino “uma vez que a extensão terá maior chance de se realizar na medida em que o ensino e a pesquisa se vinculam cada vez mais às necessidades da sociedade em que a universidade se insere” (Saviani, 1984, p. 49).

O autor coloca como responsabilidade dos estudantes e trabalhadores da universidade a restituição daquilo que eles receberam da sociedade, que foi a oportunidade de estudar e trabalhar numa instituição de ensino superior, já que a universidade só existe porque a sociedade a mantém através dos impostos que, no Brasil, são captados, em sua maior parte, pela modalidade regressiva, em que os mais pobres pagam mais do que os mais ricos (Saviani, 1984). Nessa situação, em que os pobres mantêm, via impostos, as universidades, a visão assistencialista da extensão, onde quem sabe/tem ensina e ajuda quem não sabe/não tem, está equivocada (Saviani, 1984).

O termo extensão deve ser problematizado, já que, ela própria carrega um significado assistencialista, um encaminhamento unilateral do problema, como se apenas a universidade se estendesse à sociedade, no entanto, como continua indicando Saviani (1984, p. 55)

para que a universidade se insira efetivamente na sociedade de modo consequente, é necessário que se considere a mão inversa também. Com efeito, é a sociedade que vai colocar os problemas; e é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade e adequar o ensino às necessidades da sociedade. E é também este contato que vai permitir que se elabore o saber que já está presente na comunidade, que já está presente

nas massas, de tal modo que ela seja uma força viva que contribua para a elevação geral do nível de vida desta sociedade.

A visão assistencialista da extensão perde de vista que quem trabalha e produz é a sociedade (o povo). Nessa perspectiva, o povo também produz um saber a partir de seus próprios processos de trabalho, sejam eles quais forem, já que ele deriva da atividade dos homens e mulheres. No entanto, tendo em vista a expropriação realizada, pelos dominantes, do produto do trabalho (e do saber) dos trabalhadores, esse conhecimento produzido passa a ser encarado como propriedade de uma determinada elite, “que se investe não apenas como proprietária do saber mas como fonte do saber”, transformando o povo enquanto aquele que não sabe, mesmo que seja ele quem produza (Saviani, 1984, p. 56).

A Resolução Unesp nº75 de 2020 “dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária e Cultura na Unesp” (Universidade Estadual Paulista, 2020, p. 01). O artigo 23 considera como “projeto de Extensão Universitária o conjunto de atividades de caráter educativo, cultural, artístico, científico e tecnológico, que envolva docentes, pesquisadores, discentes (bolsistas ou voluntários)”, bem como “servidores técnico-administrativos, desenvolvidas junto à comunidade, com prazo mínimo de duração de 1 ano, mediante ações sistematizadas” (Universidade Estadual Paulista, 2020, p. 06). A resolução elaborada pela Unesp divide por capítulos cada uma das modalidades extensionistas: os cursos, os eventos e as prestações de serviços.

No artigo 51, são citados Programas institucionalizados pela PROEX (Pró-Reitoria de Extensão), são eles, Renovação Institucional, Cooperação Científica e Tecnológica, Ação Cultural, Divulgação, Orientação e Informação Profissional e Integração Social e Comunitária. Na resolução, a extensão pode associar-se, entre outros parceiros, com instituições de caráter privado, como está indicado no artigo 53 do documento, onde as atividades extensionistas “serão executadas através de programações conjuntas entre os departamentos, núcleos temáticos, organizações estudantis, docentes e técnico-administrativas, grupos e organizações populares”, além “de convênios entre a Universidade e Instituições Públicas, Privadas e Organizações Sociais” (Universidade Estadual Paulista, 2020, p. 11).

Destacamos que a Unesp, desde 2015, criou uma Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura que tem como objetivo “subsidiar a Pró-Reitoria de Graduação e os colegiados da Unesp no que se refere à melhoria dos Curso de Formação de Professores” (Universidade Estadual Paulista, s/a, s/p). Nesta comissão, destacam-se a “coordenação e a sistematização do processo e discussão da política de formação de Professores da Unesp” e “proposição de

encaminhamentos a instâncias dos cursos e dos órgãos colegiados, visando a constituição e a sustentabilidade de uma política de valorização e fortalecimento das Licenciaturas” (Universidade Estadual Paulista, s/a, s/p).

Desta comissão, participam docentes das licenciaturas (titular e suplente) que, divididos por áreas (Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Ciências Biológicas e da Saúde) são eleitos diretamente para um “mandato de dois anos com possibilidade de recondução” (Universidade Estadual Paulista, s/a, s/p). Além destes, também são eleitos:

II - 4 membros titulares e 4 suplentes, devendo ser indicados da seguinte forma: 1 representante da PROGRAD e respectivo suplente; 1 representante de Programas de Pós-Graduação que atue em formação de professores da educação básica e respectivo suplente, indicados da PROPG; 1 representante docente que atua em projeto ou atividade de extensão relacionados à formação de professores da educação básica e respectivo suplente, indicados pela PROEC; 1 representante das redes de educação básica e respectivo suplente, indicados pela Secretaria Estadual de Educação; III - O coordenador institucional do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, e o coordenador institucional do Programa de Residência Pedagógica (Universidade Estadual Paulista, s/a, s/p).

Essa iniciativa da universidade reflete seu trabalho de formação de professores, bem como sua articulação em torno de suas necessidades. Há, nesse sentido, um movimento histórico dentro da referida instituição para a elaboração de princípios gerais para as licenciaturas. Um exemplo nesse sentido, específico para o curso de Ciências Biológicas são as *Diretrizes para os cursos de graduação da UNESP: Ciências Biológicas: estudos resultantes do processo de articulação e integração dos cursos de Ciências Biológicas da Unesp* (Paulino; Rocha, 2012), documento indicado na análise dos dados.

Nesta seção, algumas funções do Conselho Estadual de Educação de São Paulo foram apontadas. A autonomia das universidades estaduais foi discutida em relação às decisões e deliberações do órgão. Como explicitado ao longo desta pesquisa, existem inúmeras disputas no campo da Educação relacionadas à formação docente. Aqui, mais especificamente, tratamos das deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, com especial atenção às concepções vinculadas à *prática* e à *extensão*. Tais compreensões foram analisadas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos. Na próxima seção, os procedimentos metodológicos da pesquisa são elucidados.

5. Procedimentos metodológicos

Como questão orientadora da pesquisa, indagamos: está contido e expresso, nos PPPs dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp, o movimento de reprodução e resistência frente ao ideário liberal para a formação de professores? Nosso objetivo foi analisar a presença e a expressão do ideário presente nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) atuais cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Assim, retomando nossa tese, defendemos os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de formação inicial de professoras e professores, decorrentes das políticas públicas, apresentam relações contraditórias entre as concepções que os balizam.

Para tanto, entendemos que os documentos legais sobre formação inicial de professoras e professores representam atividade humana condensada, bem como concepções, intenções e projetos de educação que interpelam o devir humano. Dessa forma, as políticas educacionais e os projetos políticos pedagógicos dos cursos também representam a forma pela qual a sociedade capitalista se organiza (Masson, 2011). Tal organização é fruto de um processo histórico e social possibilitado pela cultura.

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições (Marx; Engels, 2007, p. 40).

O processo histórico de organização das políticas públicas para a formação inicial de professores, bem como sua materialização em documentos, foram apreendidos com base no acúmulo teórico na área, bem como de estudos críticos que analisaram tais políticas no Brasil. Tendo em vista o referencial adotado, a concepção materialista e dialética da história, o trabalho desempenhado pelos seres humanos e os contextos que os determinam são centrais para o entendimento do conteúdo objetivado nestes documentos.

Compreendemos que a análise e a compreensão teórica da realidade não são suficientes para sua transformação. Porém, sem esse exercício, nenhuma modificação é possível, já que o pensamento teórico orienta a ação dos sujeitos, interferindo nas suas relações com os outros e com o mundo. Assim, a partir do entendimento de que a realidade é objetiva e cognoscível, buscamos, por meio de uma análise documental, compreender as bases que orientam a formação

de professoras e professores, a qual é intencionalmente apresentada como pretensamente neutra, puramente técnica e instrumental.

Os documentos analisados (fontes da pesquisa) sintetizam as necessidades de formação para uma determinada época. Orientadas pelos interesses do capital, a citada formação deve ser capaz de manter o funcionamento e a organização das relações humanas no próprio capitalismo. Em relação à pesquisa com fontes, “os objetos investigados só adquirem estatuto de fontes” à medida que o pesquisador “formule um problema de pesquisa e delimite os elementos em que serão buscadas as respostas às questões levantadas” (Turmena, Azevedo, 2013, p. 09). Além disso, as fontes precisam ser contextualizadas

“A análise das fontes” deve percorrer “o movimento do geral para o particular, isto é, do macro para o micro (...) num movimento dialético que leve em consideração a mediação entre o todo e as partes” (Turmena; Azevedo, 2013, p. 06). Nas seções desta tese, este caminho foi percorrido. O geral se concretizou em um primeiro momento, para que, depois, o particular pudesse ser explicitado. Posteriormente, durante a análise dos dados, o movimento inverteu-se, o particular passou a ser relacionado com o geral, na busca das mediações que determinam o fenômeno.

A compreensão do objeto de pesquisa parte da apreensão do real imediato (ou real aparente) que, ao passar pela análise (abstração, pensamento teórico), “resulta numa apreensão de tipo superior, expressa no *concreto pensado*” (Martins, 2006, p. 14). O concreto “é a síntese de múltiplas determinações, ou seja, unidade do diverso” (Turmena; Azevedo, 2013, p. 04). Isto posto, “a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada” (Pires, 1997, p. 87).

Ao partir da imediatez do fenômeno (de sua visão sincrética), o processo de abstração permite “uma aproximação à interioridade ontológica do objeto” e se configura como uma “operação mediante a qual alguma coisa é escolhida como objeto de estudo, e isolada de outras coisas” (Subtil, 2016, p. 156). Assim, a abstração “é instrumento e mediação para a concreticidade” (Subtil, 2016, p. 156), permitindo a compreensão do fenômeno enquanto síntese, ou seja, como “uma totalidade de determinações e numerosas relações” (Colares; Arruda; Colares, 2021, p. 06). Desse modo, o concreto pensado, refletido na consciência humana, supera a representação caótica do todo que se apresentava no momento anterior à análise.

O “processo de produção do conhecimento vai do particular ao geral, e do geral ao particular, sendo, ao mesmo tempo, dedutivo e indutivo, analítico e sintético, abstrato e

concreto, lógico e histórico” (Colares; Arruda; Colares, 2021, p. 06). A abstração requerida pelo movimento da análise passa pelas categorias de totalidade, contradição e mediação que possuem importância fundamental, já que refletem os nexos causais que determinam os fenômenos. Essa abstração depende fundamentalmente das apropriações realizadas das objetivações do gênero humano, bem como da capacidade de trabalho intelectual do pesquisador em compreender o objeto da pesquisa a partir das categorias que o compõem, sem perder de vista sua dinamicidade e possibilidades de transformação.

Nesse sentido, para o encaminhamento da análise da pergunta e do objetivo pretendido, as seções iniciais desta tese abordaram os conteúdos acumulados pela área da educação, com ênfase para a formação de professores, objetivando a construção de um panorama capaz de historicizar o objeto (as políticas públicas para a formação inicial docente determinadas pelo sistema do capital), fruto do trabalho de outras pessoas pesquisadoras e professoras. E, a partir da análise dos dados, tal panorama pode ser requalificado, já que todo este processo representa o movimento da realidade e das propostas de formação humana dentro da particularidade recortada.

A totalidade, para a concepção materialista e dialética da história, pode ser definida como “um todo ordenado em processo” que “não pretende dar conta do todo social, mas busca elucidar o maior número possível de relações determinadoras do objeto pesquisado” (Subtil, 2016, p. 158). Assim, considera “a realidade como um conjunto de propriedades dos fatos, das suas relações e seus processos históricos” (Subtil, 2016, p. 158). A totalidade “implica numa concepção de realidade enquanto um todo (que é composto pelas partes) em processo dinâmico de estruturação”, de forma que, “há a articulação entre o todo e as partes, as partes e o todo e, entre as diversas partes deste todo” (Turmena; Azevedo, 2013, p. 04).

Essa relação entre a parte e o todo e entre as partes entre si, se dá através de inúmeras mediações. A categoria *mediação* é, portanto, também fundamental para o movimento da abstração (Turmena; Azevedo, 2013, p. 05) e se relaciona diretamente à categoria da particularidade. Esta é entendida como a responsável pela mediação entre o todo (universal) e as partes (singulares). Trataremos dela adiante nesta seção.

A categoria da contradição, aqui representada pela “dialética materialista”, afirma como princípio “que o objeto somente pode ser apreendido à medida que se atua sobre ele”, ou seja, “o processo de conhecer se faz na relação entre a realidade em suas múltiplas determinações e a consciência” sobre ela (Abrantes, 2006, p. 03).

A contradição, amparada pela lógica dialética, “não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento” (Pires,

1997, p. 87, 35). Assim, “a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar *nela e por ela* a interpretação da realidade” (Pires, 1997, p. 87, 35 destaques da autora). A lógica dialética representa o movimento, a contradição, sendo, portanto, fundamental para orientar o pensamento durante a análise.

Importante lembrar que as categorias aqui citadas advêm da própria realidade e são refletidas no pensamento (Abrantes, 2006). Tal reflexo, não se concretiza de forma mecânica, pelo contrário, requer atividade do sujeito que o realiza, bem como aproximações sucessivas ao objeto que se pretende conhecer. De forma que, “o reflexo deve ser entendido no quadro ontológico-histórico, o que significa dizer que a realidade é reproduzida na consciência, no entanto, não é uma reprodução idêntica” (Masson, 2018, p. 36).

Este reflexo é dialético e envolve a objetividade da realidade, bem como a subjetividade do indivíduo. Assim, este ser subjetiva a realidade objetiva em seu psiquismo, para, posteriormente, ter a possibilidade de transformá-la. O indivíduo, portanto, objetiva sua própria subjetividade na realidade (Martins, 2015b). Ou seja, o ser humano é capaz de conhecer a realidade, pensar sobre ela, se planejar e orientar sua ação para transformá-la.

Essa dinâmica, representada pela dialética entre objetivação e apropriação, revela o movimento da transformação humana sobre a realidade, que, ao se tornar objeto de sua atividade, pode ser conhecida. Assim, a dialética pode ser considerada uma “conquista histórica” de duas dimensões: a) “como método ou conjunto de princípios que servem de referência na produção de conhecimentos” (Abrantes, 2006, p. 04) que supera a pseudoconcreticidade aparente dos fenômenos (Kosik, 1976), “atentando tanto para sua gênese histórica como para as tendências de movimento futuro”, e, b) enquanto “movimento objetivo da realidade, aí incluído o pensamento dialético, entendido como atividade e síntese histórica da prática social do ser humano” (Abrantes, 2006, p. 04).

A partir deste contexto, há que se ponderar as determinações da organização social orientada pelo capital para a análise dos fenômenos, já que é a realidade do mundo do trabalho que condiciona as propostas de formação docente. No entanto, este condicionamento não é linear, “é preciso considerar que o fator econômico, em *última instância*, determina a superestrutura política” (Subtil, 2016, p. 154). É preciso superar “o equívoco do determinismo econômico como único fator de análise das lutas históricas da sociedade, afirmando outras esferas constituintes do real e das subjetividades” (Subtil, 2016, p. 154).

Nesta investigação, em primeiro lugar, consideramos a materialidade do sistema capitalista, seus princípios e as orientações legais, decretos, pareceres e resoluções (as políticas)

que orientam a formação docente. Estes elementos encontram-se refletidos nos projetos políticos pedagógicos dos cursos.

Tendo em vista que “as políticas, em sua formulação e implementação na prática social, não se mostram imediatamente em seus efeitos observáveis em curto prazo”, é necessário, em primeiro lugar, “desvendar a história, o fundamento oculto, estrutura do objeto em uma dimensão ontológica que remete às conexões entre Estado capitalista, classes antagônicas e ideologias, que dão sustentação aos discursos legais” (Subtil, 2016, p. 154). Caminhos que buscamos percorrer nesta tese.

Os projetos políticos pedagógicos analisados foram publicados recentemente (em 2023), portanto, entendemos que, mesmo não sendo possível observar seus efeitos a curto prazo, esses documentos carregam projetos de formação, um histórico determinado e concepções que podem ser analisadas e compreendidas, de forma que seja desvelado o ideário que compõe seu conteúdo. Tendo em vista a contradição inerente aos processos históricos, compreendemos que este ideário pode refletir movimentos de reprodução das necessidades de formação sob o capitalismo, bem como movimentos de resistência frente a ele. As políticas públicas, enquanto objeto de análise

remete à totalidade relativa de um dado momento histórico, que pode ser explicado racionalmente a partir de vetores econômicos, sociais e culturais, além dos determinantes políticos. Isso supõe a compreensão da política educacional na relação entre universalidade (sociedade capitalista, Estado e luta de classes), particularidade (a *mediação* do contexto histórico, das instâncias governamentais) e singularidade (a política em questão, em sua especificidade, face a outras) (Subtil, 2016, p. 158).

Sendo assim, as relações entre as categorias de universal, particular e singular (movimento da síntese dialética) também foram consideradas nesta pesquisa no momento da análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos escolhidos para a investigação. A categoria da particularidade é responsável pela mediação entre a universalidade e a singularidade, como apontamos anteriormente. Podemos dizer que a particularidade “é aquela que estabelece as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade” (Subtil, 2016, p. 158). Foi Lukács quem realizou contribuições importantes ao materialismo histórico dialético relacionadas à categoria da particularidade (Masson, 2018).

A “categoria da particularidade, não pode ser entendida, portanto, como uma mera ligação entre o universal e o singular” (Masson, 2018, p. 39). Esta relação precisa ser entendida como mediação, que se apresenta de forma dinâmica, tal qual a realidade. Assim, a particularidade, “na sua relação com o singular, representa uma universalidade relativa, e, na

sua relação com o universal, uma singularidade relativa”, a categoria apresenta-se como “um processo em que a relatividade posicional da particularidade não é, de modo algum, estática” (Masson, 2018, p. 39).

O trabalho científico do psiquismo orientado pelas relações dialéticas entre o singular, o particular e o universal, movimenta-se como “uma ininterrupta oscilação para cima e para baixo da singularidade à generalidade e desta para aquela” (Masson, 2018, p. 40). O referido trabalho representa o movimento do pensamento da síncrese à síntese, da parte ao todo e vice-versa. Desta forma, a produção do conhecimento aqui descrita não coaduna com “a rigidez dos métodos que operam, exclusivamente, com a indução ou a dedução” (Masson, 2018, p. 40).

Tendo em vista a importância da categoria da particularidade, enquanto mediação, o singular “somente pode ser adequadamente conhecido quanto mais forem consideradas as suas mediações com o universal” (Masson, 2018, p. 38). Caso o singular seja “tomado de forma isolada”, o conhecimento adquirido objetiva-se como “mera identificação e reconhecimento da realidade, mas não significa conhecimento, no sentido filosófico e científico” (Masson, 2018, p. 38). Na relação imediata com o fenômeno, “nos enfrentamos senão com a singularidade”, esta que “se refere às definibilidades exteriores irrepetíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 364).

Esta relação direta com o fenômeno, por meio da empiria, neste caso, relaciona-se à singularidade que, quando deslocada da relação com o universal e o particular, “não pode se separar da aparência”, tornando-se mera descrição da realidade, sem as mediações dos nexos dinâmicos causais que determinam a essência do fenômeno (Masson, 2018, p. 43).

Assim, podemos perceber que captar a essência da realidade natural e social implica abstrair momentaneamente – ou suspender – as formas fenomênicas e decodificar as leis explicativas que regem o desenvolvimento do fenômeno. Isso significa que todo fenômeno singular contém em si determinações universais. A tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno (Pasqualini; Martins, 2015, p. 363).

Por isso, há a necessidade de generalização no processo do conhecimento científico, da mesma forma que, há a necessidade da mediação da particularidade, já que esta “fornece as determinações e mediações para impedir que a generalização se torne uma abstração, que se distancia demasiadamente da singularidade do fenômeno” (Masson, 2018, p. 43). Essa generalização relaciona-se com a categoria da universalidade.

O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares. Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo. Na dialética materialista, o enfoque sobre a relação entre o todo e suas partes demanda necessariamente a captação dos vínculos internos entre ambos, o que significa reconhecer que não só o todo contém as partes, mas, igualmente, a parte (singular) contém algo do todo (Pasqualini; Martins, 2015, p. 365).

A busca pelo universal não exclui as diferenças e as oposições, “ao contrário: a apreensão da essência universal do fenômeno revela a necessidade que determina o desenvolvimento de suas *multiformes manifestações particulares*” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 365, destaques das autoras).

Como dito anteriormente, há uma relação dialética entre o singular e o universal, há “intervinculação e interdependência da forma singular do fenômeno e sua forma universal”, ambos, “coexistem no fenômeno, se articulam e se determinam reciprocamente” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 365). A mediação realizada pela particularidade entre ambos não indica, entretanto, um “‘meio-termo’ (...) um ponto de equilíbrio entre termos distintos dissolvendo diferenças entre eles” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 366).

A partir da dialética, a mediação representa movimento, processo que, contraditoriamente, “preserva e ao mesmo tempo modifica as coisas”, assim “o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 366). A universalidade e a singularidade tomadas em si mesmas são abstrações, o que significa dizer que o fenômeno deve ser compreendido nas relações dialéticas entre as três categorias: o universal, o singular e o particular (Pasqualini; Martins, 2015, p. 366). Sinteticamente,

(a) a expressão singular do fenômeno é irrepetível e revela sua imediatez e definibilidades específicas; (b) em sua expressão universal, se revelam as conexões internas e as leis gerais do movimento e evolução do fenômeno; (c) a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular (Pasqualini; Martins, 2015, p. 366).

Para esta pesquisa, em um primeiro momento, consideramos os projetos políticos pedagógicos enquanto particularidade que determina a formação da subjetividade (singularidade) requerida para a formação docente, tendo em vista a necessidade do desenvolvimento do trabalho em uma universalidade mediada pelo capital e pelo ideário liberal. Tendo em vista o contexto exposto sobre as pesquisas e as perspectivas que balizam a formação

docente no Brasil, o presente trabalho possui como tema de pesquisa: as ideias liberais que fundamentam as políticas públicas para a licenciatura em Ciências Biológicas.

A partir da concepção materialista e dialética da história, as relações entre as categorias de universal, particular e singular, foram mobilizadas com o objetivo de captarmos o movimento do fenômeno em suas contradições internas. Neste sentido, utilizamos também as categorias de contradição, mediação e totalidade para desvelar as concepções presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Ciências Biológicas analisados.

Para tanto, foram identificados e analisados os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos sete cursos de licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, são eles: Assis, Bauru, Botucatu, Ilha Solteira, Rio Claro, São José do Rio Preto e São Vicente. Esta universidade oferece, no total, oito cursos de Ciências Biológicas, no entanto, até o momento de escrita desta pesquisa³³, o curso de Jaboticabal não havia disponibilizado em seu *site* o documento mais atual. A discriminação dos *campi* foi encontrada no Guia de Profissões da Unesp (Universidade Estadual Paulista, 2023).

No quadro abaixo, estão apresentadas a data do currículo vigente mais recente de cada curso e a data em que eles foram localizados nos *sites* de suas respectivas unidades da Unesp.

Quadro 5 – Data dos PPPs, da busca e link de acesso.

Cursos de licenciatura em Ciências Biológicas oferecidos pela Unesp			
Campus	Ano PPP recente	Data da busca	Link
Assis	2023	30/08/2023	https://www.assis.unesp.br/Home/ensino/graduacao/cienciasbiologicas/projeto-politico-pedagogico-2023.pdf
Bauru	2023	02/02/2024	https://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/ciencias-biologicas/coordenacao-do-curso/projeto-pedaggico/
Botucatu	2023	08/08/2023	https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/graduacao/cienciasbiologicas/ppp_cbiologicas_bac_lic_ibt-19-11-2022.pdf
Ilha Solteira	2023	08/08/2023	https://www.feis.unesp.br/Home/Graduacao/ppp-ciencias-biologicas-2022.pdf
Jaboticabal	2016	22/07/2024	https://www.fcav.unesp.br/#!/ensino/graduacao/cursos/ciencias-biologicas/estruturas-curriculares/
Rio Claro	2023	08/08/2023	https://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/ciencias-biologicas/projeto-politico-pedagogico---ppp/
São José do Rio Preto	2023	08/08/2023	https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/cbiologicasbac-lic/c.-bio.-ppp_27_06_23.docx.pdf
São Vicente	2023	02/08/2023	https://www.clp.unesp.br/Home/Graduacao7/CienciasBiologicas-Licenciatura/curso/ppp---reestruturacao-curricular---cb-licenciatura.pdf

Fonte: elaborado pela autora da tese com base nas informações retiradas nos sites dos cursos.

³³ A última busca foi realizada no dia 16/10/2024.

Em uma primeira aproximação, os principais pareceres e resoluções dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação de São Paulo, bem como da própria Unesp, levantados nos documentos foram listados e buscados, para fins de organização de um panorama correspondente à esfera legal. Dessa forma, a partir dos dados, foi possível analisar quais orientações e perspectivas serviam como base à escrita dos documentos. A busca se deu pelo documento mais recente disponibilizado em cada *site* das faculdades da universidade, a partir da necessidade de readequação dos cursos a uma série de mudanças colocadas pelo Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

A partir do levantamento dos PPPs, uma planilha foi criada no *Excel* para que os dados de cada seção dos documentos fossem organizados, facilitando sua visualização e busca. Após essa etapa, uma síntese de cada PPP publicado em 2023 foi elaborada. Em linhas gerais, os documentos dos cursos analisados citavam as Diretrizes de 2002, 2015, e 2019, a deliberação do CEE/SP 111/2012 e suas alterações, bem como resoluções formuladas pela própria Unesp.

Outros documentos foram identificados e também trazidos para a análise, como o Despacho Unesp nº 21 de 2019 (Anexo A), uma Deliberação do Conselho de Curso de Ciências Biológicas de São José do Rio Preto (Anexo B) e um Ofício do Departamento de Educação de Rio Claro (Anexo C). O primeiro documento apresentava propostas que se relacionavam diretamente aos PPPs dos cursos. Os últimos dois, são respostas frente às propostas realizadas. Dessa forma, as inclusões destes documentos para a pesquisa, auxiliam na construção do panorama que reflete uma parte do movimento da construção dos PPPs de formação inicial de professores para os cursos da universidade analisada.

O período de tempo que abrange os documentos da pesquisa vai do ano 2000 a 2020 para as políticas públicas nacionais, estaduais de São Paulo e para as Resoluções da Unesp. Já, os PPPs dos cursos, tinham como data de publicação o ano de 2023.

Tendo em vista que a análise passou, necessariamente, por um momento de descrição dos cursos, para que os dados pudessem ser conhecidos e organizados, os apêndices (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K) desta tese foram elaborados para que este processo da pesquisa pudesse ser sistematizado e exposto. Tais apêndices, mesmo que ainda majoritariamente descritivos, apresentam um esboço analítico inicial, fruto da necessidade de compreensão dos dados frente ao objetivo por nós destacado. Relembremos que, para nossa categorização, os quadros 01 “Características e elementos do capitalismo” e 02 “Implicações do capitalismo para a formação humana - final do séc. XX e início séc. XXI” da segunda seção, foram utilizados como

orientação para o reconhecimento do ideário presente nos documentos e para a sistematização da categorização dos dados.

Para melhor organização e exposição dos dados da pesquisa, identificamos os PPPs de cada um dos cursos analisados com o nome das cidades que sediam as faculdades/institutos nos quais os cursos estão vinculados (Assis, Bauru, Botucatu, Ilha Solteira, Rio Claro, São José do Rio Preto e São Vicente). Os documentos analisados podem ser facilmente encontrados através de *sites* de busca *online* e nas páginas de cada uma das faculdades/institutos da universidade investigada. Dessa forma, não há como preservar o anonimato dos cursos, uma vez que os documentos são públicos.

Para a exposição da análise, dividimos a investigação e a discussão dos dados em três eixos: 1º Caracterização dos cursos; 2º Perfis dos profissionais formados e 3º Estrutura curricular. Em cada um desses eixos, categorias foram mobilizadas. Elas refletiram o conteúdo analisado. Os apêndices e os quadros construídos neles foram mobilizados ao longo da exposição e discussão das nossas investigações.

Tendo em vista que o PPP é uma totalidade, os eixos elencados podem, por vezes, compartilharem algumas categorias. Este elemento é por nós mencionado durante a explicitação dos resultados da pesquisa que se encontra na próxima seção.

6. Resultados e discussões

Para a análise, expressamos os nexos dialéticos que caracterizam as relações entre o universal, o particular e o singular da seguinte forma:

- Singularidade: formação da individualidade dos licenciandos a partir da especificidade de cada PPP em relação ao perfil do profissional formado e à estrutura curricular vigente;
- Particularidade: mediação de cada Conselho de Curso para com as políticas públicas federais, estaduais e da própria Unesp em relação às orientações e organização de cada PPP;
- Universalidade: relação do PPP com o ideário liberal determinado pelo capitalismo (reprodução), bem como com elementos que possam caracterizar resistência frente a ele.

Como indicado, a categoria da universalidade expressa a contradição entre o movimento de reprodução do ideário liberal para a formação e o movimento de resistência a ele. No caso, o movimento de reprodução se articula com as tendências alienadoras do capital para a formação humana. Já, em relação ao movimento de resistência, articulam-se as tendências humanizadoras³⁴ para a referida formação. Nesta análise, cabe salientar que nem todas as indicações de resistência por nós apontadas, orientam-se, necessariamente, sob a perspectiva da luta de classes. No entanto, tendo em vista o panorama vivido, elencamos a totalidade das expressões de resistência presentes nos documentos.

Dividimos a análise em três eixos. Em todos eles, apresentamos categorias que refletem o conteúdo dos PPPs. No primeiro eixo, abordamos aspectos relacionados à caracterização dos cursos. No segundo eixo, nos detivemos ao perfil do profissional formado pelas licenciaturas de Ciências Biológicas e, por último, no terceiro eixo, a análise da estrutura curricular foi elaborada.

Antes de adentrarmos aos eixos analíticos, apresentamos brevemente os cursos de Ciências Biológicas oferecidos pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Esta universidade oferece o referido curso em oito cidades do estado de São Paulo, são elas: Assis, Bauru, Botucatu, Ilha Solteira, Jaboticabal, Rio Claro, São José do Rio Preto e São Vicente. Em todas as unidades são oferecidas ambas as modalidades, o bacharelado e a licenciatura. Os períodos podem variar entre elas, mas, no geral, o oferecimento ocorre no integral, vespertino e também

³⁴ A tendência humanizadora, aqui, também pode ser entendida como emancipadora e humano-histórica.

no noturno. Em nossa análise, discutiremos os cursos de licenciatura de sete cidades, tendo em vista que o de Jaboticabal ainda não havia publicado em seu *site* a versão atualizada³⁵ do PPP.

A seguir, apresentamos um breve **histórico** dos cursos de Ciências Biológicas dos sete *campi* analisados nesta pesquisa. A Unesp foi criada em 1976, resultado “da aglutinação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do estado de São Paulo, unidades de ensino superior assim chamadas por não estarem vinculadas a uma universidade”, assim, uma característica singular da Unesp é seu caráter multicâmpus (Corrêa, 2016, p. 17). Os *campi* de Ilha Solteira e Assis, tiveram seus cursos de Ciências Biológicas criados dentro da estrutura administrativa da Unesp, ou seja, após o encampamento dos institutos isolados pela referida universidade. Já, São Vicente, começou como Centro de Ensino e Pesquisa do Litoral Paulista (CEPEL), unidade complementar à Unesp.

Alguns *campi* (Bauru, Botucatu, Rio Claro e São José do Rio Preto) possuíam, antes do encampamento da Unesp, institutos superiores que ofereciam o curso de Ciências Biológicas (que em Rio Claro e São José do Rio Preto começou como “História Natural”).

Com a reforma universitária ocorrida no final da década de 60 e início da década de 70, o curso de História Natural foi desmembrado em dois cursos originando, de um lado, o curso de Geologia e, de outro, o curso de Ciências Biológicas. Essa medida, criticada até hoje por aqueles que entendem que os cursos de História Natural garantiam uma formação geral e básica mais generalista sobre os processos naturais, teve, entre outras justificativas, a de melhor atender as exigências do ensino de Ciências Físicas e Biológicas no nível ginásial (atual ensino fundamental), bem como de Biologia, no segundo ciclo, de nível médio (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 02)

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) de **Rio Claro** foi criada em 1957 e, em consulta aos alunos secundários à época, um dos cursos escolhidos para serem ministrados era o de História Natural (que deu origem, em 1971, ao curso de Ciências Biológicas), anos depois, em 1975, iniciou-se a oferta do bacharelado. Em 1977, a FFCL passou a integrar a Unesp (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023).

Até o final de 1996, os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas tinham duração de quatro anos em período integral, apresentando disciplinas em comum nos três primeiros anos e disciplinas específicas, para cada modalidade, no quarto ano (disciplinas pedagógicas para a Licenciatura e optativas para o Bacharelado), constituindo de forma tradicional o modelo que ficou conhecido por 3 + 1. As vagas oferecidas para esses cursos eram preenchidas, separadamente, por candidatos aprovados em concurso vestibular específico, elaborado pela VUNESP, para o Bacharelado e para a

³⁵ A última busca realizada foi feita no dia 16/10/2024, pelo link:

<https://www.fcav.unesp.br/#!/ensino/graduacao/cursos/ciencias-biologicas/estruturas-curriculares/>.

Licenciatura, sendo selecionados, a cada ano, 25 alunos para a Licenciatura e 15 para o Bacharelado (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 02).

Em **São José do Rio Preto**, também houve a criação do curso de História Natural no ano de 1957 ministrado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Municipal da cidade que, anos mais tarde, foi incorporada aos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, em 1959. Posteriormente, este foi incorporado à Unesp em 1976 (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023a).

O curso de Ciências Biológicas do Instituto de Biociências de **Botucatu** foi criado em 1964, com as duas modalidades (bacharelado e licenciatura), anos mais tarde, em 1967, a modalidade médica passou a ser oferecida, tendo se tornado, em 1998, extinta, momento em que o curso de Ciências Biomédicas foi criado (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023). Em 1998, a licenciatura passou a ser oferecida no período noturno. O documento de 2023 (objeto de análise desta pesquisa) do curso de Botucatu, para atender “a necessidade de fortalecimento da identidade própria do curso”, de forma a expressar “especificidade da formação de professores”, prevê a “desvinculação entre as modalidades Licenciatura e Bacharelado” (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 03).

Em **Bauru**, o curso de licenciatura em Ciências Biológicas iniciou-se com a Fundação Educacional de Bauru (FEB) em 1969. Já, em 1985, a FEB passou “a constituir a Universidade de Bauru (UB)”, assim, no contexto de sua criação, “objetivo do Curso de Ciências Biológicas era preparar profissionais que suprissem a demanda de professores de primeiro e segundo graus, sobretudo na região de Bauru (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 02). Em 1988, a UB foi incorporada à Unesp. Assim como em Botucatu, o curso de Bauru também desvinculou a Licenciatura do Bacharelado no PPP de 2023.

O curso de licenciatura de **Assis** foi criado em 1990, “vinculado ao Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho”, anos depois, em 1992, o Departamento de Ciências Biológicas foi criado, assim, o curso passou sob sua responsabilidade, tendo continuado “a ocupar as dependências do prédio destinado ao curso de graduação em Psicologia”, já que não havia ainda departamento próprio para as Ciências Biológicas, fato que veio a ocorrer em 1995 (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 02).

O curso de licenciatura de **Ilha Solteira** é o mais novo entre todos, foi criado em 2002, tendo em vista a demanda relacionada à formação de professores. Além disso, a Constituição Estadual de São Paulo prevê que as universidades estaduais públicas ofereçam cursos noturnos (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023). Assim, a Faculdade de Engenharia de Ilha

Solteira (FEIS), já pertencente à Unesp, passou a oferecer o curso de licenciatura em Ciências Biológicas no período noturno.

A presença da Unesp na Baixada Santista se deu de forma diferente. A unidade de **São Vicente**, que oferece o curso de Ciências Biológicas, teve início com a elaboração e execução de “um Projeto Especial da Reitoria, com recursos orçamentários da própria Unesp, e evoluiu para sua institucionalização em fevereiro de 1994, na forma de Unidade Complementar”, dessa forma, o Centro de Ensino e Pesquisa do Litoral Paulista (CEPEL) foi criado, representando a “primeira experiência de atuação de uma universidade pública na Baixada Santista”, litoral do estado de São Paulo (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 02).

A partir da Resolução Unesp nº 25 de 1999, via decisão do Conselho Universitário, “o CEPEL deixou de ser uma Unidade Complementar, passando à condição de Câmpus Universitário”, de modo que, “a unidade de São Vicente foi incluída no Estatuto da UNESP em 19 de janeiro de 2001 com apoio e respaldo do Governo Estadual” e do CRUESP³⁶, sendo, assim, oficializada “em uma ação política e conjunta entre as três Universidades Estaduais (Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP)”, visando “ampliação de vagas do ensino superior público” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 02). A partir deste momento, então, foi criado o *campus* Litoral Paulista (CLP), onde a licenciatura em Ciências Biológicas foi implantada em 2013.

Como fica evidente a partir do histórico apresentado pelos cursos em seus PPPs, a Unesp incluiu em sua estrutura institutos e faculdades isoladas presentes no interior do estado de São Paulo e, posteriormente, no litoral. Essa diversidade de cidades em sua estrutura possibilitou o oferecimento do ensino superior para diversas regiões espalhadas por todo o estado. Nesse contexto, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas não se encontram associados a uma Faculdade de Educação específica. Algumas unidades apresentam Departamentos de Educação e outras apresentam departamentos mistos em que a área da Educação está vinculada.

Há uma gama de departamentos específicos da área de Ciências Biológicas que se responsabilizam pelos cursos em cada uma das unidades e que se diferenciam entre si, ou seja, as unidades não possuem os mesmos departamentos. Pode-se citar, por exemplo, com base nos PPPs e nos *sites* das unidades, que, em **Assis**, há o Departamento de Ciências Biológicas e o Departamento de Biotecnologia, principais responsáveis pelo curso. Em **Botucatu**, há o

³⁶ Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo.

Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação³⁷, o Departamento de Biofísica e Farmacologia, o Departamento de Ciências Químicas e Biológicas, o Departamento de Biodiversidade e Bioestatística e o Departamento de Biologia Estrutural e Funcional.

Em **Bauru**, o Departamento de Educação e o Departamento de Ciências Biológicas se responsabilizam pelo curso. Em **São Vicente**, o único departamento é o de Ciências Biológicas e Ambientais apontado no *site*³⁸ da unidade. Em **Rio Claro**, há o Departamento de Biodiversidade, o Departamento de Educação Física, o Departamento de Biologia Geral e Aplicada e o Departamento de Educação. Em **Ilha Solteira**, o Departamento de Biologia e Zootecnia, o Departamento de Fitotecnia, Tecnologia de Alimentos e Sócio Economia e o Departamento de Fitossanidade, Engenharia Rural e Solos. Já, em **São José do Rio Preto**, há o Departamento de Ciências Biológicas, o Departamento de Química e Ciências Ambientais, e o Departamento de Educação, além do Departamento de Física e o Departamento de Ciências de Computação e Estatística.

A diversidade dos departamentos demonstra as diferentes áreas em que cada um dos *campi* que oferece o curso de Ciências Biológicas, de certa forma, se especializou, fenômeno amparado pelo próprio histórico de formação da universidade, já que cada unidade tinha, anteriormente, cursos e áreas específicas de formação (Côrrea, 2016).

Nos documentos analisados, as **resoluções**, **deliberações** e **diretrizes** dos diferentes órgãos normativos (Conselho Nacional e Estadual de Educação de São Paulo) e referentes à Universidade Estadual Paulista (Unesp), foram identificadas e lidas em sua integralidade. Parte da discussão referente a elas foi realizada na terceira seção desta tese com base nas pesquisas da área. Aqui, na análise, elas serão mobilizadas quando oportuno, para a discussão dos dados. No apêndice A, há um quadro com as resoluções, deliberações e diretrizes mais significativas que foram citadas nos PPPs dos cursos.

A seguir, apresentamos os eixos temáticos de nossa análise, começando pelo primeiro: “Caracterização dos cursos”.

³⁷ O Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação é responsável pelas disciplinas pedagógicas do curso de Ciências Biológicas, mas que não recebe o nome apenas de *Departamento de Educação*, por haver mais uma área incluída nele. Isso ocorreu por causa da redepartamentalização sofrida pela Unesp (Portal do Governo, 2019).

³⁸ <https://www.clp.unesp.br/#!/departamento/>.

6.1. Eixo 01: Caracterização dos cursos

De forma geral, neste eixo, sintetizamos elementos dos PPPs referentes à caracterização dos cursos, indicando, por meio de excertos dos documentos, aspectos que apresentam, definem e explicitam características que auxiliam na contextualização da nossa análise. Nesse sentido, a partir dessa caracterização, pudemos analisar o ideário presente nesses documentos, que foi sintetizado em quatro categorias analíticas. São elas: Cisão entre atividade-meio e atividade-fim; Contradição entre capital e trabalho; Formação a distância e fetichismo da tecnologia e Relação entre a formação para o mercado de trabalho e a formação para a transformação.

Para a explicitação de nossa análise, cada uma dessas categorias serão discutidas com os respectivos apontamentos dos documentos investigados a que se referem. Quando houver, os processos de resistência indicados nos documentos dos cursos serão apontados, como forma de explicitar a dialética presente na relação entre a reprodução das necessidades do capital e o movimento de resistência diante do fenômeno que baliza a formação humana.

A divisão em categorias desvela e facilita a compreensão da realidade e indica a contradição entre reprodução e resistência, já mencionada. Embora certos conteúdos pudessem ser enquadrados em mais de uma categoria, para fins de organização, foram atribuídos à que melhor os representa. A seguir, apresentamos as categorias que expressam o ideário contido nos documentos analisados.

6.1.1 Cisão entre atividade-meio e atividade-fim

Aqui, elencamos alguns aspectos para a discussão que foram identificados nos documentos que versam sobre: reestruturações curriculares, infraestrutura e responsabilização individual dos licenciandos pela sua própria formação.

Em todos os documentos, sem exceção, foram citadas inúmeras **reestruturações curriculares** pelas quais os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas passaram. Nos *sites* de cada um deles, era possível acompanhar mais de uma estrutura curricular vigente, tendo em vista que as turmas entravam com diferentes resoluções nacionais e estaduais que orientavam os cursos. Tais reestruturações podem ser tomadas como marca do ideário liberal na formação docente, bem como políticas de governo (e não de Estado) que caracterizam a educação no país. Elas alinham-se à uma concepção administrativa que, em essência, se afasta da formação emancipadora e humano-histórica que deveriam ser atividade-fim da universidade.

Além das reestruturações, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) analisados apresentavam a mesma estrutura. Desse modo, os documentos estavam todos padronizados. Mesmo com a indicação de que os cursos teriam autonomia para definir seus perfis e especificidades curriculares, alguns apresentavam o mesmo perfil ou, ainda, grande similaridade entre eles, discussão aprofundada posteriormente nesta análise. Essa característica também pode ser tomada como marca do ideário liberal que padroniza e homogeneiza a formação docente.

Foi citada ao longo dos documentos a Resolução Unesp nº 74, de 28 de novembro de 2018 que “dispõe sobre a proposta de estrutura curricular de cursos de graduação” (Universidade Estadual Paulista, 2018, p. 01). No segundo artigo dessa resolução, a reestruturação curricular é definida como “o processo que visa modificar substancialmente o Projeto Político-Pedagógico do curso, podendo decorrer de defasagem curricular, de novas determinações legais referentes ao currículo, etc.”, além disso, ela resulta “na publicação de uma nova estrutura curricular” (Universidade Estadual Paulista, 2018, p. 01). Esta nova estrutura foi nosso objeto de análise desta pesquisa.

Tal alteração não previa mudança do perfil do profissional formado pelo curso, já que visava “promover ajustes pontuais no currículo, tais como: alteração de nomenclatura e carga horária de disciplinas e demais componentes curriculares, modificação de co e pré-requisitos de disciplinas, criação ou extinção de disciplinas obrigatórias e optativas”, além de “reordenação da seriação ideal” (Universidade Estadual Paulista, 2018, p. 01). A resolução citada também não tratava sobre “atualizações bibliográficas, de conteúdo programático, objetivos e de critérios de avaliação”, mas estas poderiam “tramitar apenas em âmbito local” (Universidade Estadual Paulista, 2018, p. 01). Apesar dos documentos, em sua totalidade, apontarem as reestruturações pelas quais passaram, os PPPs não explicitam nenhuma crítica direta às legislações federais e estaduais de São Paulo.

Também indicamos nesta categoria analítica, o Despacho Unesp nº 21 de 05 de abril de 2019 (Anexo A) que foi citado em alguns PPPs analisados. Este despacho foi elaborado a partir de parâmetros que consideravam, “dados dos cursos e das unidades da Unesp e os referentes ao conceito Enade” (Universidade Estadual Paulista, 2019, p. 01). Nesta pesquisa, o consideramos como expressão do ideário liberal, pois ele cinde as atividades-meio (administrativas) das atividades-fim (relacionadas à formação humano-histórica).

Entre outras orientações, a Câmara Central de Graduação (CCG), indica “a reestruturação profunda dos cursos de graduação com a desvinculação no oferecimento simultâneo de Bacharelado e Licenciatura e seu oferecimento em horários diferentes com

possibilidade de reingresso” (Universidade Estadual Paulista, 2019, p. 07). O despacho foi encaminhado para “24 cursos que apresentam índice anual de evasão acima da média de sua área (Exatas, Humanas ou Biológicas)”, além de “35 cursos que apresentam problemas em dois ou mais indicadores” (Universidade Estadual Paulista, 2019, p. 02).

O documento justifica a preocupação com problemas para preenchimento de vagas, evasão, baixa taxa de graduação e procura (Universidade Estadual Paulista, 2019). Entre os cursos citados, aparecem algumas licenciaturas das Ciências Naturais, como Física, Física Biológica³⁹ e Química de algumas unidades (Presidente Prudente, Bauru, Guaratinguetá, Ilha Solteira, São José do Rio Preto e Rio Claro). A baixa procura pelos cursos de licenciaturas foi discutida nesta tese e, apesar de observadas as intenções da CCG em mitigar os problemas, propondo soluções via reestruturações dos cursos, estas superam as medidas relacionadas apenas aos PPPs, sendo, portanto, um fenômeno de abrangência maior, que ultrapassa os limites sugeridos pelo despacho.

Tal despacho, inclusive, foi criticado por algumas unidades, como o Conselho de Curso de graduação em Ciências Biológicas de São José do Rio Preto (Anexo B) e o Departamento de Educação de Rio Claro (Anexo C). As críticas, nesta análise, foram consideradas como um posicionamento de resistência ao ideário liberal, pois se contrapõem às medidas, indicando justificativas que não cindem as atividades-meio das atividades-fim da universidade. A seguir, passamos à exposição um pouco mais pormenorizada do despacho e dos ofícios para fins de sustentação das categorias elencadas nesta pesquisa.

Em relação aos cursos de Ciências Biológicas, o Despacho Unesp nº 21 de 05 de abril de 2019 (Anexo A) foi enviado para os *campi* de Assis, Bauru, Botucatu, Ilha Solteira, São José do Rio Preto, Rio Claro e São Vicente (quase a totalidade das unidades que o oferecem, com exceção de Jaboticabal) e versava sobre

a possibilidade de desvinculação do oferecimento simultâneo de bacharelado e licenciatura nos chamados “cursos Bach./Lic.”, nos casos em que essas duas modalidades sejam sustentadas por currículos muito diferenciados. Indicou que esses cursos sejam oferecidos em períodos diferentes, com possibilidade de reingresso do discente para outra modalidade, estabelecendo-se o prazo de manifestação de adesão ou de elaboração de proposta alternativa pela Unidade até agosto de 2019 (Universidade Estadual Paulista, 2019, p. 01).

Há uma deliberação do Conselho de Curso de graduação em Ciências Biológicas de São José do Rio Preto (Anexo B), em resposta à CCG dizendo que o referido curso, apesar de citado,

³⁹ O curso de Física Biológica é oferecido pela Unesp na cidade de São José do Rio Preto.

não entra nos parâmetros estabelecidos e delibera “não desvincular o oferecimento simultâneo das duas modalidades” (Bacharelado e Licenciatura) e “não oferecer as modalidades em períodos distintos”, pois a universidade apresenta “considerável déficit de docentes e servidores”, o que inviabiliza o cumprimento da solicitação da CCG (Universidade Estadual Paulista, 2019, p. 06).

O Conselho de Curso deliberou também “não promover reestruturação curricular” aos moldes do que estava sendo proposto pela CCG, já que, o curso, a partir de 2019, havia passado por processo de outra reestruturação, aproximando os currículos das modalidades oferecidas. O reingresso entre modalidades também já existia e o curso, em ambas, recebeu nota 5 no Enade (Universidade Estadual Paulista, 2019, p. 06). Relembramos que o Enade foi um dos parâmetros levado em consideração pelo despacho da CCG para solicitar revisão dos PPPs dos cursos.

Além da deliberação do Conselho de Curso de Ciências Biológicas de São José do Rio Preto, o Departamento de Educação de Rio Claro também elaborou uma resposta à CCG, através do ofício 078/2019 (Anexo C). Este ofício, em relação aos indicadores utilizados para justificar a reestruturação curricular e a organização do trabalho pedagógico nos cursos, aponta que eles podem “ter gerado decisões políticas prematuras, sem o devido embasamento e avaliação de impacto, que não contribuem para a melhoria do Ensino Superior”, optando pela “redução na estrutura administrativa e acadêmica e, conseqüentemente, nos custos dedicados aos mesmos”, de forma que, o “combate à evasão” se caracteriza, na realidade, “pela estratégia de restrição à entrada nos cursos” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 01). Este elemento caracteriza a cisão entre as atividades-meio e as atividades-fim da universidade.

O ofício de Rio Claro, ainda, esclarece que o despacho da CCG não leva em consideração a região em que cada curso é oferecido (característica dorsal da Unesp), apontando que

aqueles implantados em locais com maior potencial de absorção de profissionais podem se tornar mais atrativos, do que os situados em regiões mais afastadas da capital, com políticas de permanência estudantil mais restritivas, menos divulgados, tendem a ser menos procurados pelos vestibulandos e a sofrer mais evasão (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 01).

Além desses apontamentos, o ofício de Rio Claro, em relação às licenciaturas, principalmente das áreas de exatas, justifica a baixa procura pelos cursos devido à falta de um trabalho efetivo “de ensino dos componentes curriculares” ainda na educação básica, o que “demanda melhor formação dos licenciandos” nas universidades públicas, para atuarem neste

nível de ensino futuramente (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 02). Além disso, indica o *déficit* histórico de professores licenciados, o que leva à “atuação de professores precarizados em geral”, fenômeno que se agrava em várias áreas, sendo ainda mais preocupante para as Ciências Exatas (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 02).

O Departamento de Educação de Rio Claro aponta que “a Unesp sempre teve uma participação muito importante na formação de licenciandos com qualidade”, assim, os problemas de determinados cursos não podem ser resolvidos com medidas homogeneizantes, relacionados apenas à administração da oferta (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 02). Assinala que a avaliação (interna) das disciplinas da Unesp é um “instrumento valioso de coleta de dados de alunos e professores, que consiste na avaliação das disciplinas e que oferece subsídios para a busca de alternativas” que, por sua vez, não impactam “nem na redução da estrutura da universidade, nem na interdição do papel social que a Unesp tradicionalmente tem assumido na formação de professores” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 02).

Para que fossem discutidas e elencadas soluções para a baixa procura pelos cursos, bem como aos problemas relativos ao preenchimento das vagas, evasão, reprovação e a baixa taxa de graduação, segundo a resposta do Departamento de Educação de Rio Claro, seria necessária a “explicitação de um estudo das causas desses problemas”, algo que não aparecia no Despacho Unesp 021/2019 de 05 de abril de 2019 elaborado pela CCG. A avaliação destes problemas poderia ser realizada “pelas próprias Coordenações de Cursos e os estudiosos dessas temáticas” que teriam a capacidade de “oferecer possibilidades concretas de soluções coerentes com a especificidade de cada problema, que é mais virtuosa do que uma solução homogênea, burocrática e massiva para cursos de natureza tão diferentes” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 02).

O Departamento de Rio Claro continua sua crítica explicitando os limites e os riscos da linha política tomada pela CCG apontando que, a proposta de diminuição da “variedade de cursos, concentrando os pretendentes sob uma gama menor de opções, como se isso, automaticamente, proporcionasse uma maior procura pelas opções oferecidas”, alerta para “o fato da diminuição da estrutura da Unesp e, conseqüentemente, sua importância enquanto agência formadora”, além disso, ao diminuir a oferta dos cursos, os candidatos podem procurá-los em outras universidades (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p.02).

O ofício do Departamento de Educação de Rio Claro aponta que “é preciso fundamentar se as mudanças nos currículos terão, de fato, impacto imediato sobre as escolhas dos ingressantes” em relação aos cursos”, porque “esses estudantes estão concentrados, antes, nas

perspectivas oferecidas pela carreira escolhida e pela realização de sua orientação profissional, do que pelo conteúdo dos cursos” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 02-03).

Este mesmo ofício indica que seria necessário um levantamento das “pesquisas elaboradas sobre o tema para compreender as motivações pela escolha dos cursos” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 02). No caso das licenciaturas, as pesquisas apontam que o maior desinteresse pela docência, passa pelas condições da carreira, como discutido anteriormente nesta pesquisa. Outros pontos são anunciados: como, por exemplo, equívocos na escolha do curso (que levam à evasão), questões que envolvem a permanência estudantil e lacunas na formação durante a educação básica que dificultam a conclusão do curso (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 03). Além disso, outra problemática destacada é “a falta de didática de professores universitários que, em muitos casos, têm apenas a formação de pesquisador” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 03).

Outra medida orientada pelo Despacho da CCG foi a união de cursos⁴⁰ diferentes, criticada pelo ofício do Departamento de Educação de Rio Claro que aponta a superlotação das salas de aula o que, por sua vez, poderia agravar a evasão dos cursos, ademais, essa união poderia descaracterizar a identidade deles. Como evidência disso, há um exemplo ocorrido no país, referente à

proposta de estabelecimento de entrada única para Física e Matemática, reproduzindo um modelo que foi testado e reprovado pela história do Ensino Superior, a conjuntura dos anos 1970, havendo inúmeros estudos avaliativos desta experiência (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 03).

A separação das modalidades do bacharelado e da licenciatura orientadas pelo despacho da CCG para o curso e Ciências Biológicas é alvo de preocupações e denúncias que apontam diretamente à responsabilidade da universidade em relação à permanência estudantil e à estrutura da Unesp (como, por exemplo, restaurante universitário, biblioteca, serviços de cópias e xerox, secretaria, vigilância, limpeza, etc.) que deveriam ser oferecidos em período noturno para os alunos da modalidade licenciatura. Além disso, o ofício também explicita preocupação com os estágios para estes estudantes que, em sua maioria trabalham, sendo necessário, por parte da universidade, medidas que adequem estes fatores para coibir a evasão (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 02).

⁴⁰ A CCG propôs que diversas unidades permitissem entrada única para alguns cursos, como no caso da Física e da Matemática em Rio Claro. São José do Rio Preto também recusou a sugestão de entrada única para os cursos de Química, Física e Matemática proposta pela CCG.

A crítica realizada pelo Departamento de Educação de Rio Claro sublinha a importância dos professores pesquisadores da área da educação para a discussão e análise crítica que perpassam a administração da universidade e que se relaciona ao funcionamento dos cursos. Esse ponto torna-se caro porque revela que as decisões tomadas pela administração prevalecem sob o ideário liberal de formação que cinde as atividades-meio das atividades-fim (Paro, 2010). Esta realidade afeta, sobretudo, estudantes das licenciaturas, cursos considerados como de *segunda categoria*, como lembrado pelo ofício de Rio Claro. Neste ponto, destacamos a medida administrativa da universidade que orienta a gestão através de motivações que visam racionalizar os meios da universidade para contenção dos gastos que não levam em consideração a atividade-fim da universidade, que deveria ser a formação humano-histórica dos licenciandos.

Os indícios usados pela CCG no despacho (dados dos cursos e das unidades da Unesp e os referentes ao conceito Enade) são dados empíricos quantitativos e de uma avaliação externa que, separados da visão da totalidade, das teorias do campo educacional e de uma perspectiva crítica, associam-se ao ideário liberal pela relação com a razão empírica moderna e pragmatista. Além disso, as avaliações realizadas internamente dentro da própria universidade em relação às disciplinas e aos cursos, no geral, foram desvalorizadas frente à avaliação externa (Enade), que pautou a decisão da CCG. Aponta-se, assim, outro elemento característico do ideário liberal, que é o uso dos resultados das avaliações externas para determinar a “qualidade” e orientar decisões administrativas referentes à educação em seus diversos níveis.

A função social da universidade é colocada em xeque quando ela se volta à realização das atividades-meio (administrativas) cindidas de sua atividade-fim (formação humano-histórica) (Paro, 2010). Tais categorias são mobilizadas porque, como apontado pelo ofício do Departamento de Educação de Rio Claro, o despacho Unesp 021/2019 de 05 de abril de 2019 reduz a importância da função social da Unesp em formar professores bem qualificados para todo o estado de São Paulo, tendo em vista sua abrangência multicâmpus. Dessa forma, o ideário liberal pode ser identificado também neste momento, quando a universidade, por meio de uma decisão administrativa, reduz suas potencialidades de formação humano-histórica.

Nesta análise, consideramos como *neopragmatistas* as políticas sugeridas pela CCG no Despacho Unesp 021/2019 de 05 de abril de 2019, uma evidência do ideário liberal analisado nesta tese. Isto porque, possuem ênfase no imediato, sem compromisso com as pesquisas críticas da área da Educação (conhecimento teórico), conduzindo “ao produtivismo espontaneísta e subjetivista” (Masson, 2009, p. 205). Tais políticas estão apoiadas em uma racionalidade empirista e pragmatista moderna, voltando-se ao cumprimento de aspectos

imediatos e utilitaristas das supostas necessidades dos cursos, trabalhando com políticas fragmentadas que não conseguem sanar, pela raiz, os problemas, nem os conceber em sua totalidade histórico-social. Sendo assim, tais políticas acompanham o desenvolvimento teórico da área da educação pautado no liberalismo e no neopragmatismo.

Incluimos aqui a análise referente à **infraestrutura**, já que ela também se caracteriza pela cisão entre as atividades-meio e as atividades-fim da universidade. Todos os PPPs, sem exceção, demonstram que suas unidades precisam de investimentos relacionados à infraestrutura dos *campi* para atendimento aos cursos, seja indicando a construção de prédios e/ou laboratórios, seja apontando a necessidade de equipamentos e materiais específicos. Além disso, algumas unidades também levantaram, via ofício, a importância de medidas institucionais que assegurem a permanência estudantil, a partir da construção de moradias e/ou restaurantes universitários que funcionem, inclusive, no período noturno, no qual a maior parte dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas é oferecido. Outro ponto indicado, como exposto anteriormente, que se relaciona à infraestrutura, é que os serviços administrativos, de secretaria e impressão/xerox também deveriam ser oferecidos no período noturno. Tais apontamentos evidenciam algumas lacunas na infraestrutura da universidade que, talvez por falta de verba e/ou por motivos de contenção de gastos, indicam aproximação ao ideário liberal.

A aglutinação de alguns departamentos como, por exemplo, o que ocorre com o Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação (em Botucatu), assim como em outros *campi*, demonstra o processo de redepartamentalização⁴¹ pela qual a Unesp passou (Portal do Governo, 2019). Este processo reuniu algumas áreas sob um mesmo departamento, tendo em vista a necessidade de racionalização dos meios (recursos) necessários para a manutenção da universidade. Assim, o aproximamos ao ideário liberal que atinge a formação oferecida na universidade. Tal processo, mesmo tendo sido efetivado, encontrou movimento de resistência por parte de docentes, técnicos-administrativos e estudantes (Adunesp, 2019). Entendemos que o corte de gastos públicos com a infraestrutura da universidade corrobora com uma concepção de administração alinhada ao ideário liberal. Há, mais uma vez, racionalização dos gastos com as atividades-meio da universidade que interferem diretamente no cumprimento de sua atividade-fim.

Em relação à infraestrutura, interfere diretamente nos cursos as reformas do Ensino Superior no Brasil, com destaque para a ocorrida em 1968, Lei 5.540 de 28/11/68,

⁴¹ “No total, após fusões e remembramentos realizados pelas unidades universitárias envolvidas, o processo resultou em 147 departamentos, compreendendo uma redução de 24%, ou 46 departamentos a menos” (Portal do Governo, 2019, s/p).

“regulamentada pelo Decreto 464, de 11 de fevereiro de 1969” (Saviani, 2023, p. 201). Antes dela, “o ensino estava estruturado sobre a base da identidade entre curso e departamento”, de forma que, o curso representava “a referência básica tanto para professores como para alunos”, sendo o professor “contratado para lecionar em determinados cursos” (Saviani, 2023, p. 201).

Depois da reforma citada, houve a separação entre curso e departamento, este último “definido como a unidade básica da universidade que congrega especialistas de uma mesma área de conhecimento ou de áreas afins”, já, “o curso, por sua vez, é definido pelo currículo, definido e coordenado por um colegiado denominado coordenação de curso”, assim, “os conteúdos das disciplinas que figuram nos currículos dos cursos são tomados dos departamentos” (Saviani, 2023, p. 201). Nos cursos oferecidos pela Unesp, essa organização pode ser percebida e, no caso, das Ciências Biológicas, há uma variedade de departamentos que estão envolvidos para o seu oferecimento, marca da universidade que reflete seu processo histórico de formação, bem como as especificidades de cada uma das cidades que os abrigam.

A reforma universitária de 1968 contribuiu “para a descaracterização e rebaixamento da qualidade do ensino ministrados aos universitários” (Saviani, 2023, p. 201) e sucedeu-se durante a Ditadura Militar brasileira que, aliada ao capital estrangeiro e ao autoritarismo, conciliou sua política desenvolvimentista à concepção de educação “como ‘capital humano’” (Minto, 2006, p. 108). Além disso, ampliou a força e a atuação da iniciativa privada no Ensino Superior brasileiro, sob influência direta dos Estados Unidos, com base nas ideias de racionalização dos meios, dessa forma, impunha o modelo da gestão empresarial para as universidades, diminuindo, inclusive, a atuação dos estudantes nas esferas decisórias, como forma de refrear a força do movimento estudantil (Minto, 2006, p. 108).

Nesta estrutura, após a cisão entre curso e departamento, “o curso deixa de ser a referência básica” e, para “os professores, o departamento é o ponto de referência fundamental”, enquanto, os estudantes, por sua vez, “são referidos às disciplinas” (Saviani, 2023, p. 202). Dessa forma, um único professor leciona para variados cursos a mesma disciplina, há, portanto, uma indagação: “como pode o professor ministrar a referida disciplina, ao mesmo tempo, para alunos de diferentes cursos, uma vez que as razões para a sua inclusão nos currículos de cada curso são claramente distintas?” (Saviani, 2023, p. 204). Podemos ressaltar que há a possibilidade dos professores responsáveis pela mesma disciplina em vários cursos prepararem aulas distintas entre eles, que deem conta da especificidade de cada um. No entanto, tendo em vista a precarização do trabalho na universidade e a falta de contratação docente, não desconsideramos a dificuldade de fazer valer as especificidades, tendo em vista as condições

de trabalho ou mesmo as condições subjetivas do/a professor/a formador/a. No caso da departamentalização e sua posterior redepartamentalização, a

matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizou-se no ensino superior a sistemática do curso parcelado. Perpetrou-se, no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico (Saviani, 2023, p. 202).

Mesmo a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 “não alteraram a estrutura do ensino que permaneceu a mesma herdada do período militar” (Saviani, 2023, p. 203). A reforma, assim, objetivando a redução dos custos, organizou o processo de departamentalização das universidades, permitindo a contratação de um menor número de professores para atuarem em vários cursos. Essa maneira de administrar continuou mesmo após a ditadura e pode ser percebida com a redepartamentalização⁴² sofrida pela Unesp em 2019.

Além disso, o corte com os gastos em infraestrutura e contratação docente, auxiliam na tendência de **responsabilização individual do licenciando pela sua própria formação**, já que ele teria que se organizar, sem o apoio da universidade e de sua infraestrutura, para se manter no curso. Há também, no Despacho nº 021/2019 da Câmara Central de Graduação (CCG) citado anteriormente, uma orientação para que fossem creditadas atividades que não são disciplinas para a integralização dos créditos dos estudantes. O documento, entre outras proposições já discutidas, apresentava a possibilidade de “creditação de atividades de ensino (Núcleo de Ensino, PET, PIBID e Residência Pedagógica)” (Universidade Estadual Paulista, 2019, p. 01). Em contrapartida, apresentando um movimento de resistência ao orientado, o Departamento de Educação de Rio Claro se opõe:

Apontamos, ainda, que política de creditação de atividades que não são aulas resolvem o problema de sustentar Cursos mesmo sem professores, mas rebaixa a qualidade, aumenta a responsabilidade do aluno sobre seu itinerário formativo que corre o risco de ser fragmentado e destitui os alunos do atendimento em aula por professores com doutorado, trazendo discussões de pesquisa, aprofundamentos e atualizações do conteúdo (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 04).

Indicamos como uma aproximação ao ideário liberal a orientação da CCG por, justamente, tentar responsabilizar o estudante pelo seu itinerário formativo sem que houvesse a

⁴² Como indicamos anteriormente, a redepartamentalização da Unesp se caracterizou por uma reconfiguração que reduziu o número de departamentos da universidade, por meio de fusões e remembramentos (Portal do Governo, 2019).

contratação de professores. Além disso, apontamos também a secundarização das disciplinas teórico-práticas dos cursos, por meio de creditação via projetos (PET, PIBID, Residência Pedagógica) que possuem, em seu cerne, aproximações à epistemologia da prática (elemento discutido com maior profundidade adiante).

A creditação destas atividades também é apontada no Ofício (nº 15 de 16 de agosto de 2019) do Conselho de Curso de Graduação em Ciências Biológicas de São José do Rio Preto, em que é indicado que tal creditação já é realizada para as Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA), um dos componentes curriculares previstos por lei. Outro elemento caracterizado como responsabilização individual pela formação do estudante é o fato de que nem todas as unidades da Unesp têm vagas suficientes em moradias estudantis e/ou restaurantes universitários em seus *campi*. Dessa forma, os estudantes se responsabilizam pela sua permanência em cidades do interior e do litoral do estado de São Paulo. O Despacho da CCG fala do problema de evasão dos cursos e o relaciona à estrutura curricular deles, mas não indica nenhuma ação relacionada à permanência, elemento que determina a continuidade de alguns estudantes nestes mesmos cursos ou não.

6.1.2 Contradição entre capital e trabalho

Aqui, incluímos a problemática referente à contratação de docentes e servidores, que aparece de forma unânime nos PPPs de 2023 (Assis, Bauru, Botucatu, Ilha Solteira, Rio Claro, São José do Rio Preto e São Vicente). Este fato mobiliza uma aproximação indubitável ao ideário liberal, pois se ampara na contradição entre capital e trabalho, cerne do sistema capitalista.

Como evidência desse fenômeno, por exemplo, no PPP de São Vicente, o item 5.1, intitulado “reconhecimento do curso”, aponta uma avaliação realizada pelo Conselho Estadual de Educação⁴³, indicando, em relatório anexado, a necessidade de “contratação de professores da área da Educação (disciplinas exclusivas da licenciatura) e funcionários” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 08). Outra evidência, no documento do curso de Bauru, é a explicação de que, mesmo com três editais de concursos abertos, além de mais duas vagas em processo de abertura, “o *déficit* docente ainda é grande”, de forma que a unidade espera

⁴³ A avaliação ocorreu em 2018 e a relatora responsável foi a Cons^a Rose Neubauer, presidente da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023).

“repor na totalidade 14 aposentadorias que ocorreram nos últimos 8 anos” (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 38).

Ilha Solteira também explicita a necessidade de um docente para trabalhar os “conteúdos de aprofundamento relacionados com a Filosofia da Ciência, Fundamentos de Ciências Sociais e Sociologia da Educação de forma mais direta com o curso”, porque o *campus* não possui profissional com o perfil (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 47). O PPP do curso também indicou que “por ocasião da Avaliação Externa do Curso, ação solicitada pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA) da UNESP”, foi apontada a “deficiência de disciplinas das áreas de humanidades” (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 05).

A disciplina de “História e Filosofia das Ciências Biológicas ainda não tem um docente responsável” em Ilha Solteira, e a unidade também indica que há “alta demanda de carga horária aos docentes da área de educação que atendem o curso de Ciências Biológicas” (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 47). Esse trecho permite inferir que, em tempos de não contratação, os docentes da universidade possuem sua carga horária em disciplinas aumentada para atender à demanda dos cursos, o que interfere diretamente em seus outros projetos de extensão, orientação e pesquisa, demarcando a sobrecarga e a precarização do trabalho, mesmo dentro da universidade.

O PPP do curso de Botucatu indica que não há previsão de novas contratações, momento em que o Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação explicita a urgência da “reposição de quatro vagas para docentes, principalmente para a atualização e restauração do quadro de docentes para as disciplinas pedagógicas, e uma vaga para servidor técnico-administrativo”, considerando as “aposentadorias e exonerações ocorridas nos últimos anos” (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 76).

Além disso, o PPP também destaca que essa situação ocorre em outros departamentos que atendem o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. A Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 111/126 é citada para justificar a demanda de contratação para o curso, além de outras deliberações do CEE que são pontuadas por Ilha Solteira, para justificar a solicitação para contratação docente e técnico-administrativa, como a nº 111/2012 e a 126/2014. Tais deliberações ampliam o número de disciplinas pedagógicas no currículo.

A não contratação de docentes efetivos implica ações imediatas para o problema que, na Unesp, ocorre há alguns anos. O fenômeno demanda a contratação de professores substitutos (que são contratados via concursos públicos de caráter temporário) e bolsistas, evidenciando a aproximação ao ideário liberal e à contradição entre capital e trabalho.

Segundo o Ofício Circular nº 2 de 2023, da Reitoria da Unesp, o professor bolsista é o estudante, em nível de doutorado, que “ministra aulas nos cursos de graduação, sob a forma de auxílio acadêmico ao pós-graduando” (Universidade Estadual Paulista, 2023, p. 01). A reitoria, portanto, “autoriza às Unidades Universitárias a solicitar os préstimos do corpo de pós-graduandos”, com o objetivo de “aprimorar a formação dos nossos doutorandos” (Universidade Estadual Paulista, 2023, p. 01). Nesse ofício, estabelecem-se alguns requisitos para o oferecimento da bolsa, bem como a carga horária mínima (4 horas) e máxima (8 horas) e o valor a ser ganho. Este fenômeno acontece há alguns anos na universidade, pois existe um ofício mais antigo (2017) que já orientava este modelo de contratação (Universidade Estadual Paulista, 2017).

O professor bolsista desempenha a função docente sem, portanto, que se qualifique qualquer relação trabalhista com a universidade, já que se trata de um auxílio acadêmico. Não há, dessa maneira, um concurso público (como no caso do professor substituto). A contratação também ocorre por tempo determinado, mas, o período de trabalho não conta para fins de aposentadoria e a remuneração não é entendida enquanto salário. A descaracterização das relações trabalhistas previstas por lei é marca do ideário liberal e cumpre o objetivo de dar continuidade ao funcionamento da universidade sem a necessidade imediata de contratação docente via concurso para cargos efetivos.

O campus de Ilha Solteira, em reestruturação anterior, havia solicitado contratação de técnico-administrativo, porém, não foi atendido. Esse fato confirma a duração prolongada da situação, que não é exclusividade da Unesp. A unidade de Assis também indicou no PPP que o Departamento de Ciências Biológicas e o Departamento de Biotecnologia possuem cinco professores substitutos que trabalham na licenciatura. Somam-se a eles, outros professores em igual regime de trabalho de outros departamentos que atendem o curso. Outro exemplo é evidenciado pelo PPP de Rio Claro:

Diante das crescentes aposentadorias e do longo período sem contratações, o curso ficou bastante defasado no que diz respeito a docentes e técnicos de laboratórios, contando anualmente com um grande número de professores substitutos para ministrar disciplinas obrigatórias e as atualmente chamadas disciplinas de ênfase. O curso enfrenta um grande problema principalmente com o curso noturno, que hoje conta com 50% das disciplinas ministradas por professores bolsistas e/ou substitutos (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 55).

O curso de Rio Claro indica em seu documento que algumas vagas foram aprovadas para os segmentos, no entanto, elas não são suficientes para a “reposição do quadro geral”,

necessária para a retomada da “excelência de outrora” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 55). Esta leitura indica que o próprio curso reconhece que a não reposição dos quadros atinge sua qualidade e, conseqüentemente, a formação humana, fato que corrobora com os ideais liberais e a materialidade do sistema capitalista. A formação dos licenciandos sofre com cortes de trabalhadores necessários para realizá-la. No entanto, o estado de São Paulo e a reitoria da Unesp – tendo como justificativa a situação econômica – não abrem previsões de concursos que deem conta de solucionar as lacunas, mesmo que alguns deles tenham ocorrido nos últimos anos.

O PPP do curso de São José do Rio Preto também revela preocupação com a ausência de contratação docente, havendo “defasagem devido à interrupção do processo de renovação do quadro docente e técnico-administrativo” (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023a, p. 24), em razão das aposentadorias ocorridas e das que virão a ocorrer. Explicita também que, apesar dos professores bolsistas e substitutos terem sido contratados, essa situação não é a ideal para a manutenção da qualidade dos cursos (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023a, p. 25), justificando que

um professor contratado em RDIDP⁴⁴ possui muito mais possibilidades de contribuir na formação dos alunos, pois atua também na pesquisa e na Extensão, sendo um agente de formação mais eficaz para os alunos (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023a, p. 25).

Há, assim, manifestações em todos os PPPs relativas à preocupação com a qualidade da formação docente oferecida. Estes indicativos em relação aos recursos humanos permitem desvelar as fragilidades na formação dos licenciandos, indicando como o capitalismo e o liberalismo operam formas de manter as instituições públicas funcionando com contenção de gastos. A não contratação de trabalhadores também poderia se configurar enquanto uma cisão entre atividade-meio e atividade-fim, porém, entendemos que a contradição entre capital e trabalho é mais significativa para explicitá-lo. Consideramos um indicativo de processo de resistência apontado nos PPPs o destaque da necessidade da contratação docente sob regime RDIDP e de técnicos-administrativos, pois os documentos poderiam indicar como suficientes as contratações sob precarizadas de trabalho (bolsistas e substitutos).

⁴⁴ Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa.

6.1.3 Formação a distância e fetichismo da tecnologia

Nesta categoria, além de apontarmos a formação a distância como marca do ideário liberal, criticamos também as concepções que se associam ao fetichismo da tecnologia. Segundo Marx (2017), as mercadorias apresentam o valor de uso e o valor de troca, conceitos explicitados na subseção 2.1 desta tese, intitulada “Fundamentos do liberalismo”. Nas relações sociais capitalistas, as mercadorias são trocadas por um valor de troca que se apresenta como uma relação entre coisas, de forma naturalizada. No entanto, este valor mascara as relações sociais humanas necessárias para essa produção, caracterizando-se, dessa forma, o fetichismo da mercadoria (Tonet, 2013).

Usamos o termo *fetichismo da tecnologia* com a intenção de demarcar o fetiche que engloba esse tipo de mercadoria: os produtos tecnológicos, principalmente àqueles relacionados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs⁴⁵). O fetichismo tecnológico, portanto, pode ser caracterizado como

um fenômeno que se dá pela mercantilização de novos produtos tecnológicos ao apresentarem um valor de troca que oculta as relações sociais presentes na sua produção. O produto apresenta uma aparência que adquire uma representação social fetichizada, que vai além das capacidades concretas do seu valor de uso, ou seja, da sua capacidade concreta de satisfazer necessidades práticas, ao passo que oculta os interesses privados e ideologias empregadas para sua venda (Pressato *et. al.*, 2022, p. 10).

O fetichismo da tecnologia, logicamente, também permeia as relações humanas no campo educacional. Nesse contexto, a tecnologia é utilizada como mediadora das relações educativas, com o objetivo de reduzir custos, o que reflete a contradição entre capital e trabalho. Além disso, a visão salvacionista que se atribui à tecnologia na educação é outro aspecto que caracteriza esse fetichismo, como se ela pudesse, por si só, resolver os desafios inerentes ao ensino e à aprendizagem, assim como os processos administrativos que os sustentam.

Indicamos, nesta categorização, como uma aproximação ao ideário liberal, o oferecimento da disciplina de LIBRAS a distância para todas as licenciaturas da universidade. Para o atendimento da legislação, a saída encontrada pela universidade foi essa, o que acaba reduzindo gastos. Além deste ponto, ressalta-se o fato de que, em um documento, há a indicação

⁴⁵ Incluímos, aqui, também as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).

de que 20%⁴⁶ da carga horária do curso pode ser realizada a distância, incorporando “o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC”, para tanto, tais disciplinas “deverão incluir em seus planos de ensino os objetivos pedagógicos, o material didático específico, os métodos e a forma como o docente atuará no processo de ensino-aprendizagem” (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 22).

A possibilidade de uma parte da carga horária do curso presencial ser realizada a distância é permitida por portaria federal (Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019). Esta portaria permite que até 40% do total da carga horária do curso seja a distância. O despacho nº 021/2019 da CCG (Universidade Estadual Paulista, 2019) indica, para os cursos de graduação da Unesp, que até 20% deste total possa ser oferecido na referida modalidade. Neste montante, contabiliza-se a disciplina de LIBRAS. Lembramos que, durante a pandemia da Covid-19, as transnacionais da tecnologia (e o mercado financeiro) acirraram sua influência na educação (Colemarx, 2020).

Consideramos o oferecimento da modalidade a distância em cursos presenciais como aproximação ao ideário liberal, pois entendemos que a relação de aprendizagem entre o professor e o estudante deve se dar a partir da mediação presencial (Saviani, 2023). Além disso, a partir da concepção materialista e dialética da história, compreendemos que tal modalidade também pode ser concebida a partir da contradição entre capital e trabalho (tendo em vista as condições de trabalho dos tutores) e, também, como uma cisão entre as atividades-meio e as atividades-fim, pois possibilita a racionalização de custos para a formação humana.

No caso da educação a distância, são oferecidos tutores aos alunos. Isso ocorre porque “os assistentes dos vídeos, na condição de alunos, necessitam do auxílio de um professor para compreender melhor o conteúdo, para que lhes explique aspectos não entendidos e para esclarecer eventuais dúvidas” (Saviani, 2023, p. 199). As tecnologias, enquanto desenvolvimento das forças produtivas, possibilitaram a educação a distância, no entanto, mesmo nessa modalidade, frisa-se a necessidade de tutores que possam mediar a relação dos estudantes ao conteúdo. No entanto, este tutor “que opera no posto de recepção realizando a relação pedagógica, ele deveria ter concluído a licenciatura plena e receber um salário equivalente ao dos professores universitários” (Saviani, 2023, p. 199).

Apesar disso, os tutores são assim chamados “para dar a entender que não são eles os professores, mas sim os autores dos vídeos. Assim sendo, eles não precisam ter formação

⁴⁶ Essa porcentagem aparece como possibilidade no despacho nº 021/2019 da CCG e é estabelecida por legislação federal. No entanto, nesta última, o total possibilitado a distância é de 40% (Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019)

específica para o magistério de nível superior”, além disso, “seus salários não devem ser equiparados aos da carreira universitária” (Saviani, 2023, p. 200). Assim,

ao preço da descaracterização do significado próprio do ensino e do rebaixamento de sua qualidade que se consegue a redução de custos e, conseqüentemente, o aumento dos lucros no processo de redução da educação a uma mercadoria como as demais que entram na relação de troca própria da sociedade capitalista (Saviani, 2023, p. 200).

Ademais, nesta categoria, refletimos que o núcleo comum das disciplinas sugeridos pela PROGRAD para os cursos de Ciências Biológicas pode ser um alerta para reformas futuras, pois possibilitariam que as disciplinas de tal núcleo fossem trabalhadas a distância, descaracterizando a relação entre professores e alunos, subjugando, mais uma vez, professores mais novos em trabalhos de tutoria precarizados. Além disso, o isolamento dos estudantes via ensino a distância os impossibilita de desenvolver laços mais fortes com os colegas e com a própria universidade, tendo em vista que muito se perde em termos de relações humanas quando estas encontram-se mediadas apenas pelas tecnologias. A perda do vínculo entre os estudantes também mina a capacidade de mobilização do movimento estudantil, bem como sua organização. Tendência historicamente determinada pelo capital. EaD⁴⁷.

Outro elemento elencado nesta categoria, foi por nós destacado como *fetichismo da tecnologia*. Indicamos este elemento, pois, em uma passagem, um PPP indica a necessidade, em sua infraestrutura, de novas tecnologias.

O curso requer ainda a criação de um ambiente inovador de aprendizagem - Sala de Aula Interativa, de configuração inteligente e que busque redefinir o sistema tradicional. Redesenhada em uma concepção mais ativa e centrada no aluno, tal ambiente visa desenvolver principalmente a proatividade do aluno e a atualização docente frente às novas metodologias educacionais ativas, redesenhando a construção do conhecimento (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 48).

Apesar de necessária a atualização docente frente às novas tecnologias, ponderamos ser necessária também a compreensão crítica delas, o estabelecimento de uma aprendizagem na formação dos/as licenciandos/as (e dos professores em exercício) que possa relacionar tais tecnologias ao próprio modo-de-produção capitalista e do papel delas nas novas determinações

⁴⁷ A Univesp (Universidade Virtual do estado de São Paulo) possui, entre seus professores, docentes da Unesp que gravam videoaulas para a instituição. Há, portanto acordo, mesmo que implícito, com a modalidade, além dos ganhos financeiros em termos de salário. Além disso, os pós-graduandos da Unesp (e de outras universidades) podem atuar como tutores da Univesp.

que envolvem os processos de trabalho docente, superando o fetichismo tecnológico que as acompanham (Pressato *et. al.*, 2022).

Ademais, a redefinição do sistema tradicional não passa apenas pela criação de um ambiente inovador. Essa colocação limita tal redefinição, apresentando-se idealisticamente frente à materialidade das relações que mantêm o fenômeno educativo tal qual ele se apresenta. Além disso, as tecnologias, amparadas pelo sistema capitalista, foram (e ainda são) utilizadas como formas de controle do trabalho do professor e mesmo da aprendizagem dos estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior.

Os estudantes em formação inicial (licenciandos/as) devem ter aprendizagens que os capacitem a pensar a interferência das tecnologias em seu trabalho como futuros professores, bem como possam avaliar como elas aparecem: é para livrá-los e livrá-las do tempo excessivo com o trabalho e a burocracia ou para preenchê-los de demandas que desviam a atenção das suas reais necessidades e àquelas dos estudantes da Educação Básica? Essa pergunta é central quando pensamos nas condições de trabalho e de formação continuada das professoras e professores, seja na rede privada ou pública.

6.1.4 Relação entre a formação para o mercado de trabalho e a formação para a transformação

Alguns documentos, com base no Parecer CNE/CES 1.301/2001 e na Resolução CNE/CES 7/2002, definem o perfil do profissional formado associado a um desenvolvimento adaptado ao mercado de trabalho e aos ideários liberais, como podemos ler em:

- j) Desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação;
- l) Atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado para a contínua mudança do mundo produtivo;
- n) Comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional (Brasil, 2001, p. 04; Paulino, Rocha, 2012, p. 32-33; Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 10, destaques nossos).

No item “j” a ideia de inserção do profissional *no mercado de trabalho em contínua transformação* responsabiliza o próprio indivíduo por sua empregabilidade, pois este torna-se responsável por *desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de*

atuação profissional. Além disso, evidencia um *mercado de trabalho em contínua transformação*, como faz, similarmente, o item “l” que demarca as *mudanças no mundo produtivo*, marca esta do capitalismo. No item “n” há indicação de que o profissional formado tenha habilidade para se *comprometer com o seu próprio desenvolvimento profissional*, de forma *flexível*, com *disponibilidade para mudanças contínuas*. Retoma-se, portanto, uma concepção individualista, responsabilizadora do indivíduo por seu próprio desenvolvimento e sucesso profissional que desconsidera as determinações externas sobre as quais, o ser isolado, não possui poder de transformação.

Podemos perceber também uma concepção relacionada à *educação para a empregabilidade*, marca do ideário liberal (como discutido na segunda seção e apontado no quadro 02, intitulado “Implicações do capitalismo para a formação humana - final do séc. XX e início séc. XXI”), momento em que a realidade do mundo do trabalho não garante o emprego, sendo esta uma responsabilidade individual. Assim, os sujeitos devem adaptar sua formação para o mercado de trabalho dinâmico. Percebemos, dessa forma, que os documentos oficiais determinam um perfil adequado ao modo de produção capitalista, aproximando-se do ideário liberal ao definir competências e habilidades desejadas. O profissional formado deve, portanto, atender às exigências do mercado, o que gera uma inversão: a formação do ser humano não se orienta para suprir suas próprias necessidades, mas sim as do capital.

Em outros trechos dos documentos, porém, existem indicações que relacionam a formação à transformação de determinadas situações e contextos, como por exemplo,

Espera-se que a estrutura curricular possibilite ao licenciando a apropriação crítica de conhecimentos específicos da Biologia, de conhecimentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos, bem como a análise e a compreensão do ensino de Ciências e Biologia, de pressupostos, valores e aspectos éticos, sociais e políticos de seu trabalho como professor de Ciências e Biologia, levando-o a ‘...conhecer com rigor, cientificidade, criticidade as dimensões técnicas próprias de seu exercício profissional e as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorrerá e que precisam ser transformadas’, conforme propõe Martins (2009, p. 455) (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 12).

Em outras passagens, podemos identificar que alguns documentos citam que o profissional formado deve “utilizar os conhecimentos das ciências biológicas para compreender e transformar o contexto sociopolítico e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente” (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 10). Nos PPPs, identificamos que o profissional formado deve:

ter consciência da realidade em que vai atuar e da necessidade de se tornar agente transformador dessa realidade, na busca da melhoria da qualidade de vida da população humana, destacando a relação entre o ser humano e o meio ambiente, assumindo a sua responsabilidade na preservação da biodiversidade como patrimônio da humanidade (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 06).

Utilizar os conhecimentos elaborados durante a sua experiência discente para compreender e transformar o contexto sócio-político e desenvolver a prática profissional, alinhada com os princípios da democracia e com atitudes de respeito à diversidade étnica e cultural e à biodiversidade (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 08).

O licenciado (professor de Ciências e de Biologia) tem como mercado de trabalho o ensino nos diferentes níveis, atuando predominantemente no ensino básico. Deve ter plena convicção do poder da educação como instrumento de transformação social (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 26).

Os documentos, em alguns trechos, portanto, pontuam a necessidade de transformação da realidade ou, ainda, pontuam o poder da educação enquanto um *instrumento de transformação social*. Em outras passagens sinalizam que a estrutura curricular deve possibilitar que o estudante tenha “conhecimento e responsabilidade para atuar em prol da conservação e manejo da biodiversidade, de políticas de saúde, meio ambiente, tornando-se agente transformador da atual realidade, buscando o desenvolvimento sustentável” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 26). Tais passagens sinalizam concepções que se baseiam em transformações. Não fica evidente nem determinada a radicalidade de tais ideias e, mesmo que algumas se pautem em idealismos, podem ser concebidas como indicações de resistência frente ao movimento conservador do capital e de seus ideais. Assim, podemos indicar a relação dialética entre apontamentos, nos documentos, que versam sobre uma formação voltada à adaptação ao mercado e outros que indicam a formação para transformação.

No próximo eixo, indicamos as análises relativas ao perfil do profissional formado pelos cursos.

6.2. Eixo 02: Perfis dos profissionais formados

Neste eixo da análise, partindo dos documentos legais e dos PPPs dos cursos de Ciências Biológicas que fazem parte desta pesquisa, realizamos a discussão relativa ao perfil do profissional formado. Aqui, também elencamos categorias analíticas. Como evidenciado anteriormente, as pesquisas na área de formação de professores indicam a indiferenciação deste

perfil entre as modalidades do bacharel e da licenciatura, o que acarreta dificuldades em relação à especificidade da identidade docente.

A Pró-Reitoria de Graduação da Unesp (Prograd), elaborou uma publicação a partir da “necessidade de maior integração e articulação entre os cursos semelhantes ou afins na universidade” (Paulino; Rocha, 2012, p. 04). Neste documento, intitulado, “Diretrizes para os cursos de graduação da Unesp: Ciências Biológicas”, há uma diferenciação do perfil das modalidades, sendo que a licenciatura apresenta a seguinte orientação:

O Licenciado em Ciências Biológicas deve ser um professor com autonomia intelectual, competente e com o compromisso político-pedagógico em relação à melhoria da educação básica. Deve compreender a função social da escola e do professor, a partir das condições sócio-históricas que determinam o trabalho educativo; dominar conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação e da Biologia; compreender os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociais, psicológicos e pedagógicos da escola e da ação educativa; ter competência para organizar e realizar atividades educacionais; ter comportamentos e atitudes adequadas ao trabalho pedagógico coletivo; articular as dimensões teoria e prática da ação educativa. Ter postura investigativa, questionadora e reflexiva, tendo na sua formação o princípio norteador ação/reflexão/ação, sem perder o sentido de continuidade deste processo. Participar, democraticamente, do planejamento escolar e sua realização (Paulino; Rocha, 2012, p. 33).

À época, ainda não haviam sido publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, de forma que, um elemento importante que caracteriza o profissional formado pela Unesp e que baliza as orientações das DCNs de 2002 (Brasil, 2002) relaciona-se ao princípio norteador da ação/reflexão/ação. A publicação da Unesp também esclarece que, para além do perfil da legislação,

cada curso de Ciências Biológicas em particular, em cada uma das unidades universitárias/campus experimental onde é oferecido, deve especificar as características que irá imprimir à formação de seus profissionais. Esta especificação cabe a cada unidade e não está posta a priori (Paulino; Rocha, 2012, p. 33).

Assim, é possível perceber que cada unidade, mesmo com a obrigatoriedade em mediar as determinações das legislações, mantinha autonomia relativa. Posteriormente ao período, outra medida que interferiu nos cursos de Ciências Biológicas e que é citada nos documentos, é o Despacho Unesp 021/2019 de 05 de abril de 2019 (também indicado no primeiro eixo) que, em suas orientações, possibilitava “a desvinculação no oferecimento simultâneo de Bacharelado e Licenciatura e seu oferecimento em horários diferentes com possibilidade de reingresso” (Universidade Estadual Paulista, 2019, p. 03). A desvinculação no oferecimento

das modalidades foi acatada pelo *campus* de Botucatu, como expresso em seu PPP de 2023, no entanto, a possibilidade de reingresso foi vetada. O *campus* de Bauru também desvinculou o oferecimento das modalidades, mas com a possibilidade de reingresso. Entre as sete unidades analisadas, Botucatu foi a única que vetou a possibilidade de reingresso de uma modalidade para outra. A justificativa é realizada com base na

necessidade de fortalecimento da identidade própria do curso, expressando a especificidade da formação de professores e se liberando do formato híbrido, decorrente de sua vinculação com a modalidade Bacharelado, propondo a manutenção do ingresso específico para o curso de Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura, para o período noturno (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 05).

Essa medida, no entanto, é criticada pelo ofício elaborado pelo Departamento de Educação de Rio Claro (2019, p. 04) onde explicita-se que

A separação e, a consequente, destituição do contato com temáticas referentes à educação no currículo, bem como do convívio entre bacharéis e licenciados de uma mesma turma afastará ainda mais profundamente os bacharéis da oportunidade de discussões referentes à educação reproduzindo a formação em graduação e pós-graduação de docentes universitários despreparados pedagogicamente para o ensino e potenciais causadores de evasões no Ensino Superior, futuramente (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2019, p. 04).

É possível notar, assim, algumas diferenças entre os *campi* que oferecem os cursos de Ciências Biológicas na Unesp. A seguir, os perfis dos profissionais formados em cada unidade serão apresentados e analisados com base nos referenciais da área, buscando aproximações ou distanciamentos em relação ao ideário liberal para a formação humana. O quadro 35 (Apêndice I) mostra os perfis de cada unidade em sua integralidade. Nenhum curso mudou o perfil do profissional formado entre o último documento vigente e o de 2023 (mais atual).

Aqui, no quadro 06, indicamos os perfis já com alguns apontamentos, são eles: características do professor, conhecimentos necessários, atitudes necessárias e observações. Neste quadro, os perfis foram resumidos e voltados apenas às características relativas aos licenciandos. Alguns cursos foram apresentados em conjunto (Assis, Bauru e São Vicente) porque apresentavam o mesmo perfil para o licenciando. Buscamos construir um panorama capaz de caracterizar as propostas de cada curso. Após isso, destacaremos a relação categórica que expressa os ideais de formação relativos ao perfil do profissional formado.

Quadro 6 – Perfis dos profissionais formados

Apontamentos	Assis/Bauru/São Vicente
Características do professor	Autonomia intelectual; Competente e com compromisso político-pedagógico de melhoria da educação básica; Princípio norteador ação/reflexão/ação.
Conhecimentos necessários	Compreender a função social da escola e do professor, a partir das condições sócio-históricas que determinam o trabalho educativo; Dominar os conhecimentos produzidos pelas Ciências Biológicas e pela Educação; Compreender os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociais, psicológicos e pedagógicos da escola e da ação educativa.
Atitudes necessárias	Competência para organizar e realizar atividades educacionais; Comportamentos e atitudes adequadas ao trabalho pedagógico coletivo; Articular as dimensões teórica e prática da ação educativa; Postura investigativa, questionadora e reflexiva; Participar, democraticamente, do planejamento escolar e de sua realização.
Observações	Assis possui uma parte do perfil em comum para as modalidades do Bacharel e da Licenciatura: sólida fundamentação teórica e vivência prática; Evolução: princípio unificador da Biologia; Formação não fragmentada. O PPP também apresenta a seguinte defesa: “a necessidade de formação de professores que adquiram conhecimentos Biológicos, enquanto campo da ciência e, ao mesmo tempo, assimilem conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem e que vivenciem as experiências em seus percursos de formação nas redes de ensino” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 03). São Vicente especifica para o perfil: Profissional seja comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais; pautar-se por princípios da ética democrática; Reconheça formas de discriminação racial, social, de gênero, entre outras, que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência. O PPP do curso também cita os saberes docentes: “saberes relativos a comportamento, atitudes e vivências adequadas ao trabalho educativo” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 05). Bauru cita os “saberes experienciais, curriculares, disciplinares e pessoais” com base em Tardif (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 24). Em outro trecho do documento, o PPP defende o pluralismo metodológico.
Botucatu	
Características do professor	Desenvolvimento da autonomia intelectual; Professores competentes, reflexivos e críticos; Compromissados com a melhoria da Educação e do ensino de Ciências e de Biologia (nível fundamental e médio) e com o desenvolvimento social em nosso país.
Conhecimentos necessários	Sólida formação teórica (específica e pedagógica); Domínio de conhecimentos científicos (Química, Física e Saúde - disciplina de Ciências).

Atitudes necessárias	Habilidades de natureza investigativa, questionadora e reflexiva; Organizar, realizar e avaliar atividades educativas na área de Ciências e Biologia.
Observações	Botucatu se diferencia por indicar articulação dialética entre teoria e prática e por citar os conhecimentos da Química, Física e da Saúde.
Ilha Solteira	
Características do professor	Docência (Ensino Fundamental, Médio e Técnico).
Conhecimentos necessários	Educação ambiental; Condução de pesquisas em Ensino de Ciências da Natureza e Educação em Geral; Saberes críticos-contextuais, Saberes pedagógicos, Saberes didático-curriculares, Saberes atitudinais, Saberes que permitam dar continuidade a seus estudos, Saberes científicos (pesquisa segundo métodos adequados).
Atitudes necessárias	Planejamento e condução de atividades de divulgação das Ciências em espaços de educação não-formal; Elaboração e execução de projetos que relacionem CTSA.
Observações	Indica a Educação Ambiental, os espaços não-formais, a perspectiva CTSA e os saberes docentes: críticos-contextuais, pedagógicos, didático-curriculares, atitudinais, saberes que permitam dar continuidade a seus estudos e os saberes científicos (pesquisa segundo métodos adequados).
Rio Claro	
Características do professor	Pautar-se pelos princípios da democracia, do respeito à diversidade étnica e cultural e à biodiversidade.
Conhecimentos necessários	Compreender os processos de organização da vida; Identificar as complexas relações de interdependência entre os seres vivos e destes com o meio ambiente; Compreender os fundamentos básicos da investigação científica - evolução epistemológica dos modelos explicativos e a conjugação de fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos no processo de produção de saberes.
Atitudes necessárias	Compreender e transformar o contexto sócio-político e desenvolver a prática profissional.
Observações	Mantém o mesmo perfil para ambas as modalidades. Foca nos conhecimentos específicos da área das Ciências Biológicas.
São José do Rio Preto	
Características do professor	O biólogo deverá estar capacitado para atuar nas áreas de Ciências Biológicas e correlatas, tanto no ensino de Ciências e Biologia, nos níveis fundamental, médio e superior, quanto como pesquisador e técnico.
Conhecimentos necessários	Meio Ambiente e Biodiversidade; Saúde; Biotecnologia e Produção.
Atitudes necessárias	[Foram selecionadas as que mais se aproximavam do papel do Licenciando]. No desempenho das atividades deverá ter como compromisso permanente a geração, a aplicação, a transferência e a divulgação de conhecimentos. As seguintes atividades profissionais poderão ser exercidas, no todo ou em parte, pelo biólogo, de acordo com seu perfil profissional: c) ensino, extensão, desenvolvimento, divulgação técnica, demonstração, treinamento, condução de equipe; h) gestão, supervisão, coordenação, curadoria, orientação, responsabilidade técnica.
Observações	Mantém o mesmo perfil para ambas as modalidades; Indica a Lei nº 6684, de 03/09/1979, as Resoluções CFBio nº 227/2010, de

18/08, e nº 300/2012, de 07/12 e o Decreto nº 88.438/ 1983.

Fonte: autora da tese com base nas ideias centrais do perfil do profissional formado pelos PPPs dos cursos.

Nos PPPs, os cursos de Rio Claro e São José do Rio Preto não diferenciam os perfis das modalidades (bacharelado e licenciatura). Assim, no quadro 06, para estes dois cursos, reunimos as características dos perfis mais diretamente relacionadas aos licenciandos. Há, no documento de Rio Claro e de Assis, grande importância dada aos conhecimentos específicos de área, principalmente aos que se relacionam aos processos evolutivos. O pensamento evolutivo é conteúdo estruturante da Biologia (Mayr, 1998) e fundamental para o desenvolvimento do pensamento teórico e da concepção de mundo dos estudantes, podendo ser considerado um conteúdo clássico nas Ciências Biológicas (Rosa, 2018; Liporini *et. al.*, 2020). O curso de Ilha Solteira cita a Educação Ambiental, os espaços não-formais, diferentes saberes e a perspectiva da CTSA (Ciência-Tecnologias-Sociedade-Ambiente) para orientar a elaboração e a execução de projetos. É o único curso que delimita uma tendência do Ensino de Ciências para o perfil do profissional formado.

São Vicente orienta que o profissional formado “seja comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, compromisso com a cidadania e rigor científico” e por “referenciais éticos legais”; “paute-se por princípios da ética democrática”; além de reconhecer diversas discriminações, como, por exemplo, a “racial, social, de gênero” fundadas “em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 10). Estas mesmas orientações são indicadas também pelo documento de Assis, na seção “DCN do curso” (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 09). O Parecer CNE/CES 1.301/2001 também as apresenta. Tais habilidades aparecem, da mesma forma, nas diretrizes dos cursos de Ciências Biológicas, da Prograd (Paulino; Rocha, 2012, p. 32). Em outro trecho do PPP de São Vicente (que não está na seção do perfil do profissional formado), há referência também aos saberes docentes.

Assis pontua uma parte do perfil que é comum para as modalidades (indicada na linha das observações do quadro 06), mas também o especifica para ambas. Como pode ser percebido no quadro citado, alguns PPPs foram unidos, como é o caso de Assis, Bauru e São Vicente. A união foi realizada pois os três possuem o mesmo perfil. O curso de Botucatu também possui o perfil semelhante, mas apresenta algumas diferenças, como a indicação da relação dialética

entre a teoria e a prática e os conhecimentos da Química, da Física e da Saúde para os licenciandos.

Essas semelhanças entre os documentos podem ser explicadas com base no documento da Prograd, citado anteriormente, intitulado “Diretrizes para os cursos de graduação da Unesp: Ciências Biológicas: estudos resultantes do processo de articulação e integração dos cursos⁴⁸ de Ciências Biológicas da Unesp” fruto de um processo iniciado em 2009, publicado em 2012 (Paulino; Rocha, 2012).

Este documento apresenta-se como resultado de “estudos e análises realizadas na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)” que “apontaram para a necessidade de maior integração e articulação entre os cursos semelhantes ou afins na Universidade” (Paulino; Rocha, 2012, p. 04). Além disso, o documento apresenta o perfil do profissional formado na modalidade do bacharelado, bem como suas competências e habilidades que estão descritas no Parecer CNE/CES 1.301/2001. Em 2009, também foi articulado pela Unesp “o Fórum das Licenciaturas, para o aprofundamento de discussões sobre a relação entre o bacharelado e licenciatura, entre outras questões” (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 06).

Apesar do reconhecimento da diversidade entre os cursos, é possível identificarmos a organização da administração da universidade (Prograd) para a articulação de um núcleo comum de disciplinas para eles, com a justificativa de que “as disparidades têm gerado dificuldades para a gestão coordenada do ensino de graduação” que indicam, “por exemplo, grande variedade de cargas horárias, tamanho de turmas e, mesmo, conteúdo programático” (Paulino; Rocha, 2012, p. 04). É possível perceber, dessa forma, uma tentativa de centralização por parte da reitoria. Assim,

Em agosto de 2009 a Pró-Reitoria iniciou processo de estudos, reflexões e elaboração de propostas para o aperfeiçoamento e a inovação dos projetos políticos pedagógicos, envolvendo os coordenadores de cursos, sob a liderança de um docente da área, chamado de “articulador”. Sempre que possível o trabalho procurou valer-se de experiências acumuladas em trabalhos realizados anteriormente. A articulação dos cursos integra conjunto de iniciativas da PROGRAD com vistas à melhoria do ensino de graduação na Unesp. Entre estas ações destacam-se: o Programa de Melhoria do Ensino de Graduação, que destina recursos para a infraestrutura material dos cursos; a formação pedagógica dos docentes, conduzida pelo Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas e o Programa de Apoio à Produção de Material

⁴⁸ Esse processo de articulação e integração dos cursos não ocorreu apenas com as Ciências Biológicas, mas também com os cursos de Artes (Nogueira, 2014) e História (Malatian, 2014) da Unesp, para citar alguns exemplos. Os documentos podem ser acessados através dos links: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/495aeeb3-c675-4972-8ebc-932f6d42fcdc/content> (Artes) e <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/df95352c-1156-459b-8cf5-90b0c79fa3a0/content> (História).

Didático. Esta ação, também, possui interface com aquela desenvolvida pelo Fórum das Licenciaturas que objetiva tratar das questões específicas destes cursos, como os Estágios Supervisionados e as Práticas como Componentes Curriculares (Paulino; Rocha, 2012, p. 04-05).

A proposição de articulação da Prograd também estava prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e envolveu professores, coordenadores de curso, discentes, técnicos-administrativos, bem como egressos dos cursos (Paulino; Rocha, 2012). Na publicação, é indicado que o Curso de Ciências Biológicas da Unesp “foi o pioneiro na discussão sobre Articulação Curricular” e “dentre todos os cursos de graduação oferecidos pela UNESP”, ele “é o segundo maior em opções quando da inscrição para o vestibular e aquele que oferece o maior número de vagas” (Paulino; Rocha, 2012, p. 09).

O documento também indica que a articulação “não é entendida como homogeneização, justaposição, uniformização, etc. A articulação confere ao curso uma visão de totalidade” que busca “atender à finalidade da Universidade e aos objetivos dos Cursos de Ciências Biológicas, seja na modalidade bacharelado seja na modalidade licenciatura” (Paulino; Rocha, 2012, p. 09).

Em relação ao documento da Prograd que orienta diretrizes para os cursos de Ciências Biológicas da Unesp, o perfil do profissional possui uma parte comum para o bacharel e o licenciado (como identificado no documento de Assis) e, posteriormente, abarca especificidades para ambas as modalidades:

O Biólogo diplomado pela Unesp, Bacharel e/ou Licenciado, deve ser detentor de sólida fundamentação teórica e vivência prática, orientada pela evolução – princípio unificador da Biologia – o que lhe possibilitará uma formação não fragmentada e sólida base, no que concerne ao conhecimento científico: – dos seres vivos; de sua diversidade no espaço e no tempo; de seus processos de origem, evolução, manutenção, organização, desenvolvimento, funcionamento em diferentes níveis; de seus comportamentos e de suas relações filogenéticas e ecológicas; – dos ambientes aquáticos e terrestres e de seus componentes abióticos e bióticos, bem como dos problemas consequentes das ações antrópicas, tendo por base os valores de respeito ambiental e de conservação da biodiversidade, visando ao desenvolvimento de uma sociedade sustentável; – do processo histórico de construção de conceitos, princípios e teorias como base para a compreensão e vivência da biologia como ciência em contínua transformação, seus desafios epistemológicos, seus determinantes e implicações sociais. Ele deverá ainda ser capaz de atuar de forma competente e crítica considerando aspectos históricos, éticos, sociais, políticos, econômicos e culturais. Deve estar qualificado para pensar, resolver ou propor alternativas para solução de problemas de sua área de atuação profissional. A formação do biólogo egresso da UNESP deverá lhe permitir exercer plenamente sua profissão, servindo à sociedade não apenas no que se refere às demandas específicas de cunho científico, tecnológico e de aplicação, mas também visando o desenvolvimento e bem-estar social (Paulino; Rocha, 2012, p. 30).

O Licenciado em Ciências Biológicas deve ser um professor com autonomia intelectual, competente e com o compromisso político-pedagógico em relação à melhoria da educação básica. Deve compreender a função social da escola e do professor, a partir das condições sócio-históricas que determinam o trabalho educativo; dominar conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação e da Biologia; compreender os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociais, psicológicos e pedagógicos da escola e da ação educativa; ter competência para organizar e realizar atividades educacionais; ter comportamentos e atitudes adequadas ao trabalho pedagógico coletivo; articular as dimensões teoria e prática da ação educativa. Ter postura investigativa, questionadora e reflexiva, tendo na sua formação o princípio norteador ação/reflexão/ação, sem perder o sentido de continuidade deste processo. Participar, democraticamente, do planejamento escolar e sua realização (Paulino; Rocha, 2012, p. 33).

Notamos, portanto, que alguns PPPs apresentam o perfil igual (ou semelhante) ao documento elaborado pela Prograd (Paulino; Rocha, 2012) sem que haja, necessariamente, uma especificação de cada curso em relação ao seu próprio perfil, já que este não seria dado a priori. Se foi dada autonomia aos cursos para que estes refletissem o perfil que queriam formar porque houve tantos perfis parecidos? Por que, apesar de toda a discussão sobre a formação de professores e a necessidade de diferenciação dos perfis do bacharelado e da licenciatura, dois PPPs ainda mantém os perfis de ambas as modalidades indiferenciados?

A partir da análise dos perfis, portanto, pudemos elencar a categorização que relaciona o recuo e a importância dada às teorias que auxilia na compreensão do ideário expresso dos documentos. Alertamos para o fato de que a categoria indicada não encerra no eixo 2 e será retomada no terceiro eixo, pois estará presente em outras relações referentes à estrutura curricular.

6.2.1 Relação entre o recuo e a importância dada às teorias

Nos perfis dos profissionais formados, podemos perceber uma tendência que ora valoriza os conhecimentos teóricos, dando importância a eles, ora apresenta uma concepção que se relaciona ao recuo das teorias – principalmente das teorias críticas. A partir do referencial por nós adotado nesta pesquisa, compreendemos que esta última tendência (recuo da teoria) se direciona à expressão do ideário liberal e pós-moderno (Moraes, 2001; Duarte, 2003; Masson, 2009; 2011; Martins, 2010), enquanto a primeira (que salienta a importância da teoria) apresenta resistência ao ideário liberal.

Em relação ao conhecimento teórico, no geral, a totalidade dos cursos indicam aqueles advindos da área específica. Há, portanto, valorização dos conhecimentos advindos das

Ciências Biológicas. No entanto, há recuo da teoria quando, por exemplo, dois cursos não fazem nenhuma relação direta (no perfil da licenciatura), às teorias educacionais e pedagógicas. Indicamos tal recuo porque, mesmo com anos de pesquisa na área de formação de professores (a partir de referenciais críticos ou não), os cursos mantiveram indistintos os perfis entre as modalidades (licenciatura e bacharelado), estando ausente, para a licenciatura, qualquer especificidade em relação ao perfil do profissional formado.

Neste sentido, podemos perceber que o recuo teórico para esta área do conhecimento é maior. Esse movimento revela um processo histórico em que, nos cursos que integram licenciatura e bacharelado, as teorias pedagógicas acabam sendo relegadas a um plano secundário. Tal configuração reflete a marginalização da formação pedagógica nesses contextos, o que reforça a prioridade dada ao conhecimento técnico-científico da área específica em detrimento de uma formação que leve em consideração o conhecimento pedagógico e educacional em sua totalidade nos PPPs.

Além disso, mesmo as teorias do campo educacional e pedagógico podem, por sua vez, estar atreladas à concepções liberais e pragmáticas de educação e de formação humana que se baseiam na compreensão de que os indivíduos devem ser educados para se adaptarem ao sistema capitalista. Neste caso, há um recuo das teorias críticas na formação humana. Dessa forma, tais perspectivas atuam como reprodutoras da lógica do capital e interpretam os fenômenos educativos de forma pseudoconcreta (Kosik, 1976). Isto é, não reivindicam uma análise que vá à raiz do problema, entendendo a educação a partir de sua base material e da contradição que movimenta a luta de classes. Nesta categorização, consideramos as perspectivas de formação que se orientam a partir dos *saberes docentes* e do *princípio da ação-reflexão-ação*. Esclarecemos tais posicionamentos ao longo deste texto.

As perspectivas liberais, em geral, limitam-se a proposições vinculadas a concepções que fetichizam o desenvolvimento da individualidade humana. O fetichismo da individualidade pode ser caracterizado da seguinte forma:

o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e autoeducativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda a relação entre as pessoas e a sociedade (Duarte, 2012, p. 10).

Esse tipo de fetichismo, no capitalismo, se associa à liberdade individual, princípio já discutido anteriormente e sintetizado no quadro 02⁴⁹ desta tese. Essa associação, nas teorias pedagógicas liberais, defende que a educação deve “submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada pessoa, desde a educação infantil até o ensino universitário” (Duarte, 2012, p. 10). Nas licenciaturas, isso se evidencia quando há a defesa de uma formação inicial de professores que secundariza os conhecimentos já produzidos pela humanidade em prol do desenvolvimento de saberes baseados em uma prática individualizada com lastro nos conhecimentos tácitos.

O que aparece como liberdade, neste caso, é uma liberdade ilusória, formal. As pedagogias liberais, na realidade, “escravizam as pessoas à espontaneidade de processos sociais e naturais” (Duarte, 2012, p. 10). Por isso, nesta categoria em que discutimos o recuo e a importância dada à teoria, indicamos também que certos grupos de teorias se associam às perspectivas liberais de formação humana, que não auxiliam no desvelamento da realidade concreta. Assim, se temos como projeto uma educação emancipatória, voltada à formação humano-histórica, é preciso defender o desenvolvimento do psiquismo humano tendo como base os conhecimentos teóricos já produzidos, que se fundamentam na compreensão da totalidade da prática social. Esses conhecimentos se generalizam e explicitam os nexos dinâmicos causais que transcendem a prática e a reflexão individualizada de um único professor, o qual, em uma sociedade de classes, encontra-se alienado.

Nos PPPs, há indicação de valorização da teoria quando é destacado a *sólida formação teórica (específica e pedagógica)*, a necessidade de *compreensão da função social da escola e do professor, a partir das condições sócio-históricas que determinam o trabalho educativo*. Há também, valorização da teoria, quando é indicado o *domínio dos conhecimentos produzidos pelas Ciências Biológicas e pela Educação*, bem como, da *compreensão dos fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociais, psicológicos e pedagógicos da escola e da ação educativa*. Há valorização da teoria quando se indica a necessidade de *domínio dos conhecimentos da Química, da Física e da Saúde e da relação dialética entre a teoria e a prática*. Consideramos que há valorização da teoria quando, para o estágio, o curso indica que o licenciando deve elaborar “suas aulas usando as tendências que norteiam o ensino de Ciências e de Biologia para que sejam feitas as atividades de regência” (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023a, p. 17).

⁴⁹ Este quadro foi apresentado na segunda seção e intitula-se “Implicações do capitalismo para a formação humana - final do séc. XX e início séc. XXI”.

O apontamento da perspectiva CTSA também pode indicar um posicionamento de valorização da teoria, porque aproxima-se à uma perspectiva crítica do Ensino de Ciências que articula a própria Ciência Natural à uma relação de nexos que, tradicionalmente, se concebe de forma fragmentada. O movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) foi motivado, entre outros elementos, a partir da crítica ao ensino e à concepção tradicional das ciências. Ele “suruiu a partir da década de 1970” e configura enquanto uma importante tendência para o Ensino de Ciências (Teixeira, 2003, p. 99). Tal perspectiva critica as concepções neutras e cientificistas das ciências e das tecnologias, descortinando o fato de que “a ciência e a técnica cumprem a função de legitimação da dominação, pois as metodologias científicas levam a uma dominação da natureza com uma eficácia cada vez maior”, de forma que, a dominação da humanidade por ela mesma torna-se cada vez mais eficiente, tese defendida por Marcuse e Habermas (Santos; Mortimer, 2002, p.02).

Este movimento preocupa-se com a formação cidadã dos indivíduos, “apontando a dimensão da formação para a tomada de decisão, a questão da educação tecnológica, e a importância da transmissão de uma visão mais coerente da ciência e de seu papel na sociedade”, no entanto, o conceito de cidadania deve ser colocado em questão, já que, muitas vezes, adota-se “uma ideia de cidadania de conteúdo político esvaziado, de caráter individualista, e estruturada em torno de um homem abstratamente concebido”, questão que “não implica a luta pela construção de uma sociedade mais igualitária” (Teixeira, 2003, p. 100).

Após a Segunda Guerra Mundial, a discussão ética sobre a ciência e a tecnologia ganhou espaço e ocupou os pesquisadores da área do Ensino de Ciências, bem como de outras instâncias, tornando “inconcebível a ideia de uma ciência pela ciência, sem consideração de seus efeitos e aplicações. É neste contexto que estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade têm recebido uma grande atenção” (Santos; Mortimer, 2002, p. 02). Podem ser consideradas enquanto proposições do movimento:

- A preocupação em termos dos objetivos da educação científica, colocada num sentido mais amplo e em sintonia com os demais componentes curriculares, concorrendo para uma visão de educação básica voltada para formação da cidadania; - A visão crítica sobre a natureza da ciência e seu papel na sociedade capitalista; - A focalização da programação em torno de temas sociais e não somente nos conceitos científicos fechados em si mesmos (que possuem valor em si mesmo); - A grande preocupação com estratégias de ensino que efetivamente promovam a interdisciplinaridade e a contextualização; - As recomendações para a utilização de uma multiplicidade de técnicas de ensino e estratégias didáticas sempre destinadas a levar os educandos ao mergulho nas questões sociais de relevância e interesse científico; - As postulações sobre a necessidade de alterações no perfil docente, advogando modificações nos cursos de formação de professores e na

implantação de um programa sistemático de formação em serviço, que além de capacitar permanentemente os professores, ofereça a oportunidade de interação entre ensino e pesquisa didática (Teixeira, 2003, p. 99).

A sigla CTS também pode aparecer como CTSA. A letra “a” relaciona-se à dimensão ambiental dentro da tríade ciência-tecnologia-sociedade, assim, a educação ambiental é articulada na referida tendência e “o foco se dá na análise dos impactos ambientais promovidos pelo desenvolvimento científico e tecnológico e na promoção do desenvolvimento de ações de conservação” (Marandino, 2002, p. 10). Apesar da discussão, dentro dessa perspectiva, das relações da ciência com outras instâncias (tecnologia, sociedade e ambiente), não há, como encontramos na concepção marxiana, uma compreensão radical das mediações entre tais esferas da realidade.

Os saberes docentes, o princípio da ação-reflexão-ação e a pesquisa como princípio educativo, apresentados em alguns PPPs, podem ser relacionados ao ideário liberal e pós-moderno, porque se orientam ao recuo da teoria (principalmente de base crítica). Um documento indica que “o Projeto do Curso considera algumas perspectivas sobre os processos de conhecimento e de ensino-aprendizagem”, destacando “a pesquisa como eixo articulador do ensino e da formação” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 03).

A indicação da pesquisa como eixo articulador do ensino e da formação possibilita refletir sobre a aproximação ao ideário da Escola Nova que “buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa”, privilegiando-se “os processos de obtenção do conhecimento”, havendo, dessa maneira, a dissolução da “diferença entre pesquisa e ensino” (Saviani, 2018, p. 37-38). Há, dessa forma, um empobrecimento de ambos⁵⁰, em que o ensino, ao ser transformado em pesquisa, passa por uma artificialização que o descaracteriza e vice-versa (Saviani, 2018). A pesquisa não pode ser devidamente realizada se a pessoa que a empreende não tiver sólidos conhecimentos de sua área. Sendo assim, a/o estudante de licenciatura, antes de enveredar pela verdadeira pesquisa, precisa se apropriar de todo um legado científico produzido ao longo dos anos.

Já, os saberes docentes apoiam-se nas contribuições teóricas de inúmeros autores, como: Tardif, Lessard, Gauthier, Ariza e Pimenta (Cunha, 2007), além de Nóvoa, Perrenoud, Shulman, Charlot, Therrien, Zabala, Masetto e Altet (Barbosa Neto; Costa, 2016). As discussões, pesquisas e publicações sobre o tema dos saberes começaram, no Brasil, na década de 1990, relacionada ao tema da profissionalização e da identidade docente (Nunes, 2001;

⁵⁰ Para uma explicação mais detalhada desse processo, ler o livro de Dermeval Saviani, intitulado “Escola e Democracia”.

Cunha, 2007). As pesquisas destacam “a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (Nunes, 2001, p. 28). O termo “saberes” encontra uma pluralidade de conceituações, e pode ser utilizado de diferentes formas em diversos contextos. No geral, para além de sua polissemia, o “saber” pode ser definido como a capacidade para algo, a habilidade de, uma disposição específica (Cunha, 2007).

Tardif aponta que os cursos de formação de professores, “no âmbito da universidade não têm dado conta adequadamente da formação profissional por estarem centrados no saber acadêmico, teórico, científico”, dessa forma, propõem que as pesquisas relacionadas à educação se orientem pela “investigação dos saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional” (Duarte, 2003, p. 603). Nessa perspectiva, os saberes possuem centralidade no pensamento elaborado por Tardif e deveriam fundamentar a formação dos professores,

de maneira que a carreira acadêmica concedesse menos importância ao trabalho de pesquisa no campo das disciplinas acadêmicas e concedesse mais importância ao trabalho de investigação dos saberes profissionais e de sua utilização nos cursos de formação de professores (Duarte, 2003, p. 604).

O professor é concebido como um indivíduo que mobiliza saberes em sua prática, construindo e reconstruindo “seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (Nunes, 2001, p. 27). A multiplicidade de saberes existentes se explica pela complexidade da profissão docente que necessita mobilizar “diferentes teorias, metodologias e habilidades”, incluindo “o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência” (Cunha, 2007, p. 34).

Tardif, Lessard e Lahaye explicam que os saberes se relacionam às representações que orientam as práticas docentes (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991 apud Cunha, 2007). Pimenta (1996) indica que eles são produzidos no cotidiano, bem como relacionam-se aos saberes prévios dos licenciandos ainda durante a formação inicial. Mesmo com a diversidade deles, Cunha (2007, p. 37) explicita que, para Gauthier, Tardif, Lessard, Lahaye e Pimenta,

os saberes da experiência não constituem um grupo de saberes entre os outros, mas o próprio centro de gravidade da competência profissional dos docentes, pois são formados de todos os outros saberes e retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional. O saber da experiência também é um ‘saber plural’. O que caracteriza o saber da experiência ou o ‘saber prático’ é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado (Cunha, 2007, p. 37).

De acordo com essa perspectiva, as novas formas de trabalho, modificadas principalmente pelas tecnologias, requerem do professor uma maneira diferente de se identificar com a sua profissão, apresentando a necessidade da reflexão sobre a sua própria prática com base nos saberes advindos do seu cotidiano. Por isso, “os modelos pré-estabelecidos de resolução de problemas (aplicação de uma teoria a um problema prático)” não teriam mais espaço (Carvalho, 2015, p. 282). Assim, o modelo tecnicista da formação docente passou a ser criticado por esta nova racionalidade, apoiada no modelado professor reflexivo (Contreras, 2002).

Os saberes docentes seriam particulares de cada indivíduo que reage “de forma diferente e irrepetível uns dos outros a determinadas situações do cotidiano”, assim, “em sua singularidade individual possuem sua própria interpretação do real” (Carvalho, 2015, p. 283). Nessa perspectiva, “são as consciências individuais isoladas que ‘constroem’ o saber, sendo, portanto, a reunião dessas consciências que validarão ou não a utilidade desses conhecimentos” (Carvalho, 2015, p. 283). Há, portanto, a concepção de uma individualidade de base liberal, individualista, razão pela qual, como explicitamos, consideramos os saberes docentes como uma perspectiva ancorada nos princípios liberais.

Os saberes dos professores “vão-se construindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática”, desse modo, a “tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional”, em relação aos professores e às “instituições escolares” (Nunes, 2001, p. 30). Gauthier indica que os saberes não são verificados por métodos científicos, sendo caracterizados por pressupostos e argumentos referentes ao âmbito da prática (Gauthier *et al.*, 1998 apud Cunha, 2007).

A relação da construção dos saberes docentes com a prática profissional envolve o paradigma relacionado à formação e ao trabalho do professor tendo como base a epistemologia da prática que busca a superação da racionalidade técnica e uma nova relação entre teoria e prática (Nunes, 2001, p. 36). Pimenta indica ser importante “que a fragmentação dos diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central” (Nunes, 2001, p. 35).

No entanto, apesar da crítica à fragmentação dos saberes e a tentativa de relacioná-los à prática social, o enfoque na epistemologia da prática, “privilegia a prática em detrimento da teoria”, assim, “ao invés de articular teoria e prática, acentua a desarticulação” (Rodrigues; Kuenzer, 2007, p. 48). A concepção de prática, aqui, associa-se às experiências particulares dos indivíduos, sem articulá-las às relações de produção.

Dessa forma, a epistemologia da prática, substitui a teoria pelo conhecimento tácito, como sendo “aquele que não é explícito, é aquele que fica subentendido nas ações, ele não pode ser claramente descrito, uma vez que pertence sempre a esfera da particularidade dos indivíduos” (Carvalho, 2015, p. 283). Há, nesse contexto, desconsideração da objetividade do conhecimento. Podemos considerar também que o conhecimento do indivíduo, como explicitado anteriormente, é de base subjetivista, pois associa-se às singularidades de sua experiência, devendo ser validado por ela. Esse subjetivismo também é um indicador da concepção liberal de formação porque desconsidera, mais uma vez, o processo social e cultural de construção da subjetividade humana.

O conhecimento tácito, ao relacionar-se com a prática, o faz em sentido utilitário, de forma que a teoria é tida enquanto “desnecessária ou até nociva” (Rodrigues; Kuenzer, 2007, p. 58). Para o professor reflexivo, a teoria se transforma “apenas em um item acessório, que lhe auxiliará a chegar aos conhecimentos necessários à resolução de determinado problema prático” (Carvalho, 2015, p. 285).

Do ponto de vista do pensamento filosófico, a epistemologia da prática corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil (Rodrigues; Kuenzer, 2007, p. 58).

A questão da prática nessa discussão é fundamental, pois, nela, os professores desenvolvem seu fazer cotidiano. Há, portanto, o desenvolvimento da concepção de uma epistemologia da prática, que se aproxima do modelo do professor reflexivo (Carvalho, 2015). Para essas perspectivas, “o conhecimento válido é aquele que está implícito, aquele que não pode ser descrito com exatidão, aquele que não pode ser universalizado”, nesse sentido, “temos uma situação em que não se pode ensinar aquilo que não pode ser aprendido” (Carvalho, 2015, p. 283). Assim, o conteúdo perde centralidade e “a epistemologizada prática resolve o problema do ensino incorporando à sua teoria o modelo de desenvolvimento das *competências*” que tem como seus expoentes Perrenoud (Carvalho, 2015, p. 283).

O modelo das competências estabelece uma “continuidade entre as pedagogias ativas” e o “construtivismo” (Duarte, 2003, p. 607), porque possuem princípios comuns em torno do “aprender a aprender”, já explicitado nesta tese. O profissional reflexivo, baseado também nas contribuições de Schön, compartilha destes mesmos princípios, relacionando as capacidades dos professores de pensarem sobre suas ações e seus problemas cotidianos a partir de conhecimentos tácitos e não àqueles advindos da técnica (ou da teoria).

Tal compreensão, encontra-se interiorizada nos indivíduos, de forma que “nem sequer somos conscientes de tê-las aprendido, simplesmente nos descobrimos fazendo-as” (Contreras, 2002, p. 107). Assim, “o professor reflexivo interage com o aluno, afim de que este possa descobrir e aplicar suas competências pessoais para o melhor desenvolvimento de sua profissão”, aqui, “as formas tradicionais fixadas na transmissão generalizada do conhecimento são substituídas por formas individuais de apropriação do conhecimento” (Carvalho, 2015, p. 284).

Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim, *está na* ação. Não há nada – segundo Schön – que nos faça pressentir que nosso “saber como” consista de um conjunto de regras estruturadas previamente à ação, que colocamos em funcionamento como aplicação de decisões. Nesse sentido, o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente personificado nela. Por isso é um conhecimento na ação (Contreras, 2002, p. 107).

Desse modo, Schön também indica a reflexão-na-ação, momento em que, executando algo, após uma surpresa que ultrapassa o cotidiano habitual, o indivíduo é levado a refletir sobre suas ações. Esta reflexão pode ocorrer, inclusive, concomitantemente ao tempo da ação. Dessa forma, a reflexão-na-ação, “supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos, que emerge para podermos analisá-la em relação à situação na qual nos encontramos, e reconduzi-la adequadamente” (Contreras, 2002, p. 107).

O processo de reflexão-na-ação, torna o profissional um pesquisador no contexto da prática, de forma que “nessas situações, ele não depende de teorias e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender sua peculiaridade e decidir” sobre a situação em que se encontra (Contreras, 2002, p. 109). Essa é uma forma fetichista de conceber a formação da individualidade, por mais que, por uma primeira impressão, possa dar a sensação de liberdade ao indivíduo que lança mão desse recurso.

Schön entende que este processo se relaciona com o trabalho dos pesquisadores em contexto de experimentação, de forma que, “a prática é em si um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo que dá a transformação da situação” (Contreras, 2002, p. 111). Como salientado, o profissional reflexivo advém como uma crítica ao modelo do profissional técnico, pois, existem situações na prática docente que envolvem, não apenas a execução de metas pré-estabelecidas, mas problemas e situações que envolvem um posicionamento valorativo do professor (Contreras, 2002).

O modelo do professor baseado na racionalidade técnica compreende “que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico”, este conhecimento, por sua vez, encontra-se “previamente disponível, que procede a investigação científica” (Contreras, 2002, p. 90). Porém, é possível aproximar a epistemologia da prática e o professor reflexivo ao ideário neoliberal e pós-moderno, porque o

pós-modernismo e neoliberalismo formam duas faces de um mesmo universo ideológico, ainda que muitos autores pós-modernos se considerem “de esquerda” e vejam a si mesmos como opositores do neoliberalismo. Ambos, o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea (Duarte, 2003, p. 612).

Assim, a marca dessas teorizações (dos saberes docentes e do professor reflexivo) refere-se à secundarização dos conhecimentos científicos para a orientação do trabalho humano e na ausência da perspectiva da totalidade. Segundo Carvalho (2013, p. 332) todo trabalho docente é perpassado por reflexão, já que, “uma aula, repetitiva, livresca ou ‘mal dada’ não deixa de ser uma prática refletida”, sendo assim, “a questão a se por não é se o professor reflete ou não reflete a sua prática, mas o conteúdo dessa reflexão”, tendo em vista que “a teoria do professor reflexivo concebe o conhecimento como uma construção individual”, vale questionar, então, sob quais conteúdos essa reflexão é feita.

Além do conteúdo, a própria lógica que subsidia a reflexão deve ser conscientizada pelo pensamento, já que este pode se amparar sobre a lógica formal ou sobre a lógica dialética, o que possibilita reflexos diferentes sobre a realidade vivida e trabalhada (Saviani, 1996). Nesse sentido, devemos ponderar que o capitalismo imputa aos seres humanos níveis de alienação que precisam ser considerados quando são discutidas as possibilidades e limites da reflexão individual dos professores sobre uma prática também particularizada.

Nesse caso a concepção de sujeito consubstancia-se na consciência individual isolada, isto é, o conceito surge da prática, não da prática histórico-social, mas da prática empírico-individual dos sujeitos que *a sistematizam e a conceituam* (Carvalho, 2013, p. 330, destaques do autor).

Por isso destaca-se que, mesmo que haja uma tentativa de articular a teoria do professor reflexivo à prática social, essa aproximação não se realiza de fato, pois os conhecimentos considerados para a reflexão não se aproximam, necessariamente, daqueles humano-genéricos, mas das possibilidades do sujeito que, individualizado em sua prática, reflete. Além disso, é

necessário considerar que tal reflexão pode se dar sem a devida articulação aos conceitos científicos, mas, sim, aos juízos que o indivíduo que realiza a reflexão carrega.

Ainda que integrante do processo do conhecer científico e fundamental para a formação dos conceitos, o juízo não consegue ultrapassar a esfera da aparência dos fenômenos. O conceito por outro lado [...] é o reflexo das leis do movimento do real. É fulcral a compreensão de que os conceitos científicos surgem necessariamente da atividade prática do homem, contudo a epistemologia da prática compreende a atividade prática do ser humano como um dado singular circunscrito na sua realidade empírica, não como uma prática histórico-social (Carvalho, 2013, p. 329).

Saviani abordou em um de seus textos⁵¹ os saberes docentes, no entanto, diferentemente de outros, ele não cita saberes relacionados à experiência. Este mesmo autor indica que é a educação recebida pelo educador que determina seus saberes e não o contrário. Em sua categorização, o autor não faz referência aos *saberes da experiência* “como um tipo de saber ao lado dos demais”, como faz Tardif e outros autores, porque Saviani não considera que estes apresentem “conteúdos diferenciados dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber” (Saviani, 1996, p. 151).

As formas de constituição e expressão dos saberes explicados por Saviani são manifestados “na diferença entre ‘sofia’ (o saber decorrente da experiência de vida) e ‘episteme’ (o saber decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimentos)” (Saviani, 1996, p. 150). Os saberes, portanto, são constituídos de *sofia* e *episteme*.

Assim, se no caso do ‘saber atitudinal’ tende a predominar a experiência prática e nos casos dos ‘saberes específicos’ e do ‘saber pedagógico’ prevalecem os processos sistemáticos, ficando em posição intermediária os saberes ‘crítico-contextual’ e ‘didático- curricular’ é certo que forma ‘episteme’ marca também o saber atitudinal assim como a forma ‘sofia’ não está ausente do modo como o educador apreende os saberes específicos e o saber pedagógico (Saviani, 1996, p. 150)

Cada um dos saberes e suas formas podem variar de acordo com as teorias pedagógicas consideradas, a “teoria da educação tradicional tende a situar o saber atitudinal no âmbito das condições organizacionais”, considerando “para o centro dos processos sistemáticos os conteúdos de conteúdos de conhecimento e as formas de sua transmissão”, já a pedagogia nova “traz para o próprio núcleo do processo educativo a formação de atitudes buscando sistematizar a experiência dos educandos como de reconstrução dos próprios conhecimentos socialmente

⁵¹ Saviani trata dos “saberes docentes”, em um texto publicado em 1996, chamado “Os saberes implicados na formação do educador”.

elaborados”, enquanto que, “a pedagogia tecnicista” centraliza para o trabalho educativo “o saber didático-curricular, cuja sistematização, a mais detalhada possível, é considerada garantia dos objetivos que se procura atingir” (Saviani, 1996, p. 150-151).

Saviani (1996, p. 154), ao fazer referência aos saberes, atenta para “o risco de dispersão e fragmentação desse enfoque”, possuindo uma concepção em relação ao tema que o diferencia dos demais autores, tendo em vista que ele indica a relação entre *episteme* e *sofia* na constituição deles e não desconsidera a relação do educador com o educando no processo de constituição e reconstituição desses saberes. Além disso, situa o campo experiencial como aquele onde os saberes existem e se manifestam, não sendo, assim, um tipo diferenciado entre os demais, mas a própria instância em que todos ocorrem. Por fim, o autor indica que os saberes não possuem valor por si mesmos, mas devem integrar-se aos objetivos pedagógicos do professor que é o “desenvolvimento do educando, o que significa a transformação qualitativa de seu modo de inserção na prática social” (Saviani, 1996, p. 153).

Os saberes integram a identidade profissional docente, passando por modificações ao longo do tempo, apresentando-se como “elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas”, tal “pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor” (Nunes, 2001, p. 31).

Porém, no sistema orientado ao capital, a concepção baseada no liberalismo abstrai “a divisão do trabalho como força social dominante na vida dos indivíduos”, compreendendo o “profissionalismo como uma causalidade dirigida pelas escolhas individuais, baseadas nas inclinações e aptidões pessoais, que são naturalmente desenvolvidas” (Carvalho, 2015, p. 284). No contexto de reestruturação do trabalho, em uma era tomada pelas tecnologias e pela chamada, pseudoconcretamente, de “sociedade do conhecimento” (Duarte, 2003), “o mais importante é o aprendizado do indivíduo por si mesmo, construído livremente e não recebido de fora”, assim, “não é preciso ensinar, basta apenas que o professor facilite aos indivíduos a construção do conhecimento” (Carvalho, 2015, p. 288).

Este cenário esvazia de sentido a atividade do professor e desvaloriza seu trabalho, contribuindo, entre outros fatores, para o mal-estar docente. Porém, a teoria do professor reflexivo, entende este mal-estar como se ele fosse causado por uma crise identitária da profissão, que seria resolvida pela “formação de uma nova profissionalidade, condizente com a realidade atual da educação e da complexidade da sociedade do conhecimento” (Carvalho, 2015, p. 288). Tal formação, no entanto, concebe a “identidade profissional do professor em

afinidade estrutural com as transformações do capital ao trabalho educativo” (Carvalho, 2015, p. 288).

Essa reestruturação necessita que o professor não mais se identifique com a atividade ensino, de forma que, é possibilitada a “adoção de uma identidade profissional [...] que abandona o ensino dos conteúdos escolares”, se aproximando da prática reflexiva (Carvalho, 2015, p. 289). Esse ideário corrobora com o liberalismo porque continua destituindo a classe trabalhadora da possibilidade de se apropriar dos conhecimentos que, em primeiro lugar, foram dela expropriados. O

conhecimento que pode determinar a constituição de uma ou outra identidade pode prescindir da *episteme* e se apoiar nos conhecimentos do senso comum e da experiência de vida, que nem sempre exigem comprovação com o real. Limitada assim à sua própria particularidade, a identidade do professor que não tem como finalidade a identificação dos elementos essenciais para a realização do trabalho docente, que não leva em conta as *múltiplas determinações* da sua atividade, tende a postular soluções que em última instância corroboram com a situação de “mal-estar” da profissão, incorrendo num confuso exercício apologético das forças motoras da crise identitária profissional (Carvalho, 2015, p. 296).

Neste contexto, percebe-se que através dos referenciais hegemônicos de formação docente que se aproximam dos princípios do “aprender a aprender”, como é o caso do professor reflexivo, há a tentativa de afastamento do ensino como fundamento do trabalho e da identidade do professor. Assim, o conhecimento teórico, secundarizado, é substituído pelos conhecimentos tácitos que, em última instância, corroboram com as concepções liberais que impossibilitam o reconhecimento da totalidade histórico-social que envolve o trabalho docente. Assim, a nova profissionalidade se volta às necessidades do capital, sendo destituída da importância que os conteúdos escolares possuem para a formação humano-histórica dos indivíduos.

No próximo eixo, discutiremos a estrutura curricular dos cursos.

6.3. Eixo 03: Estrutura curricular

Este eixo versa sobre a estrutura curricular apresentada pelos cursos. Nele discutiremos os componentes curriculares, bem como as concepções que permeiam os estágios e a curricularização da extensão, por meio da Resolução CNE/CES nº 7 de 19 de dezembro de 2018. A Universidade Estadual Paulista também apresenta a Resolução Unesp nº 75, de 18 de novembro de 2020 que aborda o Regimento Geral da Extensão e Cultura na universidade e a

Resolução Unesp nº 41 de 31 de agosto de 2021 que aborda a Curricularização da Extensão nos cursos de graduação da referida instituição.

Nos apêndices B, C, D, E, F, G e H descrevemos e iniciamos a análise dos PPPs dos cursos de Ciências Biológicas da Unesp. Neles, indicamos os componentes curriculares apresentados pelos cursos. Tais apêndices foram elaborados como forma de organizar e sistematizar os dados que seriam investigados. Neste eixo, continuamos o trabalho de elencar as categorias capazes de refletir o conteúdo por nós analisado. Algumas destas categorias são retomadas dos eixos anteriores, tendo em vista que elas expressam o conteúdo da totalidade por nós analisada, mas que foram separadas, nos referidos eixos temáticos, para fins expositivos.

A seguir, na tabela 01 apresentamos os componentes curriculares dos cursos e suas cargas horárias. Apesar da Prática como Componente Curricular (PCC) fazer parte da estrutura, alguns PPPs não a citaram diretamente nem a indicaram nas tabelas dos componentes curriculares. Por isso, ela não aparece na tabela 01, mas foi apontada na discussão dos documentos dos cursos, nos apêndices B, C, D, E, F, G e H. Em alguns cursos, os estágios são contabilizados total ou parcialmente nas cargas horárias das disciplinas. Os PPPs que não contabilizam a carga horária dos estágios curriculares junto às disciplinas são: Bauru, São Vicente e Ilha Solteira.

Tabela 1 – Componentes Curriculares e cargas horárias dos cursos analisados.

Unidade	CHTD	CHCB	CHCPE	ATPA	TCC	Estágio	CHTC
Assis	3960h (100%)	2595h (65,53%)	1365h (38,21%)	210h	90h	405h	4170h
Bauru	3210h (100%)	2250h (57,21%)	960h (42,52%)	210h	0	405h	3825h
Botucatu	3075h (100%)	1455h (47,32%)	1620h (52,68%)	210h	105h	405h	3690h
Ilha Solteira	2790h (100%)	1800h (54,52%)	990h (35,48%)	210h	0	405h	3405h
Rio Claro	3420h (100%)	2280h (66,66%)	1140h (33,33%)	210h	0	420h	3870h
S. J. Rio Preto	3015h (100%)	2115h (70,15%)	900h (29,85%)	210h	*	405h	3630h
S. Vicente	2940h (100%)	1860h (63,26%)	1080h (36,73%)	210h	0	450h	3600h

Fonte: informações coletadas dos PPPs dos cursos analisados e porcentagens elaboradas pela autora da tese para fins analíticos.

Legenda das siglas da tabela:

CHTD: carga horária total das disciplinas do curso

CHCB: carga horária específica dos conhecimentos das Ciências Biológicas

CHCPE: carga horária específica dos conhecimentos pedagógicos e educacionais

ATPA: Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso.

ES: carga horária total do Estágio Supervisionado

CHTC: carga horária total do curso

* A creditação exata não fica clara, é explicitado no PPP que ela é feita via os Estágios Curriculares Supervisionados.

Na tabela 01, as cargas horárias das disciplinas específicas da área das Ciências Biológicas e as cargas horárias das disciplinas específicas dos conhecimentos pedagógicos e educacionais incluem horas creditadas para a extensão universitária, tendo em vista a necessidade de curricularização da extensão orientada via documentos federais para os cursos de formação de professores. No entanto, alguns cursos (Assis, Bauru e Rio Claro) possuíam disciplinas específicas para a extensão universitária. Tais disciplinas eram comuns ao bacharelado e à licenciatura e, por isso, não tiveram suas cargas horárias contabilizadas junto à carga horária específica dos conhecimentos pedagógicos e educacionais (CHCPE) da tabela. Nos apêndices B, C, D, E, F, G e H, estão especificadas a separação das cargas horárias e porcentagens entre a carga horária específica dos conhecimentos das Ciências Biológicas (CHTD) e a carga horária específica dos conhecimentos pedagógicos e educacionais (CHCPE).

Como é possível perceber pela tabela 01, os cursos, no geral apresentam uma porcentagem de suas cargas horárias maior para as disciplinas que compõem o núcleo específico das Ciências Biológicas (Assis: 65,53%; Bauru: 57,21%; Ilha Solteira: 54,52%; Rio Claro: 66,66%; São José do Rio Preto: 70,15% e São Vicente: 63,26%). O único curso em que a porcentagem das disciplinas do referido núcleo é menor que a metade é aquele oferecido por Botucatu, que apresenta para o componente um total de 47,32%. Os cursos de São José do Rio Preto e Rio Claro, que não diferenciam os perfis dos profissionais formados de ambas as modalidades, apresentam as maiores porcentagens totais para as disciplinas específicas das Ciências Biológicas, com 70,15% e 66,66%, respectivamente.

As disciplinas do núcleo comum relacionadas às Ciências Biológicas não apresentam diferenças entre si (nome da disciplina), mas podem variar em relação às cargas horárias e aos semestres em que são oferecidas. Alguns exemplos dessas disciplinas são: Anatomia, Biologia Celular, Fisiologia Comparada, Ecologia, Geologia, Bioestatística etc. No documento da Prograd (Paulino; Rocha, 2012) há indicação de disciplinas nucleares essenciais para ambas as modalidades dos cursos. Nele, a Educação Ambiental foi integrada junto ao núcleo das Ciências Biológicas. Já, para as disciplinas nucleares essenciais específicas da licenciatura, o documento da Prograd (Paulino; Rocha, 2012) indica que

quando da realização do Fórum de Articulação dos Cursos de Ciências Biológicas, o grupo de trabalho ali constituído, formado pelos professores

representantes da modalidade Licenciatura, optaram por não apresentar à Plenária, ao final dos trabalhos, uma proposta de organização dos 12 créditos acima referidos em disciplinas específicas da modalidade. Deste modo, para a modalidade Licenciatura, embora o Conjunto de Disciplinas Nucleares Essenciais preveja 12 créditos em disciplinas comuns para a modalidade em todas as Unidades da Unesp onde o curso é oferecido, estes não foram organizados em disciplinas que apresentassem denominação e conteúdos essenciais específicos (Paulino; Rocha, 2012, p. 49)

Evidencia-se, assim, que no documento citado não houve um posicionamento deste grupo de trabalho para a definição das disciplinas nucleares específicas da licenciatura. Indicamos o fato, pois, anos mais tarde, na nova reestruturação curricular (2023), os cursos apresentam um núcleo comum das disciplinas específicas de área (Ciências Biológicas), mas, em relação às disciplinas referentes à área pedagógica e educacional, há maior variação entre os cursos, como pode ser percebido no apêndice J e no texto adiante. O documento da Prograd indica que não houve consenso para a licenciatura à época em que ele foi elaborado (Paulino; Rocha, 2012). Além disso, houve mudança na legislação dos cursos (Deliberação CEE nº 111/2012), momento em que a creditação “específica para a modalidade licenciatura, conflita com a carga horária proposta pela Comissão Ampliada de Articulação, implicando, inclusive, em ampliação de tempo para integralização curricular (Paulino; Rocha, 2012, p. 51). Posteriormente, ainda, novas orientações federais e estaduais modificaram a estrutura dos cursos.

Os quadros de cada curso com tais componentes podem ser visualizados nos apêndices B, C, D, E, F, G e H, como já indicado. Já, em relação às disciplinas pedagógicas, além da variação das cargas horárias, existem diferenças também em suas quantidades e áreas. No quadro 37 do apêndice J, elaboramos, por curso, todas as disciplinas e suas respectivas cargas horárias dos componentes específicos pedagógicos e educacionais. A partir dele, nos quadros abaixo, distribuímos as disciplinas em categorias, são elas: Fundamentos da Educação; Educação/Ensino; Psicologia; Didática; Avaliação; Didática/Metodologias específicas das Ciências Biológicas; Inclusão; Fundamentos e conteúdos específicos das Ciências Biológicas; Políticas Públicas e Gestão; Currículo; Tecnologias; Oficinas, Projetos e Práticas; Estágios; Pesquisa/Metodologia da pesquisa; Leitura e produção de textos. A separação das disciplinas em quadros de categorias auxilia na visualização delas, bem como de suas cargas horárias. A intenção não é comparar um curso com o outro, apenas visualizar as ênfases dadas.

Quadro 7 – Disciplinas de Fundamentos da Educação/Ciências Humanas

Unidade	Fundamentos da Educação/Ciências Humanas	Horas
Assis	Filosofia da Educação	45
	Introdução aos Estudos da Educação	60
Bauru	Fundamentos da Educação	60
	Sociologia da Educação	60
	História da Educação Brasileira	60
Botucatu	Fundamentos Históricos Filosóficos e Sociológicos da Educação	45
Ilha Solteira	Sociologia da Educação	30
	História e Filosofia da Educação	60
	Fundamentos de Ciências Humanas	30
Rio Claro	Introdução à Filosofia da Educação	30
	Introdução à História da Educação	30
	Introdução à Sociologia da Educação	30
S J Rio Preto	Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação	60
S Vicente	Fundamentos da Educação	60

Disciplinas de Fundamentos da Educação/Ciências Humanas

No quadro 07 “Disciplinas de Fundamentos da Educação/Ciências Humanas” separamos as disciplinas correspondentes aos fundamentos da Educação, são elas: Filosofia, História, Sociologia, Fundamentos da Educação, Introdução aos Estudos da Educação; Fundamentos das Ciências Humanas. Alguns cursos colocam em uma única disciplina várias áreas do conhecimento, como por exemplo, na disciplina de “Fundamentos Históricos Filosóficos e Sociológicos da Educação”, enquanto outros separam as áreas em disciplinas específicas, como em “História da Educação”, “Filosofia da Educação” e “Sociologia da Educação”.

Quadro 8 – Disciplinas da Educação/Ensino

Unidade	Educação/Ensino	Horas
Assis	Introdução aos Estudos da Educação	60
Bauru	-	0
Botucatu	Bioética e Educação	30
	Tópicos Contemporâneos em Educação	45
	Pensamento e Ação do Professor	30
Ilha Solteira	-	0
Rio Claro	Ensino de Ciências e Biologia	45
	Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação em Ciências	60
	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Biologia	120
S J Rio Preto	Educação em Direitos Humanos	30
	Bioética, Educação, Legislação e Avaliação	60
S Vicente	-	0

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos.

No quadro 08, “Disciplinas da Educação/Ensino”, separamos disciplinas relacionadas às áreas com temas diferentes das classificadas nos fundamentos. Entram na classificação disciplinas como: “Bioética e Educação”, “Relações Interpessoais e Educação Escolar”, “Tópicos Contemporâneos em Educação”; “Pensamento e Ação do Professor”, “Desenvolvimento Humano e Educação Escolar”, “Educação em Direitos Humanos”; “Ensino de Ciências e Biologia”, etc. Neste quadro, algumas disciplinas também tratam de temas da Psicologia, mas, por não terem este termo em seus nomes, as separamos das do Quadro 09, que possuem o termo.

Quadro 9 – Disciplinas relacionadas à Psicologia

Unidade	Psicologia	Horas
Assis	Psicologia da Educação	60
Bauru	Psicologia da Educação	60
Botucatu	Relações Interpessoais e Educação Escolar	45
	Desenvolvimento Humano e Educação Escolar	60
	Aprendizagem e Educação Escolar	45
Ilha Solteira	Psicologia da Adolescência	45
	Psicologia da Aprendizagem	30
	Psicologia do Desenvolvimento	30
Rio Claro	Psicologia do Desenvolvimento	60
	Psicologia da Educação	30
S J Rio Preto	Psicologia da Educação	60
S Vicente	Psicologia do Desenvolvimento	60
	Psicologia da Aprendizagem	60

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos.

No quadro 09, categorizamos as disciplinas relacionadas à Psicologia. Aqui, encontram-se temas que versam sobre as relações interpessoais, o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Quadro 10 – Disciplinas da Didática

Unidade	Didática	Horas
Assis	Didática	75
Bauru	Elaboração de Material Didático	60
Botucatu	Didática I	60
	Didática II	30
Ilha Solteira	Didática	60
Rio Claro	Didática: Campo de Investigação e Formação	60
	Didática: Práticas Culturais e Pedagógicas	30
S J Rio Preto	Didática I	30
	Didática II	30
S Vicente	Didática	60

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos.

No quadro 10, por sua vez, é possível visualizar que os cursos apresentam, em sua maioria, disciplinas de Didática. Apenas Bauru não a apresenta, onde colocamos a indicação da disciplina de “Elaboração de Material Didático”. Este curso, tem ênfase para as metodologias e a Didática específicas das Ciências e da Biologia, como ficará evidente no quadro 12 adiante. Essa ênfase pode indicar que a especificidade da Didática e das Metodologias de Ensino de Ciências e Biologia é valorizada no curso.

Quadro 11 – Disciplinas da Avaliação

Unidade	Avaliação	Horas
Assis	-	0
Bauru	-	0
Botucatu	Avaliação Escolar: Processos e Indicadores	30
Ilha Solteira	Planejamento e Avaliação Educacional	60
Rio Claro	Introdução à Avaliação Educacional	30
S J Rio Preto	-	0
S Vicente	Processos Avaliativos no Ensino	30

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos.

Em relação às disciplinas de Avaliação, alguns cursos não as apresentam com o referido termo, mas parte de seu conteúdo pode estar presente em disciplinas do campo da Didática, por exemplo. Dessa forma, podemos perceber que em alguns cursos ela não é tratada com especificidade, mas pode ser abordada em outras disciplinas. Percebemos também algumas ênfases para a avaliação pelos nomes das disciplinas, por exemplo, há indicação de processos avaliativos no ensino, bem como, em outros cursos, o planejamento e os indicadores das avaliações.

Quadro 12 – Disciplinas da Didática/Metodologias específicas das Ciências Biológicas

Unidade	Didática/Metodologias específicas das Ciências Biológicas	Horas
Assis	Estudo de Campo Aplicado ao Ensino e à Pesquisa	90
Bauru	Didática e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	60
	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Estudo da Realidade Escolar	60
	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Abordagens Didáticas e Recursos de Apoio	60
	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Sociedade, Escola e Ensino	60
	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Relações Ciência-Sociedade e Temas Ambientais	60
	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Currículo e Processo de Avaliação	60

Botucatu	Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Ciências	60
	Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Biologia	60
Ilha Solteira	-	0
Rio Claro	-	0
S J Rio Preto	Metodologia e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Biologia	60
S Vicente	Didática das Ciências	60

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos.

O quadro 12, para o curso de Bauru, principalmente, demonstra grande ênfase nas metodologias e didáticas específicas do Ensino de Ciências e do Ensino de Biologia. Além disso, para o referido curso, as metodologias apresentam também as práticas para o ensino. Outros cursos, no quadro, apresentam, junto com as Metodologias de Ensino, as Diretrizes Curriculares, momento em que o currículo pode ser discutido na formação dos licenciandos. O curso de Assis especifica o Estudo de Campo aplicado ao Ensino e à Pesquisa. Há, assim, ênfase ao estudo de campo para o ensino e a pesquisa, mas não fica claro, pelo nome da disciplina, sobre qual pesquisa se diz, se na área específica das Ciências Biológicas, para a área da Educação, ou, ainda, ambas.

Quadro 13 – Disciplinas da Inclusão

Unidade	Inclusão	Horas
Assis	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60
Bauru	Educação Especial e Inclusiva	60
	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60
Botucatu	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60
Ilha Solteira	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60
Rio Claro	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60
S J Rio Preto	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60
	Educação Inclusiva: Fundamentos Políticas e Práticas	30
S Vicente	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos.

Em relação à inclusão, há a presença de maior homogeneidade entre os cursos, pois, a disciplina de “Libras, Educação Especial e Inclusiva” é oferecida a distância para todos eles. Alguns outros cursos, como Bauru e São José do Rio Preto apresentam outras disciplinas relacionadas ao tema, como “Educação Especial e Inclusiva” em Bauru e “Educação Inclusiva: Fundamentos Políticas e Práticas” em São José do Rio Preto.

Quadro 14 – Disciplinas de Ensino e Fundamentos relacionados às Ciências Biológica

Unidade	Ensino e Fundamentos relacionados às Ciências Biológicas	Horas

Assis	História e Filosofia das Ciências Biológicas	30
Bauru	Educação Ambiental	30
Botucatu	Educação Ambiental e Ensino	30
	Biologia: História, Filosofia e Ensino	45
	Drogas e Sociedade	30
Ilha Solteira	Biodiversidade e Meio Ambiente no Ensino de Ciências e Biologia	60
	Biotecnologia no Ensino de Ciências e Biologia	60
	Ciências no Ensino Fundamental	60
	Educação Ambiental	30
	Educação Ambiental na Escola	45
	Saúde no Ensino de Ciências e Biologia	60
Rio Claro	Biologia e os Desafios Políticos, Sociais e Culturais	45
S J Rio Preto	Ciências no Ensino Fundamental	60
	Reprodução e Sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia	60
S Vicente	Ciências no Ensino Fundamental	30
	História e Filosofia das Ciências Biológicas	60
	Educação Ambiental	60
	Divulgação Científica e Educação em Espaços Não Formais	60

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos.

No quadro 14, a “Educação Ambiental” está presente para a maioria dos cursos, em alguns, ela possui maior ênfase (maior carga horária em disciplina), como em Ilha Solteira, que a específica para *a escola*. Em outros cursos (Assis, Botucatu e São Vicente), há disciplina sobre História e Filosofia da Biologia ou, ainda, das Ciências Biológicas. Ilha Solteira, trata com maior especificidade da “Biodiversidade” e do “Meio Ambiente” para o Ensino de Ciências e Biologia, bem como da “Biotecnologia” no ensino dos referidos componentes. Há, em três cursos (Ilha Solteira, São José do Rio Preto e São Vicente), a disciplina de “Ciências no Ensino Fundamental”.

Alguns cursos, indicam disciplinas diferentes e específicas, como em Ilha Solteira, a disciplina de “Saúde no Ensino de Ciências e Biologia”, em Rio Claro, a disciplina de “Biologia e os Desafios Políticos, Sociais e Culturais”, em São Vicente, a disciplina de “Divulgação Científica e Educação em Espaços Não Formais”, em Botucatu, a disciplina de “Drogas e Sociedade”, e em São José do Rio Preto, a disciplina de “Reprodução e Sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia”. Todas estas disciplinas citadas conferem especificidade em relação às unidades, a partir do tratamento de temas importantes, atuais e sensíveis à Educação e ao Ensino de Ciências e Biologia que podem, por vezes, serem polêmicos na Educação Básica e que são atribuídos como de competência particular das/os professores/as de Ciências e Biologia, devido ao conteúdo, como no caso das disciplinas que versam sobre as drogas e a sexualidade.

Quadro 15 – Disciplinas de Políticas Públicas e Gestão

Unidade	Políticas Públicas e Gestão	Horas

Assis	Política Educacional e Organização da Educação Básica	60
Bauru	Políticas Públicas Em Educação	60
Botucatu	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	30
	Políticas Educacionais	45
Ilha Solteira	Gestão e Políticas Educacionais	60
Rio Claro	Política Educacional Brasileira	60
S J Rio Preto	Política Educacional Brasileira	60
S Vicente	Políticas Educacionais	60

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos.

No quadro 15, todos os cursos apresentam disciplinas relacionadas às Políticas Educacionais e à organização e/ou gestão da Educação e do Trabalho Pedagógico. Em relação ao quadro 16, sobre o currículo, apenas o curso de Ilha Solteira aparece no quadro, pois a ênfase foi maior. O curso apresenta a disciplina de “Currículo, Cultura e Identidade” com 60 horas. Os outros cursos também tratam do tema, como pode ser observado no quadro 12, intitulado: “Disciplinas da Didática/Metodologias específicas das Ciências Biológicas”.

Quadro 16 – Disciplinas de Currículo

Unidade	Currículo	Horas
Assis	-	0
Bauru	-	0
Botucatu	-	0
Ilha Solteira	Currículo, Cultura e Identidade	60
Rio Claro	-	0
S J Rio Preto	-	0
S Vicente	-	0

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos.

As disciplinas de tecnologias, do quadro 17, aparecem com maior ênfase para os cursos de Assis, Rio Claro e São José do Rio Preto. Outros cursos apresentam a temática em disciplinas do quadro 18, intitulado: “Oficinas, Projetos e Práticas”.

Quadro 17 – Disciplinas de Tecnologias

Unidade	Tecnologias	Horas
Assis	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino	60
Bauru	-	0
Botucatu	-	0
Ilha Solteira	-	0
Rio Claro	Introdução às Tecnologias Digitais na Educação	30
S J Rio Preto	Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada a Educação	30
S Vicente	-	0

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos.

No quadro 18 abaixo, as disciplinas apresentam carga horária para a curricularização da extensão em todas as unidades. As oficinas, os projetos e as práticas acompanham grande carga horária dos cursos e manifestam temas das Ciências e da Biologia, da Educação e do Ensino, bem como tratam de seus recursos. Adiante, quando tratarmos especificamente da curricularização da extensão, essas disciplinas serão retomadas.

Quadro 18 – Oficinas, Projetos e Práticas

Unidade	Oficinas, Projetos e Práticas	Horas
Assis	Oficinas e projetos no Ensino de Ciências e Biologia I: Produção e uso de textos e imagens	90
	Oficinas e projetos no Ensino de Ciências e Biologia II: Experimentação no ensino	90
	Oficinas e Projetos no Ensino de Ciências e Biologia III: Pesquisa em Educação	90
	Oficinas e Projetos no Ensino de Ciências e Biologia IV: Projetos Interdisciplinares	90
Bauru	Projeto Integrador 1: Saúde e Meio Ambiente	120
	Projeto Integrador 2: Educação Ambiental	120
	Projeto Integrador 3: Temas Emergentes	120
Botucatu	Projeto Integrador I: Matéria e Energia	90
	Projeto Integrador II: Terra e Universo	90
	Projeto Integrador III: Saúde	90
	Projeto Integrador IV: Tecnologias	60
	Projeto Integrador V: Biodiversidade e Meio Ambiente	75
Ilha Solteira	-	0
Rio Claro	Práticas Investigativas em Educação e Ensino de Ciências e Biologia I	60
	Práticas Investigativas em Educação e Ensino de Ciências e Biologia II	60
	Práticas Investigativas em Educação e Ensino de Ciências e Biologia III	60
S J Rio Preto	Laboratório de Vivência I	30
	Laboratório de Vivência II	30
	Laboratório de Vivência III	30
	Projetos Integradores I	60
	Projetos Integradores II	60
S Vicente	Atividades Práticas Integradoras I	30
	Atividades Práticas Integradoras II	60
	Atividades Práticas Integradoras III	60
	Atividades Práticas Integradoras IV	60
	Atividades Práticas Integradoras V	60
	Atividades Práticas Integradoras VI	60
	Projetos Especiais em Educação	60

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos.

O quadro 19 apresenta as disciplinas que compõem a carga horária dos Estágios Curriculares. Como salientado anteriormente, alguns cursos não contabilizam as cargas horárias dos estágios nas disciplinas, como Bauru, Ilha Solteira e São Vicente. Os Estágios

Supervisionados, as Oficinas, os Laboratórios de Vivências e os Projetos Integradores (quadro 18), possuem elevada carga horária em todos os *campi* e configuram a expressão da legislação nacional e estadual que enfatizam a importância e a necessidade da prática no currículo. Os estágios possuem ênfase nos cursos, tanto para o Ensino de Ciências, quanto para o Ensino de Biologia e serão discutidos com maior especificidade adiante, ainda neste eixo de análise.

Quadro 19 – Estágios⁵²

Unidade	Oficinas, Projetos e Práticas	Horas
Assis	Prática de Ensino em Ciências e Estágio Supervisionado	195
	Prática de Ensino em Biologia e Estágio Supervisionado	210
Bauru	-	0
Botucatu	Estágio Supervisionado I: Escola	75
	Estágio Supervisionado II: Ciências	90
	Estágio Supervisionado III: Ciências	75
	Estágio Supervisionado IV: Biologia	90
	Estágio Supervisionado V: Biologia	75
Ilha Solteira	-	0
Rio Claro	Prática de Ensino em Biologia e Estágio Supervisionado	120
	Prática de Ensino em Ciências e Estágio Supervisionado	60
S J Rio Preto	Estágio Curricular Supervisionado I	30
	Estágio Curricular Supervisionado II	30
	Estágio Curricular Supervisionado III	30
	Estágio Curricular Supervisionado IV	105
	Estágio Curricular Supervisionado V	210
S Vicente	-	0

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos.

Em relação às disciplinas de Pesquisa e Metodologia da pesquisa, nem todos os cursos apresentam ênfase no tema. Botucatu, Ilha Solteira, Rio Claro e São Vicente especificam a pesquisa em Educação. No entanto, São Vicente destaca apenas a pesquisa qualitativa, sem considerar, pelo menos no nome da disciplina, a pesquisa quantitativa. A partir da concepção materialista e dialética, entendemos que essa separação entre a quantidade e a qualidade é fruto de uma artificialização. Ambas se encontram em uma unidade dialética que reflete a forma e o conteúdo (Martins, 2006). O curso de Botucatu é o único que apresenta uma disciplina específica para o TCC.

Quadro 20 – Disciplinas de Pesquisa/Metodologia da pesquisa

Unidade	Pesquisa/Metodologia da pesquisa	Horas
Assis	-	0

⁵² No quadro, estão inclusas as cargas horárias dos estágios que fazem parte das disciplinas.

Bauru	-	0
Botucatu	Metodologia Científica e Redação em Educação	30
	Disciplina TCC	30
Ilha Solteira	Pesquisa em Educação	30
Rio Claro	Introdução à Pesquisa em Educação	60
S J Rio Preto	-	0
S Vicente	Metodologia da Pesquisa Científica Qualitativa em Educação	60

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos.

Por fim, o quadro 21 indica as disciplinas relacionadas à Leitura e Produção de Textos, ênfase dada por legislação nacional, apresentadas por Assis, Ilha Solteira e São José do Rio Preto. Apesar de nem todas as unidades apresentarem conteúdos neste quadro, os temas tratados podem estar presentes em outras disciplinas.

Quadro 21 – Leitura e produção de textos

Unidade	Leitura e produção de textos	Horas
Assis	Leitura e Produção de Textos	60
Bauru	-	0
	-	0
Ilha Solteira	Oficina de Leitura e Produção de Textos	60
Rio Claro	-	0
S J Rio Preto	Prática de Leitura e Produção de Textos	60
S Vicente	-	0

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos.

Os quadros que apresentam as disciplinas dos cursos indicam que estes estão alinhados às políticas públicas de formação de professores (nacionais e estaduais). As disciplinas de fundamentos e as relacionadas às políticas públicas possuem carga horária mais baixa quando observamos a carga horária dos estágios supervisionados e as disciplinas que envolvem as oficinas, os projetos e as práticas (quadro 18). Indicativo da importância dada à prática na formação inicial. Além disso, há ênfase para as metodologias específicas de área, como indicado anteriormente, o que pode indicar uma cisão entre a área geral da Educação e o Ensino de Ciências e Biologia. Este, com foco para a experimentação, as práticas investigativas, os estudos de campo e os recursos e materiais didáticos voltados à especificidade dos conteúdos das Ciências Biológicas.

Todos os cursos, sem exceção, apresentam 210h de ATPAs, uma exigência legal, que pode ser creditada através das atividades acadêmico-culturais. São exemplos destas atividades: participação e organização de eventos, monitorias, estágios em outras instituições, disciplinas optativas, participação em projetos de extensão e/ou pesquisa, publicações, participação em órgãos colegiados, aulas em cursinhos, organização de eventos culturais, etc. No geral, os

curso de Bauru, Ilha Solteira e São Vicente creditam as 210 horas para as atividades indicadas anteriormente.

Assis, Botucatu, Rio Claro e São José do Rio Preto organizam as ATPAs de formas diferentes. Assis prevê que 30 horas da realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) seja creditado nas ATPAs. Botucatu também credita nas ATPAs, 105 horas para a realização do TCC. Rio Claro aporta até, no máximo, 105 horas das ATPAs para a extensão. As 105 horas restantes, para ambos os cursos (de Botucatu e de Rio Claro), podem ser compostas pelas atividades acadêmico-culturais descritas no parágrafo acima. São José do Rio Preto delimita 123 horas das ATPAs para o cumprimento de atividades extensionistas. E, as 87 horas restantes, podem ser integralizadas a partir das mesmas atividades acadêmico-culturais já citadas.

Em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), as unidades de Bauru, Ilha Solteira, Rio Claro e São Vicente não preveem obrigatoriedade de seu cumprimento durante a formação inicial dos/as licenciandos/as. Apesar disso, nenhuma unidade proíbe a realização de iniciações científicas na área, sob a orientação de algum/a professor/a formador/a. A retirada da obrigatoriedade do TCC, amparada pela legislação, pode ser reflexo do ideário liberal nos cursos, pois, incorre na **responsabilização individual** dos licenciandos **pela sua própria formação** (elemento também apontado no primeiro eixo), caso estes queiram se envolver mais diretamente com a pesquisa na área da Educação e do Ensino de Ciências. E, tendo em vista que muitos/as trabalham e fazem estágios, este envolvimento pode ser secundarizado ou mesmo não ocorrer na formação inicial de alguns, o que se torna elemento de diferenciação entre os/as licenciandos/as, marca da referida responsabilização individual pelo próprio itinerário formativo e pelo envolvimento com a pesquisa.

A retirada da obrigatoriedade do TCC pode auxiliar em uma solução para a lacuna deixada pela falta de contratação docente via concursos, já que os cursos não precisariam (pois não conseguem) deflagrar esforços (suprir a demanda) para que todos fossem orientados por um docente em Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP). Mesmo que professores bolsistas e substitutos orientassem, estes não teriam completado, necessariamente, toda a pós-graduação, o que poderia implicar dificuldades para este tipo de trabalho. A qualidade também poderia ser prejudicada porque estes professores não se dedicam exclusivamente à docência na universidade.

O curso de Botucatu que prevê a obrigatoriedade do TCC o organiza para que os alunos o realizem em grupos, assim,

Cada grupo será preparado para o desenvolvimento de uma proposta educativa ou de uma iniciação científica, voltada ao Ensino de Ciências ou de Biologia ou à formação do Professor de Ciências ou de Biologia, por meio da apropriação de princípios metodológicos de investigação pertinentes às linhas de estudo supervisionadas pelos docentes responsáveis pela orientação do TCC (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 34).

O documento de Assis volta o TCC para a elaboração de atividades científicas orientadas à elaboração de material didático e de divulgação científica. Para este curso, 60 horas serão para atividades de pesquisa e 30 horas para atividades de extensão, “totalizando 90 horas de atividades” (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 27). Para a pesquisa, o PPP do curso permite que o licenciando use dados dos estágios curriculares. O trabalho pode ser redigido como monografia ou artigo científico. Para a extensão, o licenciando

deverá produzir material didático e de divulgação científica sobre o tema do trabalho realizado. No final do 8º semestre, o aluno entregará o TCC, incluindo o material didático e de divulgação científica produzido, o qual será avaliado por uma banca composta pelo orientador e dois pesquisadores. A nota final será a média das notas dos membros da banca (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 27).

O PPP de São José do Rio Preto delimita que o TCC “faz parte das atividades desenvolvidas nos Estágios Curriculares obrigatórios” (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023a, p. 17). O projeto do estágio pode ser elaborado em três áreas, são elas:

- a) Elaboração de material didático: o projeto de estágio terá por objetivo a elaboração de materiais didáticos que sejam de amplo uso no Ensino Fundamental/Médio;
- b) Pesquisa em ensino de Ciências e Biologia: o projeto de estágio terá por objetivo a investigação da prática educacional em sala de aula, versando sobre um tema específico do ensino de Ciências e/ou Biologia;
- c) Didática: o projeto de estágio terá por objetivo a organização metodológica do conteúdo de ensino, presente na elaboração de cursos, seminários, microaulas e/ou outras modalidades de ensino (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023a, p. 17).

Nas indicações das atividades de estágio, o TCC pode ser elaborado entre as modalidades citadas anteriormente. Damos destaque para a pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia que fica cerceada na “investigação da prática educacional em sala de aula, versando sobre um tema específico do ensino de Ciências e/ou Biologia” (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023a, p. 17). Há, portanto, uma limitação da pesquisa à sala de aula e

aos temas apontados. A educação como fenômeno mais global não é pontuada. Por quê investigar apenas a prática? E por que só em sala de aula? Essa perspectiva se alinha à concepção do professor reflexivo.

O foco para os processos de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de experiências na formação inicial não é uma novidade nas políticas de formação de professores no Brasil (Freitas, 2002). Há a centralização da formação inicial para os processos de ensino e aprendizagem, com ênfase nas salas de aula, em detrimento de uma formação que tenha como prioridade o estudo do fenômeno educativo em maior amplitude (Freitas, 2002). Neste sentido, indicamos também como categoria deste eixo a **limitação da concepção de prática** que fica *circunscrita aos processos de ensino e aprendizagem e à sala de aula*. Tal limitação é por nós entendida como uma aproximação ao ideário liberal, pois pode cercear o reflexo da realidade pelo pensamento dos nexos causais que implicam a totalidade do fenômeno educativo, inserido na prática social. Além disso, podem vir acompanhadas de um pragmatismo que pode se coadunar às teorias pedagógicas e da Educação de base liberal, às epistemologias da prática (Scalcon, 2008).

Em relação ao Estágio Supervisionado, os cursos contabilizam suas horas podendo (ou não) estarem articuladas à carga horária das disciplinas. Assis, Botucatu e São José do Rio Preto contabilizam as horas de estágio nas disciplinas, como indicado no quadro 19. Bauru, São Vicente e Ilha Solteira, não contabilizam a carga horária do estágio junto às disciplinas. Rio Claro, contabiliza uma parte da carga horária junto às disciplinas e outra parte não, como indicado nos apêndices F e J. Para a disciplina de Prática de Ensino em Biologia e Estágio Supervisionado (com 270h anuais), 120h são cumpridas em sala de aula e 150h são atividades práticas relacionadas ao estágio supervisionado. A disciplina de Prática de Ensino em Ciências e Estágio Supervisionado (com 150h anuais), tem 60h em sala de aula e 90h de atividades práticas relacionadas ao estágio supervisionado. Para mais informações sobre a distribuição da carga horária dos estágios, consultar os apêndices B, C, D, E, F, G e H.

No quadro 22 abaixo, indicamos as cargas horárias (CH) dos estágios e as concepções que o permeiam. Estas foram retiradas dos próprios PPPs dos cursos.

Quadro 22 – Carga horária e concepções dos Estágios Supervisionados.

Unidades	Concepções de Estágio	CH (h)
Assis	Preparação para o trabalho por meio de treinamento prático	405
Bauru	A teoria é concebida como produção acadêmica em educação, ensino e áreas afins e a prática é relacionada ao trabalho docente na escola; Defesa do pluralismo metodológico e da formação de “concepções	405

	pedagógicas próprias” pelos/as estudantes; Defesa dos “saberes” (Tardif).	
Botucatu	Articulação teoria e prática – observação participante da escola e exercício da docência.	405
Ilha Solteira	Espaço para aprendizado sobre a gestão escolar, voltado ao planejamento e execução de ações para melhorar a realidade escolar; Compreensão do trabalho docente enquanto práxis.	405
Rio Claro	Imersão do estudante na realidade escolar, possibilitando a reflexão sobre ela, bem como os limites, possibilidades e inovações para o Ensino de Ciências e Biologia; Momento de elaboração de planos de ensino, análise de propostas curriculares e atuação de forma espontânea e tranquila em situações concretas de ensino.	420
S. J. Rio Preto	Estágio como campo de conhecimento; Espaço de reconhecimento e vivência das metodologias que melhor se adaptam ao ensino dos conteúdos (ênfase no “como fazer”); Reconhecimento da realidade escolar; Momento de produção de materiais e recursos didáticos.	405
S. Vicente	Período de estudos práticos e de preparo profissional; Conhecimento do ambiente profissional; Comprovar vocação e aptidão para o exercício profissional; Proporciona experiências próprias que podem ser articuladas, pelo/a estudante, aos conhecimentos teóricos; Desenvolvimento de competências e habilidades.	450

Fonte: elaboração e sistematização da autora dos componentes do quadro a partir das informações obtidas em cada um dos PPPs dos cursos analisados.

As unidades de Assis, Bauru, Botucatu, Ilha Solteira e São José do Rio Preto possuem a mesma carga horária para os Estágios Supervisionados (405 horas). Já, Rio Claro e São Vicente, apresentam carga horária maior para o referido componente curricular. Rio Claro apresenta 420 horas e São Vicente 450 horas. Como salientado anteriormente, alguns PPPs indicam as cargas horárias dos estágios junto com as demais disciplinas dos cursos. Outros, por sua vez, contabilizam a carga horária do referido componente curricular separadamente das disciplinas. Alguns cursos indicam também, na carga horária dos estágios, horas que podem ser contabilizadas como Atividades Curriculares de Extensão Universitária (ACEUs). Essa organização é abordada adiante neste eixo. Em suma, para os estágios, podemos considerar o par dialético para análise a partir da unidade entre a teoria e a prática.

6.3.1 Unidade teórico-prática

Os documentos, de modo geral, não deixam claro quais são as concepções dos cursos sobre o que se entende por teoria e por prática, embora os termos sejam mencionados em várias partes dos textos. Tampouco explicam de forma direta como compreendem a *unidade teórico-prática*, ainda que façam referência à *relação* entre esses dois aspectos. Entendemos que tais documentos expressam uma síntese de suas estruturas curriculares, o que nem sempre viabiliza

discussões mais amplas sobre os significados e a relação destacada anteriormente. Além disso, o corpo docente pode não compartilhar da mesma perspectiva para a delimitação e o trabalho com a temática.

Sendo assim, para nossa análise, buscamos, de forma *mediada*, as concepções que permeiam os documentos. A categorização aqui descrita – *unidade teórico-prática* – também pode aparecer intimamente relacionada à anterior que versava sobre a *relação entre o recuo e a importância dada às teorias*.

A partir da concepção materialista e dialética da realidade, os seres humanos compreendem que a realidade é objetiva e pode ser refletida no pensamento. Este reflexo, como pontuamos anteriormente é um reflexo dialético. Com isso queremos dizer que o ser humano é um ser ativo na realidade, podendo interpretá-la e transformá-la a partir de seus conhecimentos, afetos, vontades e valores. Estes aspectos são internalizados a partir dos signos da cultura, mediados pelas diferentes esferas sociais das quais cada indivíduo faz parte. Estas esferas, no entanto, longe de representarem totalidades atomizadas, fazem parte da prática social e se estruturam a partir do modo de produção e reprodução da vida humana.

Na formação inicial de professores, o problema da prática se coloca com urgência. Os documentos oficiais, os pesquisadores, os mais diversos profissionais da educação, a sociedade, bem como os organismos privados que interferem na educação, discutem a necessidade da prática na formação do educador. No entanto, a compreensão do que seria a prática pode se modificar a depender do referencial teórico utilizado para interpretar a realidade.

No discurso hegemônico liberal, a prática fica subsumida à experiência empírica do sujeito, como apontamos na categorização anterior, ela representa as ações do sujeito na realidade de forma pragmática. Há, nessa perspectiva, uma **limitação da concepção sobre a prática** (como pontuamos). A compreensão da escola e do fenômeno educativo perde suas mediações com a prática social mais ampla, particularizando a subjetividade e as ações do sujeito em seu contexto mais imediato.

A formação em serviço é defendida pelo ideário liberal para os professores, acarretando uma secundarização (ou mesmo dispensa) da universidade como lugar privilegiado dessa formação. No entanto, o ponto que essa concepção não toca, se refere ao fato de que, “no âmbito da formação de professores, a dimensão da prática como trabalho é efetivamente expressão máxima do *trabalho alienado*” (Peixoto, 2021, p. 128, destaques da autora).

A prática, para a perspectiva materialista e dialética, é critério da verdade, ponto de partida e chegada, na qual a reflexão e ação humana formam uma unidade. Na formação de professores, temos como centro desse processo, a prática pedagógica, que se situa, portanto,

inserida na prática social (Saviani, 2013a). Em relação à prática pedagógica (e no momento de experimentação proporcionado pelos Estágios Supervisionados), entre o ponto de partida e o ponto de chegada, há a necessidade de um momento de suspensão da vida cotidiana, para que o estudante possa analisar a realidade e sua atividade nela.

É neste momento que as teorias aprendidas devem ser mobilizadas, importando também o processo de mediação do professor formador, para que seja possível compreender a situação concreta experienciada. Desse modo, após a análise, o retorno do licenciando à experiência prática tem a possibilidade de ser requalificado – transformado – passando da síncrese (conhecimento fragmentado da realidade) à síntese (conhecimento capaz de refletir seus nexos dinâmicos causais).

A formação inicial de professores, incluindo o estágio supervisionado, deve garantir uma base teórica sólida e uma visão concreta da realidade, permitindo que o licenciando se reconheça em um contexto específico que, em sua particularidade, mantém relações universais com o modo de produção capitalista. Esse movimento se distingue da abordagem baseada no princípio da ação-reflexão-ação, em que o sujeito é abordado de forma subjetivista, sua reflexão é particularizada e, em geral, depende de seus saberes e conhecimentos tácitos, os quais podem captar a realidade apenas de forma fenomênica.

Nesse sentido, defendemos, com base na contribuição marxiana, que a realidade é externa ao indivíduo e é ela quem molda sua consciência, e não o contrário. O indivíduo, ao nascer, precisa se apropriar de diversas objetivações. Assim, os estudantes em formação inicial devem assimilar um amplo conjunto de conhecimentos que expliquem a realidade em seus nexos dinâmicos causais, de modo a superar suas concepções pseudoconcretas da realidade (e da prática). Esses conhecimentos não emergem de sua própria consciência; ao contrário, são forças externas que precisam ser internalizadas para serem colocadas em movimento e, quando necessário, transformadas de acordo com as demandas impostas pela própria prática.

Dessa forma, a defesa da prática na formação de professores e, mais especificamente, nos estágios supervisionados (entre outros programas como o PIBID e o Residência Pedagógica) não é suficiente para assegurar aos estudantes o entendimento da complexidade do trabalho docente e o movimento necessário que articula a unidade teórico-prática (Peixoto, 2021). A realidade impõe como necessidade a internalização dos signos culturais necessários para a construção de uma subjetividade que reflita, concretamente, a condição dos professores enquanto classe trabalhadora (Peixoto, 2021). No capitalismo,

Encontramos a expressão máxima de uma política educacional que antecipa a exploração do trabalho dos professores em formação, na medida em que, respondendo a uma perspectiva liberal e ultraliberal de políticas sociais e educacionais, exclui do acesso ao trabalho milhares de especialistas no trabalho educativo e impõe a estudantes em formação o trabalho precário na ausência de direitos trabalhistas, incluindo estabilidade, salário e condições de trabalho. É a face mais dura da prática a que estão submetidos os professores em formação e deve ser amplamente refutada e recusada por toda categoria docente e instituições educacionais (Peixoto, 2021, p. 128).

Concordamos com Peixoto (2024, p. 03) que é preciso delimitar o “que é o cerne do trabalho dos professores” para além de suas determinações abstratas. Dessa forma, “trata-se do desafio de reconhecer as formas concretas como ele se processa” (Peixoto, 2024, p. 03). Aqui, coloca-se “o problema da correspondência entre a consciência e a realidade objetiva na qual os professores são chamados a operar, e que desafia os que promovem a formação” (Peixoto, 2024, p. 03). Por isso, a partir da concepção materialista e dialética, defendemos que é necessário que os licenciandos se apropriem das teorias que explicam a realidade em seus nexos dinâmicos causais, em suas relações dialéticas entre o universal, o particular e o singular, para que este conteúdo faça parte de sua subjetividade, possibilitando aos futuros professores a compreensão da realidade na qual atuarão, de forma contextualizada e relacionada à prática social que ampara-se pelo modo de produção capitalista.

Nesse movimento, a teoria e a prática tornam-se uma unidade que opera na ação, na prática dos sujeitos, bem como no movimento de seu pensamento, em seu planejamento e na sua organização para a atividade. Esta categoria é, portanto, central para a atividade de trabalho dos seres humanos que, na formação inicial, deve ser desenvolvida por meio de uma aprendizagem intencional. No entanto, o que podemos perceber é que essa unidade se encontra, muitas vezes, cindida na formação e nos documentos oficiais que a orientam, elemento que discutiremos nesta seção.

A cisão entre a teoria e a prática é por nós concebida como uma aproximação ao ideário liberal, já que este, como indicado anteriormente, concebe a teoria de forma pragmática aos objetivos e necessidades que se impõem na prática cotidiana, sendo cerceada, por vezes, aos conhecimentos tácitos que concebem a realidade de maneira pseudoconcreta (Kosik, 1976). Em contrapartida, indicamos como resistência a isto o movimento que relaciona ambas dialeticamente (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023). O processo de aprendizagem e análise da realidade requer a apropriação dos conhecimentos e tempo para que isso seja possível. Na formação inicial, os professores formadores precisam instrumentalizar os estudantes, mediando tais conhecimentos.

Outro PPP indica a práxis nos estágios, porém, em outras partes do documento, é estabelecido o princípio da ação-reflexão-ação, que é incoerente à práxis (unidade teórico-prática) (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023). Há, dessa forma, a junção de alguns conceitos no documento que se contradizem, se levarmos em consideração os referenciais teóricos que os subjazem. Este fenômeno pode indicar uma forma do texto acatar as mais diversas perspectivas dos docentes formadores e/ou dos próprios documentos legais, sob justificativa de um acordo democrático que, na realidade, não ultrapassa os limites da pseudoconcreticidade. Assim, o texto final resulta em um ecletismo que descaracteriza os referenciais teórico-metodológicos das ideias que nele estão veiculadas.

Um PPP demonstra uma possível resistência ao ideário liberal, quando, ao se referir aos estágios supervisionados, aponta que eles “têm como objetivo o reconhecimento da realidade escolar” que deve ser amparada “teoricamente, para que o futuro professor possa compreender, de forma fundamentada, a realidade que o cerca” (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023a, p. 16). Salientamos o termo *possível* porque esse reconhecimento da necessidade da teoria para o entendimento da realidade escolar pode se dar com base em teorias pragmáticas, baseadas em conhecimentos tácitos e subjetivistas. O curso em questão, por exemplo, não diferencia o perfil do profissional formado entre o bacharelado e a licenciatura, indicando o recuo das teorias educacionais e pedagógicas que abordamos anteriormente.

Há a indicação de uma possível resistência ao ideário liberal quando um dos documentos aponta que, no estágio, os licenciandos devem “examinar as propostas curriculares elaboradas a nível federal e estadual, contextualizando-as historicamente e examinando suas proposições gerais quanto à educação do aluno da escola básica e as específicas, voltadas ao ensino das Ciências Naturais e Biologia” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 35). Esse apontamento possibilita que as propostas curriculares possam ser avaliadas criticamente, o que pode sinalizar um movimento de resistência frente às reestruturações curriculares da Educação Básica, tendo lastro com as relações mais gerais da educação, e não apenas limitadas aos conteúdos específicos das Ciências e da Biologia. Apesar disso, não é indicado, no documento analisado, nenhuma necessidade de transformação do conteúdo das propostas curriculares que, como sabemos, orientam a formação dos estudantes na educação básica, a partir da necessidade de adaptação ao mercado de trabalho.

Por vezes, a teoria, nos estágios, é concebida sobre uma *perspectiva aplicacionista*, como quando o PPP explicita que, nos estágios, os licenciandos têm a possibilidade de realizar a “aplicação de conhecimentos adquiridos no curso de graduação, aproximando-os da realidade em que atuarão” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 26). Essa indicação é

unilateral quando explicita uma aplicação direta da teoria na realidade, quando sabemos, por meio da concepção materialista e dialética da história, que essa relação é sempre mediada. Além disso, a realidade em que os licenciandos atuarão mudará conforme a rede de ensino em que eles exercerão a docência. Dessa forma, o planejamento, o tipo de controle sobre o trabalho, bem como a conduta do professor se diversificam a partir de uma série de determinantes externos ao sujeito trabalhador.

Em alguns documentos, é possível perceber que há uma valorização da experiência prática (cindida da teoria) quando o estágio é apontado como “um período de estudos práticos, de aprendizagem e formação profissional” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 24). Há, neste documento, a concepção de que o estágio oferece “preparo profissional através do contato com a realidade” e que o licenciando pode ter “experiências próprias, que permitam articular os conhecimentos teóricos obtidos ao longo de sua formação inicial com as situações de ensino, comprovando assim a sua vocação e as aptidões para o futuro exercício profissional” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 25). Ademais, o mesmo PPP também aponta que o período do estágio supervisionado é momento para o desenvolvimento de competências e habilidades. Fenômeno que, como já discutido, se alinha à perspectiva liberal de formação humana.

A ideia do contato com a realidade é positiva para a formação do licenciando, mas ela sozinha não permite, por si, que o licenciando consiga articular os conhecimentos teóricos ao que vivencia, tendo em vista que o processo de mediação das teorias com a realidade é central e papel do professor formador. Além disso, a comprovação de uma vocação ou de uma aptidão para o exercício da docência rememora concepções transcendentais e inatistas que há tempos são refutadas pelos conhecimentos da área da educação e do ensino e se aproximam do ideário liberal e religioso.

Também são citados alguns programas, como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP), havendo a indicação de que eles seriam positivos para aproximação dos licenciandos à prática profissional. Estas iniciativas são caracterizadas como “de grande valia para aproximar a realidade escolar dos nossos licenciandos, que saem da Universidade com uma formação mais completa e com uma vivência enriquecedora do ambiente escolar” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 09-10).

Neste contexto, não há qualquer referência à compreensão do fenômeno educativo como uma totalidade. A abordagem segue o ideário liberal, que fragmenta a realidade e particulariza as experiências dos sujeitos. O foco está na vivência do ambiente escolar, uma aproximação que, por si só, poderia enriquecer a formação do licenciando. No entanto, nesta pesquisa

defendemos que a inserção do estudante no ambiente escolar e sua compreensão do fenômeno educativo são potencializadas à medida que ele se apropria dos fundamentos teóricos que explicam os nexos causais que determinam a realidade. Sem a articulação entre experiência prática e conhecimento teórico, o pensamento tende a permanecer limitado aos saberes cotidianos. Nos programas mencionados (PIBID e Residência Pedagógica), a ênfase está na formação docente baseada nas epistemologias da prática, o que também revela uma aproximação ao ideário liberal.

Há a defesa de uma pluralidade de abordagens, como exposta no seguinte trecho:

o trabalho em aula requer consideração dos mais variados aportes teóricos e práticos, dado que as situações de aula são complexas, isto é, não redutíveis à perspectiva de uma única teoria, abordagem ou método; dentro dessa visão, portanto, valoriza-se a relevância de que (a) o contato com a teoria e as experiências de estágio sirvam para que o professor forme suas próprias convicções pedagógicas, e (b) os resultados das pesquisas em educação, ensino de ciências e áreas afins, considerados na formação inicial e continuada, não sejam vistos como "imposições arbitrárias ou indicações diretas sobre o que fazer em aula, mas como instrumentos para uma reflexão crítica sobre a realidade da escola e do ensino, reflexão esta que agregue também outros saberes e recursos dos professor lança mão (saberes experienciais, curriculares, disciplinares, pessoais diálogos com seus pares e com representantes da universidade etc. - TARDIF, 2004) (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 23, destaques nossos).

É possível identificarmos no excerto, portanto, a defesa de um pluralismo metodológico que se passa por democrático⁵³, tendo em vista que o licenciando poderá, então, a partir do contato com diversas teorias, elencar os conhecimentos que melhor se adequem aos fenômenos vivenciados, não secundarizando outros saberes, como por exemplo, o experiencial e o pessoal. Esta formulação apresenta uma concepção pragmática do conhecimento e secundariza a compreensão concreta dos fundamentos das teorias (Moraes, 2001), já que muitas, mesmo antagônicas e com projetos de sociedade e formação distintos, podem fazer parte da concepção de mundo dos indivíduos sem que estes se deem conta de que esta conciliação descaracteriza as teorias, fragmentando o reflexo psíquico da realidade.

Além disso, ao compreender que o *professor deva formar suas próprias concepções pedagógicas*, apresenta uma concepção de conhecimento com base subjetivista. O exposto, neste parágrafo, indica elementos que se alinham ao ideário liberal e pós-moderno (Moraes, 2001; 2004; Duarte, 2003; Scalcon, 2008) e que se relacionam ao par categórico discutido

⁵³ A democracia, aqui, é tida em sua aproximação liberal, pois, não considera a verdade do fenômeno, mas sim, a multiplicidade de opiniões a respeito, coadunando à defesa da liberdade individual de expressão em um mundo orientado ao capital.

anteriormente (relação entre o recuo e a importância dada às teorias), principalmente em relação à compreensão materialista e dialética, caracterizando-se, portanto, enquanto um **recuo da teoria**.

O padrão moderno do conhecimento, legado do modo de produção orientado à acumulação de capital, torna a subjetividade do indivíduo como o centro para a construção do conhecimento sobre a realidade. Nesse contexto, há “uma dissociação entre a consciência e a realidade efetiva”, tal dissociação “significa que a consciência vai perdendo, cada vez mais, a capacidade de apreender a realidade na sua lógica própria” (Tonet, 2013, p. 58). Por isso, o pluralismo metodológico, quando defendido sem que haja o conhecimento das bases teóricas (considerando suas epistemologias e ontologias, estas últimas, quando houver) acaba por coadunar a um irracionalismo que nada pode dizer, com verdade, sobre a realidade. Induzindo o indivíduo a um pensamento subjetivista e recorrente a si mesmo, o que acaba por afastá-lo, cada vez mais, da compreensão da realidade concreta.

Este fenômeno tem como “causa fundamental” a “crescente mistificação que tem sua origem no processo de produção da mercadoria” (Tonet, 2013, p. 58), ou seja, se ampara materialmente sobre a forma como a humanidade produz e reproduz a sua própria vida. A partir da cisão, do “fosso entre a consciência e a realidade efetiva”, o processo racional dos indivíduos os orienta à uma capacidade de ação que apresenta “um caráter cada vez mais manipulatório” (Tonet, 2013, p. 59-60). Por isso, tal pluralismo metodológico pode ser considerado pragmático, porque “ele valoriza a prática mais que a teoria”, considerando “que devemos dar mais importância às consequências e efeitos da ação do que a seus princípios e pressupostos” (Peixoto, 2021, p. 49).

Em suma, “a teoria pragmática da verdade mantém que o critério de verdade deve ser encontrado nos efeitos e consequências de uma ideia, em sua eficácia, em seu sucesso” (Peixoto, 2021, p. 49). Dessa forma, o documento analisado, ao realizar as defesas citadas anteriormente, coaduna com o modelo do professor reflexivo (Contreras, 2002). Embora o documento indique que o perfil profissional deve se basear na “ideia de que o desenvolvimento profissional de professores requer um constante diálogo entre teoria e prática” (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 22), esse diálogo é concebido a partir de um **recuo da teoria**. Isso ocorre porque relativiza o poder do conhecimento científico em explicar a realidade, atribuindo um valor equivalente a um tipo de saber de base subjetivista, sustentado, entre outros aspectos, por conhecimentos derivados da experiência pessoal, como se estes tivessem o mesmo peso que o conhecimento científico.

Há também aproximação ao ideário liberal quando os estágios recaem em um praticismo, não só por sua relação cindida com a teoria, mas também pelo fato de que ele é tido como um momento em que o “como fazer” se sobressai aos demais elementos que deveriam compor este momento. Neste sentido, alguns cursos consideram o estágio como uma “preparação do acadêmico para o trabalho por meio de treinamento prático” (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 24), concepção que apresenta cisão entre a teoria e a prática, dando maior ênfase para o segundo polo dessa relação. Há, em um dos PPPs, a indicação de que o estágio é um espaço de reconhecimento e vivência das metodologias que melhor se adaptam ao ensino dos conteúdos, bem como momento de produção de materiais e recursos didáticos (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023a).

Não desconsideramos que estes aspectos sejam tratados e vivenciados nos estágios, porém, tendo em vista que a relação educativa travada entre o professor e o estudante deve levar em consideração o conteúdo, a forma e o destinatário (Galvão; Lavoura; Martins, 2019), ela depende das condições concretas (e diversas) que os licenciandos terão ao longo de suas vidas enquanto futuros professores. Tendo em vista tal dinâmica, o PPP fixa essa relação, sob a lógica formal, quando aponta que o estágio é *um espaço de reconhecimento e vivência das metodologias que melhor se adaptam ao ensino dos conteúdos*. Esta adaptação, no entanto, como apontado, depende de uma série de fatores que não estão cerceados apenas pela experiência dos estágios e que podem mudar a depender das condições concretas em que se inserem os destinatários (estudantes da Educação Básica) e o próprio professor em seu espaço de trabalho.

Neste PPP o estágio é tido como um campo de conhecimento. Há a defesa de que ele “também é de natureza epistemológica, fato que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023a, p. 16), porém, mesmo com tal reconhecimento, é possível perceber, de forma mediada, a cisão entre a teoria e a prática no documento. Outro elemento que demonstra tal cisão em PPP diferente, é o presente nesta passagem:

O estágio supervisionado obrigatório do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UNESP/Bauru) promove a inserção dos licenciandos na escola de ensino fundamental e médio, a fim de que estes vivenciem situações ordinárias do funcionamento da instituição escolar, as quais sejam objetos de reflexão formativa, com base na ideia de que o desenvolvimento profissional de professores requer um constante diálogo entre teoria e prática (entendida a teoria como produção acadêmica em educação, ensino e áreas afins, e a prática como o trabalho docente na escola de ensino fundamental e médio) (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 22).

A relação entre a teoria e a prática, no curso, apresenta-se cindida, pois, a partir do excerto, a teoria advém da produção acadêmica e a prática relaciona-se ao trabalho docente na escola. O documento aponta, ainda, para os estágios, que os/as estudantes, sob orientação do/a professor/a formador/a, devem voltar-se às

questões que gostariam de investigar no contexto da escola, e então promovam o estudo dessas questões através de recurso à literatura, mas principalmente através de ações de observação, participação ou regência, realizadas no ambiente escolar, e que são acompanhadas por meio de procedimentos coerentes de coleta, análise e discussão de dados (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 23).

Percebe-se, aqui, a defesa de uma postura investigativa por parte do/a estudante, que tenha como base sua própria observação ou ação dentro do contexto da escola. Neste processo, o PPP defende que “os licenciandos questionem suas crenças e concepções ligadas ao pensamento docente de senso comum (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1993; TARDIF, 2004)” (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 23). Esta defesa é feita com base nos referenciais da área, o que indica que as teorias do campo estão sendo utilizadas na construção do PPP. Apesar disso, os conhecimentos valorizados aqui e relacionas à prática, baseiam-se na epistemologia da prática e nos conhecimentos tácitos.

Como já mencionamos, consideramos estes aspectos como uma aproximação ao ideário liberal, tendo como base o materialismo histórico e a lógica dialética para a apreensão do real. As concepções advindas do senso-comum devem ser relacionadas aos conhecimentos teóricos para que haja um desenvolvimento concreto do pensamento do licenciando sobre a realidade. Sem isso, como também apontamos, a reflexão do estudante pode basear-se em concepções subjetivistas e pragmáticas. Ademais, a *unidade teórico-prática* é sempre mediada e não uma aplicação direta de uma sobre a outra.

Em relação à curricularização da extensão, a partir dos documentos legais, os cursos devem dispor de 10% de sua carga horária para sua realização. As modalidades previstas para a realização das Atividades Curriculares de Extensão Universitária (ACEUs) variam. Podem ser realizados programas; projetos; cursos e oficinas; eventos e prestação de serviços (Universidade Estadual Paulista, 2021). Alguns cursos (Assis, Rio Claro, São José do Rio Preto) explicitam que ela deve atrelar-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Esta necessidade aparece no artigo 8º da Resolução Unesp nº 41, de 31 de agosto de 2021, que diz que as “Atividades Curriculares de Extensão Universitária deverão estar preferencialmente correlacionadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da

Organização das Nações Unidas (ONU)”, bem como “atender as normas de acessibilidade vigentes” (Universidade Estadual Paulista, 2021, p. 04). Indicamos como expressão do ideário liberal nos PPPs dos cursos a presença dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, pois estes refletem, na formação inicial de professores, a **influência dos organismos internacionais** na formação inicial dos professores e professoras, outra categoria, portanto, elencada neste eixo de análise.

Em 2012, na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20) que aconteceu no Rio de Janeiro, iniciou-se um processo que, três anos mais tarde, em 2015, culminaria na elaboração da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. A intenção de tal agenda é “redirecionar a humanidade para um caminho sustentável”, na intenção de “garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra para todos, agora e no futuro” (Unesco, 2017, p. 06). Neste documento, ressalta-se a importância de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) como forma de capacitar “os educandos a tomar decisões informadas e adotar ações responsáveis para assegurar a integridade ambiental, a viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras” (Unesco, 2017, p. 07).

Sendo a UNESCO um organismo internacional, pautado pela economia capitalista e sem pretensões de acabar com tal sistema que explora a humanidade por ela mesma, entendemos que, por mais que a necessidade da sustentabilidade seja imperativa para a continuidade da vida no planeta, as metas desenvolvidas pela Agenda 2030 não lograrão êxito até lá. As intenções da Agenda para a educação voltam-se aos “contextos de ensino e aprendizagem interativos e centrados no educando” (Unesco, 2017, p. 07), que, como é sabido, não indicam nenhuma novidade no campo educacional. Além disso, o documento pontua que

EDS exige uma mudança de foco do ensino para a aprendizagem. Ela requer uma pedagogia transformadora orientada para a ação, que apoie a autoaprendizagem, a participação e a colaboração; uma orientação para a solução de problemas; inter e transdisciplinaridade; e a conexão entre aprendizagem formal e informal. Apenas essas abordagens pedagógicas tornam possível o desenvolvimento das principais competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável (Unesco, 2017, p. 07).

O documento indica que suas orientações são importantes para a formulação de políticas públicas, as quais perpassam, entre outras áreas, pela formação de professoras e professores. São indicações de objetivos específicos de aprendizagem para os ODS: o **campo cognitivo** que “compreende conhecimentos e habilidades de pensamento necessários para compreender melhor os ODS e os objetivos para alcançá-los”; o **campo socioemocional** que “inclui

habilidades sociais que permitem que os educandos colaborem, negociem e se comuniquem para promover os ODS”, ademais, para este campo, são necessárias “habilidades de autorreflexão, valores, atitudes e motivações que permitem que os educandos se desenvolvam”; e, por último, pontua-se o **campo comportamental**, que “descreve competências de ação” (Unesco, 2017, p. 11).

O documento indica 17 ODS que abrangem diversas áreas⁵⁴, cada uma delas relacionadas à indicação de temas e abordagens pedagógicas. Em relação à formação de professores, o documento indica estes profissionais como condição central para a efetivação da agenda, tanto da adoção dos objetivos de desenvolvimento sustentável, como pela sua implementação. Apesar disso, o texto aponta que “mais trabalho ainda precisa ser feito para reorientar a formação de professores para abordar a EDS em termos de conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem”, sendo uma das áreas prioritárias, portanto, a “capacitação dos educadores”, momento em que é proposto que as formações inicial e continuada de professoras e professores integrem os EDS (Unesco, 2017). Assim, o documento aponta que

Para facilitar o desenvolvimento de competências em EDS na formação de professores, são necessárias mudanças no conteúdo e na estrutura da formação de professores pré-serviço e em serviço. A EDS deve oferecer orientação fundamental para os programas de formação de professores. Disciplinas das matérias, didática das matérias, ciências da educação e estudos orientados para a prática devem incluir princípios da metodologia e conhecimento das matérias da EDS (Unesco, 2017, p. 51-52).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável apontados pelos documentos dos cursos analisados podem ser vistos com mais detalhes nos apêndices B, F e G. Apesar do documento da UNESCO sinalizar problemáticas atuais latentes para a vida no planeta, o documento o faz sem nenhuma crítica ao capital. Pelo referencial adotado neste estudo, compreendemos que nenhum dos objetivos propostos poderá ser plenamente alcançado, tendo em vista que neste modo de produção a exploração e a opressão fazem parte da dinâmica do sistema e a própria natureza vira alvo de espólio para o acúmulo de capital.

⁵⁴ O ODS 1 chama-se “erradicação da pobreza”; o ODS 2 “fome zero e agricultura sustentável”; o ODS 3 “saúde e bem-estar”; o ODS 5 “igualdade de gênero”; o ODS 6 “água potável e saneamento”; o ODS 7 “energia limpa e acessível”; o ODS 8 “trabalho decente e crescimento econômico”; o ODS 9 “indústria, inovação e infraestrutura”; o ODS 10 “redução das desigualdades”; o ODS 11 “cidades e comunidades sustentáveis”; o ODS 12 “consumo e produção sustentáveis”; o ODS 13 “ação contra a mudança global do clima”; o ODS 14 “vida na água”; o ODS 15 “vida terrestre”; o ODS 16 “paz, justiça e instituições eficazes”; e, por fim, o ODS 17 “parcerias e meios de implementação” (Unesco, 2017, p. 12-45).

Assim, entendemos que as metas assumidas passam por medidas paliativas e reformistas, em que a própria realidade vivida demonstra o quão longe estamos de alcançar tais objetivos, mesmo que eles façam sentido se tomados abstratamente como necessidades prementes na atualidade. Além disso, as medidas estipuladas pela Agenda 2030 também podem servir de controle dos países periféricos em relação aos seus sistemas de ensino e políticas educacionais, adequando a mão-de-obra dessas regiões às necessidades do capital (Shiroma; Zanardini, 2020).

Nos documentos analisados, é possível perceber que cada curso planejou e distribuiu a curricularização da extensão sob diferentes formas. No entanto, algumas similaridades entre eles se apresentam. Houve criação de disciplinas específicas para a extensão, houve inserção da curricularização da extensão na carga horária de disciplinas já existentes, houve criação de projetos e programas para que a curricularização da extensão pudesse ser trabalhada, alguns cursos contabilizaram parte da carga horária das ATPAs para a curricularização da extensão. Nos apêndices B, C, D, E, F, G, H estão explicitados detalhes de cada um dos cursos em relação à ela. No quadro 22 abaixo, elencamos a inserção da curricularização da extensão em diferentes componentes curriculares para cada um dos cursos.

Quadro 23 – Curricularização da extensão distribuída nos componentes curriculares.

Unidade	Componente curriculares envolvidos na curricularização da extensão
Assis	Disciplinas
	Extensão Universitária aplicada às Ciências Biológicas I
	Extensão Universitária aplicada às Ciências Biológicas II
	Extensão Universitária aplicada à Biotecnologia I
	Extensão Universitária aplicada à Biotecnologia II
	Ecologia de Campo
	Estudos de Campo Aplicados ao Ensino e à Pesquisa
	Oficinas e projetos no Ensino de Ciências e Biologia I: Produção e uso de textos e imagens
	Oficinas e projetos no Ensino de Ciências e Biologia II: Experimentação no ensino
	Oficinas e Projetos no Ensino de Ciências e Biologia III: Pesquisa em Educação
	Oficinas e Projetos no Ensino de Ciências e Biologia IV: Projetos Interdisciplinares
	Evento
	Evento de extensão aberto à comunidade externa, planejado durante as disciplinas
Bauru	Disciplinas
	Fundamentos da Extensão Universitária
	Educação Especial e Inclusiva
	Projetos
	Projeto Integrador I: Saúde e Meio Ambiente
	Projeto Integrador II: Educação Ambiental
	Projeto Integrador III: Temas Emergentes

Botucatu	Projetos Articulados de Extensão (PAEX)
	PAEX 1: Origem do Universo e da Vida – Projeto Integrador I (Matéria e Energia) e Projeto Integrador II (Terra e Universo) e disciplinas participantes
	PAEX 2: Saúde, Bem-Estar e Sociedade – Projeto Integrador III (Saúde e Bem-Estar) e disciplinas participantes
	PAEX 3: Biodiversidade no Antropoceno e Educação Ambiental – Projeto Integrador IV (Tecnologia) e Projeto Integrador V (Biodiversidade) e disciplinas participantes
Ilha Solteira	Disciplinas
	Disciplinas da estrutura curricular podem variar. No ano de 2023 estão indicadas: Genética Geral, Didática e Educação Ambiental na Escola
	Eventos
	Feira de Ciências (integra disciplinas do curso)
	Projetos Articulados de Extensão (PAEX)
	Canal Virtual de Divulgação Científica da Biologia – CVBio (integra disciplinas do curso)
	Extensão
Rio Claro	Atividades de extensão que não estejam vinculadas às disciplinas do curso
	Disciplinas
	Disciplinas da estrutura curricular podem variar
	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA)
	105 horas das ATPAs podem ser contabilizadas na extensão
	Projetos Articulados de Extensão (PAEX)
	PAEX 1: levantamento das demandas
	PAEX 2: temas relacionados à Biologia e ao Ensino – integram as disciplinas de: “Introdução à Pesquisa em Educação”, “Práticas Investigativas em educação e ensino de ciências e biologia I”, “Práticas Investigativas em educação e ensino de ciências e biologia II” e “Práticas Investigativas em educação e ensino de ciências e biologia III”
	Programa de Divulgação Científica
	Participação em diferentes formas de divulgação científica: produção de conteúdo para redes sociais; Feira de ciência, arte e cultura; Evento público de defesa de TCCs; Participação em eventos da cidade; Espaço Museu. Este programa conta com carga horária das disciplinas envolvidas
S J do Rio Preto	Disciplinas
	Laboratório de Vivência: I
	Laboratório de Vivência: II
	Laboratório de Vivência: III
	Laboratório de Vivência: IV
	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA)
	123 horas das ATPAs podem ser contabilizadas como extensão
	Programa “Educação, Ciência e Sociedade”
	Projetos: “Astronomia para todos”; “Cursinho Pré-vestibular do Centro Cultural Vasco”; “Educação para o Trânsito”; “Fazendo física”; “Museu Didático de História Natural”; “Universidade no Bosque” e “Você conhece a represa?”
S Vicente	Disciplinas
	Atividades Práticas Integradoras I
	Atividades Práticas Integradoras II
	Atividades Práticas Integradoras III
	Atividades Práticas Integradoras IV
	Educação Ambiental
	Projetos Especiais em Educação
	Estágios Curriculares Supervisionados
	Estágios Supervisionado I
	Estágios Supervisionado II
	Estágios Supervisionado III

Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA)	
	Cursinho Caiçara
	Universidade Aberta à Terceira Idade
	Programa de Educação Tutorial
	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)
	Residência Pedagógica
	Núcleos de Ensino
	Semana de Educação da Baixada Santista - SEDUCA

Fonte: quadro elaborado pela autora da tese com base nos PPPs dos cursos analisados.

No apêndice K reunimos uma exposição mais pormenorizada das ACEUs dos cursos. Indicamos as atividades, os componentes curriculares, bem como suas cargas horárias. O quadro 23 elaborado acima exprime uma síntese de tais componentes. Além da *influência dos organismos internacionais* na formação inicial de professores, percebemos que os documentos de alguns cursos analisados não expressam como a relação com a comunidade local será realizada. Apenas alguns indicam o levantamento das demandas sociais em que a unidade se localiza.

Neste sentido, elencamos como categoria a relação estabelecida entre a **concepção assistencialista e a concepção emancipatória da extensão**, de forma que o conteúdo dela reflita a relação que o curso (professores, funcionários e estudantes) estabelecem com a comunidade externa. Como a extensão envolve uma gama ampla de pessoas, a tensão entre a visão assistencialista e a visão emancipatória pode coexistir na concepção de mundo de tais sujeitos, sem que, necessariamente, haja uma consciência filosófica (Saviani, 1973) da práxis que a envolve. Dessa forma, durante a elaboração e a execução dos projetos, a visão assistencialista, a qual se aproxima do ideário liberal, pode estar presente. Destacamos como exemplo disso, a concepção de que os conhecimentos científicos produzidos na universidade serão levados e aplicados às realidades atingidas pela extensão.

Além disso, mesmo que haja o levantamento das demandas da comunidade externa, questionamos de qual forma a extensão universitária poderia realmente auxiliar na solução dos problemas levantados, tendo em vista que parte deles poderia suscitar elementos que fogem ao escopo da universidade, como, por exemplo, problemas sociais que deveriam ser sanados por políticas públicas. Importante notar também que os documentos dos cursos, principalmente nos projetos que envolvem a divulgação científica, indicaram redes sociais como plataforma de divulgação dos conteúdos desenvolvidos.

As concepções liberais e pós-modernas, marcadas pelo ceticismo, pelo relativismo e pelo questionamento da razão moderna, são cenário para que os conhecimentos científicos sejam eles próprios relativizados. Neste cenário, relembramos a pandemia, momento em que esse fenômeno, bem como a disputa pela verdade, se acirraram. Questionamos a lógica de

funcionamento das redes, como a própria mecânica do algoritmo, para a divulgação dos conteúdos de divulgação científica, tendo em vista que os que atingem mais pessoas são aqueles patrocinados. Apesar disso, tais espaços, mesmo com todas as limitações, também podem ser utilizados como cenário de disputa, de ampliação de informações científicas para o público. Salientamos que, para tanto, as redes sociais e as plataformas digitais devem ser tratadas de maneira crítica na formação dos licenciandos. Com isto queremos dizer que a lógica do movimento e produção no sistema capitalista precisa ser mediada aos estudantes.

A obrigatoriedade legal da execução da extensão, nas universidades, via curricularização, apresenta-se como uma imposição verticalizada que, amparada pela lógica liberal, pode, em partes, desresponsabilizar os governos e o Estado em relação à serviços que deveriam ser oferecidos por estas instâncias à sociedade. A partir desta lacuna, podem ser delegadas, às universidades, o atendimento de demandas que descaracterizam sua função social que, centralmente, deveria ser representada pela formação humano-histórica dos estudantes. Entendemos que a extensão deve possuir uma integração orgânica à comunidade, sob uma perspectiva emancipatória, que leve em consideração os conhecimentos da população, sem se orientar sob uma perspectiva assistencialista ou, ainda, sem que sua função seja a de preencher as lacunas do poder público em determinados espaços.

A forma impositiva pela qual a legislação curricularizou a extensão orienta os currículos de formação sem que haja um projeto coerente de educação articulado às necessidades concretas pelas quais, no caso, a formação de professores no Brasil deveria ser pensada, em consonância com a totalidade da prática social. Nesse sentido, a disputa volta-se para os componentes curriculares (como as disciplinas, por exemplo) que, fragmentados, devem se orientar pelo cumprimento dos documentos oficiais. Essa fragmentação impossibilita que os nexos dinâmicos causais da formação de professores sejam realmente refletidos teoricamente e articulados com coerência frente à totalidade da realidade brasileira, principalmente considerando os contextos das universidades e sua inserção em diferentes territórios, fator que deve ser implicado na unidade teórico-prática para a realização da extensão.

Na próxima seção, elencamos as considerações finais da nossa pesquisa.

7. Considerações finais

Deflagramos esta investigação a partir da seguinte pergunta de pesquisa: está contido e expresso, nos PPPs dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp, o movimento de reprodução e resistência frente ao ideário liberal para a formação de professores? A partir deste questionamento objetivamos analisar a presença e a expressão do ideário presente nos atuais PPPs dos cursos citados. Neste movimento analítico, destacamos, como tese de pesquisa, nossa defesa de que os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de formação inicial de professoras e professores, decorrentes das políticas públicas, apresentam relações contraditórias entre as concepções que os balizam.

A partir da ontologia materialista e dialética, analisamos os documentos de sete cursos de Ciências Biológicas, localizados em diferentes *campi* da Unesp, foram eles: Assis, Bauru, Botucatu, Ilha Solteira, Rio Claro, São José do Rio Preto e São Vicente. Por sua organização e caráter multicâmpus, esta é uma universidade com grande potencial e responsabilidade pela formação de qualidade de professoras e professores por todo o estado de São Paulo, assim, destacamos sua importância fundamental para o trabalho com o ensino, a pesquisa e a extensão na formação inicial docente.

A referida formação implica posicionamentos políticos e pedagógicos que se orientam para determinados tipos de organizações sociais. Atualmente, porém, sob o modo de produção voltado às necessidades do capital, essa formação se dá, hegemonicamente, amparada pelo ideário liberal de mundo e de desenvolvimento humano. No entanto, tendo em vista a dialética presente na realidade, movimentos de resistência a esse ideário são produzidos e manifestados pelos seres humanos, dinâmica que se estabelece na relação contraditória entre a humanização (resistência) e a alienação (reprodução). Tendo em vista essa característica, há a necessidade de conhecer a realidade para sobre ela atuar.

Com o aporte da perspectiva materialista e dialética, nos apropriamos de algumas questões e objetivações produzidas pelo gênero humano para, posteriormente, orientar nosso trabalho investigativo na intenção de compreender a realidade em sua concreticidade. Nesse sentido, nos amparamos pela perspectiva de classe, a partir da necessidade de transformação da realidade, tendo como base os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras. Sendo assim, para refletir sobre a formação inicial de professores e professoras, entendemos ser fundamental a compreensão e o posicionamento nas diversas lutas que se estabelecem desde a Educação Básica em nosso país.

Parte desse posicionamento se organiza a partir do fato de que o professor é “membro da classe trabalhadora com a função de produção da força de trabalho (uma mercadoria determinada que possui potencialmente a capacidade de produzir valor)” e, além disso, o próprio professor é um potencial “produtor de mais valia” (Peixoto, 2024, p. 13). Essa definição nos permite dar concretude ao trabalho docente, de forma a nos distanciar de concepções abstratas que, geralmente, incidem em posicionamentos idealistas sobre essa atividade específica.

O tipo de professor/a a ser formado/a, os conhecimentos necessários para essa formação, as concepções de ser humano e de sociedade devem permear as reflexões realizadas, amparando posicionamentos e intencionalidades ao trabalho. Sabemos que estes elementos suscitam diferentes respostas, por isso, a partir do nosso referencial teórico-metodológico buscamos compreender o movimento contraditório da realidade, expressos nas categorias elencadas em nossa análise. Além disso, tendo em vista a concreticidade do professor enquanto um trabalhador no sistema orientado ao capital, defendemos que a formação inicial deste indivíduo deve ter também, como conteúdo, “a crítica da economia política da educação” (Peixoto, 2023, p. 18).

Os documentos analisados são textos que, mesmo fruto de trabalho dos/as professores/as formadores/as, não expressam, em sua totalidade, todo o movimento de formação dos licenciandos e licenciandas, já que este implica o desenvolvimento de personalidades humanas que encontram, cotidianamente, contradições que interferem e modificam o curso de sua formação, podendo (ou não) ser conscientizadas e mobilizadas nas ações dos sujeitos. A prática social, neste sentido, é muito mais ampla e complexa do que o conteúdo e a forma refletidos nos documentos analisados. Apesar disso, eles apresentam, de maneira mediada, parte dos ideários para a formação inicial de professores que precisa ser conhecido e teorizado, como forma de embasamento para a prática e a luta em relação à referida formação.

A investigação dos documentos de formação inicial de professores da universidade culminou na identificação e organização de categorias, que foram elaboradas com base no referencial adotado, o materialismo histórico dialético. Essas categorias, em nosso esforço analítico, foram mobilizadas com o objetivo de refletir o conteúdo dos documentos em sua concreticidade e foram organizadas em três eixos temáticos: caracterização dos cursos; perfis dos profissionais formados e estrutura curricular. Através destes eixos, pontuamos, em nossa investigação, que não nos limitaríamos a uma análise apenas dos componentes curriculares dos PPPs analisados.

Assim, as categorias foram mobilizadas a partir de todo o panorama construído no texto desta tese, com destaque para as sínteses organizadas nos quadros 01 e 02⁵⁵, expostos na segunda seção, que apresentavam ideias centrais para nossa análise. Indicamos também que tais categorias, mesmo que expostas em um eixo específico, poderiam ser expressas nos outros, já que os documentos representam uma totalidade que, para ser investigada, foi dividida em partes. Essa divisão, fruto de uma artificialização, serve para fins de organização e clareza em nossa exposição. Ao final, retomamos a análise a partir da perspectiva da totalidade, movimento que esperamos construir agora, em nossas considerações finais.

No primeiro eixo, intitulado, **caracterização dos cursos**, elencamos quatro categorias que expressavam o conteúdo dos documentos, foram elas: a) *cisão entre atividade-meio e atividade-fim*, onde discutimos três aspectos presentes nos documentos, como as reestruturações curriculares, a infraestrutura e a responsabilização individual do licenciando pela sua própria formação (quando indicamos, por exemplo, a permanência estudantil). Tais aspectos apontavam para decisões políticas da administração de cunho neopragmatista, alinhadas ao ideário liberal; b) *contradição entre capital e trabalho*, momento em que discutimos a problemática relacionada à insuficiente contratação de servidores técnicos-administrativos e docentes, abordando também o trabalho precarizado de professores substitutos e bolsistas; c) *formação a distância e fetichismo da tecnologia*, momento em que apontamos as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação como mercadorias que, em relações sociais fetichizadas, são chamadas para substituir (ou reestruturar) o trabalho vivo desempenhado pelos seres humanos, sendo compreendidas, nas relações alienadas, sob uma perspectiva salvacionista em relação aos desafios contemporâneos na educação e, finalmente, d) *relação entre a formação para o mercado de trabalho e a formação para a transformação*, onde apontamos trechos em que os documentos ora se posicionavam a partir de uma formação para adaptação ao mercado, ora apresentavam concepções que indicavam a necessidade de sua transformação, mesmo que sob concepções idealistas.

No segundo eixo, **perfis dos profissionais formados**, apresentamos o que cada um dos cursos analisados definia como perfil. No geral, a maior parte deles defendia o princípio da ação/reflexão/ação direta ou indiretamente, bem como os saberes docentes, ambas aproximações em direção ao ideário liberal, indicando, portanto, um recuo das teorias críticas na formação inicial docente. Dois cursos não diferenciavam o perfil do bacharelado e da

⁵⁵ O primeiro quadro intitula-se “Características e elementos do modo de acumulação flexível” e, o segundo, “Implicações do capitalismo para a formação humana - final do séc. XX e início séc. XXI”.

licenciatura, momento em que também identificamos um recuo das teorias pedagógicas e educacionais nos documentos de formação de professores em questão. Este elemento se faz presente historicamente nos cursos de licenciatura, reflexo da falta de reconhecimento e valorização da especificidade do curso e do trabalho docente. Além disso, a maior parte dos cursos apresentava o mesmo perfil (ou muito semelhante) entre eles, havendo um compartilhamento do que orientava os documentos oficiais e uma publicação organizada pela própria Unesp (Paulino; Rocha, 2012).

Neste segundo eixo, portanto, as categorias mobilizadas para o reflexo do conteúdo relacionado ao tema versaram sobre o *recuo e a importância dada às teorias*, especialmente às teorias pedagógicas e educacionais de vertente crítica. Na definição dos perfis, há apontamentos sobre os conhecimentos científicos para a formação dos estudantes, elemento fundamental e constitutivo da formação inicial docente. Porém, a ênfase se dava nos conhecimentos específicos das Ciências Biológicas, principalmente nos dois cursos que não diferenciavam os perfis entre o bacharelado e a licenciatura, já que não havia indicações sobre as teorias relacionadas à área da educação.

Já, no terceiro eixo, que versava sobre a estrutura curricular, foi possível perceber que as disciplinas se alinhavam ao que era determinado pelas políticas públicas (nacionais e estaduais). As disciplinas que envolviam as oficinas, os projetos e as práticas, somadas ao estágio supervisionado, no total, representavam a maior parte da carga horária dos cursos, fenômeno que evidencia a ênfase na prática. Porém, há uma *limitação da concepção de prática*, já que esta, no geral, não é relacionada à totalidade da prática social. Tal limitação também corrobora as perspectivas pragmáticas e subjetivistas, alinhando-se às epistemologias da prática.

Neste eixo, indicamos a *responsabilização individual dos estudantes pela sua própria formação* (categoria também elencada no primeiro eixo), quando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não era obrigatório. Elemento que limitava a totalidade dos licenciandos no caminho da pesquisa, já que cada um deles deveria se organizar individualmente para buscar por si mesmo esta atividade durante a graduação, conciliando horários de disciplinas, trabalho e estágio. Esta característica poderia ser um elemento diferenciador na trajetória acadêmica destes estudantes, já que nem todos poderiam ter a oportunidade envolvimento com a pesquisa educacional em um dos poucos espaços no nosso país que a realizam, que é a universidade pública.

Além disso, no terceiro eixo, apontamos como categoria a *unidade teórico-prática*, também relacionada à categoria que abordamos no segundo eixo, que versava sobre o *recuo e*

a importância dada às teorias (especialmente às teorias críticas). A unidade teórico-prática é um elemento que fundamenta o trabalho, caracterizando a realidade como processo, como fruto da atividade humana, em um contexto histórico determinado pelas condições objetivas e subjetivas em que a humanidade desenvolve sua vida, amparada pelo modo de produção. Nessa categoria, as concepções apresentadas nos PPPs sobre o que seria a teoria e a prática não ficam claras. Também não é explicitado como os documentos concebem a unidade, ou a relação (termo mais comumente usado), entre ambas. Foi possível identificar, na maior parte dos documentos, um ecletismo entre concepções teórico-práticas distintas, bem como a relativização dos conhecimentos teóricos tendo em vista os conhecimentos tácitos.

A prática, neste momento da análise, para além de perder sua unidade com a teoria, também é concebida sob uma perspectiva limitada sobre sua abrangência, estando cerceada ao trabalho mais direto do professor em sala de aula em um contexto escolar específico. Não retiramos a importância desta determinação mais direta sobre o trabalho do professor, mas compreendemos que esta particularidade precisa estar mediada com a universalidade da prática social, como apontamos anteriormente.

Além disso, pontuamos como uma aproximação ao ideário liberal, a *influência dos organismos internacionais* nos documentos de formação inicial docente a partir do que é estipulado pela ONU em sua Agenda 2030. Essa interferência fica mais explícita quando a extensão é apontada nos textos, mas foi identificada também nas orientações relacionadas à pesquisa (nos Trabalhos de Conclusão de Curso). Outro nexos categórico refletido nos documentos, está vinculado à *relação entre a concepção assistencialista da extensão e a concepção emancipatória*. Aqui, o tipo de conexão estabelecido entre a universidade e a comunidade externa a ela caracteriza a maneira pela qual a extensão é concebida e realizada. A visão assistencialista se aproxima do ideário liberal, porque a universidade toma para si uma postura de produtora e detentora do conhecimento que, por meio de determinadas ações e atividades, pode solucionar problemas da comunidade, que está associada a uma condição de carência. Esse fenômeno esconde o fato de que os trabalhadores (sociedade/comunidade) produzem uma série de objetivações (incluindo conhecimentos) que são deles expropriados.

A extensão pode também cumprir, em determinadas ocasiões, um papel que deveria ser atribuído às políticas públicas e/ou ao Estado, de forma que a função social principal da universidade, a formação humano-histórica, passa a ser amenizada frente à outras atribuições. Relembramos que a formação (ensino), na concepção defendida nesta pesquisa, não se desvincula da pesquisa e da extensão.

O que apontamos, no entanto, é que a forma como a extensão é direcionada pelos documentos oficiais, possibilita uma postura de desresponsabilização do poder público frente às suas obrigações. Esse tipo de situação corrobora com a perspectiva liberal porque pode “diminuir” (ou auxiliar no processo de diminuição) o papel do Estado em resolver problemas e situações que passam a ser supridas por outras iniciativas, como a extensão universitária.

Esta atividade, por sua vez, a partir da orientação dos documentos oficiais, atinge as universidades de forma verticalizada, burocratizada e impositiva, de forma que, concretamente, passa a ser realizada com caráter apenas formalista, perdendo, assim, seu sentido emancipatório.

As categorias indicadas relacionam-se entre si, refletindo a totalidade do sistema em que vivemos, enquanto país localizado na periferia do capital. Podemos citar três categorias centrais para a compreensão da totalidade dos documentos, são elas: **a contradição entre o capital e o trabalho** presente na sociedade de classes, a **cisão das atividades-meio da universidade das suas atividades-fim** (que deveria ser a formação humano-histórica) e a **unidade teórico-prática**. A definição destas três categorias como centrais se dá, tendo em vista que as demais estão contidas na tríade citada. Assim, por exemplo, a categoria que envolvia *a formação a distância e o fetichismo da tecnologia*, está contida na **contradição entre o capital e o trabalho** e na **cisão entre atividade-meio e atividade-fim**, já que engloba aspectos de contratação docente e de organização do ensino a partir dos recursos objetivos e subjetivos.

A *relação entre a formação para o mercado de trabalho e a formação para a transformação* está contida na **relação contraditória entre o capital e o trabalho** porque nos indica o movimento da formação que ora tende para suprir as necessidades do capital, ora apresenta ideias de resistência a esse movimento. Por sua vez, a categoria expressa em *recuo e a importância dada às teorias* pode ser englobada pela **unidade teórico-prática** porque informa sobre um dos polos dessa unidade que, no sistema orientado ao capital, encontra-se cindido, momento em que os conhecimentos tácitos, de base subjetivistas e particularizados ganham ênfase e importância frente aos conhecimentos teóricos sistematizados historicamente.

Respondendo à nossa pergunta de pesquisa, após análise, podemos dizer que, de forma geral, a dinâmica entre o movimento de reprodução e de resistência frente ao ideário liberal está sim estabelecida nos PPPs analisados, se refletindo, em nossa investigação, a partir das categorias elencadas.

É possível notar que há uma disputa em torno dos currículos (expressa na dinâmica anteriormente citada), seja em relação à Educação Básica ou ao Ensino Superior, que movimenta uma dinâmica em torno dos componentes curriculares. Porém, a partir da totalidade dos documentos, do estudo e das pesquisas da área em relação às políticas nacionais e estaduais

de formação e de documentos legais específicos da Unesp, voltamos nosso olhar para os demais nexos que mediarão a elaboração destes documentos.

Para além da perspectiva centrada nos componentes, portanto, nesta pesquisa apontamos características mais gerais que se voltam, de forma mediada, para concepções e projetos de formação. Tais elementos perpassaram os três eixos e todas as categorizações elaboradas nesta investigação. No geral, as tendências de reprodução do ideário liberal estão presentes na totalidade dos documentos analisados, e se refletem de inúmeras formas, como apontamos em nossa análise. Seja nos processos administrativos e pedagógicos, no trabalho dos servidores técnico-administrativos e docentes ou na unidade entre a teoria e a prática, o ideário liberal está fortalecido na formação inicial e, pelo menos nos documentos investigados, enfrenta pouca resistência.

Compreendemos que o contexto de elaboração dos PPPs está cerceado por mediações que dificultam e impedem que enfrentamentos radicais ao ideário liberal sejam pautados. Entendemos como radicais as perspectivas e as ações que se voltam às raízes dos problemas que orientam a formação humana, ou seja, é radical a unidade teórico-prática que analisa e busca transformar o modo de produção capitalista. Nesse sentido, mesmo as resistências dentro da universidade apresentam limites se não estiverem associadas às lutas que se desenvolvem na prática social. Os PPPs dos cursos devem obedecer a orientações legais (federais e estaduais) que se orientam às necessidades do mercado. Dessa forma, a elaboração destes documentos passa por discussões e elaborações que exprimem, de diferentes formas, acordos que devem ser realizados entre o corpo docente, a partir do que se impõe enquanto obrigação legal. Assim, o ecletismo e o relativismo presentes nos PPPs refletem o cenário vivido, fruto do próprio modo de produção que se volta às necessidades do capital do ideário liberal e pós-moderno.

Nesse sentido, é imperativo que as discussões sobre a docência (o *ser* professora ou professor) e o trabalho docente façam parte dos cursos de licenciatura. Porém, apenas isto não é suficiente, há que se defender uma concepção pautada pela perspectiva materialista histórica e dialética, pois este referencial, para além da análise e da crítica da realidade concreta, pauta o trabalho como categoria ontológica do ser social e possibilita aos professores e professoras formadores, bem como aos estudantes das licenciaturas, o desenvolvimento de um pensamento teórico que os mobilizem para a luta contra o capital, entendendo-se como trabalhadores nesta disputa. Defender o materialismo histórico e dialético para a referida formação não implica que este deva ser o único referencial adotado pelos cursos, mesmo porque, isto seria impossível, já que devemos considerar que parte dos professores se alinham aos ideários liberais e pós-modernos.

A organização da universidade deveria ser, portanto, repensada. Há a necessidade de reorganizar a articulação entre as atividades-meio e as atividades-fim que permeiam o processo de ensino e de aprendizado. No entanto, como sabemos, isto não é plenamente possível no capitalismo. As contradições deste sistema se acirram cada vez mais. E, tomando a universidade como espaço de formação humana, entendemos que ela é também um local de disputa que deve ter, entre seus trabalhadores, pessoas voltadas à defesa da formação humano-histórica, como forma de apresentar outras possibilidades de organização social, pensando, inclusive, o próprio desenvolvimento das escolas públicas da educação básica, espaço em que a formação dos trabalhadores se dá preferencialmente.

Os Conselhos de Cursos, enquanto órgãos colegiados, são os responsáveis por realizar a mediação entre os documentos legais (federais, estaduais e específicos da Unesp) e os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos que normatizam a formação do profissional em cada uma das unidades. Estes conselhos possuem representantes docentes⁵⁶ responsáveis por discutirem, articularem e decidirem orientações aos cursos. Como salientamos, há uma autonomia (muito relativa) dos cursos em relação às orientações legais, isso porque, as próprias legislações, bem como os processos de administração via reitoria, centralizam a gestão da universidade, a partir da racionalização das atividades-meio necessárias à organização do trabalho.

Assim, aos/as professores/as formadores/as cabe a responsabilidade de posicionamento perante determinadas orientações externas às suas unidades. A discussão do PPP passa por este fenômeno e depende, entre outros fatores, das apropriações, articulações e envolvimento destas professoras e professores com as pesquisas e as discussões políticas que envolvem a formação docente. Dessa forma, pode haver maior resistência (ou não) à determinadas concepções de formação e de trabalho docente que permeiam as ações e decisões dos órgãos colegiados. Além disso, nem todos os/as professores/as formadores/as fazem parte do processo de articulação de um PPP, ainda mais quando consideramos que os cursos possuem professores/as bolsistas e substitutos/as que podem não participar das decisões do conselho. Ou, se participam, o fazem por um período determinado, tendo em vista seus contratos de trabalho temporários e precarizados.

Ademais, parte dos professores efetivos podem não ter apropriação específica para a área da Educação e do Ensino de Ciências, estando apartados das discussões teóricas e políticas

⁵⁶ Podendo congrega também – em menor quantidade – representantes técnicos-administrativos e estudantes.

que envolvem a formação humana. E, mesmo que a tivessem, poderiam não concordar, como indicamos.

Assim, entendemos que cada curso de licenciatura da Unesp (ou de qualquer universidade) possui não apenas diferenças entre si, entre os *campi*, mas diferenças internas que, muitas vezes, podem não estar aparentes nos documentos. Além disso, a universidade é espaço específico dentro de uma prática social que representa uma totalidade maior e que precisa ela mesma ser transformada. Assim, as disputas dentro da universidade devem estar atreladas às disputas externas ao seu espaço, tendo em vista sua determinação enraizada no modo de produção.

A partir do materialismo histórico dialético, entendemos que a realidade deve ser explicitada em seus nexos dinâmicos causais que levem em consideração o movimento contraditório da realidade, bem como as determinações que envolvem o trabalho (em geral) e o trabalho docente (em específico), tendo em vista as necessidades de formação que se colocam na sociedade capitalista. Assim, o entendimento das bases epistemológicas, ontológicas (quando estas fizerem parte), teleológicas e axiológicas das teorias são fundamentais para que as/os estudantes das licenciaturas possam compreender e se posicionar perante a realidade, tendo em vista a necessidade de desenvolvimento de uma concepção de mundo – e de prática – coerente e não fragmentada, sem que haja descaracterização das bases sobre as quais se elabora o pensamento teórico da humanidade, fruto de um trabalho histórico. Os/as estudantes da licenciatura precisam compreender-se enquanto trabalhadores/as em um sistema que não permite que eles/elas se desenvolvam plenamente, nem que trabalhem plenamente para o desenvolvimento humano-histórico de seus futuros estudantes.

Os Projetos Políticos Pedagógicos representam a síntese do que se organiza para um curso, em termos de finalidades e objetivos, para além das especificações sobre a estrutura curricular das disciplinas. Enquanto um documento, ele formaliza alguns aspectos da formação do profissional que, tomado estática e burocraticamente, ocultam o movimento real de formação do/da trabalhador/a. Sendo assim, podemos perceber a tensão dialética entre a reprodução e a resistência quando analisamos os ideários presentes nos documentos, bem como nas legislações vigentes que determinam o trabalho no capitalismo. Entendemos que não necessariamente todos/as professores/as formadores/as concordarão com o documento, podendo adotar perspectivas e práticas que podem diferir, não sem limites, do que se estabelece oficialmente. Apesar disso, os documentos que normatizam os cursos significam, carregando concepções de formação e orientações para o trabalho que sintetizam as condições de seu tempo histórico,

podendo estar mais ou menos articulados a processos de resistência, mesmo que estes não estejam explicitamente registrados.

A análise realizada nesta tese representa um recorte que possibilitou a discussão da importância desta universidade pública, a Unesp, especificamente, para a formação de professoras e professores. Enquanto a versão final deste texto estava sendo produzida, a Unesp publicou sua Política Institucional de Formação de Professores para a Educação Básica (Resolução nº 59, de 02 de setembro de 2024) (Unesp, 2024). Tal publicação evidencia o compromisso desta universidade com a formação inicial de professores e apresenta quatro eixos estruturantes, são eles: eixo 01 – formação para a profissionalização e profissionalidade; eixo 02 – unidade teoria e prática e centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional; eixo 03 – formação para o exercício profissional com compromisso didático-pedagógico, político e ético; e, por fim, o eixo 04 – formação comprometida com a promoção da cidadania, Direitos Humanos, inclusão, educação ambiental, equidade e respeito às diversidades humanas. Esta política pode ser um importante objeto de pesquisa e de discussão sobre os projetos de formação humana. A partir dela, evidencia-se um projeto institucional de formação que pode ir além das disputas centradas apenas nos componentes curriculares.

Defendemos que a formação inicial na universidade pública deve ter compromisso com as reais necessidades humanas, e, amparada pela epistemologia da práxis, deve formar seus estudantes para que estes possam refletir a realidade em seus nexos dinâmicos causais contraditórios, desenvolvendo sua consciência filosófica em relação à realidade brasileira, à Educação Básica e à sua função social enquanto futuros professores e professoras. Assim, estes licenciandos terão a possibilidade de situarem-se enquanto trabalhadores da educação que, em sua futura prática, precisarão, a todo momento, mobilizarem-se em relação não só às suas condições de trabalho, mas também aos processos mais gerais que determinam a educação brasileira. Entendemos que os professores formadores dos cursos das Ciências Biológicas devem se situar perante os princípios que orientam a formação de professores. Aqui, defendemos a concepção histórico-crítica da educação, tendo em vista a necessidade de desenvolvimento de uma concepção emancipadora e da construção de personalidades humano-históricas mobilizadas na transformação das condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. O desenvolvimento do pensamento teórico: mediações educacionais. 29ª Reunião da ANPED, p. 01-18, Caxambu, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-1758--Int.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.
- ABREU, C. B. M.; LANDINI, S. R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarianização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 8, p. 1-12, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118046003.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024
- ADUNESP. Reitoria suspende efeitos da resolução sobre redepartamentalização até que CEPE a reexamine. Passo é importante e fruto da mobilização, mas temos que permanecer atentos. Adunesp, São Paulo, 05 de Outubro de 2019. Disponível em: <https://adunesp.org.br/noticias/reitoria-suspende-efeitos-da-resolucao-sobre-redepartamentalizacao-ate-que-cepe-a-reexamine-passo-e-importante-e-fruto-da-mobilizacao-mas-temos-que-permanecer-atentos>. Acesso em: 07 maio 2024.
- AITA, E. B.; TULESKI, S. C. O desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 4, n. 7 (2017), p. 97-111, 16 jul. 2017. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/persdia/article/view/3195>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarianização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 36, p. 25-37, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639638>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. Políticas públicas e a influência dos organismos internacionais: a educação básica no foco do debate. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, p. e152922189, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2189>. Acesso em: 12 set. 2024.
- ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, p. 211-239, 2019.
- ANFOPE. **Histórico**. 2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso em: 15 set. 2023.
- ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 2024b. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 09 set. 2024.
- ANFOPE. **Nota de repúdio contra a homologação pelo MEC do parecer 04/2024**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/06/NOTA-REPUDIO-homologacao-do-Parecer-04-2024.pdf>. Acesso em 22 jul. 2024a.
- ANFOPE. Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE (online)**, p. 01-59, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

AYRES, A. C. M.; SELLES, S. E. História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar Ciências no Ensino Fundamental. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 95-107, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172012000200095&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2023.

BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 2, p. 76-99, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6727/672770873005.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BARROSO, R. R. J.; SILVA, L. C. M. Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de movimento escola sem partido. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 427-451, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11160>. Acesso em: 26 maio. 2024.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 10 out. 2024.

BORGES, K. P. Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. **Intera-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 81-99, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/13143/8538>. Acesso em: 07 fev. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1.301, de dezembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 7, de 11 de Março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf>. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm#:~:text=DECRETO%20No%203.276%2C%20DE,vista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispões sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 27 de set. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: MEC, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-norma-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília (DF), 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso: 20 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em 19 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2023.

CARDOSO, N. S.; MENDONÇA, S. G. L.; FARIAS, I. M. S. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 9-34, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000300009&script=sci_arttext. Acesso em: 20 Mar. 2022.

CARVALHO, S. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 321–339, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640245>. Acesso em: 07 jul. 2023.

CARVALHO, S. R. Identidade profissional do professor sem identidade com o ensino: crítica à epistemologia da prática. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 280–300, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641942>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CHAVES, E. O. C. **O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação**: uma defesa. In.: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2007.

CHAVES, L. R. Crise nos programas de licenciatura: políticas para melhorar a atratividade da carreira docente e reformular currículos são caminhos para reverter cenário de escassez de professores na educação básica brasileira. **Revista Pesquisa FAPESP**. São Paulo, s/p. out. 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura/>. Acesso em: 10 out. 2023.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A. "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

COLARES, A. A.; ARRUDA, E. P.; COLARES, M. L. I. S. O materialismo histórico dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11448-e11448, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11448/7996>. Acesso em 13 de fev. 2024.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível em: <https://bitly.com/PXtIhGk>. Acesso em: 07 jul. 2024.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO DA SILVA, K. A. C. P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 19 jul. 2024.

CORRÊA, A. M. M. **Uma universidade para o interior paulista**. In: D'AMBROSIO, O. (Org.). Unesp 40 anos. São Paulo: Editora Unesp, 2016. Disponível em: https://www.cedem.unesp.br/Home/Publicacoes/01_livro_unesp_40_anos_final_09_jul.pdf. Acesso em 18 mar. 2024.

CORRÊA, A. M. M. **Uma universidade para o interior paulista**. In: D'AMBROSIO, O. (Org.). Unesp 40 anos. São Paulo: Editora Unesp, 2016. Disponível em: https://www.cedem.unesp.br/Home/Publicacoes/01_livro_unesp_40_anos_final_09_jul.pdf. Acesso em 18 mar. 2024.

COSTA, Á. C. **Entre a dilapidação moral e a missão redentorista**: o processo de alienação do trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Á. C.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

COSTA, Á. C. O duplo caráter da alienação no trabalho do professor: o estranhamento em sua relação com o ensino e a alienação de si mesmo. In: **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2009. p. 8129-8141. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139681/ISSN2175-7054-2009-8129-8141.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 fev. 2023.

COSTA, Á. de C.; RODRIGUES, R. da S. Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas. **Revista USP**, n. 127, p. 41-52, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180040>. Acesso em: 3 jan. 2024.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, p. 31-40, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130>. Acesso em: 11 nov. 2023.

DE ROSSI, C. C. O trabalho docente e o professor enquanto trabalhador. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 5, 9 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/5/o-trabalho-docente-e-o-professor-enquanto-trabalhador>. Acesso em: 26 dez 2023.

DIAS, E. F. **O liberalismo e a invenção da tradição**. In.: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). Liberalismo e educação em debate. Campinas: Autores Associados, 2007.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1155-1177, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3SgVw5YRWyhQ/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

DINIZ, R. E. S.; CAMPOS, L. Pedagogia Histórico-Crítica: princípios para a formação de professores de Ciências e Biologia. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 381-394, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7355>. Acesso em: 03 abr. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professoras/es para a escola pública brasileira: uma agenda de luta e pesquisa**. In: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F.; XIMENES, P. A. S. (Orgs.). Didática, formação de professores e políticas públicas. Jundiaí: Paco, 2023.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2023.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal**. In.: DUARTE, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. In: FACCI, M, G. D; URT, S. C. **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande: Editora da UFMS, 2020.

DUARTE, N. A. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 8-25, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 02 out. de 2022.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 601-625, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2023.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERRETTI, C. J. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940-956, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 25 out. 2023.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. **Neotecnismo e formação do educador**. In: ALVES, N. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015. Disponível em: <https://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/Frigotto%2C%20Gaud%C3%AAncio%20A%20Produtividade%20da%20Escola%20Improdutiva%2030%20anos%20depois%20Trab%20ec%202015.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2022.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em: https://www2.unifap.br/prosear/files/2023/06/arq20230615_Extensao_Universit-MoacirGadotti_fev2017.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

GALVÃO A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GATTI, B. A Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out/dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 11 ago. 2023.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2021

GATTI, B. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1150-1164, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2023.

GATTI, B. Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. **Movimento-revista de educação**, n. 2, 31 ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32545>. Acesso em: 11 ago. 2023.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GOMES, M. A. O; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I.; BRASILEIRO, T. S. A. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista**

HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 267–283, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640051>. Acesso em: 01 out. 2024.

GRESPLAN, J. **Marx**: uma introdução [recurso eletrônico]. São Paulo: Boitempo, 2021.

HIRO, C. D. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 13, n. 144, p. 73-80, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/User/Desktop/HIRO_Educa%C3%A7%C3%A3o,%20trabalho%20e%20proletariza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 07 fev. 2023.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 - 1991**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

IASI, M. L. Educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. **Perspectiva**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 67–83, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p67>. Acesso em: 9 set. 2023.

KASTELIJS; F. A. B.; DOMINGUES, T. D. G. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério na Educação Básica: um olhar comparativo entre dois documentos. **Anais da XI Anped Sul**, p. 01-12, Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_FABIANA-ANDREA-BARBOSA-KASTELIJS-THAIANE-DE-G%C3%93IS-DOMINGUES.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER, A. Z. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 01, n. 24, p. 1-15, e17282, Jun. 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282>. Acesso em: 09 de set. 2024.

LAGOA, M. I. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019006, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653195>. Acesso em: 19 set. 2023.

LEHER, R. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid 19. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, p. 78-102, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321174063005/>. Acesso em: 01 out. 2024.

LEIBÃO, M. de C. Conceitos do liberalismo e educação. Indivíduo, propriedade e liberdade na educação brasileira. **Movimento-revista de educação**, n. 3, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32568>. Acesso em: 06 jun. 2021.

LEMOS, A. G. de S. Do liberalismo ao neoliberalismo: liberdade, indivíduo e igualdade. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 108–122, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61148>. Acesso em: 2 set. 2024.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução**. São Paulo, SP: Boitempo, 2017.

LIMA FILHO, A. M. de; MELO, E. F. S. de; SILVA, A. dos S. Análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Ciências Biológicas (licenciatura), estado de Alagoas. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, p. 421–444, 2021. Disponível em: https://diversitas.emnuvens.com.br/diversitas_journal/article/view/1257. Acesso em: 12 set. 2023.

LIPORINI, T. Q.; PRESSATO, D.; COELHO, L. J.; DINIZ, R. E. S. Ensino de evolução biológica e o desenvolvimento de uma visão materialista, histórico e dialética acerca da realidade. *Debates em Educação*, V. 12, n. 26, p. 261- 282, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7294>. Acesso em: 21 nov. 2023.

LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **Apresentação**. In.: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2007.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a particularidade como categoria da estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018b.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2018a.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALATIAN, T. N. **Diretrizes para os cursos de graduação da UNESP**: História: estudos resultantes do processo de articulação e integração dos cursos de História da Unesp. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/df95352c-1156-459b-8cf5-90b0c79fa3a0/content>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MARANDINO, M. Tendências teóricas e metodológicas no Ensino de Ciências. **São Paulo, USP**, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/629254/mod_resource/content/1/Texto%20%20-%20Marandino%20Tend%C3%Aancias%20no%20Ensino%20de%20ci%C3%Aancias%20final.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

MARINO FILHO, A. Atividades, significação e sentido: bases do sofrimento psicológico e a especificidade do adoecimento do professor. In: FACCI; M. G. D.; URT, S. C. **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MARTINS, A. Onde Haddad errou. **Revista NECAT-Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense**, v. 12, n. 23, p. 71-86, 2023. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/revistanecat/article/view/6256>. Acesso em: 07 set. 2024.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2015a.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29ª Reunião anual da ANPED**, p. 01-17, Caxambu, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da

psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015b.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O 18 do brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2017.

MASSON, G. A agenda pós-moderna e os fundamentos das políticas de formação de professores no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 19, p. 1-21, 2011. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/764/919>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MASSON, G. A categoria da particularidade como mediação para a produção do conhecimento: contribuições de György Lukács. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 1, n. 1, p. 29-48, 2018. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/60962>. Acesso em: 15 out. 2023

MASSON, G. Políticas de Formação de Professores: as influências do neopragmatismo e da agenda pós-moderna. (Tese de doutorado). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93077/274623.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 jun. 2023.

MASSON, G. Requisitos essenciais para a atratividade e permanência na carreira docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, no. 140, p.849-864, jul.-set., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Y4GnNgbwFYxX4FwxJ3g5JCn/?format=html>. Acesso em 04 fev. 2023.

MASSUCATO, J. C.; AKAMINE, A. A.; AZEVEDO, H. H. O. Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: por quê? Para quê? Para quem?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 46, p. 130–144, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640076>. Acesso em: 10 out. 2023.

MATTOS, K. R. C.; AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. O Ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 18, n. 40, p. 22-34, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8631186>. Acesso em: 26 maio 2024.

MAYR, E. **Desenvolvimento do pensamento biológico: diversidade, evolução e herança**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

MEDEIROS, E. A. de; MEDEIROS, M. L. S. de. Licenciaturas em Ciências Biológicas: análise de currículos de formação de professores para o ensino de ciências e biologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1967–1990, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13642>. Acesso em: 10 out. 2023.

MEDEIROS, E. A.; DIAS, A. M. I.; OLINDA, E. M. B. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: uma leitura histórica e político-legal. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, p. 01-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/8893>. Acesso em: 16 set. 2023.

MINTO, L. W. **As reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão**.

Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MIRANDA, J. E. B. O ultraliberalismo enquanto categoria conceitual. **Lavra Palavra**, 02 dez. 2020. Disponível em: <https://www.lavrapalavra.com/2020/12/02/o-ultraliberalismo-enquanto-categoria-conceitual/>. Acesso em 24 mar. 2021.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cad. Pesqui. [online]**, v. 34, n. 122, p. 337-357, 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 02 abr. 2023.

MORAES, M. C. M. Recuo na teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 01, 2001, p. 7-25. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MOURA, J. S.; RIBEIRO, J. C. de O. A.; CASTRO NETA, A. A. de; NUNES, C. P. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 40, p. 01–17, 2019. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242>. Acesso em: 01 out. 2024.

NOGUEIRA, G. G. P. **Diretrizes para os cursos de graduação da UNESP: Artes: estudos resultantes do processo de articulação e integração dos cursos de Artes da Unesp**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/495aeeb3-c675-4972-8ebc-932f6d42fcdc/content>. Acesso em: 27 jul. 2023.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **educação & Sociedade**, v. 22, p. 27-42, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M.; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, v. 43, n. esp, p. 47–76, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 19 out. 2023.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições**, v. 30, p. 01-26, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 12 jun. 2023.

ORSO, J. P. Apresentação. In: ORSO, P. J. (Org.); SAVIANI, D; SILVA JÚNIOR, J. R.; NOSELLA, P. **Educação, Sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

ORSO, P. J. **Neoliberalismo: equívocos e consequências**, In.: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007b.

ORSO, P. J. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 2, n. 1, p. 1-29, 2021.

PALHARES, I. Brasil tem queda de formação de professores de biologia, química, geografia, letras e história: país pode viver falta generalizada de docentes se a carreira não se tornar mais atraente, alerta entidade. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, s/p. 15 out. 2022b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/10/brasil-tem-queda-de-formacao-de-professores-de-biologia-quimica-geografia-letras-e-historia.shtml>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PALHARES, I. Sem atrair jovens para profissão, Brasil pode ter apagão de 235 mil professores:

licenciaturas têm alta evasão e absorvem pessoas mais velhas que muitas vezes já estão na carreira docente, diz estudo. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, s/p, 29 set. 2022a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/09/sem-atrair-jovens-para-profissao-brasil-pode-ter-apagao-de-235-mil-professores.shtml>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PANIAGO, M. C. S. Keynesianismo, neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. **Marx, Mézáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. Disponível em: https://cristinapaniago.com/assets/docs/Keynesianismo_Neoliberalismo_e_os_Antecedentes_da_Crise_do_Estado.185210152.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 03, p. 763-778, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 mar. 2023.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. H. **Professor**: artesão ou operário?. São Paulo: Cortez, 2018.

PASQUALINI, J. C. MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, p. 362-371, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2022.

PAULINO, M. L. M. V.; ROCHA, G. T. **Diretrizes para os cursos de graduação da UNESP**: Ciências Biológicas: estudos resultantes do processo de articulação e integração dos cursos de Ciências Biológicas da Unesp. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/fa7878d9-7682-4315-9732-32d013d4046c/content>. Acesso em: 27 jul. 2023.

PEIXOTO, E. M. de M. Formação de professores em cenário de incertezas: subjetivações para (re)existências. **Revista Exitus**, v. 13, n. 01, p. 01-24, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2346>. Acesso em: 10 set. 2024.

PEIXOTO, E. M. M. Formação dos professores para o trabalho concreto – problemas de delimitação teórica. **Revista Cocar**, v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7762>. Acesso em: 10 set. 2024.

PEIXOTO, E. M. M. Formação dos professores para o trabalho concreto – problemas de delimitação teórica. **Revista Cocar**, v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7762>. Acesso em: 10 set. 2024.

PEIXOTO, E. M. M. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores do Brasil**: o problema da prática. Goiânia: Edições Gárgula; Editora Kelps, 2021.

PEIXOTO, E. M. M. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores do Brasil**: o problema da prática. Goiânia: Edições Gárgula; Editora Kelps, 2021.

PEREIRA, R. J. D. Política de formação de professores no Brasil (2000-2010): um estudo sobre o contexto de influência na formulação de políticas nos documentos da comissão permanente de educação da Câmara Federal. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufop.br/handle/123456789/13471>. Acesso em: 17 de jun de 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac.**

Educ., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 nov. 2023.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/>. Acesso em 10 de out. 2023.

PORTAL DO GOVERNO. Unesp promove reestruturação e reorganiza 92 departamentos. PORTAL DO GOVERNO, São Paulo, 25 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/unesp-promove-reestruturacao-e-reorganiza-92-departamentos/>. Acesso em: 07 maio 2024.

PRESSATO, D.; CAMPOS, L. M. L. **A importância da transformação da concepção de mundo dos licenciandos em Ciências e Biologia sobre o conceito de ser humano e sua relação com as teorias pedagógicas**. In: CAMPOS, L. M. L.; DINIZ, R. E. S. Ensino de Ciências e Pedagogia Histórico-Crítica: fortalecendo aproximações. São Paulo: Livraria da Física, 2022

PRESSATO, D.; FERNANDES, G. A.; LIPORINI, T. Q.; CAMPOS, L. M. L. Ensino remoto e trabalho docente no ensino superior: um estudo sobre ideias de sedução que permeiam as concepções de professores de Ciências Naturais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022040, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661052>. Acesso em: 27 maio 2024.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Novo neoliberalismo: arquitetura estatal no capitalismo do século XXI. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, (Porto Alegre), v. 27, p. 35-65, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/qs78Hzvq84VTPxq7Vq9NnyH/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 27 fev. 2024.

RAMOS, I. P. A proletarianização mascarada de profissionalização docente. **Anais do V CONEDU**, p. 01-10, Recife, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46111>. Acesso em 29 set. 2024.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/289>. Acesso em: 10 set. 2023.

REIS, R. C.; MORTIMER, E. F. Um estudo sobre Licenciaturas em Ciências da Natureza no Brasil. **Educação em Revista**, v. 36, p. 01-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Yp4x5ZhQXfwrNg45bx9PnXM/>. Acesso em: 07 out. 2023.

RÊSES, E. S. Singularidade da Profissão de Professor e Proletarianização do Trabalho Docente na Educação Básica. **SER Social**, v. 14, n. 31, p. 419–452, 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13008. Acesso em: 15 fev. 2023.

RIBEIRO, J. C. O.; NUNES, C. P. Formação de professores no contexto neoliberal. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, v. 15, n. 4, p. 57–71, 2018. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2458>. Acesso em: 16 abr. 2024.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, n. u, p. 1–39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 12 out.

2023.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, n. u, p. 1–39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 12 out. 2023.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e35617, 1–39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 30 out. 2023.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410103>. Acesso em 28 ago. 2023.

RODRIGUES, R. S.; COSTA, Á. C. **A (Des)Valorização do Trabalho do Professor**: Políticas e Legislações no Brasil e no Estado de São Paulo. Curitiba: Editora Appris, 2020. Edição do Kindle.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. São Paulo, 2002. 146 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/pt-br.php>. Acesso em 11 out. 2023.

ROSA, J. M. **A apropriação dos princípios fundamentais da teoria da evolução e os alcances abstrativos na concepção de mundo**. 256f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara - SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c2243708-7d84-45dc-b9f0-5d054f31c5d8>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SANTANA, L. C. **O liberalismo clássico e a valorização do ensino privado**. In.: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio Pesquisa em educação em ciências**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1295/129518326002.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 10.403**, de 06 de Julho de 1971. Reorganiza o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1971/lei-10403-06.07.1971.html>. Acesso em: 17 mar. 2023

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 111**, de 01 de fevereiro de 2012 – Publicada no DOE/SP em 03/02/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/Instituicao/administracao/congregacao/deliberacao_cee_111_2012.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 154**, de 31 de maio de 2017 – Publicada no DOE/SP em 07/06/2017. Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE nº 111/2012.

Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2017/651-06%20Delib-154-17-Indic-160-17-.pdf>. Acessado em: 18 nov. 2023.

SAVIANI, D. A importância da presencialidade no ensino superior . **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 26, p. 182–207, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24422>. Acesso em: 3 fev. 2024.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Ensino Público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/abstract/?lang=pt>. Acesso em 04 fev. 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica (Entrevista realizada por Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto). In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009a. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844/7129>. Acesso em 09 abr. 2024.

SAVIANI, D. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, P. J. (Org.); SAVIANI, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; NOSELLA, P. **Educação, Sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, p. 17-30, 1973.

SCALCON, S. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Percursos**, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1576>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SCHEIBE, L. **Formação de professores no Brasil: a herança histórica**. Retratos da escola, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 15 set. 2023.

SCHMITZ, G.; TOLENTINO NETO, L. C. B. A Prática como Componente Curricular: Panorama das Publicações e Contextos da Produção Científica. **Rev. Int. Educ. Super.**, Campinas, v. 8, e022010, 2022. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2446-94242022000100207&lng=pt&nrm=iso. acessos em 23 jan. 2024.

SENA, M. D. L. A Deliberação CEE/SP nº 111/2012 e a perspectiva da autonomia universitária: uma leitura a partir do Departamento de Educação da Unesp/Rio Preto. (Dissertação de mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2021.

Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14954/A%20DELIBERA%c3%87%c3%83O%20CEESP%20n%201112012%20E%20A%20PERSPECTIVA%20DA%20AUTONOMIA%20UNIVERSIT%c3%81RIA%20uma%20leitura%20a%20partir%20do%20Departamento%20de%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20da%20UNESPRio%20Preto.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SENA, M. D. L.; RESENDE, F. M. P. O conselho estadual de educação de São Paulo e a ofensiva à autonomia universitária. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 9, p. 102-116, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1268>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SENA, M. D. L.; ROTHEN, J. C. A formação de professores no Estado de São Paulo na perspectiva da deliberação CEE/SP nº 111/2012. **Comunicações**, v. 29, n. 3, p. 29-42, 2022. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/41704519>. Acesso em 18 nov. 2023.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 693-714, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13785>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SILVA, A. M. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 229-251, 2019. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a2a1/d520d93cb6217ae4c756f90abc07ce3fdaed.pdf>. Acesso em 01 out. 2024.

SILVA, F. G. Inconsciente e adoecimento psíquico na Psicologia Histórico-Cultural: estudo a partir da atividade docente. In: FACCI; M. G. D.; URT, S. C. **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020.

SILVA, J. P. F.; FILHO, F. E. A.; SOUSA, J. R. A (de)formação e os interesses dominantes nos avanços ultraliberais na educação. In: **Marx e o Marxismo 2023: Democracia contra capitalismo? Renovando o materialismo histórico**, 2023, Niterói. p. 01-18, 2023. Niterói, 2023. Disponível em: <https://niepmarx.blog.br/trabalhos-aprovados/>. Acesso em: 09 set. 2023

SILVA, L. H. C.; FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA, S. G. L. Formação de professores na Unesp: compromisso com a escola pública em busca de uma educação de qualidade. In: MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. da S. (Orgs.). **PIBID/Unesp: memórias e trajetórias no campo da formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016.

SILVA, M. A.; WITTIZORECKI, E. S. Reflexões acerca da proletarianização, da profissionalização e do trabalho docente: desafios à formação inicial dos professores. **Revista Didática Sistemica**, p. 31-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/4186>. Acesso em: 29 set. 2024.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000300889&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 fev. 2024.

SUBTIL, M. J. D. Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 8, n. 2, p. 138-147, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16439>. Acesso em: 10 de out. 2023.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, jul. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 set. 2023.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALEMIDA, P. C. A. **Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil**. *Cad. Pesqui.*, v. 40, n. 40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/hBtRyWXHrYrGPzR7RsV6LCh/?lang=pt>. Acesso em 04 fev. 2023.

TEIXEIRA, F. Profissão docente em risco; salários baixos, falta de estrutura em escolas e devalorização prejudicam interesse pela carreira. **Revista Pesquisa FAPESP**. São Paulo, s/p. out. 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/profissao-docente-em-risco/>. Acesso em: 10 out. 2023.

TEIXEIRA, P. M. M. Educação científica e movimento CTS no quadro das tendências pedagógicas no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4114>. Acesso em: 15 nov. 2023.

TONELO, I. **No entanto, ela se move: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo**. São Paulo: Edições Iskra e Boitempo Editorial, 2021

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 159-180, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TYdHFtWQr6YVHsr49DyGjZN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2023.

TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. Materialismo histórico e pesquisa em fontes: contribuições para a história da educação. **In: XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação**, 2013. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. Paris: UNESCO, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA ASSIS. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA BAURU. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA BOTUCATU. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA ILHA SOLTEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA RIO CLARO. Ofício 078/2019. Departamento de

Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro. São Paulo, 2019. Disponível em: https://igce.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DiretoriaTecnicaAcademica/comissaopermanentedeensino/cpe_104_02.pdf. Acesso em 08 set. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA RIO CLARO. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Programa de Extensão Universitária**. São Paulo, 2023b. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Comissoes671/PermanentedExtensaoUniversitaria/programa-atualizado.pdf>. Acesso em 27 maio 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo, 2023a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA SÃO VICENTE. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Comissão das Licenciaturas. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/sobre/comissao-das-licenciaturas/>. Acesso em: 30 mai. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Despacho Unesp nº 21 de 05 de abril de 2019**. Câmara Central de Graduação. São Paulo: RUNESP, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Guia de Profissões da Unesp**. São Paulo: Editora Unesp, 2023. Disponível em: <https://vestibular.unesp.br/portal#!/guiadeprofissoes>. Acesso em: 03 Jun. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Ofício Circular nº 2 de 13 de setembro de 2023 – RUNESP/GR/VICE**. Autoriza às Unidades Universiárias a solicitação de prêmios do corpo de pós-graduandos sob a forma de auxílio acadêmico ao pós-graduando. São Paulo: RUNESP, 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Ofício Circular nº 14 /2017- RUNESP**. São Paulo, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Resolução UNESP nº 41, de 31 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a Curricularização da Extensão Universitária nos Cursos de Graduação da Unesp. São Paulo: RUNESP, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Resolução UNESP nº 59, de 02 de setembro de 2024**. Institui a Política Institucional de Formação de Professores para a Educação Básica na Unesp. São Paulo: RUNESP, 2024. Disponível em: <https://www.doe.sp.gov.br/executivo/universidade-estadual-paulista/resolucao-unesp-n-59-de-2-de-setembro-de-2024-2024090411453220563814>. Acesso em: 30 set. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Resolução UNESP nº 74, de 28 de novembro de 2018**. Dispõe sobre a proposta de estrutura curricular de cursos de graduação. São Paulo: RUNESP, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Resolução UNESP nº 75, de 18 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária e Cultura na Unesp. São Paulo: RUNESP, 2020.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In.: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZAN, D. D. P. A formação de professores em disputa: a experiência da UNICAMP. **Revista Formação em movimento**, v. 1, n. 2, p. 314-328, 2019. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/524>. Acesso em: 18 nov. 2023.

APÊNDICE A – Resoluções, deliberações e diretrizes

Neste apêndice, apresentamos o quadro 24 que indica as resoluções, deliberações e diretrizes mais significativas que foram apontadas ao longo do texto dos PPPs analisados.

Quadro 24 – Orientações dos órgãos normativos para os PPPs.

Órgãos normativos	Resolução/Parecer	Conteúdo	PPP
Conselho Nacional e Estadual de Educação	Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de Março de 2002	Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura).	Assis; Bauru; Botucatu; Rio Claro; Ilha Solteira; São José do Rio Preto; São Vicente
	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Bauru; Ilha Solteira
	Deliberação CEE nº 111/2012, alterada pelas 126/2014 e 132/2015 e, posteriormente, pela Deliberação CEE nº 154/2017	Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.	Assis; Bauru; Botucatu; Rio Claro; Ilha Solteira; São Vicente
	Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Bauru; Botucatu; Rio Claro; Ilha Solteira
	Resolução CNE/CES nº 7 de 19 de Dezembro de 2018	Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei Nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024- e dá outras providências.	Assis; Bauru; Botucatu; Rio Claro; Ilha Solteira; São José do Rio Preto; São Vicente
	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a	Assis, Bauru; Botucatu; Rio Claro;

	2019	Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação).	Ilha Solteira; São José do Rio Preto
Universidade Estadual Paulista - Unesp	Diretrizes para os cursos de graduação da Unesp: Ciências Biológicas	Estudos resultantes do processo de articulação e integração dos cursos de Ciências Biológicas da Unesp, 2012. Publicado como um documento da PROGRAD (PAULINO; ROCHA, 2012).	Bauru; Botucatu; Ilha Solteira
	Resolução Unesp nº 74, de 28 de novembro de 2018	Dispõe sobre proposta de estrutura curricular de cursos de graduação.	Assis; Bauru; Botucatu; Rio Claro; Ilha Solteira; São José do Rio Preto
	Despacho Unesp nº 21 de 05 de abril de 2019	Despacho sobre a apreciação da Câmara Central de Graduação, em 04 de abril de 2019, referente ao aprimoramento dos indicadores da graduação na Unesp.	Botucatu.
	Resolução Unesp nº 75, de 18 de novembro de 2020 e Resolução Unesp nº 41 de 31 de agosto de 2021	Resolução Unesp nº 75, de 18 de novembro de 2020: Dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária e Cultura na Unesp.	Assis, Bauru; Botucatu, Rio Claro; Ilha Solteira; São José do Rio Preto (não cita diretamente a resolução, mas apresenta a curricularização da extensão em seu PPP); São Vicente
		Resolução Unesp nº 41 de 31 de agosto de 2021: Dispõe sobre a Curricularização da Extensão Universitária nos Cursos de Graduação da Unesp.	

Fonte: autora da tese com base nos PPPs dos cursos analisados nesta pesquisa.

APÊNDICE B – Síntese do PPP de Assis

O curso de licenciatura de Ciências Biológicas de Assis possui um total de 4170 horas (278 créditos), apresentando “disciplinas do núcleo da formação básica de ambas as modalidades e disciplinas do núcleo de formação específica” (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 13). Não há previsão de oferecimento de disciplinas optativas. O curso de Assis prevê reingresso para a integralização dos créditos na segunda modalidade cursada, para tanto, o/a estudante deve permanecer “por tempo adicional de um ano para completar os créditos da formação específica” (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 13). O PPP indica que “as atividades de extensão serão integradas em disciplinas focadas no desenvolvimento de projetos e como parte de disciplinas regulares” (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 11).

Em relação à Prática como Componente Curricular, o documento do curso de Assis não cita nem faz nenhuma observação ou apontamento a respeito. Já, em relação à curricularização da extensão, as Atividades Curriculares de Extensão Universitária (ACEU) “serão validadas através de quatro disciplinas específicas obrigatórias e através de disciplinas que incluem em sua carga horária uma porcentagem destinada à extensão”, de forma que,

todos os anos, o Departamento de Ciências Biológicas, com a anuência do Conselho de Ciências Biológicas, indicará um docente que coordenará duas disciplinas obrigatórias: 1) Extensão Universitária aplicada às Ciências Biológicas I (60 horas, 1º semestre do 2º ano); e 2) Extensão Universitária aplicada às Ciências Biológicas II (60 horas, 2º semestre do 2º ano). O mesmo acontecerá com o Departamento de Biotecnologia, o qual indicará um docente que coordenará outras duas disciplinas obrigatórias: 1) Extensão Universitária aplicada à Biotecnologia I (60 horas, 1º semestre do 3º ano); e 2) Extensão Universitária aplicada Biotecnologia II (60 horas, 2º semestre do 3º ano). As atividades de extensão associadas a essas disciplinas poderão ser configuradas na forma de programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços à comunidade, todas devidamente cadastradas no Plano Local de Extensão Universitária. Estas atividades estarão prioritariamente relacionadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, entre os quais: Educação de qualidade, Igualdade de Gênero, Água potável e Saneamento, Redução das desigualdades, Ação contra a mudança global do clima, Vida na água, e Vida terrestre (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 23).

Para além da vinculação da extensão aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o curso de Assis elaborou disciplinas específicas e parte da carga horária de outras disciplinas para que a extensão fosse realizada. As disciplinas que tiveram parte de sua carga horária atribuídas à extensão são: “Ecologia de Campo (45h das 90h da disciplina) e Estudos de Campo Aplicados ao Ensino e à Pesquisa (45h das 90h da disciplina)” (Universidade Estadual Paulista

Assis, 2023, p. 24), além das disciplinas de Oficinas e Projetos no Ensino de Ciências e Biologia (específicas da modalidade licenciatura), com um total de 360h, em que 120h serão destinadas à extensão. As oficinas são: a) Oficinas e projetos no Ensino de Ciências e Biologia I: Produção e uso de textos e imagens: 90h; b) Oficinas e projetos no Ensino de Ciências e Biologia II: Experimentação no ensino: 90h; c) Oficinas e projetos no Ensino de Ciências e Biologia III: Pesquisa em educação: 90h; d) Oficinas e projetos no Ensino de Ciências e Biologia IV: Projetos Interdisciplinares: 90h”.

Nestas oficinas, os/as estudantes devem discutir e propor ideias que serão implementadas durante a extensão. As disciplinas de “Extensão Universitária aplicada às Ciências Biológicas I” (60h) e “Extensão Universitária aplicada à Biotecnologia I” (60h) terão como foco a “participação em projetos de extensão e em oficinas integradas (alunos e professores) que tenham por objetivo discutir com a sociedade externa temas associados à preservação da biodiversidade e a sua utilização na biotecnologia”, já as disciplinas “Extensão Universitária aplicada às Ciências Biológicas II” (60h) e “Extensão Universitária aplicada à Biotecnologia II” (60h) darão continuidade às atividades realizadas nas duas disciplinas citadas anteriormente, finalizando com a organização de “um evento de extensão para o qual as comunidades interna e externa serão convidadas a participar” e “será organizado pelos alunos, constará no calendário escolar” além de ser realizado “preferencialmente em novembro de cada ano”, sendo a população da região do Município de Assis o público-alvo (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 22). São objetivos do evento:

- 1) promover a divulgação científica; 2) discutir a importância da ciência nos dias atuais; 3) discutir a importância de preservar a biodiversidade e de buscar um desenvolvimento sustentável; e 4) aproximar a UNESP da população da região de Assis, incluindo alunos e professores dos ensinos fundamental e médio (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 23).

A unidade de Assis prevê Trabalho de Conclusão de Curso para a modalidade da licenciatura que deve ser voltado ao “desenvolvimento de atividades científicas pelos alunos, dando possibilidade para que eles colem informações e produzam material didático e de divulgação científica que serão usados em atividades de extensão” (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 24). Em relação ao Estágio Supervisionado, o PPP o define como “um componente curricular desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação do acadêmico para o trabalho por meio de treinamento prático” (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 24). Essa definição abarca o estágio para ambas as modalidades (licenciatura e

bacharelado). Ressaltamos, aqui, a concepção de um *treinamento prático*, em que se evidencia uma cisão entre a teoria e a prática.

O PPP de Assis indica, nos recursos desejáveis para sua unidade “melhorias de infraestrutura e implementação de novas tecnologias”, além disso, aponta que

O curso requer ainda a criação de um ambiente inovador de aprendizagem - Sala de Aula Interativa, de configuração inteligente e que busque redefinir o sistema tradicional. Redesenhada em uma concepção mais ativa e centrada no aluno, tal ambiente visa desenvolver principalmente a proatividade do aluno e a atualização docente frente às novas metodologias educacionais ativas, redesenhando a construção do conhecimento (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 48).

Apesar de necessária a atualização docente frente às novas tecnologias, ponderamos ser necessária também a compreensão crítica delas, o estabelecimento de uma aprendizagem na formação dos/as licenciandos/as (e dos professores em exercício) que possa relacionar tais tecnologias ao próprio modo-de-produção capitalista e do papel delas nas novas determinações que envolvem os processos de trabalho docente, superando o fetichismo tecnológico que as acompanham (Pressato *et. al.*, 2022). A redefinição do sistema tradicional não passa apenas pela criação de um ambiente inovador. Essa colocação limita tal redefinição, apresentando-se idealisticamente frente à materialidade das relações que mantêm o fenômeno educativo tal qual ele se apresenta. Dessa forma, ela pode indicar aproximação ao ideário liberal.

No caso da licenciatura, o estágio envolve duas disciplinas “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ciências” (14 créditos - 120 horas) e “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Biologia (13 créditos - 195 horas). Ambos os estágios totalizam 405 horas.

A carga horária das atividades curriculares previstas está distribuída da seguinte forma: 200 horas de apoio ao efetivo exercício da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; 200 horas de atividades de gestão do ensino nelas incluídas, entre as quais, aquelas relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselho escolar, reunião de pais e mestres, e reforço e recuperação escolar nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (seguindo a determinação da resolução CEE 126/2014). O Estágio será acompanhado pelo docente das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado através dos seguintes mecanismos: a) plano de atividades previamente aprovado pelo docente; b) reuniões do aluno com o professor orientador; c) visita à escola por parte do professor orientador; d) relatório do estágio supervisionado de ensino, com atividades realizadas, plano de ensino, planos de aula, folhas de controle de frequência dos alunos (diário) e ficha de controle de frequência do estagiário contendo assinatura do professor supervisor da Instituição de Ensino na qual ele realizou o estágio (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 26).

A licenciatura também prevê ATPAs (Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento que objetivam “ampliar o universo cultural dos acadêmicos” e atendem às DCNs de 2015. A carga horária total destas atividades compreende 210 horas que abrangem atividades científicas, atividades acadêmicas e atividades culturais. O PPP de Assis estipula que 100 horas das ATPAs devem ser realizadas em atividades acadêmicas e/ou atividades culturais (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023). No quadro abaixo, é possível ver as disciplinas do curso, bem como suas cargas horárias.

Quadro 25 – Disciplinas e créditos do PPP do curso de Ciências Biológicas de Assis

1º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Anatomia Geral e Humana	4	60
Bioética e Legislação	2	30
Biologia Celular	4	60
Geologia	4	60
Leitura e Produção de Textos	4	60
Aplicação da Matemática na Biologia	4	60
Morfologia Vegetal: Órgãos Vegetativos	4	60
Princípios da Evolução e Sistemática	3	45
Química Geral	4	60
Total – 1º Ano 1º Semestre	33	495
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Bioestatística	4	60
Embriologia Comparada	4	60
Física Geral	4	60
Fisiologia Celular	2	30
Genética Geral	4	60
Morfologia Vegetal: Órgãos Reprodutivos	4	60
Química Orgânica	4	60
Zoologia dos Invertebrados I	4	60
Total – 1º Ano 2º Semestre	30	450
2º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Biofísica Geral	4	60
Bioquímica Estrutural	2	30
Fisiologia Geral e Comparada: Regulação	4	60
Histologia Básica e Comparada	4	60
História e Filosofia das Ciências Biológicas	2	30
Sistemática de Primoplantae sem Sementes	4	60
Oficinas e projetos no Ensino de Ciências e Biologia I: Produção e uso de textos e imagens	6	90
Introdução aos Estudos da Educação	4	60
Zoologia dos Invertebrados II	4	60
Extensão Universitária aplicada às Ciências Biológicas I	4	60

Total – 1º Ano 1º Semestre	38	570
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Bioquímica Metabólica	4	60
Ecologia de Populações	4	60
Fisiologia Geral e Comparada: Sistemas	4	60
Genética Molecular	4	60
Microbiologia Básica	4	60
Sistemática de Spermatophyta	4	60
Zoologia dos Vertebrados	4	60
Política Educacional e Organização da Educação Básica	4	60
Extensão Universitária aplicada às Ciências Biológicas II	4	60
Total – 2º Ano 2º Semestre	36	540
3º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Biologia Molecular	3	45
Ecologia de Comunidades	4	60
Evolução e Introdução à Biologia da Conservação	4	60
Fisiologia Vegetal: Metabolismo	4	60
Paleontologia	4	60
Oficinas e projetos no Ensino de Ciências e Biologia II: Experimentação no ensino	6	90
Psicologia da Educação	4	60
Extensão Universitária aplicada à Biotecnologia I	4	60
Total – 3º Ano 1º Semestre	33	495
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Ecologia de Ecossistemas	4	60
Etologia	4	60
Fisiologia Vegetal: Desenvolvimento	4	60
Imunologia Geral	3	45
Parasitologia Geral e Humana	4	60
Ecologia de Campo	6	90
Didática	5	75
Extensão Universitária Aplicada à Biotecnologia II	4	60
Total – 3º Ano 2º Semestre	34	510
4º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Biogeografia Histórica e Filogeografia	4	60
Estudo de Campo Aplicado ao Ensino e à Pesquisa	6	90
Filosofia da Educação	3	45
Prática de Ensino em Ciências e Estágio Supervisionado	13	195
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino	4	60
Total – 4º Ano 1º Semestre	30	450
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Libras, Educação Especial e Inclusiva	4	60

Oficinas e Projetos no Ensino de Ciências e Biologia III: Pesquisa em Educação	6	90
Oficinas e Projetos no Ensino de Ciências e Biologia IV: Projetos Interdisciplinares	6	90
Prática de Ensino em Biologia e Estágio Supervisionado	14	210
Total – 4º Ano 2º Semestre	30	450

Fonte: PPP do curso de Ciências Biológicas de Assis com pequenas adaptações da autora da tese.

As disciplinas específicas da licenciatura totalizam 1605 horas (38,21%) do total de 4200 horas (100%). Dentro deste total, somam-se as disciplinas de extensão, práticas e oficinas, estas disciplinas apresentam, como explicitado anteriormente, uma carga horária para a extensão. Abaixo estão listadas as disciplinas especificamente pedagógicas do curso, com inclusão das oficinas, onde encontramos a extensão, bem como a própria extensão:

- Leitura e Produção de Textos⁵⁷ – 60h;
- História e Filosofia das Ciências Biológicas – 30h;
- Introdução aos Estudos da Educação – 60h;
- Política Educacional e Organização da Educação Básica – 60h;
- Psicologia da Educação – 60h;
- Didática – 75h;
- Estudo de Campo Aplicado ao Ensino e à Pesquisa – 90h;
- Filosofia da Educação – 45h;
- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino – 60h;
- Libras, Educação Especial e Inclusiva – 60h;
- Extensão Universitária aplicada às Ciências Biológicas I – 60h;
- Extensão Universitária aplicada às Ciências Biológicas II – 60h;
- Extensão Universitária aplicada à Biotecnologia I – 60h;
- Extensão Universitária aplicada à Biotecnologia II – 60h;
- Oficinas e projetos no Ensino de Ciências e Biologia I: Produção e uso de textos e imagens – 90h;
- Oficinas e projetos no Ensino de Ciências e Biologia II: Experimentação no ensino – 90h;
- Oficinas e Projetos no Ensino de Ciências e Biologia III: Pesquisa em Educação – 90h;
- Oficinas e Projetos no Ensino de Ciências e Biologia IV: Projetos Interdisciplinares – 90h;
- Prática de Ensino em Ciências e Estágio Supervisionado – 195h
- Prática de Ensino em Biologia e Estágio Supervisionado – 210h.

É possível perceber que o curso possui menos da metade da porcentagem total⁵⁸ da carga horária com disciplinas pedagógicas, incluindo neste montante a extensão e os estágios. Em relação aos fundamentos da Educação, há uma disciplina específica sobre Filosofia da Educação com 45h, além de outras que podem apresentar fundamentos da área, como a disciplina de “Introdução aos Estudos da Educação” com 60h. As oficinas (três delas) focam em metodologias e/ou recursos de ensino, como, “produção e uso de imagens”,

⁵⁷ Esta disciplina está junto com as disciplinas específicas da licenciatura pois não se encontra na estrutura curricular do bacharel.

⁵⁸ Considerando apenas as disciplinas e suas cargas horárias como expostas no Quadro 25.

“experimentação”, e “projetos interdisciplinares”. Há, ainda, uma oficina de “pesquisa” na área da Educação. O Estágio Supervisionado é acompanhado da “prática” que pode ser tanto no “Ensino de Ciências”, quanto no “Ensino de Biologia”.

APÊNDICE C – Síntese do PPP de Bauru

O PPP do curso de Ciências Biológicas de Bauru, desvinculou o oferecimento das modalidades (licenciatura e bacharelado) e manteve a possibilidade de reingresso para os/as estudantes. Como justificativa, a unidade indica que as Deliberações do Conselho Estadual (CEE nº 111/2012; nº 126/2014, nº 132/2015 e nº 154/2017) e Federal (Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e 2019) alteraram substancialmente a carga horária dos cursos de licenciatura, diferenciando as modalidades (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023). O documento apresenta a carga horária total da licenciatura que é de 3825 horas (255 créditos), sendo que destas, 2250 horas, são disciplinas comuns para ambas as modalidades, específicas do núcleo das Ciências Biológicas. O PPP ainda destaca que, ao longo dos anos, houve diminuição na procura pela licenciatura, fenômeno de abrangência nacional, como discutido anteriormente. Apesar disso, não houve diminuição no oferecimento de vagas na unidade nem restrição de escolha para reingresso (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023). O documento do curso não faz menção à Prática como Componente Curricular.

Da carga horária total do curso (3825 horas – 255 créditos), as disciplinas obrigatórias compõem 3210 horas (214 créditos), em que 2250 horas (150 créditos) fazem parte das Disciplinas Nucleares Essenciais (específicas das Ciências Biológicas) e 960 horas (64 créditos) compõem as “disciplinas de formação didático-pedagógico (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 10). Existem 387⁵⁹ horas para “Creditação da Extensão Universitária” que “fazem parte das disciplinas obrigatórias” (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 10). O estágio supervisionado abrange 405 horas (27 créditos) e as Atividades Teórico Prática de Aprofundamento (ATPAs) somam 210 horas (14 créditos). Portanto, as disciplinas nucleares essenciais (específicas das Ciências Biológicas) compõem um total de 70,09% da carga horária total das disciplinas obrigatórias (3210 horas) enquanto as disciplinas da formação didático-pedagógicas somam 29,91% da carga horária total (as 405 horas de estágio foram excluídas deste montante).

Com a inclusão dos estágios curriculares na carga horária total do curso, o montante final seria de 3615 horas (3210+405), ou seja, 100%. Assim, as disciplinas didático-

⁵⁹ No documento, há indicação de que 392 horas compõem as ACEUs, de forma que existem dois apontamentos diferentes, no mesmo documento, para a referida carga horária que compõe a curricularização da extensão universitária (Universidade Estadual Paulista, 2023, p. 21). No caso, as 392 horas cumprem a legislação que normatizam 10% da carga horária total do curso para a extensão universitária. Às 387 horas indicadas foram somadas 5 horas restantes da disciplina de Fundamentos da Extensão Universitária.

pedagógicas somadas ao estágio, compõem um total de 37,76% da carga horária total do curso, enquanto as disciplinas específicas de área integrariam 62,24%, de forma que, como podemos perceber, que a porcentagem de horas das disciplinas específicas soma mais da metade da carga horária do curso. O documento ainda aponta que, na nova proposta, algumas disciplinas obrigatórias sofreram alterações, seja pela “fusão de conteúdos, pelo acréscimo de conteúdo ou mesmo pela alteração de carga horária” (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 10). O curso apresenta disciplinas optativas livres que podem ser feitas com outros cursos da Faculdade de Ciências.

Em relação às Atividades Curriculares de Extensão Universitária (ACEUs) a carga horária deste componente curricular distribui-se: na disciplina de Fundamentos da Extensão Universitária (25 horas), na disciplina de Educação Especial e Inclusiva (2h), nos Projetos Integradores I, II e III (totalizando 360 horas), de forma que, no total, temos 387 horas distribuídas. Os Projetos Integradores são anuais e iniciam-se no segundo ano do curso, terminando no quarto ano. Cada projeto possui um tema específico, o primeiro versa sobre saúde e meio ambiente, o segundo sobre educação ambiental e o terceiro sobre temas emergentes. Cada um destes projetos “foi definido em consonância com os conteúdos abordados nas disciplinas obrigatórias” e visam “aplicar os conteúdos abordados nessas disciplinas obrigatórias, bem como articular com outros setores da sociedade” (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 22). Assim,

Cada Projeto Integrador terá a duração de um ano e os seus métodos e objetivos devem estar em consonância com as modalidades de atividades de extensão previstas no Artigo 6º da Resolução UNESP nº 41. Ao final de cada um deles será elaborado um relatório a ser enviado para apreciação e aprovação da Pró-reitora de Extensão e Cultura (PROEC). O Conselho do Curso será o responsável pela submissão de propostas anuais de Projeto Integrado. Como componente curricular, a disciplina Fundamentos de Extensão Universitária e os Projetos Integradores de Extensão Universitária terão carga horária assegurada na grade para a realização de encontros de organização, orientação, discussão e avaliação das atividades de extensão universitária desenvolvidas como objetivos dos Projetos Integradores 1 a 3 (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 22).

As modalidades previstas na resolução citada, como exposto anteriormente são, programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023). A unidade, no caso, prevê que, durante a extensão, sejam aplicados os conhecimentos advindos das disciplinas obrigatórias. Aqui, essa “aplicação” aparece de forma direta e não necessariamente mediada. Questionamos, portanto, se todos os conhecimentos

teriam essa aplicação direta. Já, em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso, a unidade não o prevê para a licenciatura.

As Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPAs) totalizam 210 horas (14 créditos) e podem ser contabilizadas em diversas áreas, como, por exemplo, participação e organização de eventos, monitorias, estágios em outras instituições, disciplinas optativas, participação em projetos de extensão e/ou pesquisa, publicações, participação em órgãos colegiados, aulas em cursinhos, organização de eventos culturais, etc. Já, em relação ao Estágio Supervisionado, o objetivo geral indicado relaciona-se à inserção do licenciando/a “na escola de ensino fundamental e médio, a fim de que estes vivenciem situações ordinárias do funcionamento da instituição escolar, as quais sejam objetos de reflexão formativa” (Universidade Estadual Paulista, 2023, p. 22), orientando-se a partir da

ideia de que o desenvolvimento profissional de professores requer um constante diálogo entre teoria e prática (entendida a teoria como produção acadêmica em educação, ensino e áreas afins, e a prática como o trabalho docente na escola de ensino fundamental e médio) (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 22).

Aqui, expressa-se a primeira concepção do PPP vinculada à relação entre a teoria e a prática, que se encontra cindida. A teoria advém da produção acadêmica e a prática relaciona-se ao trabalho docente na escola. O estágio é dividido em cinco temas, são eles “Estudo da Realidade Escolar; Sociedade, Escola e Ensino; Abordagens Didáticas e Recursos de Apoio; Relações Ciência-Sociedade e Temas Ambientais; Currículos e Processos de Avaliação”, de forma que, “dentro de cada tema os licenciandos têm liberdade para desenvolver projetos de acordo com seus interesses. (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 23).

Adiante no documento, o PPP defende com base em Giroux, Contreras e Marcelo García⁶⁰ o modelo do intelectual crítico para a formação docente, de forma que o/a estudante incorpore em sua “capacidade de análise, reflexão e compreensão da realidade escolar” conhecimentos “oriundos da formação científico-cultural, da formação didático-pedagógica e das experiências de estágio”, visando transformar tal realidade (Universidade Estadual Paulista, 2023, p. 22). O documento indica ainda, para os estágios, que os/as estudantes, sob orientação do/a professor/a formador/a, devem voltar-se às

⁶⁰ Os autores são citados, havendo também indicação do ano, porém, as obras não foram referenciadas no documento. “Giroux, 1997; Contreras, 1997; Marcelo García, 1999” (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 22).

questões que gostariam de investigar no contexto da escola, e então promovam o estudo dessas questões através de recurso à literatura, mas principalmente através de ações de observação, participação ou regência, realizadas no ambiente escolar, e que são acompanhadas por meio de procedimentos coerentes de coleta, análise e discussão de dados (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 23).

Percebe-se, aqui, a defesa de uma postura investigativa por parte do/a estudante, que tenha como base sua própria observação ou ação dentro do contexto da escola e que possa atingir suas concepções advindas do senso-comum (Universidade Estadual Paulista, 2023). As concepções advindas do senso-comum devem ser relacionadas aos conhecimentos teóricos para que haja um desenvolvimento concreto do pensamento do/a licenciando/a sobre a realidade. Sem isso, a reflexão do estudante pode basear-se em concepções subjetivistas e pragmáticas. Apesar disso, o documento continua defendendo a relação entre a teoria e a prática, indicando que os estágios são correquisitos de outras disciplinas, o que os embasaria teoricamente, como pode ser observado no quadro 26. Tais disciplinas são defendidas como espaços

não apenas para conteúdos teóricos, mas também para a concepção e elaboração dos projetos de estágio, bem como para a discussão e reflexão a respeito dos diversos acontecimentos que marcam as experiências de estágio. Os licenciandos apresentam e colocam em debate, em diversos momentos ao longo do semestre, as ideias e pesquisas que estão desenvolvendo para realização do estágio, bem como os resultados obtidos a partir das ações que ocorrem na escola. Tal abordagem busca a construção coletiva de conhecimentos sobre o ensino escolar e seus desafios (Universidade Estadual Paulista, 2023, p. 23).

A ideia da construção coletiva sobre o conhecimento escolar, aqui, não se apresenta relacionada aos fenômenos educativos por uma perspectiva mais totalizadora deles. Neste sentido, damos destaque ao papel do/a professor/a formador/a, pois é através da mediação dele/a que essa relação pode ser feita com maior concretude (ou deveria ser), tendo em vista que os/as licenciandos/as estão em processo de apropriação destes conhecimentos.

Como discutido, o PPP de Bauru defende o pluralismo metodológico para abordagem das situações vividas no estágio e para a atuação do professor, já que o trabalho docente não seria reduzido “à perspectiva de uma única teoria, abordagem ou método”, por isso são necessários “variados aportes teóricos e práticos”, para que os/as licenciandos/as, em contato com diferentes teorias e com a sua própria prática “forme suas próprias convicções pedagógicas” (Universidade Estadual Paulista, 2023, p. 23). A formação desta concepção agrega-se a diferentes tipos de saberes, como os “saberes experienciais, curriculares,

disciplinares, pessoais, diálogos com seus pares e com representantes da universidade etc” com base em Tardif (Universidade Estadual Paulista, 2023, p. 24).

A formação de uma concepção pedagógica própria, pode se aproximar de um viés subjetivista sobre o fenômeno, baseada em experiências particulares. Há, portanto, no documento, uma concepção orientada com maior proximidade ao professor reflexivo. No quadro abaixo, é possível ver a estrutura curricular do curso, relacionadas às disciplinas.

Quadro 26 – Disciplinas e créditos do PPP do curso de Ciências Biológicas de Bauru.

1º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Anatomia Geral e Humana	3	45
Biologia Celular e Molecular	4	60
Geologia	2	30
Sistemática Biológica	2	30
Química Geral	2	30
Física Geral	3	45
Morfologia Vegetal: Órgãos Vegetativos	4	60
Total – 1º Ano 1º Semestre	20	300
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Histologia Básica e Comparada	3	45
Embriologia Comparada	3	45
Biofísica Geral	4	60
Morfologia Vegetal: Órgãos Reprodutivos	4	60
Direito, Legislação e Ética	2	30
Química Orgânica	2	30
Protistas e Fungos	4	60
Fundamentos da Extensão Universitária	2	30
Total – 1º Ano 1º Semestre	24	360
2º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Bioquímica	4	60
Sistemática de Primoplantae sem Sementes	4	60
Zoologia dos Metazoa Basais e Lophotrochozoa	4	60
Microbiologia Básica	3	45
Genética Geral	3	45
Políticas Públicas Em Educação	4	60
Projeto Integrador 1: Saúde e Meio Ambiente	4	60
Total – 1º Ano 1º Semestre	26	390
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Zoologia de Ecdysozoa e Deuterostomia Basais	4	60
Matemática	4	60
Sistemática de Spermatophyta	4	60
Metodologia Científica Aplicada ao Ensino e a pesquisa	2	30

Psicologia da Educação	4	60
Fundamentos de Educação	4	60
Projeto Integrador 1: Saúde e Meio Ambiente	4	60
Total – 2º Ano 2º Semestre	26	390
3º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Zoologia de Anamniota	4	60
Fisiologia Vegetal: Metabolismo	4	60
Educação Ambiental	2	30
Imunologia Geral	2	30
Didática e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	4	60
Sociologia da Educação	4	60
Projeto Integrador 2: Educação Ambiental	4	60
Total – 3º Ano 1º Semestre	24	360
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Zoologia de Anamniota	4	60
Fisiologia Vegetal: Desenvolvimento	4	60
Ecologia de Populações	4	60
Parasitologia Geral e Humana	3	45
Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Estudo da Realidade Escolar ⁽¹⁾	4	60
Projeto Integrador 2: Educação Ambiental	4	60
⁽¹⁾ Correquisito: Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia: Estudo da Realidade Escolar	-	-
Total – 3º Ano 2º Semestre	23	345
4º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Genética Molecular	3	45
Paleontologia	4	60
Educação Especial e Inclusiva	4	60
História e Filosofia das Ciências Naturais	4	60
Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Abordagens Didáticas e Recursos de Apoio ⁽²⁾	4	60
Projeto Integrador 3: Temas Emergentes	4	60
⁽²⁾ Correquisito: Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia: Abordagens Didáticas e Recursos de Apoio	-	-
Total – 4º Ano 1º Semestre	23	345
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Biologia Molecular	4	60
Ecologia Comunidades	3	45
Evolução	4	60
Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Sociedade, Escola e Ensino ⁽³⁾	4	60
Projeto Integrador 3: Temas Emergentes	4	60
⁽³⁾ Correquisito: Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia: Sociedade, Escola e Ensino	-	-
Total – 4º Ano 2º Semestre	19	285

5º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Fisiologia Geral e Comparada: Regulação	4	60
Ecologia de Ecossistemas	3	45
Libras, Educação Especial e Inclusiva	4	60
Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Relações Ciência-Sociedade e Temas Ambientais ⁽⁴⁾	4	60
⁽⁴⁾ Correquisito: Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia: Relações Ciência-Sociedade e Temas Ambientais	-	-
Total – 5º Ano 1º Semestre	15	225
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Fisiologia Geral e Comparada: Sistemas	2	30
Elaboração de Material Didático	4	60
História da Educação Brasileira	4	60
Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Currículo e Processo de Avaliação ⁽⁵⁾	4	60
⁽⁵⁾ Correquisito: Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia: Currículo e Processo de Avaliação	-	-
Total – 5º Ano 2º Semestre	14	210

Fonte: PPP do curso de Ciências Biológicas de Bauru com pequenas adaptações da autora da tese.

Na tabela, é possível identificar uma lista das disciplinas pedagógicas, que segue abaixo. Os estágios não tiveram suas cargas horárias incluídas nas disciplinas, pois o PPP do curso a contabiliza separadamente. Ao final, os Projetos Integradores também compõem a lista porque podem congrega os conteúdos veiculados pelas disciplinas em tela:

- Fundamentos da Extensão Universitária – 25h;
- Políticas Públicas Em Educação - 60 horas;
- Psicologia da Educação - 60 horas;
- Fundamentos da Educação - 60 horas;
- Educação Ambiental - 30 horas;
- Didática e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais - 60 horas;
- Sociologia da Educação - 60 horas;
- Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Estudo da Realidade Escolar - 60 horas;
- Educação Especial e Inclusiva - 60 horas;
- Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Abordagens Didáticas e Recursos de Apoio - 60 horas;
- Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Sociedade, Escola e Ensino - 60 horas;
- Libras, Educação Especial e Inclusiva - 60 horas;
- Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Relações Ciência-Sociedade e Temas Ambientais - 60 horas;
- Elaboração de Material Didático - 60 horas;
- História da Educação Brasileira - 60 horas;
- Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Currículo e Processo de Avaliação - 60 horas;
- Projeto Integrador 1: Saúde e Meio Ambiente - 120 horas;

- Projeto Integrador 2: Educação Ambiental - 120 horas;
- Projeto Integrador 3: Temas Emergentes - 120 horas.

Da lista, como apontado anteriormente, 960 horas (64 créditos) são das disciplinas pedagógicas. Os projetos Integradores compõem um total de 360 horas e os estágios supervisionados 405 horas. Somando a carga horária das disciplinas pedagógicas e os estágios supervisionados, temos um total de 1365 horas (37,76% da quantidade de horas totais, somando todas as disciplinas e os estágios). Em relação às disciplinas específicas, é possível perceber que as relacionadas aos fundamentos da Educação foram mantidas e não estão congregadas sob uma única disciplina. Existem quatro disciplinas de Metodologias de Ensino e Práticas no Ensino de Ciências e Biologia, que são correquisitos dos Estágios Supervisionados, que possuem foco, portanto, nas metodologias e práticas. Há também, uma disciplina de Didática e Metodologia para as Ciências Naturais, podemos perceber, portanto, o foco para as metodologias de ensino que acompanham os semestres.

APÊNDICE D – Síntese do PPP de Botucatu

O curso de Ciências Biológicas de Botucatu desvinculou o bacharelado e a licenciatura, sem possibilidade de reingresso para cursar a segunda modalidade, assim, há “um único curso, o de Ciências Biológicas, com suas entradas distintas no vestibular: Bacharelado ou Licenciatura” (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 11). A licenciatura é oferecida no período noturno. A justificativa dada, como explicitado anteriormente, baseia-se na “necessidade de fortalecimento da identidade própria do curso, que expresse a especificidade da formação de professores e se libere do formato híbrido, decorrente de sua vinculação com o curso de bacharelado” (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 03). O PPP também indica que, para obedecer às orientações nacionais, ambas as modalidades tiveram redução da carga horária total do curso, para uma média de 3600 horas. O documento informa que a reestruturação,

além de atender às exigências legais, visa adequar a formação do professor às novas exigências da profissão, que requer conhecimentos disciplinares (da área específica de conhecimento), pedagógicos, contextuais e didáticos, embasados na pesquisa crítica. Assim, a estrutura curricular foi organizada pensando-se na formação inicial dos professores como momento/espço de oferecimento das bases para a construção de conhecimentos especializados sobre a profissão e para o início da socialização profissional. É na formação inicial que podem ocorrer apropriação, elaboração e internalização pelo licenciando de conceitos, valores, referenciais teóricos e atitudes necessárias à profissão de professor de Ciências e Biologia (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 12).

A estrutura curricular do curso aponta 405 horas para o Estágio Supervisionado e 210 horas de ATPAs⁶¹ que incluem, além das atividades de formação, o Trabalho de Conclusão de Curso. As disciplinas obrigatórias totalizam 3075 horas (205 créditos). Para a modalidade Licenciatura, o PPP não prevê obrigatoriedade de disciplinas optativas. O PPP indica que, para a extensão universitária,

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IB visa articular extensão ao ensino e pesquisa em Educação Escolar, sob a perspectiva das Ciências Biológicas e suas áreas em “Biodiversidade e Meio Ambiente”, “Saúde”, e “Biotecnologia e Produção” e envolverá 25 créditos (equivalente a 10% da carga total do curso), por meio de Projetos Articulados de Extensão – PAEX, e sob o eixo norteador Universidade, Sociedade e Educação Escolar, conforme Resolução UNESP N° 41, artigo 6°, parágrafo 3°:

§ 3° - O PAEX é um tipo especial de projeto que poderá ser realizado nos cursos de Graduação para atuação de turma(s) de estudantes, vinculado à área

⁶¹ Atividades Teórico Prática de Aprofundamento.

de formação profissional e envolvendo interdisciplinaridade, equipe de professores de diferentes disciplinas e diversidade de ações, dentre outras características dos projetos de extensão universitária, de acordo com a legislação vigente (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 23).

Ao longo do curso, 3 PAEX serão desenvolvidos, cada um deles têm duração de um a dois anos e devem apresentar as modalidades de extensão previstas na Resolução nº 41⁶² da Unesp. O PAEX 1 tem nove créditos e tem como tema “Origem do Universo e da Vida”, seus componentes curriculares são os Projetos Integradores I e II (quatro créditos) e disciplinas participantes (com cinco créditos). O PPP elenca a Prática como Componente Curricular (PCC) quando indica, na estrutura curricular do curso, o componente do qual ela faz parte. Na nova proposta, os PCCs possuem equivalência com os Projetos Integradores. Os Projetos Integradores I e II se organizam

de modo a dar ao aluno uma visão do universo que o cerca, de sua composição, estrutura e movimento, bem como da organização biológica dos seres vivos, sua diversidade, variabilidade morfológica e genética bem como dos processos evolutivos geradores dessa diversidade biológica (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 24).

Já, o PAEX 2 (com sete créditos) tem como tema “Saúde, Bem-Estar e Sociedade”, seus componentes curriculares são o Projeto Integrado III e mais disciplinas participantes (5 créditos). Este PAEX ocorrerá no terceiro ano. O PAEX 3, por sua vez, possui nove créditos e tem como tema “Biodiversidade no Antropoceno e Educação Ambiental” e possui como componentes curriculares os Projetos Integradores IV e V (três créditos) e mais seis créditos de disciplinas participantes e ocorrerá no quarto e quinto ano do curso. No quadro abaixo, com base no PPP de Botucatu, estão indicados os conteúdos e propostas de cada um dos projetos.

Quadro 27 – Conteúdos, atividades e departamentos dos Projetos Integradores do curso de Ciências Biológicas de Botucatu

Projeto Integrador	Conteúdos	Atividades
I	Conhecimentos em Física, Biofísica, Química e Bioquímica relacionados ao eixo Matéria e Energia do ensino de Ciências para os anos finais do ensino Fundamental.	Produção de modelos e elaboração de propostas didáticas; Elaboração e aplicação de questionários junto à comunidade – diagnosticar demandas sociais.

⁶² Retomando, as modalidades são: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços (Universidade Estadual Paulista, 2021).

	Departamentos envolvidos: Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação; Departamento de Ciências Químicas e Biológicas; Departamento de Biofísica e Farmacologia.	
II	Conhecimentos relacionados ao eixo Terra e Universo para os anos finais do ensino Fundamental.	Produção de modelos e elaboração de propostas didáticas relacionadas às demandas levantadas.
	Departamentos envolvidos: Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação; Departamento de Ciências Químicas e Biológicas; Departamento de Biofísica e Farmacologia; Departamento de Bioestatística, Biologia Vegetal, Parasitologia e Zoologia	
III	Vida e Saúde: Sistemas complexos (psiconeuroimunoendocrinologia), equilíbrio dinâmico. Interação gênica e adaptações à vida, processos coevolutivos. Conceitos histórico-culturais sobre saúde e doenças em sociedades humanas. Ambiente e saúde - Integridade do sistema biológico perante fatores ambientais, físico-químicos e biológicos. Doenças contemporâneas. Saúde e o Ensino de Ciências.	Produção de modelos e elaboração de propostas didáticas relacionadas às demandas levantadas.
	Departamentos envolvidos: Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação; Departamento de Biologia Estrutural e Funcional; Departamento de Bioestatística, Biologia Vegetal, Parasitologia e Zoologia; Departamento de Ciências Químicas e Biológicas; Departamento de Biofísica e Farmacologia.	
IV	Conceituação de tecnologia e biotecnologia. Tecnologia, Ciência e Sociedade: do nomadismo ao sedentarismo humano. Regulamentação de processos de obtenção e uso de patentes. Implicações éticas da produção e uso de produtos biotecnológicos.	Biotecnologia no Ensino de Ciências e Biologia: Elaboração e desenvolvimento de propostas, materiais didáticos e de divulgação científica; organização e desenvolvimento de um evento de divulgação científica relacionado às demandas levantadas; Outras atividades poderão ser realizadas, como construção de “Blogs” (ou “Vlogs”), “Podcasts”, jogos eletrônicos, dentre outros, cujo conteúdo orienta/sugere/ensina/instrui a comunidade escolar de modo a interagir com as demandas levantadas.
	Departamentos envolvidos: Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação; Departamento de Bioestatística, Biologia Vegetal, Parasitologia e Zoologia; Departamento de Ciências Químicas e Biológicas; Departamento de Biofísica e Farmacologia.	
V	Conceituação de Diversidade Biológica e Ambiente. Ambientes, diversidade biológica e serviços ecossistêmicos. Biodiversidade e Ambiente na Educação Básica.	Produção de modelos e elaboração de propostas didáticas relacionadas às demandas levantadas; Outras atividades poderão ser realizadas, como construção de “Blogs” (ou “Vlogs”), “Podcasts”, jogos eletrônicos, dentre outros, cujo conteúdo orienta/sugere/ensina/instrui

		a comunidade escolar de modo a interagir com as demandas levantadas.
	Departamentos envolvidos: Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação; Departamento de Ciências Químicas e Biológicas; Departamento de Bioestatística, Biologia Vegetal, Parasitologia e Zoologia.	

Fonte: PPP do curso de Ciências Biológicas de Botucatu com pequenas adaptações da autora da tese.

O questionário do Projeto Integrador I considerará a comunidade escolar considerada, ou seja, “gestores, professores, estudantes, servidores e pelo entorno da escola (Prefeitura Municipal, Parques, Praças, associações de pais, ONGs, etc.)” (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 27). Além disso, as disciplinas, em cada um dos projetos,

deverão colaborar com a elaboração do questionário composto por questões de múltipla escolha. O número de questões por disciplina será correspondente à sua carga creditícia. Exemplo: uma disciplina com 4 créditos elaborará quatro questões, uma de 3 créditos, três questões, etc. (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 27).

As escolas participantes dos Projetos Integradores serão as mesmas em que os/as licenciandos/as fazem seus Estágios Supervisionados. As demandas levantadas no PAEX 1 serão utilizadas para elaboração do planejamento e das ações nos projetos 2 e 3. As disciplinas participantes de cada PAEX terão suas cargas horárias mantidas, mas “poderão ter créditos destinados à extensão” e contribuirão “com conteúdo, procedimentos e ações, abordadas de forma interdisciplinar e organizadas pelo conjunto de professores das disciplinas envolvidas” no projeto, de forma que, “A Extensão Universitária estará inserida na carga horária das disciplinas do semestre/ano letivo, compatíveis com a especificidade de cada projeto, a ser definido anualmente” durante o planejamento e cadastramento dos PAEXs nos planos de ensino das disciplinas do curso que atuarão nos projetos (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 29).

Em relação aos Estágios Supervisionados, compreendem 405 horas da carga horária do curso e devem acontecer nos períodos da manhã e da tarde (devido ao funcionamento das escolas no município), além disso, eles relacionam-se

ao conjunto de atividades que visa a aproximação, o conhecimento e a compreensão da realidade escolar (da escola básica e da prática pedagógica em Ciências e Biologia), por meio de vivência de experiências de ensino e de reflexões, com a supervisão e orientação de docentes. Articula teoria e prática e pauta-se na observação participante da escola e da sala de aula e no exercício da docência (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 34).

O Estágio Supervisionado I é “dedicado à vivência escolar”, abrangendo 75 horas, os Estágios Supervisionados II e III “à vivência no Ensino de Ciências”, com 165 horas e, os Estágios Supervisionados IV e V, estarão relacionados ao Ensino de Biologia, com 165 horas (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 34). O Trabalho de Conclusão de Curso na licenciatura é obrigatório e deve versar acerca da elaboração de uma proposta educativa ou, ainda, da elaboração de uma iniciação científica na área da Educação, com carga mínima de 105 horas (7 créditos), deste total, 30 horas serão realizados em disciplina e 75 horas para a elaboração do projeto. Estas horas contarão como ATPA aos/às estudantes que deverão organizar-se “em pequenos grupos (3 a 5 estudantes)” (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 35). Assim,

Cada grupo será preparado para o desenvolvimento de uma proposta educativa ou de uma iniciação científica, voltada ao Ensino de Ciências ou de Biologia ou à formação do Professor de Ciências ou de Biologia, por meio da apropriação de princípios metodológicos de investigação pertinentes às linhas de estudo supervisionadas pelos docentes responsáveis pela orientação do TCC. O resultado será apresentado como relatório final ou trabalho científico. Dentre as linhas de estudo, é desejável que o estudante dê preferência à problemática da inclusão, ao estudo dos direitos humanos, à diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras, como consta na Deliberação CEE Nº 154/2017 (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 34).

As temáticas orientadas pela legislação vigente indicam temas para o TCC que são importantes, tendo em vista o contexto vivido, no entanto, a deliberação do Conselho Estadual de Educação não sublinha a necessidade da relação deles ao sistema de produção (tendo em vista que apoia a formação sob ideário liberal). Dessa forma, os estudantes podem (ou não) trabalhar sem que elementos determinantes sejam equacionados, pautando-se por perspectivas não críticas às relações de produção.

As ATPAs, portanto, somam 210 horas, em que 105 delas serão contabilizadas a partir da realização do Trabalho de Conclusão de Curso. Com esta estratégia, o curso conseguiu manter o TCC enquanto um componente curricular e, a organização dos estudantes em grupos, possibilitou que os poucos docentes da área da Educação e do Ensino de Ciências pudessem orientá-los. As outras 105 horas serão contadas a partir da “participação em eventos científicos, atividades culturais, administrativas, estágios extracurriculares que serão regulamentadas em portaria específica” (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 36). As áreas indicadas para o desenvolvimento das ATPAs relacionam-se aos eventos científicos, eventos de outra natureza, atividades culturais, atividades administrativas e atividades didáticas, bem como em

estágios extracurriculares. No quadro abaixo é possível ver todas as disciplinas obrigatórias para a modalidade e suas cargas horárias.

Quadro 28 – Disciplinas e créditos do curso de Ciências Biológicas de Botucatu

1º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Biologia Celular e Molecular	4	60
Anatomia Geral e Humana	4	60
Química Geral	4	60
Física Aplicada à Biologia	4	60
Matemática	4	60
Educação Ambiental e Ensino	2	30
Bioética e Educação	2	30
Total – 1º Ano 1º Semestre	24	360
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Embriologia Básica	2	30
Bioquímica Geral	4	60
Química Analítica	4	60
Biofísica Geral	4	60
Projeto Integrador I: Matéria e Energia	6	90
Fundamentos Históricos Filosóficos e Sociológicos da Educação	3	45
Total – 1º Ano 1º Semestre	17	225
2º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Histologia Básica	3	45
Genética Geral	4	60
Geologia	3	45
Sistemática Biológica	2	30
Bioestatística	3	45
Biologia: História, Filosofia e Ensino	3	45
Didática I	4	60
Total – 1º Ano 1º Semestre	22	330
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Genética Molecular	4	60
Biogeografia	2	30
Morfologia Vegetal: Órgãos Vegetativos	4	60
Projeto Integrador II: Terra e Universo	6	90
Relações Interpessoais e Educação Escolar	3	45
Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	2	30
Didática II	2	30
Total – 2º Ano 2º Semestre	17	225
3º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Parasitologia	3	45

Evolução	4	60
Imunologia Básica	3	45
Drogas e Sociedade	2	30
Morfologia Vegetal: Órgãos Reprodutivos	3	45
Desenvolvimento Humano e Educação Escolar	4	60
Políticas Educacionais	3	45
Metodologia Científica e Redação em Educação	2	30
Total – 3º Ano 1º Semestre	24	360
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Fisiologia Humana e Comparada	7	105
Microbiologia Básica	3	45
Sistemática de Organismos Fotossintetizantes I	3	45
Proeto Integrador III: Saúde	6	90
Estágio Supervisionado I: Escola	5	75
Total – 3º Ano 2º Semestre	18	270
4º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Zoologia dos Invertebrados I	3	45
Sistemática de Organismos Fotossintetizantes II	3	45
Fisiologia Vegetal: Metabolismo	3	45
Estágio Supervisionado II: Ciências	6	90
Aprendizagem e Educação Escolar	3	45
Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Ciências	4	60
Disciplina TCC	2	30
Total – 4º Ano 1º Semestre	24	360
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Zoologia dos Invertebrados II	3	45
Ecologia de Populações	3	45
Fisiologia Vegetal: Desenvolvimento	3	45
Projeto Integrador IV: Tecnologias	4	60
Estágio Supervisionado III: Ciências	5	75
Tópicos Contemporâneos em Educação	3	45
Avaliação Escolar: Processos e Indicadores	2	30
Total – 4º Ano 2º Semestre	19	285
5º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Ecologia de Comunidades	3	45
Zoologia de Vertebrados I	3	45
Pensamento e Ação do Professor	2	30
Estágio Supervisionado IV: Biologia	6	90
Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Biologia	4	60
Comportamento animal	4	60
Total – 5º Ano 1º Semestre	22	330

2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Ecologia de Ecossistemas	3	45
Zoologia de Vertebrados II	3	45
Paleontologia	3	45
Libras, Educação Especial e Inclusiva	4	60
Estágio Supervisionado V: Biologia	5	75
Projeto Integrador V: Biodiversidade e Meio Ambiente	5	75
Total – 5º Ano 2º Semestre	18	270

Fonte: PPP do curso de Ciências Biológicas de Botucatu com pequenas adaptações da autora da tese.

Lista das cargas horárias e disciplinas especificamente pedagógicas, estágios supervisionados e projetos integradores:

- Educação Ambiental e Ensino - 30 horas;
- Bioética e Educação - 30 horas;
- Fundamentos Históricos Filosóficos e Sociológicos da Educação - 45 horas;
- Biologia: História, Filosofia e Ensino - 45 horas;
- Didática I - 60 horas;
- Relações Interpessoais e Educação Escolar - 45 horas;
- Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico - 30 horas;
- Didática II - 30 horas;
- Drogas e Sociedade - 30 horas;
- Desenvolvimento Humano e Educação Escolar - 60 horas;
- Políticas Educacionais - 45 horas;
- Metodologia Científica e Redação em Educação - 30 horas;
- Aprendizagem e Educação Escolar - 45 horas;
- Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Ciências - 60 horas;
- Disciplina TCC - 30 horas;
- Tópicos Contemporâneos em Educação - 45 horas;
- Avaliação Escolar: Processos e Indicadores - 30 horas;
- Pensamento e Ação do Professor - 30 horas;
- Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Biologia - 60 horas;
- Libras, Educação Especial e Inclusiva - 60 horas;
- Estágio Supervisionado I: Escola - 75 horas;
- Estágio Supervisionado II: Ciências - 90 horas;
- Estágio Supervisionado III: Ciências - 75 horas;
- Estágio Supervisionado IV: Biologia - 90 horas;
- Estágio Supervisionado V: Biologia - 75 horas;
- Projeto Integrador I: Matéria e Energia - 90 horas;
- Projeto Integrador II: Terra e Universo - 90 horas;
- Projeto Integrador III: Saúde - 90 horas;
- Projeto Integrador IV: Tecnologias - 60 horas;
- Projeto Integrador V: Biodiversidade e Meio Ambiente - 75 horas.

As disciplinas especificamente pedagógicas compõem 840 horas. Do total das disciplinas (tirando os estágios supervisionados e os projetos integradores) temos 45,16% da carga horária total voltada apenas aos conhecimentos pedagógicos e educacionais (840 horas específicas de conhecimentos pedagógicos e 1020 horas específicas dos conhecimentos das

Ciências Biológicas). O curso é o que mais apresenta carga horária específica para os conhecimentos da Educação. As disciplinas específicas versam sobre os fundamentos da educação, mas estes estão condensados em uma disciplina apenas “Fundamentos Históricos Filosóficos e Sociológicos da Educação”. No entanto, existem outras disciplinas específicas que versam sobre os conhecimentos pedagógicos, como, por exemplo: “Relações Interpessoais e Educação Escolar”; “Desenvolvimento Humano e Educação Escolar”; “Políticas Educacionais”, “Aprendizagem e Educação Escolar”; “Tópicos Contemporâneos em Educação”; “Avaliação Escolar: Processos e Indicadores”, “Pensamento e Ação do Professor”.

Existem disciplinas focadas em metodologias e práticas, mas elas não representam a maior parte das disciplinas especificamente pedagógicas. Além disso, a disciplina de “Metodologia Científica e Redação em Educação” não se confunde com a metodologia científica de outras áreas, é também específica da educação. O curso ainda apresenta uma disciplina que abarca a filosofia da biologia, a Educação Ambiental, além de apresentar uma disciplina nova “Drogas e sociedade”, com um assunto bastante específico, mas que faz parte da realidade das escolas e é mobilizada também nos projetos integradores do curso.

APÊNDICE E – Síntese do PPP de Ilha Solteira

O curso de Ciências Biológicas de Ilha Solteira é oferecido no período noturno e vespertino-noturno, ambos com cinco anos como prazo mínimo para conclusão e oito como prazo máximo. As disciplinas obrigatórias e optativas somam 2790 horas (186 créditos), os Estágios Supervisionados possuem 405 horas (27 créditos) e as ATPAs 210 horas (14 créditos). Em relação às disciplinas específicas, para a modalidade Licenciatura, o PPP destaca que estão incluídas

em sua carga horária, conteúdos de revisão de ciências do ensino fundamental e médio, estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos bem como a prática de registro e comunicação, dominando a norma culta a ser praticada na escola e utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 16).

O documento indica que atende “quase que na totalidade ao conjunto de disciplinas nucleares e essenciais” (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 19) presentes no documento da PROGRAD (Paulino; Rocha, 2012). Além disso, o PPP elabora uma tabela, destacada a seguir, com o total das cargas horárias para cada área da estrutura curricular, segundo a Deliberação nº 154/2017:

Quadro 29 – Atendimento à Deliberação CEE nº 154/2017.

Componente Curricular	Horas	Inclui carga horária de
Disciplinas de Formação Didático-Pedagógica	60	60 horas EaD 55 horas de PCC 04 horas de TICs
Disciplinas de Formação Específica da licenciatura ou áreas correspondentes	1740	350 horas de PCC 163 horas de Revisão de Conteúdos Específicos 30 horas de Língua Portuguesa 39 horas de TICs
Disciplinas Optativas	90	-
Estágio Curricular Supervisionado	405	-
ATPA	210	-
TOTAL	4305	-

Fonte: PPP do curso de Ciências Biológicas de Ilha Solteira com pequenas adaptações da autora da tese.

O documento de Ilha Solteira indica que, em relação aos PCCs (Prática como Componente Curricular) será utilizado “aprendizado específico (botânica, zoologia, saúde, etc.) em discussões curriculares e no preparo de aulas teóricas e práticas a serem ministradas aos

alunos da Educação Básica (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 19). O curso prevê 90 horas de disciplinas optativas para a licenciatura, como, por exemplo, “Atividades Experimentais Multissensoriais de Ciências como Alternativa a Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”. Percebemos a importância do tema para a formação dos/as licenciandos que podem desenvolver atividades pensando na inclusão dos alunos e alunas da educação básica através das atividades experimentais, abordagem importante no ensino de ciências, que pode ser concebida sobre diferentes perspectivas e teorias pedagógicas.

Em relação à curricularização da extensão, são previstas 340,5 horas (22,7 créditos) para a integralização. O documento indica que “todas as disciplinas do curso, nas duas modalidades (Licenciatura e Bacharelado), podem ser ofertadas de forma integrada com as ACEU⁶³” (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 27). No documento, para o ano de 2023, há um quadro das disciplinas que foram contempladas com as ACEUs, para a licenciatura, as disciplinas indicadas são: Didática (1 crédito de ACEU - Parceria com escolas, acervo com museus e participação em Feira de Ciências); Educação Ambiental na Escola (1 crédito de ACEU - Parceria com escolas e prefeitura municipal). Apesar da modalidade licenciatura ser própria para a formação de professoras e professores, o curso indica que as disciplinas específicas do bacharelado também poderão fazer parcerias com as escolas. Tal espaço, portanto, não é específico para a atuação dos/as professores/as formadores/as da licenciatura, nem dos/as estudantes da referida modalidade.

A unidade também planejou um evento de extensão universitária, uma feira de ciências, que terá uma lista de disciplinas participantes do curso, a ser cadastrada oportunamente. O PPP evidencia a necessidade de realização do evento relacionada

ao fato de que a mesma estimula o aprofundamento dos estudos e a busca por novos conhecimentos para que experiências, modelos, jogos, entre outros possam ser organizados e montados em uma exposição para o público externo, com a finalidade de demonstração e interação com esse público. Se constitui também em um espaço de proximidade entre a comunidade científica e a população, o que pode contribuir para a divulgação da Ciência e dos trabalhos realizados na IES, a discussão sobre os problemas sociais, bem como uma melhor integração entre a Universidade, as escolas e a comunidade (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 28).

As disciplinas, portanto, podem sofrer atualizações semestrais para serem integradas às ACEUs, onde são planejados e elaborados materiais didáticos. Os créditos das atividades de

⁶³ Atividades Curriculares de Extensão Universitária.

curricularização serão contabilizados quando os/as estudantes estiverem cursando as disciplinas, bem como através da participação no dia da Feira de Ciências. A unidade também organiza um Projeto Articulado de Extensão (PAEX) intitulado “PAEX – Canal Virtual de Divulgação Científica da Biologia” (CVBio). Este projeto contará com a organização de um/a docente responsável e diversas disciplinas, “a ideia é que ocorram postagens de vídeos curtos e que possam colaborar com a alfabetização científica de pessoas de diversas faixas etárias” (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 30).

A importância de um Canal Virtual de Divulgação Científica, conhecidos também como Vlogs, em plataformas como o Youtube ou nas mídias sociais, tais como o Instagram e o Facebook, entre outros exemplos, se deve ao fato de ser um ambiente de engajamento jovem no qual há possibilidade de estimular o interesse do público pela ciência de maneira criativa e utilizando diferentes ferramentas digitais para elaboração dos vídeos (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 30).

No PPP de Ilha Solteira, não fica claro como a relação da unidade com a comunidade externa se dará. Enquanto outros cursos preveem elaboração de questionários e o contato com a comunidade externa para que a extensão seja elaborada, o curso de Ilha Solteira não faz nenhuma indicação neste sentido. Além disso, também prevê a participação de disciplinas específicas do bacharel para participação nas escolas com propostas extensionistas. A ideia do projeto de divulgação científica é importante para a comunicação pública da ciência e foi pensada também em outras unidades.

Para completarem a carga da extensão (145,5 horas – 9,7 créditos), os/as estudantes deverão participar de outros projetos de extensão universitária (que não estejam, portanto, vinculados às disciplinas da estrutura obrigatória do curso), comprovando sua realização mediante certificado.

Em relação aos Estágios Supervisionados, os/as estudantes devem cumprir 405 horas (27 créditos). Eles se iniciam na segunda metade do curso, podendo se desenvolver “em escolas dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional técnica de nível médio – desencadeados em duas etapas” (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 33). Na primeira etapa, o/a estudante deve acompanhar as “atividades da gestão nas escolas [...] relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar”, enquanto que, na segunda etapa, o estágio deve ocorrer “em escolas dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou disciplinas profissionalizantes (áreas da saúde e biológicas) da educação profissional técnica de nível médio” (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 33). Os Estágios apresentam-se da seguinte maneira:

Quadro 30 – Organização dos Estágios Supervisionados da Licenciatura de Ilha Solteira.

Estágios	Créditos	Horas
Estágio Curricular Supervisionado Diagnóstico Sócio-Educativo da Unidade Escolar	2	30
Estágio Curricular Supervisionado: A Escola como Objeto de Pesquisa	2	30
Estágio Curricular Supervisionado: Planejamento e Desenvolvimento de Projetos de Ensino no Contexto da Unidade Escolar	4	60
Estágio Curricular Supervisionado: Planejamento e Desenvolvimento de Aulas de Ciências e Biologia I	9	135
Estágio Curricular Supervisionado: Planejamento e Desenvolvimento de Aulas de Ciências e Biologia II	10	150
TOTAL	27	405

Fonte: PPP do curso de Ciências Biológicas de Ilha Solteira com pequenas adaptações da autora da tese.

Os/as estudantes poderão realizar os estágios em Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos, “se isto fizer parte do projeto apresentado no Estágio Curricular e avaliado por docente responsável como adequado a este, contemplando assim a Portaria⁶⁴ 2252, do Gabinete do Ministro, de 21 de agosto de 2003” (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 34). O curso não prevê obrigatoriedade de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso para a Licenciatura. As ATPAs (210 horas) podem ser cumpridas através de uma diversidade de atividades, como participação e organização de eventos, representação discente, iniciações científicas, outros estágios, excursões, monitorias, aulas em cursinhos, publicações, cursos de idiomas, disciplinas extracurriculares e outras atividades de extensão. No quadro abaixo, estão organizadas as disciplinas e suas cargas horárias da unidade.

Quadro 31 – Disciplinas e créditos do PPP do curso de Ciências Biológicas de Ilha S.

1º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Anatomia Geral e Humana	4	60
Biologia Celular	4	60
Morfologia Vegetal: Órgãos Vegetativos	4	60
Fundamentos de Ciências Humanas	2	30
História e Filosofia das Ciências Biológicas	2	30
Química Geral	2	30
Laboratório de Química Geral	2	30

⁶⁴ Esta Portaria “Dispõe sobre a carga horária referente à participação do aluno de curso de Licenciatura em programas de alfabetização de jovens e adultos” (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 30).

Total – 1º Ano 1º Semestre	20	300
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Física Geral	4	60
Matemática Aplicada	4	60
Morfologia Vegetal: Órgãos Reprodutivos	4	60
Metodologia Científica	2	30
Química Orgânica ⁽¹⁾	2	30
⁽¹⁾ Correquisito: Laboratório de Química Orgânica	2	30
Psicologia do Desenvolvimento	2	30
Total – 1º Ano 1º Semestre	20	300
2º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Bioquímica Estrutural	2	30
Geologia	4	60
Histologia Básica e Comparada	4	60
Sistemática de Primoplantae Sem Semente	4	60
História e Filosofia da Educação	4	60
Psicologia da Aprendizagem	2	30
Total – 1º Ano 1º Semestre	20	300
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Bioquímica Metabólica ⁽²⁾	2	30
⁽²⁾ Correquisito: Laboratório de Bioquímica Metabólica	2	30
Bioestatística	4	60
Didática	4	60
Embriologia Comparada	4	60
Sistemática de Spermatophyta	4	60
Total – 2º Ano 2º Semestre	20	300
3º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Microbiologia Básica	4	60
Genética Geral	4	60
Biofísica Geral	4	60
Currículo, Cultura e Identidade	4	60
Zoologia de Invertebrados	4	60
Total – 3º Ano 1º Semestre	20	300
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Paleontologia Geral	2	30
Fisiologia Vegetal	4	60
Zoologia de Vertebrados	4	60
Oficina de Leitura e Produção de Textos	4	60
Ciências no Ensino Fundamental	4	60
Optativa	2	30
Total – 3º Ano 2º Semestre	20	300
4º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas

Ecologia de Ecossistemas	4	60
Teorias da Evolução	4	60
Biotecnologia no Ensino de Ciências	4	60
Planejamento e Avaliação Educacional	4	60
Optativa	4	60
Total – 4º Ano 1º Semestre	20	300
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Parasitologia Geral e Humana	4	60
Educação Ambiental	2	30
Gestão e Políticas Educacionais	4	60
Pesquisa em Educação	4	60
Fisiologia Geral e Comparada	4	60
Sociologia da Educação	2	30
Total – 4º Ano 2º Semestre	20	300
5º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Imunologia Geral	4	60
Educação Ambiental na Escola	3	45
Ecologia de Populações e Comunidades	4	60
Biodiversidade e Meio Ambiente no Ensino de Ciências e Biologia	4	60
Total – 5º Ano 1º Semestre	15	225
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Psicologia da Adolescência	3	45
Libras, Educação Especial e Inclusiva	4	60
Saúde no Ensino de Ciências e Biologia	4	60
Total – 5º Ano 2º Semestre	11	165

Fonte: PPP do curso de Ciências Biológicas de Ilha Solteira com pequenas adaptações da autora da tese.

O PPP apresenta as seguintes disciplinas específicas pedagógicas:

- Oficina de Leitura e Produção de Textos – 60 horas;
- Biodiversidade e Meio Ambiente no Ensino de Ciências e Biologia – 60 horas;
- Biotecnologia no Ensino de Ciências e Biologia – 60 horas;
- Ciências no Ensino Fundamental – 60 horas;
- Currículo, Cultura e Identidade – 60 horas;
- Didática – 60 horas;
- Educação Ambiental – 30 horas;
- Pesquisa em Educação – 60 horas;
- Sociologia da Educação – 30 horas;
- Gestão e Políticas Educacionais – 60 horas;
- Educação Ambiental na Escola – 45 horas;
- História e Filosofia da Educação – 60 horas;
- Fundamentos de Ciências Humanas – 30 horas;
- Libras, Educação Especial e Inclusiva – 60 horas;
- Pesquisa em Educação – 30 horas;
- Planejamento e Avaliação Educacional – 60 horas;
- Psicologia da Adolescência – 45 horas;
- Psicologia da Aprendizagem – 30 horas;
- Psicologia do Desenvolvimento – 30 horas;

- Saúde no Ensino de Ciências e Biologia – 60 horas.

O curso de Ilha Solteira não condensou as disciplinas de fundamentos em uma única e apresenta três que estão vinculadas à psicologia, como é o caso de “Psicologia da Aprendizagem”, “Psicologia da Adolescência” e “Psicologia do Desenvolvimento”. Há também disciplinas relacionadas à gestão, à avaliação, ao currículo, à Didática e à pesquisa, que, no caso é voltada especificamente à pesquisa em Educação. Os temas que se relacionam à área das Ciências Biológicas são: saúde, meio ambiente, biodiversidade e biotecnologia. Além disso, há uma disciplina sobre história e filosofia das Ciências Biológicas e duas voltadas à Educação Ambiental. As disciplinas pedagógicas compõem 990 horas, ou seja, 35,48% da carga horária total do curso, sendo menos da metade, portanto. Além disso, como o documento da unidade pontua, há necessidade de contratação de professores, principalmente “para atendimento aos conteúdos didático-pedagógicos, de forma que esse docente possa trabalhar nos conteúdos de aprofundamento relacionados com a Filosofia da Ciência, Fundamentos de Ciências Sociais e Sociologia da Educação”, já que, o “Câmpus de Ilha Solteira não há um profissional com esse perfil” (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 47).

A unidade aponta ainda que, a disciplina de “História e Filosofia das Ciências Biológicas” não possui “um docente responsável, e, o docente a ser contratado poderia trabalhar com essa disciplina e com os conteúdos filosóficos, sociológicos e antropológicos da Ciência aplicados à formação do Educador” (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 47). É possível percebermos as lacunas relativas a um professor específico qualificado para a formação própria com os conteúdos didáticos-pedagógicos na unidade. Além disso, também há indicação da necessidade de contratação docente para o trabalho com os conteúdos da área específica das Ciências Biológicas.

APÊNDICE F – Síntese do PPP de Rio Claro

Na unidade, a modalidade licenciatura é oferecida tanto no período integral (duração mínima de quatro anos) quanto noturno (duração mínima de cinco anos). A estrutura curricular soma 3420⁶⁵ horas em disciplinas. Não estão previstas para a modalidade em questão disciplinas optativas, bem como não há obrigatoriedade de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O documento do curso de Ciências Biológicas de Rio Claro cita que, nesta nova proposta curricular, “foram incluídas alterações principalmente relacionadas às Práticas como Componentes Curriculares (PCC)”, porém, ao longo do documento, não fica explícita como ela foi pensada e distribuída, não havendo também sua indicação entre os demais componentes curriculares (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 05).

Na nova estrutura curricular de Rio Claro, para a licenciatura, duas disciplinas passaram a ser exclusivas da modalidade: “Biologia e os desafios políticos, sociais e culturais” e “Ensino de ciências e biologia: o biólogo como educador e professor”, além disso, a extensão universitária foi distribuída em diferentes componentes curriculares. Houve a criação de um PAEX que se encontra “completamente integrado em quatro disciplinas da Licenciatura cujo objetivo geral será a elaboração e o desenvolvimento de um projeto de extensão” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 10).

A curricularização da extensão, na unidade de Rio Claro está atrelada a cinco Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, eles são: Educação de Qualidade (ODS nº 04), Consumo e Produção Responsáveis (ODS nº 12), Ação Contra a Mudança Global do Clima (ODS nº 13), Vida na Água (ODS nº 14) e Vida Terrestre (ODS nº 15). Os projetos desenvolvidos englobam diversas disciplinas e, “junto com um Programa de Divulgação científica, oferece aos alunos a oportunidade de usar diversas áreas de conhecimento da biologia para atender as demandas da sociedade e divulgar informações de interesse geral” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 25). Os eixos fundantes da curricularização da extensão são: biologia estrutural, funcional e hereditariedade; biotecnologia; diversidade biológica e meio ambiente; educação e ciência.

Para a licenciatura, o PAEX deve ter relação com a biologia e o ensino. Quatro disciplinas estão integradas a ele, são elas: Introdução à Pesquisa em Educação (30h), Práticas Investigativas em educação e ensino de ciências e biologia I (30h), Práticas Investigativas em

⁶⁵ Neste total, incluem-se 180 horas de Estágio Supervisionado. O campus de Rio Claro possui uma maneira diferente de contabilizar a carga horária do componente curricular citado.

educação e ensino de ciências e biologia II (30h), Práticas Investigativas em educação e ensino de ciências e biologia III (30h). O total das cargas horárias descrita aqui (120 horas) fazem parte, portanto, também da carga horária da extensão.

Na unidade, as ATPAs⁶⁶ (210 horas) possuem uma parte de sua carga horária voltada para a extensão (até 105 horas). As ACEUs⁶⁷ “são desenvolvidas de maneira isolada em disciplinas (15h no núcleo comum e 30h em disciplinas específicas da Licenciatura)”, além disso, há o Projeto Articulado de Extensão (PAEX 1), onde está previsto o levantamento das demandas, com duração de 60 horas, há o PAEX 2 com 120 horas e o Programa de Divulgação Científica (até 90 horas), em que 16 horas encontram-se nas disciplinas do núcleo-comum (específicas de área das Ciências Biológicas) e 15 horas em disciplinas específicas da licenciatura. As “59h restantes poderão ser cumpridas pelos alunos através das diferentes ACEUs vinculadas ao Programa” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 32).

O primeiro PAEX (PAEX 1) abrange a disciplina de “Extensão Universitária” (aborda a fundamentação teórica da extensão), incluindo parte de sua carga horária (mais de 50%) para “aplicação prática da extensão via atividades de levantamento de demandas da sociedade”. Assim,

os alunos, orientados pelos docentes da disciplina e das disciplinas vinculadas ao PAEX 1, deverão, durante a disciplina e em atividades extraclasse, entrar em contato com diversos setores da sociedade com o objetivo de levantar as demandas, classificá-las de acordo com sua relação com o curso de ciências biológicas e sua viabilidade. No final do PAEX 1, os alunos elaborarão um projeto de extensão da turma atendendo a uma ou a diversas demandas da sociedade (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 32).

Este levantamento será “a base do PAEX 2” devendo ser executado no próximo ano. As disciplinas vinculadas no PAEX 1 estarão presentes também no PAEX 2 para que a continuidade seja possibilitada. A vinculação da disciplina ao PAEX deve respeitar a possibilidade dela ser oferecida no momento em que ele esteja ocorrendo. Como no curso de Rio Claro o momento do oferecimento das disciplinas entre o período noturno e integral diferem, há diferenciação entre as disciplinas do PAEX para cada um dos períodos. No quadro 32 abaixo é possível comparar o oferecimento das disciplinas, bem como as cargas horárias vinculadas ao PAEX.

⁶⁶ Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento.

⁶⁷ Atividades Curriculares de Extensão Universitária.

Quadro 32 – Disciplinas envolvidas no PAEX (1 e 2) em ambos os períodos do curso.

PAEX 1 – levantamento de demandas	Integral	Semestres	Carga horária	Disciplinas com carga horária vinculada
		3 e 4	60h = 47h em disciplinas + 13h fora (3h semanais no 3º semestre e 1h semanal no 4º semestre) 45h na Disciplina de Extensão Universitária + 15h em disciplinas e fora (reuniões entre os diferentes participantes do PAEX 1 - discentes, docentes e representantes dos diferentes setores da sociedade).	- Extensão Universitária (45h); - Vertebrados II (2h).
		Disciplinas participantes sem carga horária vinculada: Ecologia de comunidades; Ecossistemas; Invertebrados I; Invertebrados II; Vertebrados I; Ornitologia e Mastozoologia; Artropodologia; Sistemática de fanerógamas; Sistemática de criptógamas; Caracterização morfoestrutural e identificação de plantas; Genética.		
	Noturno	Semestres	Carga horária	Disciplinas com carga horária vinculada
		3, 4 e 5	60h = 47h em disciplinas + 13h fora (3h semanais no 3º semestre e 1h semanal no 4º semestre) 45h na Disciplina de Extensão Universitária + 15h em disciplinas e fora (reuniões entre os diferentes participantes do PAEX 1 - discentes, docentes, e representantes dos diferentes setores da sociedade).	- Extensão Universitária (45h); - Vertebrados I (2h).
Disciplinas participantes sem carga horária vinculada: Ecologia de comunidades; Ecologia de populações; Ecossistemas; Invertebrados I; Invertebrados II; Vertebrados I; Ornitologia e Mastozoologia; Artropodologia; Sistemática de fanerógamas; Sistemática de criptógamas; Caracterização morfoestrutural e identificação de plantas; Genética; Biologia molecular.				
PAEX 2 – execução do projeto	Integral	Semestres	Carga horária	Disciplinas com carga horária vinculada
		5 e 6	90h = 12h em disciplinas obrigatórias do núcleo-comum (e 8h nas disciplinas específicas) + 78h fora das disciplinas (2h semanal no 5º semestre e 4h semanal no 6º semestre até cumprir a carga horária total)	- Ecologia de comunidades (3,75h); - Ecossistemas (4,25); - Caracterização morfoestrutural e identificação de plantas (ESPECÍFICA - 2h); - Ornitologia e mastozoologia (ESPECÍFICA - 4h); - Genética molecular (2h); - Biotecnologia II (ESPECÍFICA - 2h); - Imunologia (2h).
	Disciplinas participantes sem carga horária vinculada: Invertebrados I; Invertebrados II; Vertebrados I; Vertebrados II; Artropodologia; Sistemática de fanerógamas; Sistemática de criptógamas.			

		Semestres	Carga horária	Disciplinas com carga horária vinculada
	Noturno	6, 7 e 8	2h em disciplinas obrigatórias do tronco comum (e 8h nas disciplinas específicas) + 78h fora das disciplinas (2h semanal no 6º, 7º e 8º até cumprir a carga horária)	- Ecologia de comunidades (3,75h); - Ecologia de populações (5h); - Ornitologia e mastozoologia (ESPECÍFICA - 4h); - Caracterização morfoestrutural e identificação de plantas (ESPECÍFICA - 2h); - Genética molecular (3,25h); - Biotecnologia II (ESPECÍFICA - 2h).
			Disciplinas participantes sem carga horária vinculada: Artropodologia; Vertebrados I; Vertebrados II; Invertebrados I; Invertebrados II; Sistemática de Fanerógamas; Sistemática de Criptógamas; Genética; Biologia celular.	

Fonte: PPP do curso de Ciências Biológicas de Rio Claro com pequenas adaptações da autora da tese.

Além dos PAEX 1 e 2, há o Programa de Divulgação Científica, uma atividade também relacionada à extensão da unidade. Neste, “os alunos terão a oportunidade de participar de diversas formas de divulgação científica” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 30), tendo

como base: a) o conteúdo aprendido em sala de aula diretamente relacionado com uma problemática atual, b) entrevistas de docentes, pesquisadores, alunos de pós-graduação ou cientistas de outros setores, e c) a pesquisa desenvolvida pelo próprio docente durante uma Iniciação científica ou um estágio (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 30).

Esse projeto pode incluir a “produção de podcasts, vídeos do YouTube, artigos em revistas, programas de rádios sobre temas atuais”, tais atividades serão desenvolvidas com a carga horária das disciplinas relacionadas ao projeto, variando entre 16 a 49 horas; Além destas, podem ser realizadas feiras de ciências, arte e cultura, com exposição das pesquisas (30 horas); Eventos públicos de defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) (com 15 horas); Participação em eventos da cidade (15 horas) e Espaço Museu “presencial, itinerante ou virtual”, também com 15 horas (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 30). A distribuição das disciplinas⁶⁸ para o projeto também é diversa entre os períodos integral e noturno, como ocorre para o PAEX.

⁶⁸ Para mais informações olhar o documento de Rio Claro, páginas 30 a 32.

Em relação ao Estágio Supervisionado, este componente curricular está alocado com as disciplinas de “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ciências” (PEC) que possui 150 horas e “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Biologia” (PEB) com 270 horas. Os estágios

contemplam o desenvolvimento de atividades de observação, co-participação e intervenção supervisionadas e reflexão sobre o trabalho realizado nos espaços educacionais, totalizando 420 horas, sendo: a) 220 h (duzentas e vinte horas) de estágio na escola, compreendendo o exercício da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de vivências em outras experiências de ensino; b) 200 h (duzentas horas) dedicadas às atividades de gestão do ensino na escola básica e atividades teórico-práticas e de aprofundamento (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 35).

São objetivos dos estágios: “proporcionar a imersão do estudante no ambiente escolar, aproximando-o do ensino e da gestão escolar nas escolas de Educação Básica, de forma a possibilitar a reflexão sobre a realidade escolar e os limites e possibilidades para o Ensino de Ciências Naturais e Biologia”; “Refletir sobre inovações e diferentes possibilidades para o Ensino de Ciências Naturais e Biologia, com vistas a formação do sujeito autônomo e crítico”; “Avaliar a importância do papel do professor para os processos de ensino e aprendizagem”; “Examinar as propostas curriculares elaboradas a nível federal e estadual, contextualizando-as historicamente e examinando suas proposições gerais quanto à educação do aluno da escola básica e as específicas, voltadas ao ensino das Ciências Naturais e Biologia”; “Elaborar planos de ensino claros, que apresentem coerência entre os diferentes elementos, ou seja, objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos didáticos e avaliação”, bem como “permitir que o licenciando se coloque de forma tranquila e espontânea em situações concretas de ensino, desenvolvendo maior domínio da função docente” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 35).

As Atividades Teórico Práticas de Aprofundamento compõem 210 horas (7 créditos) da grade curricular do curso e “ter caráter científico, cultural e acadêmico, serem ligadas às Ciências Biológicas e devem estar articuladas com outras experiências de formação previstas no curso”, além disso, “Levando-se em conta a exigência de creditação de atividades de extensão no currículo vigente, dos 14 créditos acima mencionados, até 7 créditos podem ser atribuídos a atividades de extensão” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 37). Como mencionado anteriormente, Rio Claro oferece a licenciatura tanto no período integral quanto no período noturno. Tendo em vista a grade horária de cada um deles, a duração do curso (tempo mínimo e máximo) são diferentes. Para a elaboração da tabela com as disciplinas

e as cargas horárias discriminadas, escolhemos o período que aparece primeiro no PPP que, no caso, é o integral. Além disso, não discriminamos na tabela a carga horária da extensão, tendo em vista que a unidade aqui analisada apresenta uma forma específica de creditação, que pode variar.

Quadro 33 – Disciplinas e créditos do PPP do curso de Ciências Biológicas de Rio Claro

1º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Biologia Celular	4	60
Princípios de Sistemática Biológica	2	30
Atuação do Profissional Biólogo na Sociedade	3	45
Morfologia de Órgãos Vegetativos	4	60
Invertebrados I	4	60
Química Geral e Inorgânica	4	60
Física Geral	3	45
Total – 1º Ano 1º Semestre	24	360
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Matemática	3	45
Embriologia	4	60
Invertebrados II	4	60
Morfologia de Órgãos Reprodutivos	4	60
Química Orgânica e Analítica	4	60
Total – 1º Ano 1º Semestre	19	285
2º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Biofísica	4	60
Filosofia da Ciência	2	30
Extensão Universitária	3	45
Histologia	4	60
Sistemática de Criptógamas	4	60
Vertebrados I	4	60
Bioquímica Estrutural	4	60
Anatomia	4	60
Geologia	4	60
Total – 1º Ano 1º Semestre	33	495
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Genética	4	60
Ecologia de Populações	4	60
Bioestatística	4	60
Microbiologia	4	60
Paleobiologia	4	60
Bioquímica Metabólica	4	60
Vertebrados II	4	60
Sistemática de Fanerógamas	4	60
Total – 2º Ano 2º Semestre	32	480

3º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Genética Molecular	4	60
Imunologia	4	60
Fisiologia do Metabolismo e Transporte em Plantas	4	60
Fisiologia Animal I	4	60
Ecologia de Comunidades	4	60
Ensino de Ciências e Biologia	3	45
Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação em Ciências	2	30
Introdução à Avaliação Educacional	2	30
Introdução à Filosofia da Educação	2	30
Prática de Ensino em Ciências e Estágio Supervisionado	2	30
Introdução à Pesquisa em Educação	4	60
Introdução à História da Educação	2	30
Introdução à Sociologia da Educação	2	30
Total – 3º Ano 1º Semestre	39	585
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Ecossistemas	4	60
Fisiologia do Desenvolvimento Vegetal	4	60
Fisiologia Animal II	4	60
Biologia e os Desafios Políticos, Sociais e Culturais	3	45
Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Ciências	2	30
Prática de Ensino em Ciências e Estágio Supervisionado	2	30
Psicologia do Desenvolvimento	4	60
Práticas Investigativas em Educação e Ensino de Ciências e Biologia I	4	60
Política Educacional Brasileira	4	60
Total – 3º Ano 2º Semestre	31	465
4º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Parasitologia	3	45
Evolução	4	60
Fundamentos da Bioética	3	45
Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Biologia	4	60
Prática de Ensino em Biologia e Estágio Supervisionado	4	60
Psicologia da Educação	2	30
Didática: Campo de Investigação e Formação	4	60
Práticas Investigativas em Educação e Ensino de Ciências e Biologia II	4	60
Total – 4º Ano 1º Semestre	28	420
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Legislação Ambiental	2	30

Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Biologia	4	60
Prática de Ensino em Biologia e Estágio Supervisionado	4	60
Libras, Educação Especial e Inclusiva	4	60
Didática: Práticas Culturais e Pedagógicas	2	30
Práticas Investigativas em Educação e Ensino de Ciências e Biologia III	4	60
Introdução às Tecnologias Digitais na Educação	2	30
Total – 4º Ano 2º Semestre	22	330

Fonte: PPP do curso de Ciências Biológicas de Rio Claro com pequenas adaptações da autora da tese.

Ao todo, o curso possui 3420 horas (100%). Em relação às disciplinas especificamente pedagógicas, temos um total de 1140 horas (33,33%). A lista das disciplinas especificamente pedagógicas e da Educação segue abaixo. No total analisado, as 180 horas de estágio contabilizadas nas disciplinas foram retiradas (120 horas na disciplina de “Prática de Ensino em Biologia e Estágio Supervisionado” + 60 horas na disciplina de “Prática de Ensino em Ciências e Estágio Supervisionado”).

- Ensino de Ciências e Biologia – 45 horas;
- Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação em Ciências – 60 horas;
- Introdução à Avaliação Educacional – 30 horas;
- Introdução à Filosofia da Educação – 30 horas;
- Introdução à Pesquisa em Educação – 60 horas;
- Introdução à História da Educação – 30 horas;
- Introdução à Sociologia da Educação – 30 horas;
- Biologia e os Desafios Políticos, Sociais e Culturais – 45 horas;
- Psicologia do Desenvolvimento – 60 horas;
- Política Educacional Brasileira – 60 horas;
- Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Biologia – 120 horas;
- Psicologia da Educação – 30 horas;
- Didática: Campo de Investigação e Formação – 60 horas;
- Libras, Educação Especial e Inclusiva – 60 horas;
- Didática: Práticas Culturais e Pedagógicas – 30 horas;
- Introdução às Tecnologias Digitais na Educação – 30 horas;
- Práticas Investigativas em Educação e Ensino de Ciências e Biologia I (60h) + II (60h) + III (60h) = 180 horas;
- Prática de Ensino em Biologia e Estágio Supervisionado - 270h (anual), sendo **120h em sala de aula** e 150h de atividades práticas relacionadas ao estágio supervisionado);
- Prática de Ensino em Ciências e Estágio Supervisionado - 150h (anual), sendo **60h em sala de aula** e 90h de atividades práticas relacionadas ao estágio supervisionado).

A unidade de Rio Claro não condensou as disciplinas de fundamentos da educação em uma única, o curso tem, por exemplo, “Introdução à Filosofia da Educação”, “Introdução à História da Educação”, “Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação em Ciências”, “Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Biologia” e “Introdução à Sociologia da Educação”. O curso possui práticas de ensino em Ciências e Biologia que se relacionam às

práticas investigativas, uma abordagem específica do Ensino de Ciências e Biologia, historicamente consolidada, que possui ênfase no PPP. A disciplina de pesquisa, também está relacionada à educação, não se confundindo com a pesquisa em outra área. No entanto, assim como em outras unidades analisadas, curso de Ciências Biológicas da unidade possui menos da metade de sua carga horária com as disciplinas específicas relacionadas aos conhecimentos pedagógicos e educacionais.

APÊNDICE G – Síntese do PPP de São José do Rio Preto

A unidade de São José do Rio Preto, na modalidade licenciatura, apresenta uma carga horária total de 3.630 horas. A Prática como Componente Curricular (PCC) é citada uma única vez como componente obrigatório do curso, mas ela não é explicitada, nem indicada em conjunto com a sua carga horária. Deste total, as atividades extensionistas compõem 363 horas (10% da carga horária total do curso), desenvolvidas em conjunto com as disciplinas de “Laboratório de Vivência: I, II, III e IV”, que totalizam 240 horas. Estas disciplinas estão presentes apenas na modalidade licenciatura. Nelas, o PPP prevê

a discussão sobre concepções espontâneas/alternativas, os espaços não formais no ensino de Biologia, temas transversais na educação, interdisciplinaridade e o papel da extensão universitária na formação do licenciando. Nos Laboratórios de Vivência I a III os estudantes realizarão o mapeamento de ambientes de vivência não formal e planejarão as atividades, que serão colocadas em prática no último ano, na disciplina Laboratório de Vivência IV. Com isso, pretende-se expandir o conceito de sala de aula e das formas de aprendizagem, proporcionando um ambiente interdisciplinar para produção de conhecimentos contextualizados na realidade social, na demanda da comunidade local e regional e em consonância com os objetivos propostos pela OMS nas ODS, amplamente divulgadas na mídia e incluídas na proposta de inserção da extensão para o raciocínio crítico dos discentes, e para a formação do futuro professor na interação com outros setores da sociedade. Os possíveis locais para desenvolvimento das atividades são: parques, praças, zoológicos, museus, associações e centros de ciências, ressaltando a necessidade de flexibilização frente a demandas sociais e formação humanizada dos discentes (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023a, p. 06).

As disciplinas de Laboratório de Vivência foram criadas no PPP para garantirem a curricularização da extensão no currículo. Elas preveem uma articulação entre a teoria e a prática em ambientes não formais de ensino, com foco para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Há, nos Laboratórios de Vivência I, II e III (todos com carga horária de 30h) uma preparação dos/as estudantes em relação ao mapeamento dos ambientes não formais, bem como o planejamento das atividades que serão realizadas, colocada em prática, no Laboratório de Vivência IV (que possui 150 horas no currículo).

As outras 123 horas das atividades extensionistas, relacionam-se às ATPAs (Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento). Estas ATPAs devem totalizar 210 horas (14 créditos), portanto, as 87 horas restantes relacionam-se às atividades “dentro do contexto acadêmico, artístico e cultural de caráter didático-pedagógico”, como, por exemplo, “participação em eventos, atividades artísticas, trabalhos voluntários, atividades de extensão, monitorias,

participação em projetos comunitários e educacionais, atividades desenvolvidas em escolas, entre outras” (Universidade Estadual Paulista, 2023, p. 18).

As ATPAs também “podem ser obtidas pelo estudante ao participar de um dos projetos do Programa ‘Educação, Ciência e Sociedade’” (Universidade Estadual Paulista, 2023, p. 06). Este programa tem como objetivo enriquecer a formação dos/as estudantes da Unesp, *campus* de São José do Rio Preto, que abrange 11 cursos das áreas de Ciências Exatas, Humanas e Biológicas, bem como “ofertar à comunidade externa diferentes opções extensionistas voltadas à educação, saúde, meio ambiente e bem-estar” (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023b, p. 03-04).

A curricularização da extensão impulsionou a ação articulada entre os cursos do Câmpus, visando à elaboração de um programa amplo e diverso, capaz de promover uma formação de qualidade e sensível aos desafios sociais contemporâneos. A diversidade de ações propostas e a amplitude de grupos da sociedade atendidos possibilitarão: I) Aos estudantes da graduação envolvidos nas atividades extensionistas, o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, na medida em que estão previstas ações de intervenção social em realidades específicas e diversificadas; II) Às comunidades locais, beneficiarem-se dessas ações e estabelecerem uma relação dialógica mais próxima com a Universidade e com o conhecimento técnico e científico por ela gerado. Ao estabelecer esse tipo de diálogo e troca de conhecimentos, cumpre-se o papel extensionista da Universidade. Como se depreende das ações previstas, os objetivos do Programa são os seguintes: I. Propiciar aos estudantes da graduação a aquisição de novos conhecimentos e sua inserção na realidade social imediata por meio da curricularização de atividades de extensão universitária; II. Desenvolver ações extensionistas voltadas à educação, saúde, meio ambiente e bem estar da comunidade externa; III. Promover a aplicação de conhecimentos acadêmicos e técnico-científicos articulados com populações e realidades sociais por meio de ações de extensão; IV. Promover a interação da Universidade e do conhecimento nela produzido com a comunidade externa (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023b, p. 04).

O curso de Ciências Biológicas está indicado nas seguintes ações: Ação 05 (Astronomia para todos); Ação 10 (Cursinho Pré-vestibular do Centro Cultural Vasco); Ação 19 (Educação para o Trânsito); Ação 21 (Fazendo física); Ação 28 (Museu Didático de História Natural; Ação 35 (Universidade no Bosque) e Ação 36 (Você conhece a represa?) (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023b). Do total de 3.630 horas, 3.015 horas (201 créditos) são de disciplinas obrigatórias (não existem disciplinas optativas para a modalidade). As disciplinas especificamente pedagógicas iniciam-se no segundo ano do curso, permanecendo na grade curricular até o final (4º ano). No quadro abaixo é possível ver as disciplinas do curso, bem como seus créditos e cargas horárias.

Quadro 34 – Disciplinas e créditos do PPP do curso de Ciências Biológicas de S J R Preto

1º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Anatomia Geral e Humana	4	60
Biologia Celular	4	60
Geologia	4	60
Morfologia Vegetal: Órgãos Vegetativos	4	60
Protistas e Fungos	2	30
Química Geral	2	30
Sistemática Biológica	2	30
Zoologia de Metazoa Basais e Lophotrochozoa	4	60
Total – 1º Ano 1º Semestre	-	390
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Física Geral	3	45
Histologia Básica	4	60
Morfologia Vegetal: Órgãos Reprodutivos	4	60
Química Orgânica	2	30
Sistemática de Primoplantae sem Sementes	4	60
Zoologia de Ecdysozoa e Deuterostomia	6	90
Total – 1º Ano 2º Semestre	-	345
2º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Bioquímica Estrutural	4	60
Embriologia	4	60
Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação	4	60
Genética Geral	4	60
Matemática e Bioestatística	4	60
Prática de Leitura e Produção de Textos	4	60
Sistemática de Spermatophyta	4	60
Zoologia de Anamniota	4	60
Total – 2º Ano 1º Semestre	-	480
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Bioética, Educação, Legislação e Avaliação	4	60
Biofísica Geral	4	60
Biologia Molecular	4	60
Bioquímica Metabólica	2	30
Didática I	2	30
Ecologia de Populações	4	60
Estágio Curricular Supervisionado I	2	30
Laboratório de Vivência I	2	30
Política Educacional Brasileira	4	60
Zoologia de Amniota	4	60
Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada a Educação	2	30
Total – 2º Ano 2º Semestre	-	510
3º Ano		

1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Ciências no Ensino Fundamental	4	60
Didática II	2	30
Ecologia de Comunidades	4	60
Estágio Curricular Supervisionado II	2	30
Fisiologia Geral e Comparada: Regulação	3	45
Metodologia e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Biologia	4	60
Microbiologia Básica	4	60
Paleontologia	4	60
Psicologia da Educação	4	60
Total – 3º Ano 1º Semestre	-	465
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Ecologia de Ecossistemas	4	60
Estágio Curricular Supervisionado III	2	30
Evolução	4	60
Fisiologia Geral e Comparada: Sistemas	3	45
Fisiologia Vegetal	6	90
Imunologia Geral	4	60
Laboratório de Vivência II	2	30
Reprodução e Sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia	4	60
Total – 3º Ano 2º Semestre	-	435
4º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Estágio Curricular Supervisionado IV	7	105
Laboratório de Vivência III	2	30
Libras, Educação Especial e Inclusiva	4	60
Parasitologia Geral e Humana	4	60
Projetos Integradores I	4	60
Total – 4º Ano 1º Semestre	-	315
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Educação em Direitos Humanos	2	30
Educação Inclusiva: Fundamentos Políticas e Práticas	2	30
Estágio Curricular Supervisionado V	14	210
Laboratório de Vivência IV	10	150
Projetos Integradores II	4	60
Total – 4º Ano 2º Semestre	-	480

Fonte: PPP do curso de Ciências Biológicas de São José do Rio Preto com pequenas adaptações da autora da tese.

Através da tabela é possível observar que as disciplinas especificamente pedagógicas compõem a menor parte do currículo da modalidade licenciatura. No total, as disciplinas da tabela somam 3015 horas (100%), tirando as 405 horas dos Estágios Supervisionados. Das 3015 horas, 2115 horas (70,15%) são de disciplinas da área específica (Ciências da Natureza e

Biológicas) e 900 horas (29,85%) são de disciplinas especificamente pedagógicas. A lista destas disciplinas segue:

- Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação - 60 horas;
- Prática de Leitura e Produção de Textos - 60 horas;
- Bioética, Educação, Legislação e Avaliação - 60 horas;
- Didática I - 30 horas;
- Estágio Curricular Supervisionado I - 30 horas;
- Laboratório de Vivência I - 30 horas;
- Política Educacional Brasileira - 60 horas;
- Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada a Educação - 30 horas;
- Ciências no Ensino Fundamental - 60 horas;
- Didática II - 30 horas;
- Estágio Curricular Supervisionado II - 30 horas;
- Metodologia e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Biologia - 60 horas;
- Psicologia da Educação - 60 horas;
- Estágio Curricular Supervisionado III - 30 horas;
- Laboratório de Vivência II - 30 horas;
- Reprodução e Sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia - 60 horas;
- Estágio Curricular Supervisionado IV - 105 horas;
- Laboratório de Vivência III - 30 horas;
- Libras, Educação Especial e Inclusiva - 60 horas;
- Projetos Integradores I - 60 horas;
- Educação em Direitos Humanos - 30 horas;
- Educação Inclusiva: Fundamentos Políticas e Práticas - 30 horas;
- Estágio Curricular Supervisionado V - 210 horas;
- Projetos Integradores II - 60 horas

As disciplinas pedagógicas de “Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação” e a de “Bioética, Educação, Legislação e Avaliação” sintetizam, ambas em 60 horas, áreas inteiras do conhecimento. A primeira disciplina citada inclui fundamentos da área da Educação. Há, apenas, uma disciplina sobre Ciências no Ensino Fundamental e outra que abarca especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Biologia. Há uma disciplina de 60 horas de “Reprodução e Sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia”, tema importante e atual para a formação docente. Nas escolas, no entanto, muitas vezes os/as professores/as de Ciências e Biologia acabam sendo responsabilizados por esta temática que tem gerado, nos últimos anos, debates acalorados e censura por grupos conservadores, como o Escola Sem Partido (Barroso; Silva, 2020). A BNCC, por exemplo, em sua última versão, esvazia e reduz os “conceitos sobre gênero e sexualidade” (Mattos; Amestoy; Tolentino-Neto, 2022, p. 30), reforçando a perspectiva reprodutiva e biologicista do tema.

Em relação aos Estágios Supervisionados, estes apresentam 405 horas e o PPP da unidade defende

que o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura é um campo do conhecimento, ou seja, ele também é de natureza epistemológica, fato que

supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Desse modo, tem como principais objetivos formar um professor capaz de utilizar diferentes metodologias para os processos de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia, além de compreender a instituição escolar e suas especificidades. Assim, tal projeto engloba o reconhecimento e a vivência das possibilidades didáticas para o trabalho docente com o ensino de Ciências e de Biologia nos Ensinos Fundamental II e Médio. Para tanto, prevê inicialmente o acompanhamento efetivo da docência por meio de observação, além de ações para identificar as metodologias que melhor se adaptam ao ensino dos conteúdos nos diferentes anos escolares. Em paralelo, é realizada a observação e o acompanhamento de diferentes momentos e espaços escolares, como reuniões de pais, conselhos de classe, o trabalho dos gestores da escola, tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio, além do estudo do projeto político-pedagógico da escola. Essas ações têm como objetivo o reconhecimento da realidade escolar e são também embasadas teoricamente, para que o futuro professor possa compreender, de forma fundamentada, a realidade que o cerca. Ainda nessa etapa é feita a análise e, também, a produção de materiais e recursos didáticos. (Universidade Estadual Paulista, 2023, p. 16, destaques da autora).

O documento indica o estágio como um *campo de conhecimento*, atrelando seus objetivos à formação de um *professor capaz de usar diferentes metodologias e compreender a instituição escolar e suas especificidades*. O campo de conhecimento do estágio atrela-se, em seu cerne, ao *reconhecimento e vivência das possibilidades didáticas*, de forma que fica explícito, através do texto, a atenção voltada ao “como fazer” do trabalho docente, com foco nas metodologias. Além disso, mesmo que partindo de um embasamento teórico da realidade escolar, esta representa a ênfase do estágio, não sendo mencionado no texto, no entanto, o fenômeno educativo em sua totalidade. O PPP continua orientando ao estágio:

Na sequência, a partir das observações realizadas e dos conhecimentos produzidos acerca das metodologias e materiais didáticos, os futuros professores elaboram, individualmente, planos de estágio para os ensinos Fundamental II e Médio. Esses planos são feitos a partir de uma parceria entre os professores responsáveis pelas classes nas quais o estágio está sendo cumprido, o professor da instituição de ensino superior da disciplina de estágio e o futuro professor. No plano é descrita como será a participação do futuro professor no cotidiano escolar por meio de ações como regências, monitorias, participação de reuniões, entre outras. A partir das observações realizadas nas escolas, são elaboradas e aplicadas aulas de reforço, recuperação e oficinas, de acordo com a realidade e necessidades da comunidade escolar. Ainda, o futuro professor elege, em conjunto com o supervisor de estágio, um conteúdo para o Ensino Fundamental II e outro para o Ensino Médio, elabora suas aulas usando as tendências que norteiam o ensino de Ciências e de Biologia para que sejam feitas as atividades de regência (Universidade Estadual Paulista, 2023, p. 17, destaques da autora).

Um segundo momento, então, é explicitado para o estágio, em que o licenciando/a em conjunto com o professor da escola e o professor da universidade, elabora suas ações e,

posteriormente, escolhe um conteúdo para criar sua aula de regência com base nas tendências que orientam o Ensino de Ciências e Biologia. Neste caso, compreendemos ser positivo e necessário que o documento implique as tendências da área do ensino para que o estudante oriente sua atividade de regência.

O PPP de São José do Rio Preto prevê que o projeto do estágio possa ser desenvolvido em três áreas:

a) Elaboração de material didático: o projeto de estágio terá por objetivo a elaboração de materiais didáticos que sejam de amplo uso no Ensino Fundamental/Médio; b) Pesquisa em ensino de Ciências e Biologia: o projeto de estágio terá por objetivo a investigação da prática educacional em sala de aula, versando sobre um tema específico do ensino de Ciências e/ou Biologia; c) Didática: o projeto de estágio terá por objetivo a organização metodológica do conteúdo de ensino, presente na elaboração de cursos, seminários, microaulas e/ou outras modalidades de ensino (Universidade Estadual Paulista, 2023, p. 17).

Nas três modalidades, mais uma vez, o foco orienta-se à produção e às experiências do/a estudante da licenciatura sobre sua prática, mesmo considerando a segunda área (item b), que prevê uma pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia, o cerne desta investigação não é tomado sob uma perspectiva mais totalizadora da educação. Questionamos: por que não considerar ou tomar o fenômeno educativo, mesmo para os/as licenciandos/as em Ciências Biológicas a partir, também, de sua totalidade, ou seja, considerando, entre outros elementos, a sociedade, as relações de produção, as determinações do trabalho docente na conjuntura em que estamos, além de outras relações possíveis que ultrapassem os limites da prática pessoal, da sala de aula e da escola isolada em si mesma?

Como discutido anteriormente, o PPP de São José do Rio Preto prevê reingresso entre as modalidades. Assim, os/as estudantes da licenciatura poderão formar-se bacharel “acrescentando créditos ao seu histórico escolar na forma de disciplinas optativas do Bacharelado” e, o/a estudante do bacharelado, “será facultado igualmente o direito de acrescentar créditos ao seu histórico escolar na forma de disciplinas pedagógicas” (Universidade Estadual Paulista São José do Rio preto, 2023a, p. 07). Percebe-se, no documento, o foco na prática, na elaboração de materiais didáticos e ênfase nas metodologias necessárias ao Ensino de Ciências e Biologia, momento em que os fundamentos da Educação, bem como sua concepção sob a perspectiva da totalidade, não se evidenciam com o mesmo foco.

APÊNDICE H – Síntese do PPP de São Vicente

O curso de Ciências Biológicas, na modalidade licenciatura, é oferecido no período noturno, com duração mínima de cinco anos e máxima de oito. No documento, há uma seção específica que trata do reconhecimento do curso, momento em que o resultado de sua avaliação é explicitado. Nele, a Deliberação do CEE nº 154/2017 é citada, junto com a Prática como Componente Curricular (PCC) que faz, portanto, parte do projeto do curso. Ao longo do texto, no entanto, não há mais nenhuma menção ao referido componente, nem em relação à distribuição de sua carga horária. Na nova estrutura curricular proposta, para atendimentos das DCNs, o documento indica os seguintes componentes curriculares:

‘Fundamentos da Educação’; ‘Políticas Educacionais’; ‘Atividades Práticas Integradoras I’; ‘Atividades Práticas Integradoras II’; ‘Atividades Práticas Integradoras III’; ‘Atividades Práticas Integradoras IV’; ‘Atividades Práticas Integradoras V’; ‘Atividades Práticas Integradoras VI’; e ‘Ciências no Ensino Fundamental’, nas quais os licenciandos terão oportunidade de aplicar esses conhecimentos teóricos durante as disciplinas de ‘Estágio Supervisionado’ (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 13).

Podemos perceber que as “Atividades Práticas Integradoras” são concebidas, portanto, como momento de aplicação, de prática, dos conhecimentos aprendidos nas disciplinas da estrutura curricular. Há uma concepção que cinde teoria e prática, já que uma fica voltada às disciplinas, enquanto a outra, aos estágios. O curso possui 3600 horas, sendo 2940 horas (196 créditos) em disciplinas obrigatórias, 450 horas em Estágios Supervisionados e 210 horas em ATPAs⁶⁹. Na nova proposta, foram reacomodados alguns conteúdos e cargas horárias “de algumas disciplinas para extinguir a necessidade de aulas aos sábados” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 16).

Estão previstas 360 horas de ACEU⁷⁰s “através da participação dos alunos em projetos contidos nas disciplinas ‘Atividades Práticas Integradoras’ (I a VI), ‘Estágios Curriculares Supervisionados’ (I a III), ‘Educação Ambiental’ e ‘Projetos Especiais em Educação’” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 16). Os temas das ACEUs se relacionam às áreas das Ciências Biológicas: Biodiversidade e Meio Ambiente, Saúde, Biotecnologia e Produção. Para este componente curricular estão previstas 360 horas (24 créditos).

Tais horas serão creditadas da seguinte forma: 210 horas para os estágios, na seguinte proporção: 33,33% da carga horária total do “Estágio Supervisionado I” e 50% da carga horária

⁶⁹ Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento.

⁷⁰ Atividades Curriculares de Extensão Universitária.

total dos “Estágios Supervisionados II” e “Estágio Supervisionado III”. Além disso, as seis disciplinas de “Atividades Práticas Integradoras” contribuirão com 90 horas para as ACEUs (de um total de 330 horas). Serão creditadas 30 horas da disciplina de “Educação Ambiental” (que possui 60 horas totais) e 30 horas provenientes da disciplina de “Projetos Especiais em Educação”, que possui 60 horas no total.

Outras atividades também podem ser creditadas como ACEU, tais como, cursinhos (Cursinho Caiçara – iniciativa dos estudantes da Unesp), com creditação de até 60 horas; atividades relacionadas à Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), creditação de até 30 horas; o Programa de Educação Tutorial (PET), com até 60 horas de creditação; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com creditação de até 45 horas; atividades relacionadas ao programa de Residência Pedagógica, com até 45 horas de creditação; ao Núcleo de Ensino, com até 30 horas. Esta última atividade compreende uma parceria entre a universidade e as escolas e objetiva “produção de conhecimento na área educacional, a formação inicial de nossos alunos nos diferentes cursos de graduação e a formação continuada dos docentes em exercício, pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 24). Outra atividade que pode ser creditada às ACEUs corresponde à Semana de Educação da Baixada Santista (SEDUCA), com até 60 horas, evento que “tem como objetivos principais a difusão do conhecimento teórico e prático sobre as interfaces entre a Pesquisa, Ensino e Extensão na área da Educação em Ciências Biológicas” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 24).

Para a readequação curricular, as disciplinas de “Ciências no Ensino Fundamental” e “Processos Avaliativos no Ensino” tiveram suas cargas horárias reduzidas de 60 para 30 horas. Outras disciplinas específicas do bacharelado também passaram pelo mesmo processo. O curso não prevê disciplinas optativas para o curso. Em relação aos Estágios Supervisionados, estes são tidos como “período de estudos práticos, de aprendizagem e formação profissional, com tempo determinado”, além disso, configura-se, enquanto “tempo e espaço formativo do currículo, dedicado ao conhecimento do ambiente profissional” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 25).

Entre outros objetivos, o estágio supervisionado deve oferecer ao graduando preparo profissional através do contato com a realidade, em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino, com o intuito de proporcionar-lhe experiências próprias, que permitam articular os conhecimentos teóricos obtidos ao longo de sua formação inicial com as situações de ensino, comprovando assim a sua vocação e as aptidões para o futuro exercício profissional (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 25).

Os estágios, no documento, voltam-se à formação profissional e, ainda, auxilia na comprovação (ou não) da *vocação* do/a licenciando/a para o exercício da futura profissão. Além disso, o PPP pontua que, o estágio oportuniza ao/à estudante o enfrentamento de “situações reais de ensino, mostrando as dificuldades, as agruras, desencantos e conquistas da profissão. Essa prática auxilia o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais do Educador-Biólogo, garantindo um ensino contextualizado” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 25).

Não duvidamos que as experiências dos estágios aos/às licenciandos/as possa ser significativa, devendo ser pensada, inclusive, à luz das teorias educacionais e pedagógicas. No entanto, a comprovação de uma vocação, neste início, não condiz com todo o processo de formação que um ser humano passa para se tornar docente e para continuar exercendo a docência, tendo em vista a complexidade do trabalho na área. O estágio é uma das primeiras formas (em conjunto com outras) de aproximação das escolas, momento em que os/as estudantes ainda estão se aproximando do trabalho docente, de forma mediada. Ele, sozinho, não garante, como coloca o documento, “um ensino contextualizado” por si só, engendrado por uma experiência de prática apenas.

O documento salienta a importância do planejamento para o trabalho docente e indica que o/ licenciando/a “deve ter plena convicção do poder da educação como instrumento de transformação social” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 26). A aparição de uma concepção transformadora da educação, em meio ao ideário liberal que predomina na formação docente no país, pode demarcar traço de resistência (aqui, não entraremos no mérito de uma resistência pautado pelo idealismo ou pelo materialismo tendo em vista o pouco desenvolvimento dessa concepção no documento). O documento continua apontando como papel do/a futuro/a licenciando/a:

deve ser um profissional capacitado a educar, responsável pelo aperfeiçoamento contínuo do processo educativo, do sistema educacional do país e crítico dos processos históricos e das contingências sociais, econômicas e culturais que permeiam os avanços e retrocessos da educação nacional, visando sempre um ensino ativo, participativo e emancipador, que estimule nos alunos o pensamento lógico e crítico necessário ao pleno exercício da cidadania (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 25).

Há, aqui, uma responsabilização individual deste futuro profissional em relação ao *aperfeiçoamento contínuo do processo educativo e do sistema educacional*. Apesar de estimular, nos alunos da educação básica, um *ensino ativo, participativo e emancipador*, nada

é elaborado em relação a um trabalho conjunto com outros professores/as e profissionais da educação na luta pelo cumprimento de tais objetivos. O trabalho coletivo é um dos princípios de uma formação concebida a partir da concepção sócio-histórica da educação que não se evidencia no documento. Os estágios, na estrutura curricular do curso, são três, o “Estágio Supervisionado I: Diagnóstico Socioeducativo e Gestão da Unidade Escolar” que possui 90 horas, sendo 30 horas de ACEU, “justificado pelas práticas-pedagógicas”, o “Estágio Supervisionado II: Planejamento e Desenvolvimento de Aulas de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental” com 180 horas, sendo 90 delas de ACEU, “justificado pelas práticas-pedagógicas” e o “Estágio Supervisionado III: Planejamento e Desenvolvimento de Aulas em Biologia” com 180 horas, sendo 90 horas de ACEU, “justificado pelas práticas-pedagógicas” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 27).

A nova estrutura curricular não prevê obrigatoriedade para a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Há necessidade de cumprimento das ATPAs (210 horas) para a formação dos/as licenciandos/as que podem ser creditadas em participação e organização de eventos, “cuja temática esteja voltada a questões sociais relacionadas às diversidades de gênero, raça, religião, entre outras, direitos humanos e inclusão, no âmbito educacional”, iniciações científicas, estágios extracurriculares, participação em atividades didáticas não remuneradas (cursinhos, monitorias) e atividades administrativas (representação discente). A seguir, apresentamos a tabela da estrutura curricular do curso com as disciplinas previstas, bem como suas cargas horárias.

Quadro 35 – Disciplinas e créditos do PPP do curso de Ciências Biológicas de S Vicente

1º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Biologia Celular	4	60
Fundamentos da Educação	4	60
Química	4	60
Sistema Terra	4	60
Sistemática e Biogeografia	4	60
Total – 1º Ano 1º Semestre	20	300
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Anatomia Geral e Humana	4	60
Didática	4	60
Matemática	4	60
Morfologia Vegetal: Órgãos Vegetativos	2	30
Zoologia do Metazoa Basais e Lophotrochozoa	2	30

Total – 1º Ano 1º Semestre	20	300
2º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Atividades Práticas Integradoras I	2	30
Física Geral	4	60
Histologia Básica e Comparada	4	60
Morfologia Vegetal: Órgãos Reprodutivos	2	30
Psicologia do Desenvolvimento	4	60
Zoologia de Ecdysozoa e Deuterostomia Basais	4	60
Total – 1º Ano 1º Semestre	20	300
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Bioquímica Metabólica e Estrutural	4	60
Embriologia Comparada	4	60
Políticas Educacionais	4	60
Psicologia da Aprendizagem	4	60
Sistemática Vegetal	4	60
Total – 2º Ano 2º Semestre	20	300
3º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Atividades Práticas Integradoras II	4	60
Biofísica Geral	4	60
Ciências no Ensino Fundamental	2	30
Imunologia Geral	2	30
Microbiologia Básica	4	60
Zoologia de Anamniota	4	60
Total – 3º Ano 1º Semestre	20	300
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Atividades Práticas Integradoras III	4	60
Fisiologia Vegetal: Metabolismo	4	60
Genética Geral	4	60
História e Filosofia das Ciências Biológicas	4	60
Zoologia de Amniota	4	60
Total – 3º Ano 2º Semestre	20	300
4º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Bioestatística	2	30
Biologia Molecular	4	60
Ecologia de Populações	4	60
Fisiologia Geral e Comparada: Regulação	4	60
Fisiologia Geral: Desenvolvimento	2	30
Metodologia da Pesquisa Científica Qualitativa em Educação	4	60
Total – 4º Ano 1º Semestre	20	300
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Atividades Práticas Integradoras IV	4	60

Didática das Ciências	4	60
Ecologia de Comunidades	4	60
Fisiologia Geral e Comparada	4	60
Paleontologia	4	60
Estágio Supervisionado I	Carga horária contabilizada à parte	
Total – 4º Ano 2º Semestre	20	300
5º Ano		
1º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Atividades Práticas Integradoras V	4	60
Educação Ambiental	4	60
Evolução	4	60
Processos Avaliativos no Ensino	2	30
Libras, Educação Especial e Inclusiva	4	60
Estágio Supervisionado II	Carga horária contabilizada à parte	
Total – 5º Ano 1º Semestre	18	270
2º Semestre		
Disciplinas	Créditos	Horas
Atividades Práticas Integradoras VI	4	60
Divulgação Científica e Educação em Espaços Não Formais	4	60
Ética Socioambiental e Biodireito	2	30
Parasitologia Geral e Humana	4	60
Projetos Especiais em Educação	4	60
Estágio Supervisionado III	Carga horária contabilizada à parte	
Total – 5º Ano 2º Semestre	18	270

Fonte: PPP do curso de Ciências Biológicas de São Vicente com pequenas adaptações da autora da tese.

As disciplinas especificamente pedagógicas compõem um total de 1080 horas (36,73%) do total de um total de 2940 horas (100%) de disciplinas obrigatórias. A lista das disciplinas (em conjunto com as Atividades Práticas Integradoras e os Estágios Supervisionados), bem como de suas cargas horárias seguem listadas:

- Fundamentos da Educação - 60 horas;
- Didática - 60 horas;
- Atividades Práticas Integradoras I - 30 horas;
- Psicologia do Desenvolvimento - 60 horas;
- Políticas Educacionais - 60 horas;
- Psicologia da Aprendizagem - 60 horas;
- Atividades Práticas Integradoras II - 60 horas;
- Ciências no Ensino Fundamental - 30 horas;
- Atividades Práticas Integradoras III - 60 horas;
- História e Filosofia das Ciências Biológicas - 60 horas;
- Metodologia da Pesquisa Científica Qualitativa em Educação - 60 horas;
- Atividades Práticas Integradoras IV - 60 horas;
- Didática das Ciências - 60 horas;
- Estágio Supervisionado I - Carga horária contabilizada à parte;
- Atividades Práticas Integradoras V - 60 horas;
- Educação Ambiental - 60 horas;
- Processos Avaliativos no Ensino - 30 horas;
- Libras, Educação Especial e Inclusiva - 60 horas;

- Estágio Supervisionado II - Carga horária contabilizada à parte;
- Atividades Práticas Integradoras VI - 60 horas;
- Divulgação Científica e Educação em Espaços Não Formais - 60 horas;
- Projetos Especiais em Educação - 60 horas;
- Estágio Supervisionado III - Carga horária contabilizada à parte.

As disciplinas pedagógicas compõem menos da metade da carga horária do curso. Os fundamentos da educação se condensam em uma disciplina, não havendo nenhuma outra específica e/ou separada para Filosofia, História ou Sociologia da Educação, havendo poucas disciplinas voltadas aos fundamentos da Educação. Existem duas disciplinas relacionadas à Didática, sendo uma delas específica da Didática para o Ensino de Ciências. Existem também duas disciplinas de psicologia, uma relacionada ao desenvolvimento e outra à aprendizagem. Há uma disciplina de políticas educacionais, uma para processos avaliativos e outra para projetos especiais em educação. Há uma disciplina para História e Filosofia das Ciências Biológicas, bem como uma de Educação Ambiental, estas duas mais específicas para a área do curso. A pesquisa científica volta-se às abordagens qualitativas, não havendo, portanto, relação dela com as abordagens quantitativas, ou, ainda, uma disciplina específica para ela. Há também uma disciplina de Divulgação Científica em Espaços Não Formais. No entanto, não há nenhuma disciplina específica para a Biologia.

APÊNDICE I – Perfis dos profissionais formados

Quadro 36 – Perfis dos profissionais formados

Perfil do profissional formado – PPPs 2023
Assis
Perfil comum – Bacharel/Licenciatura: o profissional formado em Ciências Biológicas, Bacharel e/ou Licenciado, pelo Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências e Letras de Assis deve ser detentor de sólida fundamentação teórica e vivência prática, orientada pela evolução, princípio unificador da Biologia, possibilitando uma formação não fragmentada e de base sólida, no que concerne ao conhecimento científico: – dos seres vivos; de sua diversidade no espaço e no tempo; de seus processos de origem, evolução, manutenção, organização, desenvolvimento e funcionamento em diferentes níveis; de seus comportamentos e de suas relações filogenéticas e ecológicas; – dos ambientes aquáticos e terrestres e de seus componentes abióticos e bióticos; bem como dos problemas consequentes das ações antrópicas, tendo por base os valores de respeito ambiental e de conservação da biodiversidade, visando o desenvolvimento de uma sociedade sustentável; – do processo histórico de construção de conceitos, princípios e teorias como base para a compreensão e vivência da biologia como ciência em contínua transformação, incluindo os seus desafios epistemológicos, seus determinantes e suas implicações sociais. Perfil específico Licenciatura: O Licenciado em Ciências Biológicas deve ser um professor com autonomia intelectual, competente e com o compromisso político-pedagógico de melhoria da educação básica. Ele deve: compreender a função social da escola e do professor, a partir das condições sócio-históricas que determinam o trabalho educativo; dominar os conhecimentos produzidos pelas Ciências Biológicas e pela Educação; compreender os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociais, psicológicos e pedagógicos da escola e da ação educativa; ter competência para organizar e realizar atividades educacionais; ter comportamentos e atitudes adequadas ao trabalho pedagógico coletivo; e articular as dimensões teórica e prática da ação educativa. Ele deve ter postura investigativa, questionadora e reflexiva, tendo na sua formação o princípio norteador ação/reflexão/ação, sem perder o sentido de continuidade deste processo. Finalmente, ele deve participar, democraticamente, do planejamento escolar e de sua realização (p. 11-12).
Bauru
O Licenciado em Ciências Biológicas deverá ser detentor de autonomia intelectual, competente, e compromissado política e pedagogicamente com a melhoria da educação básica. Deve compreender a função social da escola e do professor, a partir das condições sócio-históricas que determinam o trabalho educativo; dominar conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação e da Biologia; compreender os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociais, psicológicos e pedagógicos da escola e da ação educativa; ter competência para organizar e realizar atividades educacionais; ter comportamentos e atitudes adequadas ao trabalho pedagógico coletivo; articular as dimensões teoria e prática da ação educativa. Ter postura investigativa, questionadora e reflexiva, tendo na sua formação o princípio norteador ação/reflexão/ação, sem perder o sentido de continuidade deste processo. Participar, democraticamente, do planejamento escolar e sua realização (p. 09).
Botucatu
O curso de Ciências Biológicas - modalidade Licenciatura visa a formação de professores competentes, reflexivos e críticos, dotados de sólida formação teórica (específica e pedagógica), e compromissados com a melhoria da Educação e do ensino de Ciências e de Biologia no nível fundamental e médio e com o desenvolvimento social em nosso país. Para tanto, nossos objetivos mais específicos são: a) possibilitar sólida fundamentação teórica em Biologia e na área de Educação; b) possibilitar o domínio de conhecimentos científicos nas áreas de Química, Física e Saúde, pertinentes à atuação na disciplina de Ciências no ensino fundamental; c) formar um professor dotado de habilidades de natureza investigativa, questionadora e reflexiva; d) possibilitar a articulação dialética entre teoria e prática; e) formar um professor capaz de organizar, realizar e

avaliar atividades educativas na área de Ciências e Biologia; f) possibilitar o desenvolvimento de autonomia intelectual (p. 04).

Rio Claro

Perfil comum – Bacharel/Licenciatura: Em consonância com a legislação vigente e com as proposições atuais para a formação do profissional **Biólogo, bacharel ou licenciado**, espera-se que no final do curso, o profissional possa: **Compreender os processos de organização da vida** através do tempo e a ação de pressões seletivas, resultando em processos evolutivos e em padrões de diversidade; **Identificar as complexas relações de interdependência entre os seres vivos e destes com o meio ambiente** e relacionar esses dinâmicos processos com a organização funcional das diferentes espécies e sistemas vivos; **Compreender os fundamentos básicos da investigação científica**, entendendo-os como frutos do processo histórico de produção do conhecimento das Ciências Biológicas, considerando a **evolução epistemológica dos modelos explicativos e a conjugação de fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos no processo de produção de saberes**, socialmente construídos, dessa área do conhecimento; Utilizar os conhecimentos elaborados durante a sua experiência discente para **compreender e transformar o contexto sócio-político e desenvolver a prática profissional**, alinhada com os **princípios da democracia** e com atitudes de **respeito à diversidade étnica e cultural e à biodiversidade**.

Ilha Solteira

Licenciatura - Perfil do profissional que desejamos formar: o profissional egresso do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP, Campus de Ilha Solteira, poderá atuar nas seguintes funções: **Docência** em ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental; Docência em ensino de Biologia no Ensino Médio; Docência em disciplinas profissionalizantes das áreas da saúde e biológicas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; **Planejamento e condução de atividades de divulgação das Ciências em espaços de educação não-formal**; **Elaboração e execução de projetos** (técnicos e experimentais) **que relacionem CTSA**; Promoção da **educação ambiental** nas suas mais diversas modalidades; **Condução de pesquisas em Ensino de Ciências da Natureza e Educação em Geral**. Para tanto, tal formação deverá ter como objeto os saberes necessários à profissão docente: - **Saberes críticos-contextuais**, que permitam a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa; **Saberes pedagógicos**, aqueles produzidos pela Ciência da Educação e sintetizados em teorias educacionais; **Saberes didático-curriculares**, relacionados às formas de organização e realização de atividades educativas no âmbito da relação educador-educando; **Saberes atitudinais** relativos a comportamentos, atitudes e vivências adequadas ao trabalho educativo; e **Saberes que permitam dar continuidade a seus estudos** em cursos de pós-graduação, em especializações, entre outras modalidades; **Saberes científicos** que permitam que o estudante possa conduzir, em cursos de pós-graduação e especializações, **pesquisa segundo métodos adequados** (p. 11-12).

São José do Rio Preto

Perfil comum – Bacharel/Licenciatura: O biólogo deverá estar capacitado para atuar nas **áreas de Ciências Biológicas e correlatas**, tanto no **ensino de Ciências e Biologia**, nos níveis fundamental, médio e superior, quanto **como pesquisador e técnico**. No desempenho destas atividades deverá ter como compromisso permanente a **geração, a aplicação, a transferência e a divulgação de conhecimentos** (p. 03). Indica a Lei nº 6684, de 03/09/1979, as Resoluções CFBio nº 227/2010, de 18/08, e nº 300/2012, de 07/12 e o Decreto nº 88.438/ 1983. Pode atuar nas áreas: a) Meio Ambiente e Biodiversidade; b) Saúde; c) Biotecnologia e Produção. As seguintes atividades profissionais poderão ser exercidas, no todo ou em parte, pelo biólogo, de acordo com seu perfil profissional: a) assistência, assessoria, consultoria, aconselhamento, recomendação; b) direção, gerenciamento, fiscalização; c) **ensino**, extensão, desenvolvimento, divulgação técnica, demonstração, treinamento, condução de equipe; d) especificação, orçamentação, levantamento, inventário; e) estudo de viabilidade técnica, econômica, ambiental, socioambiental; f) exame, análise e diagnóstico laboratorial, vistoria, perícia, avaliação, arbitramento, laudo, parecer técnico, relatório técnico, licenciamento, auditoria; g) formulação, coleta de dados, estudo, planejamento, projeto, pesquisa, análise, ensaio, serviço técnico; h) **gestão, supervisão, coordenação**, curadoria, orientação, responsabilidade técnica; i) importação, exportação, comércio, representação; j) manejo, conservação, erradicação, guarda, catalogação; k) patenteamento de métodos, técnicas e produtos; l) produção técnica, produção especializada, multiplicação, padronização, mensuração, controle de qualidade, controle qualitativo, controle quantitativo; m) provimento de cargos e funções técnicas (p. 03).

São Vicente

O Licenciado em Ciências Biológicas deve ser um professor com **autonomia intelectual, competente** e com o **compromisso político-pedagógico em relação à melhoria da educação básica**. Deve compreender a **função social da escola e do professor**, a partir das **condições sócio-históricas** que determinam o **trabalho educativo; dominar conhecimentos** produzidos pelas **Ciências da Educação** e da **Biologia**; compreender os **fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociais, psicológicos e pedagógicos da escola e da ação educativa**; ter **competência para organizar e realizar atividades educacionais**; ter **comportamentos e atitudes adequadas ao trabalho pedagógico coletivo**; articular **as dimensões teoria e prática da ação educativa**. Ter **postura investigativa, questionadora e reflexiva**, adotando o princípio norteador **ação/reflexão/ação**, sem perder o sentido de continuidade deste processo. **Participar, democraticamente, do planejamento escolar e sua realização**. Espera-se, então, que o profissional seja **comprometido com os resultados de sua atuação**, pautando sua **conduta profissional por critérios humanísticos**, compromisso com a **cidadania** e **rigor científico**, bem como por **referenciais éticos legais**; paute-se por princípios da **ética democrática** (responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade); **reconheça formas de discriminação racial, social, de gênero, entre outras, que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência** (p. 10-11).

Fonte: Perfil do profissional formado transcrito dos PPPs de cada unidade. O negrito das palavras foi realizado pela autora da tese para fins de organização dos dados da análise.

APÊNDICE J – Disciplinas pedagógicas e educacionais

Quadro 37 – Disciplinas e créditos: conhecimentos pedagógicos e educacionais.

Unidades	Disciplinas	Horas
Assis	Leitura e Produção de Textos	60
	História e Filosofia das Ciências Biológicas	30
	Introdução aos Estudos da Educação	60
	Política Educacional e Organização da Educação Básica	60
	Psicologia da Educação	60
	Didática	75
	Estudo de Campo Aplicado ao Ensino e à Pesquisa	90
	Filosofia da Educação	45
	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino	60
	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60
	Oficinas e projetos no Ensino de Ciências e Biologia I: Produção e uso de textos e imagens	90
	Oficinas e projetos no Ensino de Ciências e Biologia II: Experimentação no ensino	90
	Oficinas e Projetos no Ensino de Ciências e Biologia III: Pesquisa em Educação	90
	Oficinas e Projetos no Ensino de Ciências e Biologia IV: Projetos Interdisciplinares	90
	Prática de Ensino em Ciências e Estágio Supervisionado	195
	Prática de Ensino em Biologia e Estágio Supervisionado	210
Bauru	Políticas Públicas Em Educação	60
	Psicologia da Educação	60
	Fundamentos da Educação	60
	Educação Ambiental	30
	Didática e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	60
	Sociologia da Educação	60
	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Estudo da Realidade Escolar	60
	Educação Especial e Inclusiva	60
	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Abordagens Didáticas e Recursos de Apoio	60
	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Sociedade, Escola e Ensino	60
	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60
	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Relações Ciência-Sociedade e Temas Ambientais	60
	Elaboração de Material Didático	60
	História da Educação Brasileira	60
	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia: Currículo e Processo de Avaliação	60
	Projeto Integrador 1: Saúde e Meio Ambiente	120
	Projeto Integrador 2: Educação Ambiental	120
	Projeto Integrador 3: Temas Emergentes	120

Botucatu	Educação Ambiental e Ensino	30
	Biotética e Educação	30
	Fundamentos Históricos Filosóficos e Sociológicos da Educação	45
	Biologia: História, Filosofia e Ensino	45
	Didática I	60
	Relações Interpessoais e Educação Escolar	45
	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	30
	Didática II	30
	Drogas e Sociedade	30
	Desenvolvimento Humano e Educação Escolar	60
	Políticas Educacionais	45
	Metodologia Científica e Redação em Educação	30
	Aprendizagem e Educação Escolar	45
	Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Ciências	60
	Disciplina TCC	30
	Tópicos Contemporâneos em Educação	45
	Avaliação Escolar: Processos e Indicadores	30
	Pensamento e Ação do Professor	30
	Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Biologia	60
	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60
	Estágio Supervisionado I: Escola	75
	Estágio Supervisionado II: Ciências	90
	Estágio Supervisionado III: Ciências	75
	Estágio Supervisionado IV: Biologia	90
	Estágio Supervisionado V: Biologia	75
	Projeto Integrador I: Matéria e Energia	90
	Projeto Integrador II: Terra e Universo	90
	Projeto Integrador III: Saúde	90
	Projeto Integrador IV: Tecnologias	60
	Projeto Integrador V: Biodiversidade e Meio Ambiente	75
Ilha Solteira	Oficina de Leitura e Produção de Textos	60
	Biodiversidade e Meio Ambiente no Ensino de Ciências e Biologia	60
	Biotecnologia no Ensino de Ciências e Biologia	60
	Ciências no Ensino Fundamental	60
	Currículo, Cultura e Identidade	60
	Didática	60
	Educação Ambiental	30
	Pesquisa em Educação	30
	Sociologia da Educação	30
	Gestão e Políticas Educacionais	60
	Educação Ambiental na Escola	45
	História e Filosofia da Educação	60
	Fundamentos de Ciências Humanas	30
	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60
	Pesquisa em Educação	30
	Planejamento e Avaliação Educacional	60
	Psicologia da Adolescência	45
	Psicologia da Aprendizagem	30
	Psicologia do Desenvolvimento	30
	Saúde no Ensino de Ciências e Biologia	60

Rio Claro	Ensino de Ciências e Biologia	45
	Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação em Ciências	60
	Introdução à Avaliação Educacional	30
	Introdução à Filosofia da Educação	30
	Introdução à Pesquisa em Educação	60
	Introdução à História da Educação	30
	Introdução à Sociologia da Educação	30
	Biologia e os Desafios Políticos, Sociais e Culturais	45
	Psicologia do Desenvolvimento	60
	Política Educacional Brasileira	60
	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Biologia	120
	Psicologia da Educação	30
	Didática: Campo de Investigação e Formação	60
	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60
	Didática: Práticas Culturais e Pedagógicas	30
	Introdução às Tecnologias Digitais na Educação	30
	Práticas Investigativas em Educação e Ensino de Ciências e Biologia I	60
	Práticas Investigativas em Educação e Ensino de Ciências e Biologia II	60
	Práticas Investigativas em Educação e Ensino de Ciências e Biologia III	60
	Prática de Ensino em Biologia e Estágio Supervisionado - 270h (anual), sendo 120h em sala de aula e 150h de atividades práticas relacionadas ao estágio supervisionado)	120
	Prática de Ensino em Ciências e Estágio Supervisionado - 150h (anual), sendo 60h em sala de aula e 90h de atividades práticas relacionadas ao estágio supervisionado)	60
São José do Rio Preto	Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação	60
	Prática de Leitura e Produção de Textos	60
	Bioética, Educação, Legislação e Avaliação	60
	Didática I	30
	Estágio Curricular Supervisionado I	30
	Laboratório de Vivência I	30
	Política Educacional Brasileira	60
	Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada a Educação	30
	Ciências no Ensino Fundamental	60
	Didática II	30
	Estágio Curricular Supervisionado II	30
	Metodologia e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Biologia	60
	Psicologia da Educação	60
	Estágio Curricular Supervisionado III	30
	Laboratório de Vivência II	30
	Reprodução e Sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia	60
	Estágio Curricular Supervisionado IV	105
	Laboratório de Vivência III	30
	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60
	Projetos Integradores I	60
	Educação em Direitos Humanos	30
	Educação Inclusiva: Fundamentos Políticas e Práticas	30
	Estágio Curricular Supervisionado V	210
	Projetos Integradores II	60

São Vicente	Fundamentos da Educação	60
	Didática	60
	Atividades Práticas Integradoras I	30
	Psicologia do Desenvolvimento	60
	Políticas Educacionais	60
	Psicologia da Aprendizagem	60
	Atividades Práticas Integradoras II	60
	Ciências no Ensino Fundamental	30
	Atividades Práticas Integradoras III	60
	História e Filosofia das Ciências Biológicas	60
	Metodologia da Pesquisa Científica Qualitativa em Educação	60
	Atividades Práticas Integradoras IV	60
	Didática das Ciências	60
	Estágio Supervisionado I - Carga horária contabilizada à parte	0
	Atividades Práticas Integradoras V	60
	Educação Ambiental	60
	Processos Avaliativos no Ensino	30
	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60
	Estágio Supervisionado II - Carga horária contabilizada à parte	0
	Atividades Práticas Integradoras VI	60
	Divulgação Científica e Educação em Espaços Não Formais	60
	Projetos Especiais em Educação	60
	Estágio Supervisionado III - Carga horária contabilizada à parte	0

Fonte: disciplinas presentes nos PPPs de cada uma das unidades organizadas em forma de lista pela autora da tese.

APÊNDICE K – Síntese das ACEUs dos cursos

Em **Assis**, as disciplinas de “Extensão Universitária aplicada às Ciências Biológicas I” e “Extensão Universitária aplicada à Biotecnologia I” terão como objetivo “discutir com a sociedade externa temas associados à preservação da biodiversidade e a sua utilização na biotecnologia” (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 23). Já, nas disciplinas “Extensão Universitária aplicada às Ciências Biológicas II” e “Extensão Universitária aplicada à Biotecnologia II”, o trabalho será continuado culminando em um evento de extensão para a comunidade interna e externa da universidade. São objetivos do evento:

- 1) promover a divulgação científica; 2) discutir a importância da ciência nos dias atuais; 3) discutir a importância de preservar a biodiversidade e de buscar um desenvolvimento sustentável; e 4) aproximar a UNESP da população da região de Assis, incluindo alunos e professores dos ensinos fundamental e médio (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 23).

Para as disciplinas de *Oficinas e Projetos* (I, II, III, IV), o PPP indica que “as discussões realizadas serão de grande valia na proposição de novas ideias que possam ser implementadas em sala de aula durante as atividades de extensão dos alunos junto às escolas” (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023, p. 24). No total, o PPP do curso de Assis prevê que os alunos da licenciatura realizem 450 horas de atividades de extensão (Universidade Estadual Paulista Assis, 2023).

Em **Bauru**, a carga horária das ACEUs para a licenciatura é de 387 horas, que estão distribuídas entre disciplinas e *projetos integradores*. Os projetos integradores possuem como tema “os conteúdos abordados nas disciplinas obrigatórias do respectivo ano” e visam “aplicar os conteúdos abordados nessas disciplinas obrigatórias, bem como articular com outros setores da sociedade” (Universidade Estadual Paulista Bauru, 2023, p. 22). Os projetos podem abranger as modalidades anteriormente citadas (programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços).

Botucatu prevê que a curricularização da extensão seja realizada por meio de Projetos Articulados de Extensão (PAEX) que é

é um tipo especial de projeto que poderá ser realizado nos cursos de Graduação para atuação de turma(s) de estudantes, vinculado à área de formação profissional e envolvendo interdisciplinaridade, equipe de professores de diferentes disciplinas e diversidade de ações, dentre outras características dos projetos de extensão universitária, de acordo com a legislação vigente (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 23).

Serão desenvolvidos três PAEX (25 créditos) ao longo do curso, que articulam a extensão ao ensino e à pesquisa “em Educação Escolar, sob a perspectiva das Ciências Biológicas e suas áreas em ‘Biodiversidade e Meio Ambiente’, ‘Saúde’, ‘Biotecnologia e Produção’” (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 23). O primeiro PAEX (9 créditos) tem como tema a *Origem do Universo e da Vida*, sendo composto pelos *Projetos Integradores I e II*, totalizando 4 créditos, o primeiro projeto é o de *Matéria e Energia* e, o segundo, *Terra e Universo*. Além dos Projetos, outras disciplinas também participarão do PAEX, com 5 créditos distribuídos entre elas.

O segundo PAEX (7 créditos) tem como tema *Saúde, Bem-Estar e Sociedade*, composto pelo *Projeto Integrador III: Saúde e Bem-Estar* (com 2 créditos) e por outras disciplinas participantes, com 5 créditos distribuídos entre elas. O terceiro e último PAEX (9 créditos) tem como tema *Biodiversidade no Antropoceno e Educação Ambiental* e é composto pelos *Projetos Integradores IV (Tecnologia) e V (Biodiversidade)* (totalizando 3 créditos) e demais disciplinas participantes com 6 créditos. No apêndice D, estão especificados os conteúdos e atividades dos Projetos Integradores. O curso de Botucatu indica que a Prática Como Componente Curricular (PCC) equivale aos Projetos Integradores.

Os estudantes da licenciatura farão os PAEXs nas escolas em que fazem os Estágios Supervisionados, no primeiro PAEX, os licenciandos devem levantar as demandas da comunidade em que estão inseridos. Essas demandas serão consideradas nos PAEXs subsequentes. As disciplinas participantes são compostas pelo núcleo comum das Ciências Biológicas (Anatomia, Embriologia, Química Geral, Fisiologia Humana e Comparada, Ecologia de Populações, etc.), bem como de disciplinas do núcleo composto pelos conhecimentos pedagógicos e educacionais (Relações Interpessoais e Educação Escolar, Desenvolvimento Humano e Educação Escolar, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico, etc.). O PPP indica que as disciplinas “serão definidas no planejamento e cadastramento dos PAEX” (Universidade Estadual Paulista Botucatu, 2023, p. 32).

O PPP de **Ilha Solteira** prevê 22,7 créditos (340,5 horas) para a curricularização da extensão na licenciatura. No PPP de 2023, estão elencadas algumas disciplinas que farão parte da curricularização da extensão, são elas: Genética Geral, Didática, Educação Ambiental na escola. Porém, o documento indica que elas podem mudar, já que todas as disciplinas podem ser elencadas para a curricularização. Para a licenciatura, as ACEUs serão realizadas em parcerias com as escolas e com a prefeitura.

O curso também elenca o planejamento e a organização de um evento de extensão universitária, a *Feira de Ciências*, que ocorrerá no segundo semestre, anualmente. Para sua

realização, disciplinas podem serão elencadas, podendo mudar ao longo dos anos, como salientado anteriormente. O PPP justifica a importância da *Feira de Ciências* da seguinte forma:

A importância da realização da Feira de Ciências se deve ao fato de que a mesma estimula o aprofundamento dos estudos e a busca por novos conhecimentos para que experiências, modelos, jogos, entre outros possam ser organizados e montados em uma exposição para o público externo, com a finalidade de demonstração e interação com esse público. Se constitui também em um espaço de proximidade entre a comunidade científica e a população, o que pode contribuir para a divulgação da Ciência e dos trabalhos realizados na IES, a discussão sobre os problemas sociais, bem como uma melhor integração entre a Universidade, as escolas e a comunidade (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 28).

Para a Feira, outras disciplinas do curso são integradas à realização do evento, e, como apontado anteriormente, tais disciplinas podem sofrer alterações, devendo ser cadastradas na plataforma correspondente aos projetos de extensão da universidade (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023). O PPP também prevê um PAEX intitulado *Canal Virtual de Divulgação Científica da Biologia – CVBio*, contando com disciplinas participantes. O projeto prevê a postagens mensais “de vídeos curtos e que possam colaborar com a alfabetização científica de pessoas de diversas faixas etárias” (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 30). Os vídeos serão postados no *YouTube* e em outras mídias sociais, como o *Instagram* e o *Facebook*. Este curso não é o único que salienta o uso de redes sociais para a realização da extensão universitária, principalmente para a comunicação/divulgação científica.

Para completar a carga horária das ACEUs, os estudantes devem participar de outras atividades de extensão que não tenham vínculo com as disciplinas do curso. Podem compor tais atividades “programas, projetos, cursos, oficinas, organização de eventos, prestação de serviços entre outros, desde que sejam devidamente cadastradas no SISProec e comprovadas via certificado de realização” (Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira, 2023, p. 31).

O curso de **Rio Claro** contabiliza até 105h (das 201h) das ATPAs (Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento) para as ACEUs. As ACEUs podem ser desenvolvidas em disciplinas do curso (15 horas para o núcleo comum e 30 horas em disciplinas específicas da licenciatura), em Projetos Articulados de Extensão (PAEX 1 e PAEX 2) e no Programa de Divulgação Científica. O PAEX 1 (60h) prevê o levantamento das demandas da sociedade e inclui a disciplina de “Extensão Universitária” do curso. Ao final dele, os estudantes elaboram um projeto que será executado no PAEX 2 (120h). As disciplinas que compõem os Projetos Articulados de Extensão podem variar.

O PAEX da licenciatura, pode abordar “uma temática única a toda a turma ou ser dividido em diferentes partes reunidas ao redor de uma única temática geral relacionada com a biologia e o ensino” (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023, p. 32). Neste PAEX, as disciplinas que o compõem são: “Introdução à Pesquisa em Educação”, “Práticas Investigativas em educação e ensino de ciências e biologia I”, “Práticas Investigativas em educação e ensino de ciências e biologia II” e “Práticas Investigativas em educação e ensino de ciências e biologia III”.

Os licenciandos também podem participar do Programa de Divulgação Científica que pode envolver os conteúdos das disciplinas, entrevistas com a comunidade universitária ou, ainda, pesquisas realizadas por docentes e estudantes em estágios e/ou iniciações científicas. Poderão ser produzidos conteúdos (vídeos, *podcasts*) para redes sociais; entrevistas com a comunidade acadêmica; Feira de ciência, arte e cultura; Evento público de defesa de TCCs; Participação em eventos da cidade e Espaço Museu (presencial, itinerante ou virtual) (Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2023).

Para o curso de **São Jose do Rio Preto**, as ACEUs totalizam 363 horas para a licenciatura. Elas estão presentes nas cargas horárias de algumas disciplinas, compondo um total de 240 horas. As disciplinas são: “Laboratório de Vivência: I”, “Laboratório de Vivência II”, “Laboratório de Vivência III” e “Laboratório de Vivência IV”. Em tais disciplinas, os conteúdos relacionados à educação e ao ensino de ciências são abordados. Os Laboratórios de Vivência I, II e III são espaços para o “mapeamento de ambientes de vivência não formal e planejarão as atividades, que serão colocadas em prática no último ano, na disciplina Laboratório de Vivência IV” (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023a, p. 06). Assim, o curso pretende

expandir o conceito de sala de aula e das formas de aprendizagem, proporcionando um ambiente interdisciplinar para produção de conhecimentos contextualizados na realidade social, na demanda da comunidade local e regional e em consonância com os objetivos propostos pela OMS nas ODS, amplamente divulgadas na mídia e incluídas na proposta de inserção da extensão para o raciocínio crítico dos discentes, e para a formação do futuro professor na interação com outros setores da sociedade (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023a, p. 06).

Para o referido curso, ainda, as outras 123 horas restantes da extensão são contabilizadas a partir das ATPAs. Para este componente curricular, a unidade também apresenta como possibilidade um programa denominado “Educação, Ciência e Sociedade”, constituído de vários projetos que envolvem os onze cursos do *campus*. São objetivos deste programa:

I. Propiciar aos estudantes da graduação a aquisição de novos conhecimentos e sua inserção na realidade social imediata por meio da curricularização de atividades de extensão universitária; II. Desenvolver ações extensionistas voltadas à educação, saúde, meio ambiente e bem estar da comunidade externa; III. Promover a aplicação de conhecimentos acadêmicos e técnico-científicos articulados com populações e realidades sociais por meio de ações de extensão; IV. Promover a interação da Universidade e do conhecimento nela produzido com a comunidade externa (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023b, p. 04).

O curso das Ciências Biológicas de São José do Rio Preto, dentro do referido programa, participa de projetos como: Ação 05 (Astronomia para todos); Ação 10 (Cursinho Pré-vestibular do Centro Cultural Vasco); Ação 19 (Educação para o Trânsito); Ação 21 (Fazendo física); Ação 28 (Museu Didático de História Natural); Ação 35 (Universidade no Bosque) e Ação 36 (Você conhece a represa?) (Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto, 2023b).

O curso de Ciências Biológicas de **São Vicente** “visa articular extensão ao ensino e pesquisa em Educação Escolar, sob a perspectiva das Ciências Biológicas e suas áreas em Biodiversidade e Meio Ambiente, Saúde, Biotecnologia e Produção” (Universidade Estadual Paulista São Vicente, 2023, p. 19). Na licenciatura, os estudantes devem integralizar 360 horas (24 créditos) neste componente curricular.

As disciplinas de “Atividades Práticas Integradoras I”, “Atividades Práticas Integradoras II”, “Atividades Práticas Integradoras III”, “Atividades Práticas Integradoras IV”, “Educação Ambiental” e “Projetos Especiais em Educação”, além dos Estágios Supervisionados I, II e III têm parte de sua carga horária creditada nas ACEUs. Além disso, o referido curso atribui à extensão uma parte das cargas horárias referentes às ATPAs, citando como exemplo, o Cursinho Caiçara, a Universidade Aberta à Terceira Idade, o Programa de Educação Tutorial, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Residência Pedagógica, o Núcleos de Ensino e a Semana de Educação da Baixada Santista (SEDUCA).

ANEXO A – Despacho Unesp nº 21 de 2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria

Secretaria Geral

GAACC/CCG

Fls. 303
Proc. 220-2018
Rub. *[assinatura]*

PROCESSO Nº: 220/2018
INTERESSADA: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
DESPACHO Nº: 021/2019-CCG/SG

A Câmara Central de Graduação, em sessão de 04/04/2019, apreciou a documentação referente às diretrizes para o aprimoramento dos indicadores da graduação na Unesp.

A Profa. Dra. Gladis Massini-Cagliari, Pró-reitora de Graduação, fez uma apresentação a respeito dos parâmetros considerados para as diretrizes dos indicadores da graduação, exibindo dados dos cursos e das unidades da Unesp e os referentes ao conceito Enade. Na sequência, apresentou propostas que foram sendo discutidas, elaboradas e alteradas pela Câmara. Após ampla discussão, a Câmara **aprovou**, por unanimidade, os encaminhamentos conforme seguem:

1. A Prograd enviará ofício aos cursos com baixa procura, com problemas de preenchimento de vagas, com baixa taxa de graduação e/ou com índice anual de evasão acima da média de sua área na Unesp, informando o histórico da discussão da CCG, o esclarecimento acerca dos indicadores dos pontos problemáticos e a proposta de entrada única, que possibilite ao aluno a formação em mais de um curso. Para tal, os cursos citados deverão promover profunda reestruturação curricular, atendendo aos seguintes quesitos: aproximação dos currículos dos cursos envolvidos nos primeiros anos; personalização e destravamento/desengessamento curricular, garantindo a presença de "áreas verdes"; compartilhamento de disciplinas; creditação de atividades de ensino (Núcleo de Ensino, PET, PIBID e Residência Pedagógica; participação em grupos de Competições Científicas, etc.), pesquisa (Iniciação Científica, com e sem bolsa), extensão universitária (Iniciação à Extensão e participação em projetos), inovação/empreendedorismo (Empresas Juniores e outras atividades empreendedoras); integração com a Pós-Graduação; estágios (curriculares e não curriculares); intercâmbios nacionais e internacionais, a partir de mobilidade física e virtual; consideração de atividades artísticas, desportivas e



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria

FLS: 304
PROC: 220/18
RUB: [assinatura]

Secretaria Geral

voluntárias. A carga horária total dos cursos reestruturados deverá se ater a até no máximo 15% do exigido pelas Diretrizes Curriculares, levando em consideração a possibilidade de oferecimento de até 20% da carga horária a distância. Pode ser considerado um possível redimensionamento da quantidade total de vagas, para adequação à infraestrutura disponível na Unidade.

O ofício deverá ser encaminhado aos seguintes cursos:

- Arquivologia e Biblioteconomia (câmpus de Marília)
- Engenharia de Pesca e Engenharia Agrônômica (câmpus de Registro)
- Matemática, Física, Estatística e Química (câmpus de Presidente Prudente)
- Física dos Materiais, Matemática, Meteorologia e Química (câmpus de Bauru)
- Física e Matemática (câmpus de Guaratinguetá)
- Física e Matemática (câmpus de Ilha Solteira)
- Física Biológica, Matemática e Química (câmpus de São José do Rio Preto)
- Física e Matemática (câmpus de Rio Claro)
- Ciências da Computação, Sistemas de Informação (câmpus de Bauru)

A Câmara indicou que a resposta referente à adesão à proposta de entrada única deve ser encaminhada até agosto de 2019 e que, caso não opte pela adesão, a unidade deve apresentar proposta alternativa no mesmo prazo. Estabeleceu também prazo até maio de 2020 para a realização das alterações nos cursos e o prazo até 30 de novembro de 2019 para a apresentação das ações realizadas, que deverão ser acompanhadas pela Câmara.

Na oportunidade, a CCG apontou que a Prograd organizaria videoconferências para esclarecimentos a respeito dessas questões às unidades envolvidas.

2. A Prograd enviará ofício aos 24 cursos que apresentam índice anual de evasão acima da média de sua área (Exatas, Humanas ou Biológicas) na Unesp e aos 35 cursos que apresentam problemas em dois ou mais indicadores, com a solicitação de que se manifestem, até agosto de 2019, acerca de estratégias e de iniciativas de combate à retenção e à evasão.

3. A Prograd enviará ofício aos Cursos de Letras dos câmpus de Assis, de Araraquara e de São José do Rio Preto, com sugestão de diminuição das possibilidades de habilitações (línguas estrangeiras/clássicas) por período, concentrando



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria

FLS:	305
PROC:	220/18
RUB:	100

Secretaria Geral

habilitações em períodos distintos, com possibilidade de reingresso para a obtenção de nova habilitação. A Câmara também indicou que constasse no ofício que, no caso do câmpus de São José do Rio Preto, fosse considerada a possibilidade de reingresso nos cursos de Letras e de Letras-Tradutor. A presidência da Câmara esclareceu que a legislação da Unesp sobre o assunto estava em estudo pela Assistência Técnica da Prograd para esse caso específico.

4. A Prograd enviará ofício aos cursos de Ciências Biológicas dos câmpus de Assis, Bauru, Botucatu, Ilha Solteira, São José do Rio Preto, Rio Claro e São Vicente, com a sugestão de que estudem a possibilidade de desvinculação do oferecimento simultâneo de bacharelado e de licenciatura nos chamados "cursos Bach./Lic.", nos casos em que essas duas modalidades sejam sustentadas por currículos muito diferenciados. Indicou que esses cursos sejam oferecidos em períodos diferentes, com possibilidade de reingresso do discente para a outra modalidade, estabelecendo-se o prazo de manifestação de adesão ou de elaboração de proposta alternativa pela Unidade até agosto de 2019.

5. Realização de reunião entre a Prograd e a coordenação do curso de Música do câmpus de São Paulo para elaboração de soluções para o próximo vestibular. A presidência da CCG esclareceu que, no que diz respeito ao curso de Música, houve uma reestruturação recente, que levou ao atual problema de preenchimento nas habilitações.

6. A Prograd enviará ofício aos cursos que não têm possibilidade de estabelecer inter-relação com outros cursos de graduação e de pós-graduação no câmpus, indicando o prazo de 20 dias para resposta:

a) Tendo em vista a gravidade da situação revelada pelos indicadores, solicitará manifestação do curso de Geografia do câmpus de Ourinhos acerca de: possíveis estratégias e iniciativas para a superação da situação; questionamento sobre a manutenção da perspectiva de abertura de vagas para as duas turmas (diurno e noturno); e ações que garantam o preenchimento das vagas. Em seguida, a respeito do vestibular, a Câmara indicou a criação de um fórum entre os cursos de Geografia para o diagnóstico dos problemas e a para a elaboração de propostas que visem ao preenchimento das vagas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria

FLS:	306
PROC.	220118
PUB:	amo

Secretaria Geral

b) Tendo em vista a gravidade dos indicadores, solicitará ao curso de Turismo do câmpus de Rosana manifestação referente às ações realizadas pela unidade visando diminuir a baixa procura e o baixo preenchimento das vagas.

7. A Prograd enviará ofício aos demais cursos com menos de 90% de preenchimento das vagas, solicitando que sejam encaminhadas as ações a serem realizadas para reverter o quadro de baixo preenchimento e para fomentar maior procura pelos cursos.

Encaminhe-se à Pró-reitoria de Graduação (Prograd).

São Paulo, 05 de abril de 2019.

GLADIS MASSINI-CAGLIARI
Presidente da CCG

ANEXO B – Deliberação Conselho de Curso SJRP



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto



DELIBERAÇÃO DO CONSELHO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS Nº 15, DE 16 DE AGOSTO DE 2019.

Dispõe sobre manifestação a respeito da solicitação contida no Despacho CCG/SG 21/2019 e nos Ofícios Circular nº 22/2019 – PROGRAD e Ofício nº 112/2019 – PROGRAD.

O CONSELHO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, DO INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pelo artigo 3º da Resolução nº 21/2011/Unesp, de 05 de maio de 2011 (alterada pela Resolução nº 43/2011/Unesp), em sessão de 16 de agosto de 2019, e

Considerando os encaminhamentos e solicitações contidos no Despacho CCG/SG 21/2019, o Curso de Ciências Biológicas do IBILCE não apresenta as características elencadas no número 1 para que tenha sido incluído no grupo de cursos que necessitavam responder e/ou justificar, a saber:

- baixa procura: a relação candidato vaga teve ligeiro aumento de 2014 a 2018.

- problema com preenchimento de vagas: 100% de preenchimento em todos os anos considerados.

- taxa de graduação: próximo de 100%. Considerando que os alunos cursam uma modalidade de cada vez, a média do tempo de graduação é de 4 anos.

- índice de evasão: próximo da média da área na Unesp: 4,5%, ressaltando que a evasão durante o curso na 2ª modalidade corresponde a 40% dos 4,5%, portanto, a evasão durante o curso na 1ª modalidade é de 2,7%.

Considerando, em relação ao item 4 do despacho, a recente reestruturação do curso, vigente a partir de 2019, teve atenção com a aproximação dos currículos das duas modalidades oferecidas, sendo 1965 horas comuns de um total de 3630 horas para a Licenciatura e de 3525 horas para o Bacharelado. Ainda a esse respeito, no ofício nº 22 existe uma indicação para oferecimento em períodos distintos possibilitando o reingresso do discente na outra modalidade. A possibilidade de reingresso já existia e continua a existir na estrutura que acaba de ser implementada, sendo que ao final de 4 anos o aluno já obtém um diploma (Licenciatura ou Bacharelado) e, ao reingressar na segunda modalidade, após mais dois anos (ou antes, caso tenha antecipado disciplinas), obtém o segundo diploma (Licenciatura ou Bacharelado). No atual Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas do IBILCE já está prevista a creditação de atividades de ensino como consta da Tabela 6 (página 20) na relação de equivalência das atividades desenvolvidas dentro das Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento (ATPA) da modalidade Licenciatura, e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) da modalidade bacharelado.

Considerando que, o considerável déficit de docentes e servidores, inviabiliza o oferecimento das modalidades em períodos distintos;



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto



Considerando que, ao existirem "áreas verdes" na grade e o oferecimento das modalidades em períodos distintos, deve-se avaliar cuidadosamente a utilização prática dessas "janelas", uma vez que os discentes de um período tendem a utilizar os horários sem disciplina de uma modalidade para cursar disciplinas da outra modalidade.

Considerando que as duas modalidades do nosso curso obtiveram conceito 5 na última avaliação do ENADE.

Deliberou:

Não desvincular o oferecimento simultâneo das duas modalidades;
Não oferecer as modalidades em períodos distintos;
Não promover reestruturação curricular.

São José do Rio Preto, 16 de agosto de 2019.


PROFA. DRA. PATRICIA SIMONE LEITE VILAMAIOR
Coordenadora

ANEXO C – Ofício de Rio Claro



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



Ofício 078/2019 – Dep.Ed./IB Rio Claro

02

Rio Claro, 04 de outubro de 2019.

Prezado Diretor,

Os professores do Departamento de Educação do Instituto de Biociências Câmpus UNESP Rio Claro, em reunião do Conselho de Departamento realizada no dia 24 de setembro de 2019 deliberaram enviar ofício aos Diretores do Instituto de Biociências e Instituto de Geociências e Ciências Exatas, para que realizem reunião com os representantes dos Conselhos de Graduação de cada Curso de Rio Claro, para encaminhamento e discussão sobre as propostas do DOCUMENTO PROC 220/18 – DESPACHO CCG 021/2019, de 05/04/2019, com vistas à elaboração de um documento conjunto, considerando as ponderações aqui apresentadas sobre a proposta de reformulação dos Cursos de Graduação da UNESP. Ainda, dar ampla divulgação destas ponderações a outros Conselhos de Cursos e unidades da UNESP, bem como à Comissão Permanente dos Cursos de Licenciaturas da Unesp e Câmara Central de Graduação.

Ante a leitura e discussão do documento, os professores do Departamento de Educação IB/ Rio Claro realizaram uma apreciação técnica e pontuaram as seguintes questões referentes à proposta em pauta:

1) Quanto aos indicadores utilizados para a elaboração dos critérios de reestruturação curricular e da organização do trabalho pedagógico dos cursos:

Os indicadores que serviram de base para solicitação de reformulações indicadas pelo referido documento em 59 Cursos foram: as notas dos Cursos no ENADE, a evasão e a baixa procura dos mesmos pelos vestibulandos. Isso pode ter gerado decisões políticas prematuras, sem o devido embasamento e avaliação de impacto, que não contribuem para a melhoria do Ensino Superior, mas optam pela redução na estrutura administrativa e acadêmica e, consequentemente, nos custos dedicados aos mesmos, o que se constitui em combate à evasão pela estratégia da restrição à entrada nos Cursos.

O documento não esclarece aspectos relevantes a serem considerados para tomadas de decisão, que foram preteridos enquanto critérios para justificativa de reformulações, tais como:

- A região onde cada Curso é oferecido, pois aqueles implantados em locais com maior potencial de absorção de profissionais podem se tornar mais atrativos, do que os situados em regiões mais afastadas da capital, com políticas de permanência estudantil mais restritivas, menos divulgados, tendem a ser menos procurados pelos vestibulandos e a sofrer mais evasão;
- O fato de haver Cursos muito específicos, o que restringe a procura, cuja existência é importante na medida em que formam para profissões modernas, promissoras, porém nem sempre privilegiadas nas Universidades, havendo baixa oferta de Cursos no cenário nacional; um exemplo é o Curso de Arquivologia, disponível em 16 universidades públicas brasileiras, sendo que o da UNESP é o único no Estado de São Paulo (UFSP, UFF, UNIRIO, UNB, UFBA, UEL, UFRGS, UNESP, UEPB, FURG, UFMG, UFSC, UFPB, UFPA); Engenharia da Pesca da UNESP, único público, gratuito e específico no Estado de São Paulo, mas que prepara para uma atividade econômica de importância estratégica no país, assim como os Cursos de Estatística, Engenharia Agrônoma, Meteorologia,

Instituto de Biociências – Departamento de Educação
Avenida 24-A nº 1515 - CEP 13506-900 – Rio Claro - S.P. - Brasil
Tel: 19 3526-4245 - <http://www.rc.unesp.br>
e-mail: educib.rc@unesp.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



Ciências da Computação, Sistemas de Informação, que são profissões promissoras, cujos Cursos precisam ser melhor divulgados e mais valorizados.

- Há Cursos como Matemática, Física, Química, da área de Exatas, que são tradicionalmente menos procurados por falta de um trabalho mais efetivo de ensino dos componentes curriculares da área de Exatas no Ensino Fundamental e Médio; isso demanda melhor formação de professores licenciados em Matemática, Química e Física em Universidades Públicas, para atuação suprimindo a carência histórica de professores habilitados para este ensino nas redes da educação básica pública e privada; há um *déficit* de professores do Ensino Básico habilitados no Brasil, o que leva à atuação de professores precarizados em geral, porém, a falta de professores da área de Exatas é ainda mais grave.

A UNESP sempre teve uma participação muito importante na formação de licenciados com qualidade. Se há problemas em alguns Cursos, a solução não pode ser homogeneizante, tratado apenas de administrar a oferta, mas atacar os problemas referentes às práticas pedagógicas em determinadas disciplinas do Curso, reformulações de ementas, criação de espaços de acolhimento das dificuldades dos alunos, considerando o nível de dificuldade das Ciências Exatas e suas peculiaridades. A UNESP dispõe de um instrumento valioso de coleta de dados dos alunos e professores, que consiste na avaliação das disciplinas e que oferece subsídios para a busca de alternativas que não impactem nem na redução da estrutura da Universidade, nem na interdição do papel social que a UNESP tradicionalmente tem assumido na formação de professores com excelência para suprir o mercado de trabalho de docentes do Ensino Básico com a melhor formação; bem como quadros para os Programas de Pós-graduação.

Os problemas apontados em vários Cursos foram a baixa procura e, conseqüentemente, problemas de preenchimento das vagas disponíveis e a evasão, reprovação, redundando em baixa taxa de graduação (formandos).

Não houve a explicitação de um estudo das causas desses problemas. Aparentemente, a baixa procura pode ser devido à falta de informação dos candidatos sobre qual seria a formação proporcionada por esses Cursos e quais seriam as perspectivas de ingresso no mercado de trabalho, além de outras causas, como a localização distante, a falta de condições de permanência estudantil, os horários das aulas, a didática de professores e as dificuldades referentes aos conteúdos.

Todos esses problemas podem ser identificados pelas próprias Coordenações de Cursos e os estudiosos dessas temáticas. Eles podem também oferecer possibilidades concretas de soluções coerentes com a especificidade de cada problema, que é mais virtuosa do que uma solução homogênea, burocrática e massiva para Cursos de naturezas tão diferentes.

II) Limites e riscos desta linha política

A linha política adotada para resolver esses problemas foi diminuir a variedade de Cursos, concentrando os pretendentes sob uma gama menor de opções, como se isso, automaticamente, proporcionasse uma maior procura pelas opções oferecidas de forma reduzida.

Dentre os limites e riscos dessa linha, destacamos o fato da diminuição da estrutura da UNESP e, conseqüentemente, sua importância enquanto agência formadora de profissionais de alto nível e pesquisadores com potencial produtivo no Estado de São Paulo e no Brasil; ao diminuirmos as opções aos candidatos, podemos levar os alunos a buscá-las em outras Universidades. É preciso fundamentar se as mudanças nos currículos terão, de fato, impacto imediato sobre as escolhas dos ingressantes/vestibulandos, pois



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



esses estudantes estão concentrados, antes, nas perspectivas oferecidas pela carreira escolhida e pela realização de sua orientação profissional, do que pelo conteúdo dos Cursos. Há que se levantar as pesquisas elaboradas sobre o tema para compreender as motivações pela escolha dos diferentes Cursos da UNESP.

Há reiterados estudos realizados sobre se a evasão está relacionada a equívocos nas escolhas profissionais, ou a falta de permanência estudantil, considerando-se a política de cotas de 50% para estudantes de Escolas Públicas, ou dificuldades de acompanhamento do Curso, seja por falta de aprendizagens oriundas da educação básica, seja pela falta de didática de professores universitários que, em muitos casos tem apenas a formação de pesquisador; ademais, a UNESP dispõe de dados que podem ser objeto de estudos, em colaboração com os Departamentos e unidades diretamente interessados na temática.

Apontamos, ainda, que política de creditação de atividades que não são aulas resolvem o problema de se sustentar Cursos mesmo sem professores, mas rebaixa a qualidade, aumenta a responsabilidade do aluno sobre o seu itinerário formativo que corre o risco de ser fragmentado e destitui os alunos do atendimento em aula por professores com doutorado, trazendo discussões de pesquisa, aprofundamentos e atualizações do conteúdo.

O documento propõe a união de Cursos diferentes, porém não esclarece qual é a porcentagem de disciplinas comuns que já existem e não analisa que isso poderá produzir salas de aula superlotadas, o que dificulta o atendimento pelo professor, podendo, contrariamente, pela estratégia adotada, aumentar o problema da evasão e repetência. Há o risco de a união de dois Cursos resultarem na destruição da identidade de cada um, cujos conteúdos específicos serão prejudicados na distribuição de cargas horárias para a conclusão em quatro anos, que é o tempo de formação em licenciaturas previsto tradicionalmente pela UNESP. Um exemplo é a proposta de estabelecimento de entrada única para Física e Matemática, reproduzindo um modelo que foi testado e reprovado pela história do Ensino Superior, a conjuntura dos anos de 1970, havendo inúmeros estudos avaliativos desta experiência.

Cabe salientar que, ao mesmo tempo em que se propõe juntar Cursos de Matemática e Física num ingresso comum, se procede a separação das modalidades licenciatura e bacharelado de um mesmo Curso, como por exemplo, na Biologia. Em caso de a separação entre licenciaturas e bacharelados for associada à intenção de concentração dos estudantes das licenciaturas no período noturno, de oferecer aos estudantes trabalhadores apenas a opção de fazer um curso noturno de licenciatura, então se faz necessário que essa estratégia seja acompanhada de políticas de permanência estudantil eficazes para evitar a evasão, como restaurante universitário noturno e manutenção de todos os serviços como cópia xerográfica, cantina, biblioteca, secretaria, vigilância e limpeza. Além disso, o documento precisaria encaminhar ações para a garantia dos estágios a serem cumpridos por esses alunos, de modo a terem os mesmos direitos dos alunos do diurno.

As licenciaturas não podem ser consideradas como Cursos de segunda categoria, com conteúdos reduzidos de conhecimentos específicos da área. Os professores devem ser formados com conteúdos de ensino sólidos e os pesquisadores necessitam ter também uma formação pedagógica, uma vez que a pesquisa tem como destino produzir conhecimento a ser transmitido para as futuras gerações.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



A segregação entre bacharelados e licenciados num mesmo Curso é prejudicial para ambas as carreiras, pois são dois aspectos de um mesmo profissional: todo professor deve ter a pesquisa como possibilidade de atuação profissional e todo pesquisador também deve ter a possibilidade, em algum momento de sua trajetória, de se tornar professor, de modo que tais atuações profissionais que são complementares, no âmbito de um só profissional. O estabelecimento do bacharel como o profissional que produz ciência, tecnologia e conhecimento teórico e o professor, como o prático que deve ser preparado apenas para a elaboração e ensino dos conteúdos contraria o princípio mais caro à ciência que é a indissociabilidade entre teoria e prática.

A separação e, a consequente, destituição do contato com temáticas referentes à educação no currículo, bem como do convívio entre bacharéis e licenciados de uma mesma turma afastará ainda mais profundamente os bacharéis da oportunidade de discussões referentes à educação reproduzindo a formação em graduação e pós-graduação de docentes universitários despreparados pedagogicamente para o ensino e potenciais causadores de evasões no Ensino Superior, futuramente.

Em síntese, cabe a crítica construtiva, mas analítica de que o documento é simplista, reducionista, não se fundamenta em pesquisas e não apresenta nenhum prognóstico de impacto positivo e/ou negativo dessas políticas a curto, médio e longo prazo. Por isso, a falta de encadeamento de argumentos no Despacho em análise impossibilita qualquer tomada de decisão consequente, por parte da comunidade acadêmica. É preciso que se promovam discussões coletivas sobre a missão da universidade pública gratuita de qualidade na/para sociedade, para além da necessidade imediata de redução da estrutura da UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, mesmo porque não se informa quanto e como essa redução e diminuição da estrutura administrativa e acadêmica, bem como redução de custos se revertem na melhoria da qualidade da mesma, indicando uma estratégia política de gerenciamento imediatista que enfraquece a universidade pública e seu compromisso social com o ensino, a pesquisa e a extensão no estado de São Paulo e no país.

A alternativa que pode ser apresentada para enfrentamento dessa política que, na verdade visa à diminuição da estrutura da Universidade e não à melhoria dos Cursos e das unidades universitárias é justamente oferecer opções que demandem expansão dos investimentos, como contratação de professores e manutenção de Departamentos que estão sendo destruídos pela política de redepartamentalização. A dimensão do ensino está sendo a mais penalizada pela situação de cortes de verbas e a Universidade está se tornando uma agência executora de políticas e prestadora de serviços para captação de verbas, por meio da extensão e da pesquisa. Isso compromete a autonomia universitária e, se apresenta como a cooptação à lógica capitalista e ao mercado; portanto, muda a natureza da Universidade para agência de prestação de serviços e vendedora de produtos.

Ante o exposto, deliberamos propor uma discussão ampliada à comunidade unespiana do Câmpus Rio Claro, com a expectativa de construir um espaço de debate democrático.

Prof.ª Dr.ª DÉBORA CRISTINA FONSECA
Presidente do Conselho Departamental do Departamento de Educação

Instituto de Biociências – Departamento de Educação
Avenida 24-A nº 1515 - CEP 13506-900 - Rio Claro - S.P. - Brasil
Tel 19 3526-4245 - <http://www.rc.unesp.br>
e-mail: educib.rc@unesp.br

SENO TÉCNICA DE COMUNICAÇÕES