



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS
DOUTORADO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS



MARIA DE LOURDES COSTA DE VASCONCELOS

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A IDENTIDADE DO
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRPE:
a Canção, o Clube e a Esquina

Recife

2023

MARIA DE LOURDES COSTA DE VASCONCELOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A IDENTIDADE DO
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRPE:
a Canção, o Clube e a Esquina**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências – PPGEC, junto à linha de pesquisa Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Matemática, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araujo

Recife

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V331p Vasconcelos, Maria de Lourdes Costa de
POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A IDENTIDADE DO CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRPE: a Canção, o Clube e a Esquina / Maria de Lourdes Costa de Vasconcelos. - 2023.
284 f. : il.

Orientadora: Monica Lopes Folena Araujo.
Inclui referências e apêndice(s).

Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das
Ciências, Recife, 2023.

1. Política de Formação Docente. 2. Licenciatura em Ciências Biológicas. 3. Identidade de licenciatura. I. Araujo,
Monica Lopes Folena, orient. II. Título

CDD 507

MARIA DE LOURDES COSTA DE VASCONCELOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A IDENTIDADE DO
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRPE:
A CANÇÃO, O CLUBE E A ESQUINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências – PPGEC, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Construção de Práticas Docentes no Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araujo

Aprovada em __/__/____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araujo
Orientadora - UFRPE

Profa. Dra. Edenia Maria Ribeiro do Amaral
Examinadora Interna – UFRPE

Prof. Dr. Thiago Araujo da Silveira
Examinador Interno – UFRPE

Profa. Dr. Bruna Tarcilia Ferraz
Examinadora Externa

Prof. Dr. Flavio Henrique Albert Brayner
Examinador Externo

Resultado: _____

Data: _____



Fonte: Registro realizado pela autora. Foto de Erika, Amanda e Laura.

Dedico esta Tese a papai, Genilton (in memorian), meu Caís,

E a Laura, minha neta,

Minha vida, meu Sol.

Âncora e horizonte,

Partida e chegada,

Início e fim,

Travessia...

AGRADECIMENTOS

*Para quem quer se soltar invento o cais
Invento mais que a solidão me dá
Invento lua nova a clarear
Invento o amor e sei a dor de me lançar
Eu queria ser feliz
Invento o mar
Invento em mim o sonhador
Para quem quer me seguir eu quero mais
Tenho o caminho do que sempre quis
E um saveiro pronto pra partir
Invento o cais
E sei a vez de me lançar*

Cais

Milton Nascimento

Ronaldo Bastos

Ao finalizar essa travessia, envio vibrações de gratidão...

A Deus, que me deu inspiração, coragem e esperança durante todo o percurso.

A meus pais, que me deram a oportunidade dos primeiros estudos e o amor pela leitura e pelo conhecimento.

A meus irmãos e irmã, que por sua generosidade me presenteiam com gotas de paz e tranquilidade necessárias para realizar a minha formação acadêmica.

Às minhas filhas Erika e Amanda, inspiração e esperança sempre.

A minha neta Laura, que nasceu na metade do doutorado e despertou em mim o maior amor que jamais imaginei sentir. A minha vida é para ela.

A meus sobrinhos e sobrinhas, cuja juventude e coragem são inspiradoras e me enchem de esperança.

A Felipe de Sena e Silva, anjo bom que me brindou com sua amizade.

A todos os meus amigos e amigas, que sempre me presenteiam com palavras e gestos amorosos, contribuindo para aumentar os meus níveis de felicidade e autocuidado.

A minha orientadora, Monica Folena, viagem de ventania, farol, abraço generoso, e sorriso acolhedor.

Às colaboradoras desse estudo, as protagonistas nessa orquestra que, generosas e sinceras, compartilharam comigo páginas fundamentais de suas vidas.

A Cirdes Nunes Moreira e Ana Carolina Moura Bezerra Sobral pela importante contribuição e diálogo durante a categorização dos dados na análise de conteúdo

À professora Dra. Ivanda Maria Martins Silva e ao professor Dr. Jorge da Silva Correia Neto por sua valiosa colaboração na composição das entrevistas durante o pré-teste.

À turma do doutorado 2018, um encontro de desejos e amorosidade, amigos e amigas que levo para sempre em minha história e em meu coração.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, pela dedicação, competência, seriedade e compromisso com que conduzem esse Programa de Pós-graduação.

A toda a equipe da UAEADTec, a quem dedico todo o respeito e gratidão pelo apoio, pela generosidade e cuidado.

À UFRPE, comunidade de gentes e sonhos, em que me faço educadora a cada luta. Tenho muito amor por minha Ruralinda.

Ao Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia, FORBIO, que sempre me acolheu com alegria, respeito e café...

À Banca examinadora de defesa, que de forma generosa, contribui com a avaliação do trabalho e com meu enriquecimento acadêmico.

RESUMO

A presente tese de doutorado investigou a influência das políticas nacionais e institucionais de formação docente na construção da identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE. A questão de pesquisa foi “como as políticas públicas de formação inicial docente e os movimentos institucionais influenciam a construção da identidade própria do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?”. O objetivo geral do estudo é compreender como a política nacional e a política institucional de formação inicial docente influenciam na construção da identidade própria do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE. Para isso, foram estabelecidos quatro objetivos específicos: identificar as categorias estruturantes da identidade de licenciatura nos documentos legais que regulamentam os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas; identificar a influência das políticas institucionais de formação inicial docente na construção da identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; analisar o nível de comprometimento da política de formação docente da UFRPE, consolidada em seus documentos institucionais, com a construção de uma identidade de Licenciatura em Ciências Biológicas; e analisar as categorias estruturantes no PPC que contribuem para a construção da identidade de licenciatura. A pesquisa de abordagem qualitativa contou com coleta de dados feita através de entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. A análise dos dados foi realizada utilizando a metodologia de análise categorial de conteúdo, considerando as dimensões macro e micropolíticas da formação de professores. O software QRS NVIVO - 12 foi utilizado para auxiliar na análise do material coletado. A pesquisa foi delineada em três etapas, orientadas pela abordagem do Ciclo de Políticas de Ball et al. (1992). Os resultados evidenciam a influência das políticas públicas de formação inicial docente, o impacto do movimento institucional e do processo de negociação na construção da identidade própria de licenciatura, a compreensão sobre a construção dessa identidade, a importância do NDE como elemento-chave na construção e preservação da identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a importância dos colegiados COAPI, Fórum das Licenciaturas, CCD e NDE na construção das políticas curriculares e dos fundamentos teórico-metodológicos das licenciaturas na área e ampliação do entendimento sobre as políticas de formação docente inicial na área. Este estudo contribuiu para o avanço do conhecimento sobre a construção da identidade própria de licenciatura em Ciências Biológicas, utilização das categorias estruturantes como método de análise dos PPC das licenciaturas, aprofundamento do conhecimento sobre as políticas de formação de professores e sua influência na construção da identidade de licenciatura, compreensão mais abrangente e integrada sobre a macro e a micropolítica educacionais, contextos, movimentos institucionais e práticas pedagógicas, aprimoramento das políticas de formação de professores para a educação básica, desenvolvimento de pesquisas sobre formação de professores das Ciências Naturais. A pesquisa aponta caminho para novos estudos, como a análise do contexto da prática, considerando o modo como os professores traduzem, interpretam e performam a nova proposta da licenciatura dos cursos de formação de professores para a área de Ciências e Matemática.

Palavras-chave: Formação docente, Licenciatura em Ciências Biológicas, Identidade de licenciatura.

ABSTRACT

This doctoral thesis has investigated the influence of national and institutional policies for teacher development on the construction of the identity of the Teacher Education in Biological Sciences course at UFRPE. The research question was “how do public policies for early teacher development and institutional deliberations influence the construction of the identity of the Teacher Education in Biological Sciences course?”. The main objective of the study is to understand how public policies for early teacher development and institutional deliberations influence the construction of the identity of the Teacher Education in Biological Sciences course at UFRPE. For this, four specific objectives were established: identify structural identity categories for the Teacher Education courses in legal guidelines for Teacher Education in Biological Sciences courses; identify influence of institutional policies for early teacher development on the construction of the identity of the Teacher Education in Biological Sciences course; analyze level of commitment of teacher development policies at UFRPE, consolidated in its institutional guidelines, with a construction of an identity of Teacher Education in Biological Sciences; and analyze structural curriculum categories which contribute to the Teacher Education identity. The research adopted a qualitative approach featuring data collection from semi structured interviews and document analysis. Data analysis was carried out using the methodology of categories content analysis, considering macro and micro political dimensions of teacher development. QRS NVIVO - 12 software was used to aid the analysis of collected data. The research was outlined in three stages, oriented by Ball et al.'s (1992) Policies Cycle approach. Results highlight the influence of early teaching development public policies, the impact of institutional deliberations and the process of negotiation in the construction of an identify typical of Teacher Education courses, the understanding of the construction of this identity, the importance of the permanent course curriculum committee as a key element in the construction and preservation of the identity of the Teacher Education in Biological Sciences course, the importance of local collegiate bodies COAPI, forum for Teacher Education Programs, Academic Management Collegiate Bodies and permanent course curriculum committee in the development of curriculum policies and theoretical-methodological framework of Teacher Education courses in the area and enhancement of understanding about early teaching development policies. This study contributed to the advancement of knowledge about the construction of the identity of the Teacher Education in Biological Sciences course, usage of structural categories as method for Teacher Education courses' curriculum analysis, enhancement of knowledge about teacher development policies and their influence on the construction of the Teacher Education identity, broader understanding of macro and micro educational policies, contexts, institutional deliberations and pedagogical practice, improvement of teacher development policies for Basic Education, development of research on natural sciences teacher development. The research points to new studies, such as pedagogical practices context analysis, considering the way teachers translate, interpret and perform new propositions for Teacher Educations courses in the field of Sciences and Mathematics.

Keywords: Teacher development, Teacher Education in Biological Sciences, Teacher Education Identity.

LISTA DE GRÁFICOS E ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Incidência das categorias temáticas no <i>corpus</i> da etapa 1 – Documentos	50
Gráfico 2	Incidência das categorias temáticas no <i>corpus</i> da etapa 1 - Entrevistas	53
Gráfico 3	Incidência das categorias temáticas no <i>corpus</i> da etapa 2	54
Gráfico 4	Incidência das categorias temáticas no <i>corpus</i> da etapa 3	55
Gráfico 5	Categorização do estudo	135
Gráfico 6	Etapa 1: Categorização do <i>Corpus</i> 1, Conjunto Documental	142
Gráfico 7	Etapa 1: Categorização do <i>Corpus</i> 1, Entrevistas Semiestruturadas	192
Gráfico 8	Etapa 2: Categorização do <i>Corpus</i> 2, Conjunto Documental	204
Gráfico 9	Etapa 2: Categorização do <i>Corpus</i> 2, Entrevistas Semiestruturadas	216
Gráfico 10	Etapa 3: Categorização do <i>Corpus</i> 3, Conjunto Documental	244

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização dos colaboradores da pesquisa	32
Tabela 2	Conjunto documental analisado	36
Tabela 3	Estrutura das etapas da pesquisa	47
Tabela 4	Documentos constituintes do <i>Corpus</i> 1	49
Tabela 5	Entrevistas constituintes do <i>Corpus</i> 1	52
Tabela 6	Corpus da segunda etapa da pesquisa	54
Tabela 7	<i>Corpus</i> da terceira etapa da pesquisa	55
Tabela 8	Distribuição das Unidades de Registro e Unidades de Contexto por Categorias de Análise	56
Tabela 9	Distribuição das Categorias, Unidades de Registro e Unidades de Contexto por Documento	57
Tabela 10	Normas legais para os cursos de graduação com foco na Licenciatura em Ciências Biológicas	67
Tabela 11	Organização curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	112
Tabela 12	Síntese da carga horária total do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	113

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapeamento da pesquisa	45
Figura 2	Linha do tempo da construção da Política de Formação de Professores da UFRPE	98
Figura 3	Constituição dos contextos que compõem o ciclo de políticas	125
Figura 4	Contextos do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball (2007)	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítico
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BCN	Base Comum Nacional
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CCD	Colegiado de Coordenação Didática
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CGCL	Coordenação Geral de Cursos de Licenciatura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
COAPI	Colegiado para o Acompanhamento da Política Institucional de Formação de Professores para Educação Básica
CONSU	Conselho Superior
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CS	Cartografia Social
EF	Ensino Fundamental
EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educativa
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação
LCB	Licenciatura em Ciências Biológicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ME	Movimento dos Educadores
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCCC	Prática como Componente Curricular
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEC	Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
PREG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROGEPE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGESTI	Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PTI	Projetos Temáticos Integradores
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
RP	Residência Pedagógica
SNE	Sistema Nacional de Educação

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UABJ	Unidade Acadêmica de Belo Jardim
UACSA	Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho
UAEADTec	Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I.....	29
1. TECENDO OS CAMINHOS: TRILHA E NORTE	29
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	30
1.2 CENÁRIOS DA PESQUISA.....	31
1.2.2 Os colaboradores da pesquisa	32
1.2.1 O contexto da pesquisa.....	33
1.3 INSTRUMENTAL METODOLÓGICO	33
1.3.1 As entrevistas semiestruturadas	33
1.3.2 A pesquisa documental.....	35
1.3.3 A análise categorial de conteúdo.....	37
1.3.4 O software QRS NVIVO – 12 como apoio à análise categorial de conteúdo.....	41
1.4 ETAPAS DA PESQUISA	44
1.4.1 Primeira etapa da pesquisa	47
1.4.2 Segunda etapa de análise.....	53
1.4.3 Terceira etapa de análise	54
CAPÍTULO II.....	58
2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: E SONHOS NÃO ENVELHECEM	58
2.1 CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A PARTIR DA LDB: ASPECTOS LEGAIS	64
2.1.1 O Novo Marco Legal para a Formação Docente: Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP Nº 2/2015	69
CAPÍTULO III	75
3. A FORMAÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: GENTES E (IN)TENCIONALIDADES.....	75
3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	77
3.2 O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	82
3.3 A DEMANDA HISTÓRICA DA ANFOPE POR UMA BASE COMUM NACIONAL PARA A FORMAÇÃO	85

3.4 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NAS CIÊNCIAS NATURAIS	89
CAPÍTULO IV	97
4. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRPE: SONHOS E CANÇÃO	97
4.1 A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRPE - O CLUBE.....	104
4.2 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DO CURSO – A ESQUINA.....	116
CAPÍTULO V	119
5. O CICLO DE POLÍTICAS DE BALL, BOWE E GOLD: SINFONIA, CURVA E COMPASSO.....	119
5.1 O CICLO DE POLÍTICA: CONTEXTOS E NÍVEIS.....	122
CAPÍTULO VI	132
6. ANALISANDO OS DADOS E COMPREENDENDO A REALIDADE: SUBIR NOVAS MONTANHAS, DIAMANTES PROCURAR	132
6.1 CATEGORIZANDO O REAL	133
6.2 A COLHEITA FARTA A PARTIR DOS DADOS.....	138
6.2.1 Etapa 1 - Sobre Macropolítica e o Contexto da Influência: Quem vai ser o primeiro a me responder?.....	138
6.2.2 Etapa 2 - Sobre Micropolítica e o Contexto da Produção do Texto: Quem vai ser o segundo a me responder?	201
6.2.3 Etapa 3 - Sobre Micropolítica e o Contexto da Prática: Quem vai ser o terceiro a me responder?	241
CONSIDERAÇÕES FINAIS INTEGRADORAS	264
REFERÊNCIAS	274
APÊNDICES	284
APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	284
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	284
APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	284
APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA	284
APÊNDICE E - MAPEAMENTO DA CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	284
APÊNDICE F - HABILIDADES PROFISSIONAIS E PESSOAIS ESPERADAS.....	284
APÊNDICE G – DESENHO DA CATEGORIZAÇÃO POR ETAPA	284

INTRODUÇÃO

*Com sol e chuva você sonhava
Que ia ser melhor depois
Você queria ser o grande herói das estradas
Tudo que você queria ser*

*Sei um segredo
Você tem medo
Só pensa agora em voltar
Não fala mais na bota e no anel de Zapata
Tudo que você devia ser
Sem medo*

*Não se lembra mais de mim
Você não quis deixar que eu falasse de tudo
Tudo que você podia ser
Na estrada*

*Ah! Sol e chuva
Na sua estrada
Mas não importa, não faz mal
Você ainda pensa e é melhor do que nada
Tudo que você consegue ser
Ou nada...*

*Tudo Que Você Podia Ser
Lô Borges e Márcio Borges (1972)*

Quando criança, ver as professoras dando aulas era encantador, aquilo era tudo que eu¹ queria ser. Aquilo era o que papai planejava para o meu futuro. Parecia até que eu estava performando a música do Milton e Lô. Era os idos anos de 1970, e eu havia nascido no primeiro ano dessa década. Foi um período de grandes transformações na história do Brasil. Estávamos vivendo a ditadura militar, mas eu não sabia, apenas crescia e sonhava que tudo ia ser melhor depois. Menina cheia de criatividade e desejos, imaginava que encontraria, vida afora, grandes heróis e estradas largas...

Enquanto eu crescia e sonhava a vida seguia... Durante a década de 1970, o Movimento dos Educadores - ME ganhou força com a participação ativa de grupos de professores e estudantes das universidades brasileiras em defesa da democracia e da escola pública. Essa mobilização foi impulsionada por importantes organizações, como a SBPC, ANPED, CEDES

¹ A utilização do pronome "eu" neste texto se justifica pelo fato de que, na introdução da pesquisa, reflito sobre meu encontro pessoal com o objeto de pesquisa, o qual possui relevância para a compreensão do contexto e motivações do estudo em questão. O relato do encontro com o objeto de pesquisa contribui para estabelecer uma conexão íntima e reflexiva com o tema abordado. Após esse primeiro momento o texto para a ser escrito na primeira pessoa do plural, por ser uma análise apoiada em muitos outros estudos e, portanto, escrito a muitas mãos.

e ANDES. Paralelamente, o governo promoveu mudanças nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas por meio de definições legais do CFE, lideradas pelo Conselheiro Valnir Chagas. No entanto, a proposta de extinguir o curso de Pedagogia gerou controvérsias e motivou uma mobilização nacional para a reformulação desses cursos. Nesse contexto, a criação da ANPED e do CEDES fortaleceu o movimento de resistência contra as imposições governamentais e possibilitou debates contundentes sobre a política educacional do regime ditatorial (Aguiar, 2018).

Apesar de suspender as Indicações de Valnir Chagas em 1978, o MEC incentivou as faculdades de Educação das universidades públicas a revisarem seus cursos de Pedagogia, promovendo estudos e seminários sobre o tema. A Secretaria do Ensino Superior do MEC organizou sete seminários regionais em 1981, abordando a reformulação dos cursos de formação de recursos humanos para a educação (Aguiar, 2018).

Essa iniciativa despertou o interesse de grupos da sociedade civil, culminando na criação do Comitê Pró-Formação do Educador. O comitê articulou representantes em encontros estaduais e impulsionou o debate nas universidades de todo o país, pressionando o MEC para a realização de um Encontro Nacional em 1983. Durante esse período, foram desenvolvidos estudos e pesquisas reconhecidos como produção científica relevante tanto pelo Comitê quanto pelo MEC (Aguiar, 2018).

O Seminário Nacional realizado em Belo Horizonte foi definido pela SESU/MEC e reuniu representantes dos seminários regionais. Durante o evento, houve insatisfação dos participantes em relação ao tratamento dado pelo MEC às representações estudantis, levando à saída dos representantes do MEC da mesa coordenadora. Os próprios participantes assumiram a condução do seminário, escolhendo uma nova coordenação. O evento resultou na aprovação do Documento de Belo Horizonte, que contrapunha as políticas de reformulação dos cursos de formação dos educadores propostas pelo MEC e pelo CFE (Aguiar, 2018).

No último dia do seminário, os participantes decidiram criar a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE. Essa comissão tinha como objetivo acompanhar o processo de reformulação dos cursos e mobilizar educadores em todo o país para debater a questão. A CONARCFE foi constituída por uma coordenação nacional e representantes regionais e estaduais, marcando o início de uma nova etapa de debate nacional sobre a formação dos educadores (Aguiar, 2018).

O Documento de Belo Horizonte teve um impacto significativo na política de formação de professores e educadores no Brasil até os dias atuais. Esse documento proclamou teses que se contrapunham às políticas de reformulação dos cursos propostas pelo Ministério da Educação

e pelo CFE. Com suas diretrizes, o documento ganhou relevância e centralidade nos debates sobre a formação de profissionais da educação ao longo das últimas décadas. Suas ideias e princípios influenciaram ações e discussões no campo da formação de professores, contribuindo para uma reflexão crítica sobre o tema e influenciando políticas e práticas educacionais em todo o país.

Assim, o Documento de Belo Horizonte se tornou um marco histórico e uma referência importante na construção de uma política de formação de professores mais contextualizada, inclusiva e comprometida com uma educação de qualidade. A consolidação do Documento de Belo Horizonte ocorreu com a posterior institucionalização da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, que se estabeleceu como uma entidade científica relevante no campo educacional. Além disso, o documento se tornou uma importante plataforma para o diálogo e a colaboração com outras associações científicas, como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Através dessas parcerias, foi possível fortalecer as discussões, a produção de conhecimento e a atuação conjunta em prol da melhoria da formação de professores e profissionais da educação no Brasil (Aguiar, 2018).

É nesse momento de efervescência histórica que está o nascedouro do movimento de discussão sobre a identidade dos cursos de licenciatura no Brasil. E todas essas discussões e negociações relativas não apenas à formação de professores, mas também em relação à oferta e expansão da educação pública de qualidade e para todos e todas, da educação como um direito social, em uma pauta muito semelhante àquela apresentada em 1932, pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Brasileira, tinha trilhas sonoras. Esse também foi um período prenhe de musicalidade e ritmos. Mas um se destacou...

O movimento musical Clube da Esquina emergiu no final da década de 1960 e início da década de 1970, na cidade de Belo Horizonte, Brasil. O seu marco mais significativo foi o lançamento do disco "Clube da Esquina" em 1972, que foi um trabalho colaborativo entre os músicos Milton Nascimento, Lô Borges e diversos outros artistas talentosos da região. O álbum foi pioneiro em fundir estilos musicais como MPB, rock, música regional e jazz, criando uma sonoridade única e inovadora. O disco "Clube da Esquina" trouxe canções ricas em poesia e lirismo, abordando temas como amor, esperança, identidade e desigualdade social. A partir das influências musicais e culturais de Minas Gerais, o movimento resgatou e valorizou a identidade regional, incorporando elementos do folclore e da cultura local (Borges, 2019; Borges; Fuscaldo, 2022).

Com sua atmosfera intimista e introspectiva, o disco conquistou um amplo reconhecimento nacional e internacional, cativando tanto a crítica especializada quanto o público em geral. As melodias envolventes, harmonias complexas e arranjos cuidadosamente elaborados tornaram-se marcas registradas do movimento Clube da Esquina. Além do sucesso do álbum, o movimento Clube da Esquina promoveu uma forte união entre artistas, compositores e músicos talentosos da região. A colaboração e a coletividade foram valores fundamentais, e esse ambiente criativo estimulou o surgimento de novos talentos e projetos musicais inovadores (Borges, 2019; Borges; Fuscaldo, 2022).

Após o lançamento do disco, o movimento Clube da Esquina continuou a influenciar a música brasileira e a inspirar gerações posteriores de artistas. Suas contribuições foram marcantes na renovação da música popular brasileira e na exploração de novas possibilidades sonoras e poéticas. Ao longo das décadas, o legado do Clube da Esquina permanece vivo, sendo considerado um dos movimentos musicais mais importantes e influentes da história do Brasil. Sua capacidade de transcender fronteiras musicais e emocionar gerações com suas composições atemporais é um testemunho da sua relevância e impacto duradouro no panorama musical brasileiro e além (Borges, 2019; Borges; Fuscaldo, 2022).

A eleição do disco "Clube da Esquina" como o melhor disco brasileiro de todos os tempos é um reconhecimento merecido e amplamente aceito por críticos, especialistas e público em geral. A obra lançada em 1972 representa um marco na história da música brasileira, tanto pela sua qualidade artística quanto pela sua influência e impacto duradouro. "Clube da Esquina" transcendeu as fronteiras musicais convencionais ao incorporar uma diversidade de gêneros e estilos. Essa fusão criativa, aliada às letras poéticas e emocionais, cativou o público e estabeleceu um novo padrão para a música brasileira (Borges, 2019; Borges; Fuscaldo, 2022).

Em 2022, o disco "Clube da Esquina" completou cinquenta anos desde o seu lançamento. Nessa ocasião, a obra foi celebrada como um dos melhores discos já produzidos na história da música brasileira. A sua sonoridade inovadora, as letras poéticas e a qualidade artística indiscutível conquistaram um lugar especial no coração dos fãs e na memória coletiva da música nacional.

Ainda hoje, o Clube da Esquina inspira e influencia artistas de diferentes gerações. A combinação de riqueza melódica, harmonias complexas e letras profundas continua a ser uma referência para a música brasileira contemporânea. O movimento não apenas deixou um legado musical duradouro, mas também abriu caminhos para uma nova forma de abordar a criação artística, valorizando a colaboração, a experimentação e a fusão de estilos (Borges, 2019; Borges; Fuscaldo, 2022).

Portanto, o Clube da Esquina, cinquenta anos após seu lançamento, ainda é considerado um marco na música brasileira. Sua relevância e influência na cena musical permanecem vivas e continuarão a inspirar artistas e encantar públicos por muitas gerações futuras. O movimento e seus discos icônicos são testemunhos eternos da criatividade, inovação e qualidade artística do cenário musical brasileiro. Enquanto os cabeludos das Minas Gerais faziam música e encantavam o mundo, eu crescia, crescia...

Enquanto eu vivia a minha infância repleta de ilusões e expectativas, o movimento pela formação de professores buscava aprimorar a educação e o Clube da Esquina alimentava nossas almas com suas letras inspiradoras e sonoridades envolventes. Suas canções tocavam em temas profundos e universais, refletindo anseios, sonhos e desafios da sociedade da época. O disco trouxe uma identidade própria, resgatando a cultura regional de Minas Gerais e conectando-se com a diversidade cultural brasileira.

Esses eventos contemporâneos exerceram uma influência profunda em minha vida. Já na adolescência e juventude. Fiz-me professora enquanto testemunhava os debates sobre a formação de professores e a busca por uma educação transformadora, ao mesmo tempo em que me encantava com as músicas do Clube da Esquina, que me transportavam para universos emocionais e poéticos inigualáveis. A educação e a música se entrelaçavam, despertando em mim um anseio por conhecimento, expressão e conexão com o mundo ao meu redor.

Esses três eventos, da forma como eu os entendia, compartilhavam a busca por uma transformação positiva e estética. Enquanto as associações de educação, movimentos sociais e universidades buscavam uma formação docente mais qualificada e engajada, o Clube da Esquina rompia barreiras musicais e expandia os horizontes artísticos, redefinindo a música brasileira e eu me constituía identitariamente como professora.

Esse foi um período de descobertas, desafios e amadurecimento. Através do movimento pela formação de professores e das inspiradoras músicas do Clube da Esquina, pude compreender a importância da educação e da cultura como agente de transformação social e a capacidade da música de tocar os corações e unir pessoas. Essas influências deixaram uma marca indelével em minha trajetória e contribuíram para a minha busca por um mundo mais justo, igualitário e harmonioso.

Em 2008 minha vida mudou muito. As reformas na Educação Superior, com a criação do REUNI, tornou possível a criação de vagas para o serviço público federal e conquistei uma dessas vagas através de aprovação em concurso público. De um dia para o outro saí das atividades laborais em escolas de Educação Básica para o trabalho na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Foi um choque cultural intenso e uma avalanche de novidades. Foi assim

que me aproximei do campo de ensino de Ciências e do universo de elaboração e oferta de cursos de graduação.

O ensino de Ciências e a formação de professores para o ensino de Ciências fazem parte do discurso educacional brasileiro e das pesquisas em educação desde a primeira metade do Século XX. Aprender Ciências, na perspectiva da aculturação científica, é uma habilidade considerada estratégica para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Ensinar Ciências requer uma sólida formação inicial e um programa contínuo de formação em serviço.

No contexto multifacetado em que vivemos, os conhecimentos científicos e tecnológicos alcançaram uma cada vez maior complexidade e importância. Na busca por um mundo mais justo e equânime e pela inclusão social, é indispensável que os conhecimentos científicos sejam encarados como produção cultural e direito de todos, sendo difundidos através de propostas educacionais sólidas e articuladas à realidade.

Nesse cenário, a presente pesquisa, que foi desenvolvida no Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC), é fruto de reflexões e estudos realizados em torno de experiências ligadas ao meu exercício profissional na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) nos últimos quatorze anos. Ocupando o cargo de Pedagogo/Área e lotada na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), desde o início fez parte de minhas atribuições a orientação aos cursos de graduação no que se refere aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), o que me colocou no cenário de construção das propostas curriculares dos cursos de licenciatura.

Devido à minha formação inicial no magistério e na Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), assim como minha experiência como professora e coordenadora pedagógica no Ensino Fundamental, sempre me interessei em compreender como eram construídos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura. A partir de 2013, quando fui aceita no Mestrado em Ensino de Ciências no PPGEC, meu foco se voltou para a organização curricular dos PCC em Química, Física, Biologia e Matemática. Durante meu trabalho na PREG e na UAEADTec, a partir de 2015, percebi que, apesar das contribuições das pesquisas e da comunidade de ensino de Ciências, os cursos de licenciatura ainda mantinham características do bacharelado.

Olhar para esse fenômeno tão comum e cotidiano com o olhar de indagação exigiu distanciamento e espanto. Inspirada nos versos de Lô Borges e Márcio Borges, "Sei um segredo. Você tem medo. Só pensa agora em voltar. Não fala mais na bota e no anel de Zapata. Tudo que você devia ser. Sem medo", senti a necessidade de analisar o processo histórico desse universo de pesquisa, considerando as mudanças necessárias e os segredos a serem explorados.

O medo estava presente, mas o desejo de mudança era maior. Coragem e conscientização foram as minhas armas nesse desafio em busca do que devia ser, de quem eu devo ser.

Em abril de 2015, participei de uma audiência pública sobre as novas diretrizes curriculares de formação docente, promovida pelo Conselho Nacional de Educação. Desde então, percebi a necessidade de pesquisas sobre a formação inicial de professores de Ciências e Matemática, focando nos Projetos Pedagógicos, na relação com outros documentos institucionais, na política de formação adotada pela instituição e no perfil dos egressos. Além disso, identifiquei a importância de analisar a relação entre as políticas públicas de formação de professores e o desenvolvimento curricular das licenciaturas.

Nessa audiência pública uma coisa passou a me incomodar. Muito se falava em construir cursos de formação inicial de professores com identidade própria de licenciatura. E eu não entendia o que, exatamente, isso significava. De certa forma a minha experiência como professora, como egressa de uma licenciatura em Pedagogia, e a minha atuação profissional assessorando a construção de projetos pedagógicos de graduação não me davam as ferramentas necessária para entender. Era como se eu, de alguma forma, estivesse em um campo de brumas ou, parodiando a canção, não lembrasse mais de mim, não conseguisse falar de tudo. Então decidi ir buscar respostas, descobrir tudo o que eu podia ser e saber na pesquisa, no doutorado, estrada longa.

Assim, a partir de 2015, iniciei uma pesquisa bibliográfica exploratória, lendo documentos legais e estudos sobre a identidade dos cursos de licenciatura em Ciências e Matemática, visando desenvolver uma proposta de tese. Promovi encontros para estudar e refletir sobre as diretrizes curriculares, além de participar de discussões promovidas por outros setores da UFRPE, como o Fórum das Licenciaturas e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) das licenciaturas oferecidas pela UAEADTec.

Em 2021 qualifiquei o projeto de pesquisa e iniciei a coleta de dados a partir de maio de 2020. Para embasar teoricamente a tese, foram utilizados estudos realizados por diversos autores no âmbito da literatura acadêmica. Entre esses estudos, destacam-se as contribuições de Saviani (2009), Sá e Santos (2017, 2018), Terrazzan (2008), Sacristán (2013), Gaspar e Roldão (2014), Gatti et al. (2019), Anfope (1998, 2001, 2021), Beck, C.; Kosnik (2017), Custódio (2020), Darling-Hammond (1998, 2014), García (1999, 2009, 2010), Gatti (2009, 2010, 2017), Gatti et al. (2019), Gatti e Nunes (2008, 2009), Gatti e Barreto (2009, 2011), Ball (1992, 1994, 2007, 2012), Mainardes (2020, 2018a, 2018b, 2016, 2015, 2006, 2006b), Tello e Mainardes (2015), Mainardes e Gandin (2013), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Mainardes e

Marcondes (2009), Tello (2013), Antikeira (2018), Garcia (Marcelo) e Vaillant (2019), Dourado (2022, 2016a, 2016b, 2016c, 2015) e Dourado e Tuttmann (2019).

Essas referências foram selecionadas devido ao seu enfoque nos temas relacionados à história dos cursos de licenciatura, política de formação docente para a Educação Básica, construção das Diretrizes Curriculares para a formação de professores, organização curricular e identidade dos cursos de licenciatura em Ciências e Matemática. O arcabouço teórico proporcionado por esses estudos contribuiu para a fundamentação conceitual e embasamento crítico da pesquisa.

A pesquisa está inserida na linha de pesquisa "Formação de professores e construção de práticas docentes no ensino de Ciências", investigando a formação inicial de professores de Ciências Biológicas sob a perspectiva da identidade própria dos cursos de licenciatura. Essa identidade está intrinsecamente ligada à construção da identidade pessoal e profissional do docente, formada a partir dos diferentes saberes que constituem a docência.

O estudo justificou-se pela necessidade de compreender a relação entre as políticas públicas de formação de professores e a identidade dos cursos de licenciatura, bem como pela importância de uma caracterização mais precisa dos cursos de formação inicial de professores de Ciências Biológicas. Além disso, buscou superar a identidade bacharelesca e alinhar a formação inicial com as necessidades de aprendizagem dos alunos da Educação Básica. A pesquisa também teve o propósito de aprofundar as investigações sobre a identidade própria dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e compreender o papel da política de formação de professores desenvolvida pela instituição formadora, conforme consolidada em seus documentos institucionais e normativas legais, na construção dessa identidade.

A escolha pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas foi motivada pela identificação da pesquisadora com a área durante o mestrado, bem como pelas discussões promovidas pelo Fórum das Licenciaturas, onde a coordenação do curso estava presente e atuante, compartilhando experiências de ensino, pesquisa e extensão. Um encontro específico, liderado por um representante do corpo docente do curso, despertou o interesse ao dialogar sobre a abordagem teórica das práticas como componentes curriculares no âmbito do curso, contextualizando historicamente a discussão desde a reforma curricular em 2007.

A relevância do estudo reside na inexistência de pesquisas publicadas sobre o papel das políticas públicas de formação de professores na construção da identidade própria dos cursos de licenciatura em Ciências e Matemática, a partir do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e da Resolução nº 02/2015, bem como de outras legislações complementares que afetam a proposta curricular dessas licenciaturas.

Em uma análise preliminar sobre as tendências de pesquisa em políticas públicas e formação de professores de Ciências, observou-se o interesse predominante por temas como políticas públicas de currículo, formação inicial e continuada de professores, legislação educacional, organização curricular, história das licenciaturas e saberes docentes. No entanto, nenhum estudo abordou especificamente a relação entre políticas públicas de formação e a identidade curricular dos cursos de licenciatura.

A pesquisa é relevante pela atualidade e emergência do tema, sendo de interesse para a comunidade de pesquisadores em formação de professores, pesquisadores em ensino de Ciências e Matemática, e ainda para os responsáveis pela construção de políticas de formação docente e pelo aprimoramento da qualidade da educação.

A questão de pesquisa proposta é “como as políticas públicas de formação inicial docente e os movimentos institucionais influenciam a construção da identidade própria do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?” Nesse sentido, nosso objetivo geral consistiu em compreender como a política nacional e a política institucional de formação inicial docente exercem influência na construção da identidade própria do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE.

Para alcançar tal objetivo geral, foram delineados quatro objetivos específicos:

- Identificar as categorias estruturantes da identidade de licenciatura nos documentos legais que regulamentam os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas;
- Identificar a influência das políticas institucionais de formação inicial docente na construção da identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas;
- Analisar o nível de comprometimento da política de formação docente da UFRPE consolidada em seus documentos institucionais, com a construção de uma identidade de Licenciatura em Ciências Biológicas.
- Analisar as categorias estruturantes no PPC que contribuem para a construção da identidade de licenciatura.

No presente estudo, a obtenção dos dados foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, foram utilizados procedimentos técnicos, como o estudo de campo, envolvendo entrevistas semiestruturadas, e a pesquisa documental. A análise dos dados foi conduzida utilizando a metodologia de análise categorial de conteúdo, considerando as dimensões da macropolítica (políticas de formação de professores desenvolvidas pelo Estado Brasileiro) e da micropolítica (política de formação de professores da instituição formadora).

A técnica de Análise Categral de Conteúdo proposta por Bardin (2011) foi selecionada como método de apreciação dos dados neste estudo, devido à sua capacidade analítica dos documentos e das falas dos colaboradores da pesquisa. O processo de categorização foi realizado como proposto por Bardin (2011). Para auxiliar na análise do conteúdo dos dados, foi utilizado o software QRS NVIVO – 12, considerando o volume dos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa, incluindo documentos primários e entrevistas, bem como a necessidade de cruzamentos entre categorias, unidades de registro e unidades de contexto definidas durante o processo de categorização.

A partir da análise preliminar e das conclusões, alinhadas com a questão de pesquisa e os objetivos gerais e específicos, e embasada na abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Ball et al. (1992), Ball (1994) e Ball (2007), delineamos a pesquisa em três etapas. Na Etapa 1, no nível federal, analisamos a macropolítica da formação inicial de professores de Ciências Biológicas no contexto da influência.

Na Etapa 2, no nível institucional, focalizamos a micropolítica, investigando o Contexto da Influência e Contexto da Produção de Texto, relacionado à política da instituição. Na Etapa 3, no nível do curso, na perspectiva micropolítica, abordamos o Contexto da Prática e Contexto da Produção de Texto, considerando como os representantes docentes no NDE do curso traduzem essas políticas em sua atuação, materializada na elaboração de um novo documento, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Esses níveis, no contexto institucional, se interligam em uma zona de interação entre a micropolítica adotada pela instituição e a tradução/interpretação realizada pelos representantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas durante a construção do PPC.

O estudo demonstrou que a nossa tese, de que “O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem uma identidade em construção , multifacetada, negociada, articulada com o global e o local, resultado de intensas negociações no âmbito institucional, influenciadas pelo contexto político e educacional brasileiro, que favorecem a produção de sentidos para as categorias Profissionalização Docente, Organicidade, Base Comum Nacional, Gestão Educacional e Demandas Sociais Contemporâneas” foi confirmada com destaque para o papel do movimento institucional e do processo de negociação.

Os resultados obtidos na pesquisa legitimam essa afirmação, evidenciando o papel crucial do movimento institucional e do processo de negociação nesse processo. Além disso, o estudo destaca a influência do contexto político e educacional brasileiro na construção dessa identidade, bem como a importância das categorias estruturantes na produção de sentidos dentro do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A estrutura desta tese é composta por uma Introdução, seguida por seis capítulos que abordam diferentes aspectos do tema em análise. Após a exploração dos capítulos, são apresentadas as Considerações Finais, onde são expostas as conclusões e reflexões sobre os resultados obtidos na pesquisa. Na Introdução, realizamos a contextualização do estudo, apresentando uma justificativa e argumentação sobre sua relevância. A problematização do objeto de pesquisa é realizada, delimitando os objetivos e bases metodológicas utilizadas. Também se destaca a fundamentação teórica com os principais autores e a apresentação da tese central do estudo. Finaliza ressaltando a organização dos capítulos, que será detalhada em seguida.

No Capítulo I, intitulado "Tecendo os Caminhos: Trilha e Norte", foi apresentado o desenho metodológico deste estudo. Inicialmente, realizou-se a caracterização da pesquisa, descrevendo os cenários nos quais o estudo foi realizado e o contexto em que se insere. Em seguida, foram apresentados os colaboradores envolvidos no estudo, destacando suas contribuições. Foi detalhado o instrumental metodológico utilizado, fornecendo informações sobre as técnicas e abordagens utilizadas na coleta e análise dos dados. Por fim, a organização das etapas do estudo foi apresentada, abrangendo as Etapas 1, 2 e 3, que foram fundamentais para a condução da pesquisa.

No Capítulo II, cujo título é "Políticas Públicas de Formação Inicial Docente: E Sonhos não Envelhecem", apresentamos o contexto das políticas de educação a partir da Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacando os aspectos legais que orientam a formação inicial docente. Em seguida, é discutido o Novo Marco Legal para a Formação Docente, enfocando o Parecer CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP Nº 2/2015. Esses documentos representam marcos importantes na regulamentação da formação de professores, trazendo diretrizes e orientações para a melhoria da qualidade e da articulação dos cursos de formação inicial.

O Capítulo III, intitulado "A Formação Docente e o Desenvolvimento Profissional: Gentes e (In)tencionalidades", aborda-se o tema do Desenvolvimento Profissional Docente, discutindo sua importância e os principais aspectos relacionados a esse processo. Em seguida, é tratado o Desenvolvimento Curricular dos cursos de formação inicial de professores, analisando as diretrizes e estratégias utilizadas nesse contexto. Além disso, é discutida a demanda histórica da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) por uma Base Comum Nacional para a formação de professores. Finaliza abordando a formação inicial dos professores nas Ciências Naturais, destacando as particularidades desse

campo específico. O capítulo busca aprofundar o entendimento sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional, explorando aspectos teóricos e práticos relacionados à educação.

No Capítulo IV, nomeado "Política de Formação de Professores da UFRPE: Sonhos e Canções", são abordados dois elementos fundamentais. Primeiramente, é analisada a Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE, com o objetivo de compreender sua estrutura, características e particularidades. Em seguida, é explorada a organização administrativa do curso, denominada, investigando as práticas, os desafios e as estratégias adotadas nesse contexto. O capítulo busca fornecer um panorama da política de formação de professores na Universidade Federal Rural de Pernambuco, investigando aspectos relacionados à estrutura curricular, gestão e funcionamento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O Capítulo V, denominado "O Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold: Sinfonia, Curva e Compasso", apresenta o Ciclo de Política proposto por de Bowe, Ball e Gold (1992), situando seus diferentes contextos. São discutidos conceitos como política como texto, macropolítica e micropolítica, visando compreender as complexidades e interações que ocorrem ao longo desse ciclo. O capítulo busca analisar as políticas educacionais sob a perspectiva do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) fornecendo uma abordagem teórica que permite compreender as dinâmicas, influências e impactos das políticas educacionais em diferentes contextos e níveis.

O Capítulo VI, "Analisando os Dados e Compreendendo a Realidade: Subir Novas Montanhas, Diamantes Procurar", inicialmente apresenta a categorização do real, buscando compreender e organizar os dados coletados durante a pesquisa. Em seguida, é explorada a colheita farta a partir dos dados, dividida em três etapas distintas. A Etapa 1 trata da transformação dos sonhos em realidade, analisando a macropolítica e o contexto da influência. Na Etapa 2, aborda-se a transformação da realidade em texto, discutindo a micropolítica e o contexto da produção textual. Por fim, na Etapa 3, é abordada a transformação do texto em prática, explorando a micropolítica e o contexto da prática.

As Considerações Finais Integradoras deste estudo indicam que os resultados obtidos fornecem respostas satisfatórias à questão de pesquisa estabelecida. Além disso, os objetivos propostos foram alcançados, permitindo uma análise aprofundada do tema em questão. A tese formulada no início do estudo foi ratificada pelos dados, análises e inferências realizadas ao longo da pesquisa. Também é importante destacar que as três etapas do estudo foram articuladas, proporcionando uma abordagem completa e abrangente do assunto. Essas Considerações Finais consolidam os principais achados do estudo e reforçam a importância das contribuições alcançadas pelo meio da pesquisa.

Os apêndices relacionados a esta tese estão disponíveis na pasta TESE – APÊNDICES, no Google Drive, cujo link para direcionamento encontra-se disponível na seção Apêndices, no final desta tese.

Ah! Sol e chuva, nessa estrada, nos trouxeram obstáculos muito grandes, às vezes parecendo intransponíveis. Um desses obstáculos é a revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tal revogação trouxe prejuízos significativos ao processo de formação de professores em todo o país. Essa resolução representava um marco fundamental na legislação educacional, resultado de um processo democrático e participativo de mais de dez anos de debates e construções coletivas. No entanto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) desconsiderou todo esse trabalho ao aprovar uma nova Resolução em 2019, que estabeleceu diretrizes diferentes e revogou a anterior.

A revogação ocorreu durante a realização desta pesquisa, e como forma de resistência em prol de uma formação docente sólida e democrática, optou-se por manter o escopo inicial do estudo. Ao longo dos últimos quatro anos, a pesquisa demonstrou a importância da Resolução CNE/CP nº 02/2015 para a formação de professores da Educação Básica, destacando seus princípios como a organicidade, a base comum nacional para formação docente e a concepção ampliada da docência. Esses postulados fundamentais deram sustentação ao desenvolvimento curricular e à visão da formação como um processo permanente e articulado.

Mas não importa, não faz mal, nós ainda pensamos, e nos posicionamos, e esperamos. Ter esperanças e continuar a luta por uma educação de qualidade, que exige uma formação docente de excelência, um processo de profissionalização e valorização da docência é tudo o que nós conseguiremos e seremos. Ou nada...

CAPÍTULO I

1. TECENDO OS CAMINHOS: TRILHA E NORTE

*Coração americano
acordei de um sonho estranho
um gosto vidro e corte
um sabor de chocolate
no corpo e na cidade
um sabor de vida e morte
coração americano
um sabor de vidro e corte*

*San Vicente
Brant e Nascimento (1972)*

A produção de conhecimento em Ciências Humanas e Sociais pode adquirir aspectos difusos causados pela diversidade de trilhas e caminhos metodológicos. A melhor forma de o pesquisador se precaver para não se perder nesse enorme campo é a compreensão das diferentes metodologias para a realização da pesquisa proposta.

É difícil, mas também imensamente prazeroso, como ler o fragmento da canção San Vicente, que abre esse capítulo. Ele me remete ao contexto histórico contemporâneo em que pavimentamos tais trilhas metodológicas. Estamos, há algum tempo, acordando de um sonho estranho, que nos abala e exige ação. Precisamos levantar as nossas bandeiras e continuar na luta pela ciência, a favos da pesquisa e da formação docente, articuladas com as demandas socioculturais. Para dar a esse processo doloroso, mas necessário, um sabor de chocolate, nas escolas e nas universidades, no corpo e na cidade, um sabor de vida e morte, as trilhas metodológicas aqui propostas foram pensadas em articulação com a fundamentação teórica apresentada nos capítulos subsequentes.

Uma pesquisa bem caracterizada é uma das formas de o pesquisador se precaver a cada etapa do processo de construção do saber para torná-lo válido perante a comunidade científica, observando a vigilância epistemológica para a manutenção do rigor acadêmico. Por vigilância epistemológica estamos considerando a clássica reflexão apontada a seguir:

À tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório, só podemos opor o treino constante na vigilância epistemológica que, subordinando a utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já

experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função do caso particular. É somente por uma reinterpretação mágica das exigências da medida que podemos superestimar a importância de operações que, no final de contas, não passam de habilidades profissionais e, simultaneamente – transformando a prudência metodológica em reverência sagrada, com receio de não preencher cabalmente as condições rituais –, utilizar com receio, ou nunca utilizar, instrumentos que apenas deveriam ser julgados pelo seu uso. Os que levam a preocupação metodológica até a obsessão nos fazem pensar nesse doente, mencionado por Freud, que passava seu tempo a limpar os óculos sem nunca colocá-los. (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p.14).

É, pois, inspirada em Bourdieu, Chamboredon e Passeron que desenhamos as trilhas metodológicas do estudo, apontadas abaixo, mapeando e refletindo sobre cada passo/momento/caminho do estudo. A vigilância epistemológica vai tornar possível a compreensão dos limites e possibilidades de cada etapa do desenvolvimento da pesquisa, a harmonia entre o referencial teórico e metodológico, naquilo que Almeida e Tello (2013, p. 15) chamam de epistemometodologia².

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Olhar para a formação de professores de Ciências como campo de pesquisa é um processo desafiante, uma vez que se constitui “como um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante” (Diniz-Pereira, 2013, p. 146). Para que esse processo investigativo possa fazer frente a tamanhos desafios é necessário que a pesquisa adote um referencial metodológico fortemente alicerçado e em harmonia com a perspectiva epistemológica que sustenta o estudo.

Nessa ótica a pesquisa foi do tipo qualitativa, utilizada com frequência nas investigações em educação e ensino. Planejar pesquisas qualitativas trazem enormes desafios ao pesquisador, pois “por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos” (Alves-Mazzotti, 2002, p. 147). A pesquisa qualitativa para Goldenberg (1991, p. 34):

[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

² Almeida e Tello (2013, p. 15) definem epistemometodologia como “[...] categoria na qual confluem a apresentação do método e a posição epistemológica do pesquisador.”

A pesquisa qualitativa tem como características a valorização dos fatores humanísticos, a perspectiva interacional e dialógica em que considera os sentidos, valores, crenças e comportamentos, categorias essas não quantificáveis. Na pesquisa qualitativa o trabalho do analista se concentra em analisar dados coletados por diferentes meios e materializados em textos. Em suma "os métodos para a coleta de informações – entrevistas ou observações – produzem dados que são transformados em textos através de gravação e de transcrição. Os métodos de interpretação partem destes textos" (Flick, 2008, P. 14).

Outro aspecto importante da pesquisa qualitativa é a subjetividade do pesquisador e dos colaboradores da pesquisa, o que exige uma profunda conduta ética e um projeto de pesquisa bem estruturado. Desta forma é preciso que o estudo já aponte, desde os primeiros esboços, a sua classificação e desenho das etapas de investigação.

Coerente com a perspectiva do enfoque metodológico adotado e com seu referencial teórico (estudos sobre formação de professores, políticas de formação para a docência e ciclo de políticas) houve o cuidado com a coerência na construção de uma proposta de pesquisa situada historicamente e construída de forma interrelacionada.

A pesquisa se classifica, do ponto de vista da natureza do estudo, como básica, pois "objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 56). Do ponto de vista dos objetivos é uma pesquisa explicativa que, segundo Gil, "tem como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Estas pesquisas são as que mais aprofundam o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas" (2002, p. 26).

1.2 CENÁRIOS DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu em um cenário colaborativo, envolvendo colaboradoras que desempenharam papéis fundamentais no processo investigado e no recorte de tempo analisado. O contexto da pesquisa abrange a instituição formadora, onde os colaboradores atuaram, e contribuíram ao compartilhar suas perspectivas, experiências e conhecimentos sobre a formação docente em Ciências Biológicas. Tal colaboração permitiu uma compreensão mais abrangente e aprofundada das dinâmicas, desafios e oportunidades na formação de professores nesse campo, enriquecendo assim o cenário da pesquisa.

1.2.2 Os colaboradores da pesquisa

Para a realização das entrevistas semiestruturadas contamos com a colaboração de cinco docentes do quadro efetivo da universidade. Duas professoras participaram como representantes da gestão superior, por exercerem funções que as colocam diretamente no papel social de liderança nos processos de construção de políticas de formação docente para a Educação Básica. Três professoras compõem o corpo docente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e colaboraram com a pesquisa de acordo com seu papel social dentro do curso no período que vai de 2015 a 2021.

Com o cuidado de preservar as identidades dos colaboradores, que com disponibilidade e generosidade, compartilharam espontaneamente suas experiências e sentimentos, e conforme os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentados no Apêndice B, adotamos codinomes inspirados nas composições do álbum Clube da Esquina. Para uma melhor caracterização apresentamos no Tabela 1, as principais informações acerca dos colaboradores e de sua participação na pesquisa.

Tabela 1 - Caracterização dos colaboradores da pesquisa

NOME	REPRESENTAÇÃO	ETAPA DA PESQUISA	DATA DA ENTREVISTA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
Maria	Gestão superior	Etapa 1	07/04/2022	1:49:48
Lília	Gestão superior	Etapa 1	18/04/2022	1:39:19
Gosto de Sol	LCB	Etapa 2	09/06/2022	1:30:34
Flor de Vento	LCB	Etapa 2	20/06/2022	49:16
Voo pássaro	LCB	Etapa 2	21/06/2022	1:25:21

Fonte: Elaborado pela autora.

Os colaboradores têm ocupado um papel estratégico na instituição *locus* de pesquisa e podem ser consideradas *policy makers*, formuladoras de políticas, tomadoras de decisões, motivo pelo qual foram consideradas fontes de informação fundamentais para a realização do estudo. Vale destacar que a UFRPE tem um modelo de gestão democrática e colegiada, em que todas as decisões relativas às políticas universitárias são tomadas por grupos colegiados e ratificadas pelos conselhos superiores. Esses grupos colegiados contam sempre com a figura de líderes que dão início, mediam e dão encaminhamento às discussões e decisões colegiadas.

Lília e Maria são bússola e porto nesse processo de negociação e de decisões políticas na instituição, no que concerne à formação na graduação, em cursos de licenciatura. Gosto de Sol, Flor de Vento e Voo Pássaro têm na mediação, na articulação e na negociação, dentro do

curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, uma importante ferramenta de gestão. As três ocuparam funções na coordenação, no NDE e na área de ensino do curso.

Lília, Maria e Gosto de Sol compuseram ainda o Colegiado para Acompanhamento da Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica da UFRPE - COAPI, com participação ativa e propositiva na construção da Resolução CEPE nº 109/2020, que aprovou a Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Lília, Maria, Gosto de Sol e Flor de Vento também integraram o Fórum das Licenciaturas no período analisado.

1.2.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no contexto da UFRPE, com foco no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Foi analisado o fazer político do ponto de vista institucional, com foco na construção das políticas de formação inicial de professores de Ciências Biológicas para a Educação Básica. O estudo teve como principais balizadores a questão de pesquisa e os objetivos apresentados da introdução desse relatório de pesquisa.

1.3 INSTRUMENTAL METODOLÓGICO

A investigação adotou como procedimentos técnicos para a coleta de dados o estudo de campo, com o uso de entrevistas semiestruturadas, e a pesquisa documental. A análise dos dados foi realizada por meio da análise categorial de conteúdo, considerando a macropolítica (políticas de formação de professores desenvolvidas pelo Estado Brasileiro) e a micropolítica (a política de formação de professores da instituição formadora).

1.3.1 As entrevistas semiestruturadas

Nesse estudo estamos considerando os colaboradores da pesquisadores como membros da comunidade analisada e formuladores das políticas de formação de professores em nível institucional e do curso, da qual nos aproximamos por meio da entrevista semiestruturada, instrumento de coleta que torna possível a interação entre pesquisador e colaborador da pesquisa de tal forma que emissão e recepção da mensagem se dão no mesmo espaço e tempo possibilitando correções, esclarecimentos e adaptações, além de permitir o aprofundamento de temas levantados por outros instrumentos de coleta (Lüdke; André, 2018).

De mão dadas com Minayo (2014, p. 159) compreendemos que

A entrevista aberta e não diretiva parece ser a melhor forma de começar a interação visando a narrativa de vida. À medida que a relação se estabelece entre o entrevistador e seu interlocutor, o mais importante é criar um ambiente reflexivo que combine atitude diretiva para informações gerais, escuta atenta, mas não passiva para aprofundamento de temas relevantes e exploração das lógicas contraditórias por meio de perguntas que possam enriquecer as narrativas.

Ainda que tenha sido utilizado um ambiente virtual, uma vez que as entrevistas foram coletadas todas por meio de plataforma eletrônica, em encontro síncrono, essa relação dialógica, de respeito pela fala do outro, e de confiança, foi desenvolvida ao longo de todos os encontros, de modo que o roteiro de entrevista foi tomado como um instrumento que balizava os caminhos da fala, “servindo de orientação e guia” (Minayo, 2014, p. 191), mas não os engessava.

A construção das entrevistas semiestruturadas foi norteada pelos objetivos específicos delineados para cada etapa da pesquisa e pelos dados encontrados nas etapas anteriores. Para a construção das entrevistas nos fundamentamos no artigo de Mainardes (2006), *Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais*, em que o autor faz uma síntese do ciclo de políticas na perspectiva de método de pesquisa e de epistemologia para dar sustentação às pesquisas. Anexo ao artigo Mainardes propõe algumas questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas (2016, p. 66). Essas questões fundamentaram o delineamento das entrevistas, que foram realizadas com vistas à análise crítica do ciclo de políticas de formação inicial docente.

As entrevistas foram coletadas através do registro em áudio e vídeo, por meio da plataforma Google Meet, buscando o levantamento de dados que tornaram possível o êxito dos objetivos. As entrevistas foram transcritas manualmente e os registros realizados por meio de equipamento eletrônico, assim como os arquivos digitais, foram armazenados pela autora da tese e estão disponíveis, apenas aos colaboradores da pesquisa, individualmente, a qualquer momento. A segurança no armazenamento dos dados coletados está garantida por meio do acondicionamento dos dados em arquivo protegido com senha, na posse da pesquisadora responsável por esse estudo.

Como proposição para a realização da pesquisa a participação dos colaboradores se deu através das entrevistas semiestruturadas. Foram convidados, por meio de e-mail, dezesseis colaboradores, dos quais onze aceitaram o convite. Dois colaboradores participaram da primeira etapa da pesquisa, cujos dados deram embasamento para a construção do roteiro de entrevista da etapa seguinte. Na segunda etapa da pesquisa foram realizadas três entrevistas, cujos dados apontaram para a saturação das respostas, uma vez que as três colaboradoras também compunham o NDE no período investigado. Além disso, as entrevistas

semiestruturadas tiveram característica de entrevistas em profundidade, trazendo dados suficientes para a composição do *corpus* analítico.

Por entendermos que as escutas já tinham trazido informações ricas e suficientes para a o estudo, respondendo ao objetivo daquela etapa, e que a coleta de dados poderia ser finalizada sem prejuízo à análise, decidimos por não coletar mais entrevista na terceira etapa da pesquisa. Desse modo foram realizadas um total de cinco entrevistas. Foi considerado como recorte de tempo para a investigação o período de 2015 a 2022. Esse recorte foi definido porque marca as discussões e atualização do PPC do curso, assim como o início da oferta do novo perfil.

1.3.2 A pesquisa documental

A pesquisa documental é aqui entendida como um método de compreensão e produção do conhecimento científico acerca de determinados recortes da realidade sócio-histórica e educacional a partir de materiais documentais. Segundo Marconi e Lakatos (2021) na pesquisa documental a fonte de coleta de dados se restringe a documentos, escritos ou não, que denominam de fontes primárias. Já os dados obtidos de livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, cuja autoria é conhecida, são denominados, segundo as autoras, de fontes secundárias. Elas informam que esses dados não se confundem com documentos, isto é, dados de fontes primárias. Os documentos têm como principais fontes os arquivos públicos e particulares, fontes estatísticas e sites eletrônicos institucionais.

Ainda com apoio em Marconi e Lakatos (2021) tem-se que os documentos escritos mais comuns são documentos oficiais que são a fonte mais fidedigna de dados, publicações parlamentares, documentos jurídicos, dados estatísticos, publicações administrativas e documentos particulares.

A pesquisa documental tem sua utilização destacada pois torna possível a organização de informações que se encontram dispersas, caracterizando-se como uma importante fonte de consulta (Prodanov; Freitas, 2013). Documento, nessa perspectiva, é entendido como:

[...] qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico) (Prodanov; Freitas, 2013, p. 56).

A análise documental utiliza, essencialmente, documentos que não passaram por tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados. Esta técnica de pesquisa traz como desafio a necessidade de um pesquisador que consiga selecionar, tratar e interpretar a informação, de forma a compreender a interação com seu problema de pesquisa e

seus objetivos para o estudo. Quando isso acontece o analista pode observar o todo e os detalhes do universo pesquisado e os dados coletados se enchem de significado. O documento que comporá o *corpus* da pesquisa dependerá do objeto de estudo, do problema a que se busca uma resposta. Neste sentido, ao pesquisador cabe a tarefa de encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão de base aos seus estudos (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

Para compor o *corpus* de estudo, após um longo período de leituras pesquisa bibliográfica preliminar, referenciada por Bardin (2011), identificamos os documentos apontado no Tabela 2, como aqueles que melhor respondem ao nosso problema de pesquisa.

Tabela 2 - Conjunto documental analisado

ETAPA DA PESQUISA	DOCUMENTO ANALISADO
Etapa 1	Parecer CNE/CES nº 1.301/2001: Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura)
	Resolução CNE/CES nº 7/2002: Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas
	Parecer CNE/CP nº 02/2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores
	Resolução CNE/CP nº 02/2015: 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
Etapa 2	Resolução CEPE nº 109/2020: Aprova Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da Universidade Federal Rural de Pernambuco.
	PDI 2021-2030 - Capítulo 8 - Projeto Pedagógico Institucional
Etapa 3	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – 2018

Fonte: Elaborado pela autora.

A utilização desse conjunto documental trouxe ao estudo as seguintes vantagens, apontadas por Lüdke e André (2013), com apoio em Guba e Lincoln (1981): constituem uma fonte estável e rica, que por serem fontes primárias, persistem ao longo do tempo, podendo ser consultados várias vezes; constituir fontes de diferentes estudos, dando aos resultados obtidos maior estabilidade; são fontes poderosas e fidedignas de informações, situadas em um tempo e contexto específicos; requer investimento de tempo e atenção do analista mas é um acervo de fácil acesso e sem custos financeiros; os documentos são fontes não reativas permitindo que a interação ocorra de forma mais direta e objetiva.

Para a análise dos dados adotamos a análise categorial de conteúdo, por compreender que essa técnica é a que melhor se adequa às características da pesquisa e porque acreditamos que o conteúdo dos textos legais, assim como o conteúdo das entrevistas estão ricos de

mensagens que, após um minucioso processo analítico pode trazer à tona informações que não percebemos inicialmente

1.3.3 A análise categorial de conteúdo

Após a coleta, em cada uma das fases da pesquisa, os dados foram examinados com a utilização da Análise Categorial de Conteúdo que tem como objetivo o enriquecimento da leitura e a superação da incerteza e que, segundo Bardin, é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessa mensagem (Bardin, 2011, p. 48).

A autora, no bojo dessa definição, já aponta que não existe uma técnica, mas várias técnicas que desvela ao longo de seu livro: análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão, análise das relações (Bardin, 2011). Severino (2007, p.121), colabora com essa compreensão do conceito de Análise categorial de conteúdo ao afirmar que é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações”.

A Análise Categorial de Conteúdo foi utilizada como técnica de apreciação dos dados nesse estudo por ser aquela que mais se aproxima dos objetivos da pesquisa, dada a sua característica analítica dos documentos e das falas dos colaboradores da pesquisa. A análise do conjunto de documentos e entrevistas tornou a classificação em categorias que direcionam a compreensão do que subjaz ao discurso, trazendo à tona a subjetividade dos sujeitos. Para Silva E Fossá (2013, p. 3):

Quanto à interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise.

A Análise de Conteúdo organiza-se em diferentes fases: a pré-análise, a exploração do material coletado e, como última fase, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise se inicia com a leitura flutuante que tem o objetivo de sistematizar as ideias iniciais, organizadas em torno do quadro referencial teórico e dos objetivos desenhados para a pesquisa. É o momento em que o pesquisador faz uma leitura geral do material coletado, organiza-o e elabora indicadores para a interpretação das informações (Bardin, 2011).

O segundo momento da pré-análise é a definição do *corpus* de pesquisa, compreendido como o conjunto de documentos que serão efetivamente submetidos à análise. A definição do *corpus* deve observar rigorosamente quatro preceitos:

- a) Regra da exaustividade: levantamento completo do material a ser analisado, sem a exclusão de nenhum de seus elementos;
- b) Regra da representatividade: os documentos devem representar fielmente todo o universo da pesquisa;
- c) Regra da homogeneidade: os documentos elencados para a análise devem referir-se a um tema específico, obedecendo a critérios precisos de escolha, evitando-se singularidades que fujam dos critérios estabelecidos;
- d) Regra de pertinência: toda fonte documental selecionada deve ser adequada ao objetivo da pesquisa (Bardin, 2011).

A observação desses quatro preceitos contribui para aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados do estudo. Ainda como parte da pré-análise, após a definição do *corpus* realiza-se a elaboração de hipóteses e dos objetivos da AC. Bardin (2011) afirma que a elaboração de hipóteses é opcional. Quanto aos objetivos, só deverão ser elaborados aqui caso o estudo não os tenha elaborado *a priori*.

A referenciação dos índices e elaboração dos indicadores, fase que se segue, é de grande importância, especialmente se a técnica adotada for a Análise Categral de Conteúdo. Para Bardin “Se se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e sua organização sistemática em indicadores” (Bardin, 2011, p. 130).

Langhi (2020)³ defende a importância dessa fase de referenciação dos índices e elaboração dos indicadores na Análise Categral de Conteúdo. Os índices são os temas mais mencionados no texto analisado e a frequência desses temas, quantificados ou não, constituem os indicadores. Os temas não quantificados são dados que também precisam ser considerados pois as ausências têm uma importante significação.

O autor contribui para a compreensão da ação de categorizar ao apontar que os indicadores representam o aspecto principal da Análise Categral de Conteúdo porque são eles que apontam as categorias e, conseqüentemente, as inferências. São os indicadores, no dizer de Langhi (2020), que irão fundamentar as futuras interpretações ou inferências.

³ Ver Langhi, Rodolfo. Análise de Conteúdo (BARDIN). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Qylu8-_qB1s&t=2457s> Acesso em: 29/07/2021.

Após a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores é realizada a preparação do material: impressão de cópias dos documentos em número suficiente, transcrição de entrevistas, exclusão de artigos, conjunções, numerais e outros signos linguísticos acessórios para a análise em plataforma digital, se for o caso, conversão de documentos de PDF para word. Em suma, é o que Bardin (2011) chama de preparação formal ou edição dos textos (Bardin, 2011).

Finalizada a pré-análise, a fase seguinte é a exploração do material coletado, em que o analista irá se debruçar sobre o *corpus* de pesquisa, fragmentando-o para proceder à análise. Bardin (2011, p. 131) esclarece que “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas”. Aqui o analista irá podar o texto, ou seja, codificá-lo. O analista irá estabelecer os Índices, os Indicadores, as unidades de registro e as unidades de contexto (Bardin, 2011).

Em uma análise categorial, como é o caso do presente estudo, Bardin (2011) estabelece três decisões fundamentais a serem tomadas na etapa de codificação: a delimitação do recorte (seleção das unidades a serem codificadas), a definição dos critérios de enumeração (estabelecimento das regras para contabilizar as ocorrências) e a realização da classificação e agregação (criação das categorias que agruparão as unidades codificadas). Observar essas escolhas é indispensável para uma categorização consistente e confiável.

A codificação é a etapa em que, através dos recortes nos textos analisados, o pesquisador estabelece as unidades de registro e unidades de análise, organizando-as em categorias simbólicas ou temáticas. Nessa fase é preciso não perder de vista os objetivos de pesquisa e o quadro teórico que balizará todo o processo de recorte do material (Vasconcelos, 2015 p. 84). Nessa pesquisa estamos chamando de unidades de codificação cada fragmento de texto identificado por uma chave de codificação.

A unidade de registro, segundo Bardin, “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento do conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2011, p. 134). Pode ser organizada por palavras, frases, orações, proposições. Após a definição das unidades de registro, o pesquisador poderá iniciar o recorte do texto, em busca das unidades de contexto (Bardin, 2011; Amado, 2000; Franco, 2008).

As unidades de contexto irão contextualizar e fundamentar suas respectivas unidades de registro. Ao recortar o texto, estabelecendo as unidades de contexto, em consonância com as unidades de registro, selecionadas anteriormente, o analista terá fundamentos para elaborar a codificação, atribuindo as categorias de análise de sua pesquisa (Vasconcelos, 2011).

A categorização é, segundo Bardin (2011), “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Vasconcelos (2015), com apoio em Bardin (2011) e Amado (2000), entende que “determinar as unidades de registro e de contexto representam dois desses critérios, além da definição das categorias, sejam elas *a priori* ou *a posteriori*. Essa categorização já tem seu esboço iniciado na fase de leitura flutuante”. Esboço esse construído intuitivamente e enriquecido durante os procedimentos de identificação dos índices, indicadores e unidades de registro e de contexto.

Buscando a representação simplificada dos dados, através de sua condensação, um conjunto de categorias consideradas boas precisa obedecer a algumas qualidades:

- a) Exclusão mútua: cada elemento selecionado só pode pertencer a uma categoria;
- b) Homogeneidade: a definição de uma categoria deve obedecer a apenas uma dimensão da análise;
- c) Pertinência: ajustada ao *corpus* de análise e ao quadro teórico estabelecido para o estudo, obedecendo às intenções do pesquisador e aos objetivos do estudo;
- d) Objetividade e fidelidade: definição clara das variáveis, discriminação dos índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria. É fundamental que se evitem distorções causadas pela subjetividade do pesquisador.
- e) Produtividade: fornece resultados férteis em inferências, novas hipóteses e dados exatos (Bardin, 2011).

A última fase da Análise de Conteúdo é a inferência, entendida por Bardin (2011, p. 165) como uma interpretação controlada, em que o pesquisador, apoiado pelos objetivos da pesquisa, pelo quadro teórico adotado e pelas etapas precedentes da análise, fará emergir significados do material coletado, por meio de deduções fundamentadas (Bardin, 2011).

Ainda apoiadas em Bardin (2011) entendemos que todo o processo de análise do conteúdo pode ser otimizado com o apoio de ferramentas computacionais, sem esquecer que tais ferramentas serão utilizadas como apoio, mas o protagonismo na tomada de decisões e no estabelecimento dos comandos é sempre do analista. Refletindo sobre a utilização do computador na análise de conteúdo a autora defende que o computador não pode fazer tudo sozinho e que para uma boa análise é necessária a realização rigorosa de operações prévias de preparação do material e a previsão das regras de codificação. Para a autora a análise pode ser automatizada em diversos graus. Algumas são automatizadas na quase totalidade e outras somente em algumas operações e o resto manualmente.

Muitas são as consequências apontadas pela autora em relação à prática da análise de conteúdo apoiada no uso do computador: maior rapidez no desenvolvimento da pesquisa, maior rigorosidade na organização da investigação, reforço no objetivo geral da análise de conteúdo, flexibilidade ao longo da análise, maior facilidade no compartilhamento do banco de dados entre investigadores, manipulação de dados complexos, destaque para a criatividade e a reflexão por parte dos analistas (Bardin, 2011).

1.3.4 O software QRS NVIVO – 12 como apoio à análise categorial de conteúdo

Com o avanço cada vez mais intenso da ciência computacional o uso de softwares em pesquisas qualitativas aumentou consideravelmente por conta do avanço tecnológico e do desenvolvimento de softwares programados para auxiliar as técnicas qualitativas em pesquisas sociais. A pesquisa social utiliza largamente a abordagem qualitativa, mas só recentemente passou a se apoiar em ferramentas computacionais amigáveis desde a organização até a produção dos relatórios de pesquisa, passando pelo tratamento dos dados.

Atualmente é possível contar com softwares cujas funcionalidades variam desde análises simples, como estatística descritiva e contagem de palavras até procedimentos mais complexos como elaboração de mapas de conexão e a estimação de modelos de séries temporais (Mozzato; Grzybovski; Teixeira, 2016). Especificamente em relação à análise de conteúdo, o desenvolvimento desses softwares foi essencial para facilitar a codificação e categorização de grandes quantidades de informações.

Um software que tem se destacado é o QRS NVIVO – 12, que consiste num sistema de indexação e de categorização de dados não estruturados que possibilita a descoberta e a exploração dos sentidos das informações alfanuméricas ajudando o analista em todas as fases de pesquisa, desde o momento da definição das categorias e subcategorias analíticas, da organização dos dados coletados em fontes diversas e, principalmente, no processo de análise, potencializando a interação com os dados e ampliando o alcance e profundidade das interpretações, de tal forma que permite a exploração da complexidade dos dados e aumenta a validação do estudo temporais (Mozzato; Grzybovski; Teixeira, 2016).

É importante ressaltar que o papel do pesquisador prevalece em relação aos múltiplos recursos oferecidos (Lage; Godoy, 2008), pois cabe a ele toda a estruturação do desenho metodológico e a constituição dos fundamentos conceituais do estudo. Ele deve ter clareza de que “todos estes suportes materiais serão francamente inúteis no emprego da análise de conteúdo se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência, se não dominarmos os conceitos básicos das teorias” (Triviños, 1987, p. 160) A

interpretação dos resultados e inferências também cabe exclusivamente ao cientista uma vez que “o software não fará o trabalho do pesquisador (transcrição das entrevistas, definição das categorias analíticas, etc.), cuja atividade depende da capacidade intelectual e cognitiva de quem está realizando a investigação” (Mozzato; Grzybovski; Teixeira, 2016, p. 585). Ainda com o suporte de (Mozzato; Grzybovski; Teixeira, 2016, p. 585) entendemos que:

(...) a correta utilização do software aumenta a clareza teórica das pesquisas, auxilia no rigor científico necessário, potencializa as análises qualitativas, aumenta a percepção dos dados “ocultos”, em especial nas imagens e sons, auxilia na triangulação dos dados que se encontram dispersos em diferentes fontes e otimiza o tempo, qualificando todo o processo das análises qualitativas.

O QRS NVIVO – 12⁴ foi escolhido como suporte para a análise do conteúdo dos dados da presente pesquisa principalmente pelo volume dos documentos que constituem o *corpus*, formado pelo conjunto documental de documentos primários e pelas entrevistas, além da necessidade de cruzamentos entre as categorias, unidades de registro e unidades de contextos definidas durante o processo de categorização. A utilização dos recursos computacionais oferecidos pelo QRS NVIVO – 12 para apoio à análise dos dados está relacionada ao expressivo volume de dados a ser decodificado, ao volume de trabalho de codificação, categorização, recomposição e análise, e à complexidade de relações e triangulações que a abordagem metodológica impõe.

A utilização do QRS NVIVO – 12 se deu a partir da segunda etapa do estudo. Tendo finalizado a análise de conteúdo dos documentos apresentados na Tabela 2, Conjunto documental analisado, passamos a explorar o uso da ferramenta, com imersão em suas funcionalidades, criando projetos fictícios e participando de encontros de treinamento ofertados pelos provedores do software. Como teste replicamos no software as etapas da análise de conteúdo realizada manualmente. Nesse sentido concordamos com Mozzato; Grzybovski; Teixeira, 2016) ao postularem que:

Quando o NVivo® é utilizado de forma apropriada, constitui-se numa ferramenta poderosa que facilita a organização da fundamentação teórica, a definição e os procedimentos da amostragem inicial, a análise dos dados, o desenvolvimento teórico e a apresentação dos resultados. Inclusive, a adequada utilização do NVivo® também culmina numa forma de validação dos resultados das pesquisas, gerando confiabilidade (Mozzato; Grzybovski; Teixeira, 2016, p. 583-584).

Conseguimos encontrar as mesmas categorias de forma muito mais reflexiva, com uma maior interação com os dados, e ampliamos nossa compreensão sobre elas, de tal maneira que sentimos segurança para avançar no estudo, realizando a análise de conteúdo das entrevistas da

⁴ Para informações sobre a estrutura, recursos analíticos e funcionalidades do software VVIVO consultar <https://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001136080&loc=2022&l=f27aaff2398b6838>

primeira etapa da pesquisa, assim como a análise documental e de entrevistas das próximas etapas com o apoio da ferramenta.

O NVIVO possui várias funcionalidades que exigem do pesquisador envolvimento e conhecimento técnico. Para otimizar a sua utilização é necessário, inicialmente, criar um projeto no software e integrá-lo ao banco de dados do computador. A partir desse banco de dados o pesquisador poderá organizar o material em eixos temáticos que constituirão as categorias e subcategorias da pesquisa, potencializando os resultados e aumentando o escopo e profundidade da análise. As operações de categorização podem ser automatizadas, mas nesse estudo optamos por realizar todas as operações a partir da abordagem teórico metodológica adotada, organizando o *corpus* analítico segundo os pressupostos de Bardin (2011) e guiadas pelos objetivos específicos de cada etapa da pesquisa.

Nesta análise foram utilizadas as seguintes funcionalidades: constituição das fontes, que são os arquivos em formato DOCX e PDF que compõem o *corpus*, e a criação dos “nós”, que nesse projeto são as categorias empíricas. Os nós podem ser organizados em níveis e subníveis, criando hierarquias. Utilizamos essa funcionalidade para criar subcategorias em cada categoria. Essas subcategorias são as nossas unidades de registro. A categorização é construída ao mesmo tempo em que os fragmentos de texto categorizados vão sendo automaticamente codificados.

Para a realização da codificação é necessário a leitura do texto a fim de identificar trechos que correspondam ao significado da categoria/código com o qual se está trabalhando, ou, no caso de categorias *a priori*, selecionar as unidades de contexto e inserir no app, para a codificação. Esses trechos codificados podem ser consultados um a um, com a identificação do código, organizados segundo seus arquivos de origem, na janela de exibição de detalhes. 2

Outras funcionalidades utilizadas foram as consultas no texto: pesquisa de texto, frequência de palavras, árvore de palavras, gráficos, mapas textuais e conceituais, diagramas, nuvens de palavras. Essas funcionalidades tornaram possível uma maior interação com os dados e uma melhor compreensão dos pontos de intersecção, de tal forma que pudemos ter uma visão em rede do conjunto documental. Utilizamos ainda as consultas de codificação e as consultas de matriz, que realizam o cruzamento entre diversos elementos do projeto, como categorias entre si, arquivos entre si, categorias e arquivos, segundo operadores booleanos ou contextuais. Também realizamos o cruzamento dos arquivos e categorias dentro de cada etapa da pesquisa e das etapas entre si. Sobre essas etapas nos debruçaremos a seguir.

1.4 ETAPAS DA PESQUISA

Para a construção da estrutura dessa pesquisa iniciamos com um estudo preliminar do tipo análise de tendências para verificar o interesse em estudos sobre políticas de educação e formação de professores de Ciências. Com esse fim estabelecemos como objetivo dessa análise identificar a publicação de pesquisas sobre Políticas de Educação e Formação de Professores de Ciências em eventos e periódicos da área de Ensino de Ciências. A metodologia adotada, de natureza qualitativa e quantitativa, foi a pesquisa bibliográfica, com elementos da técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

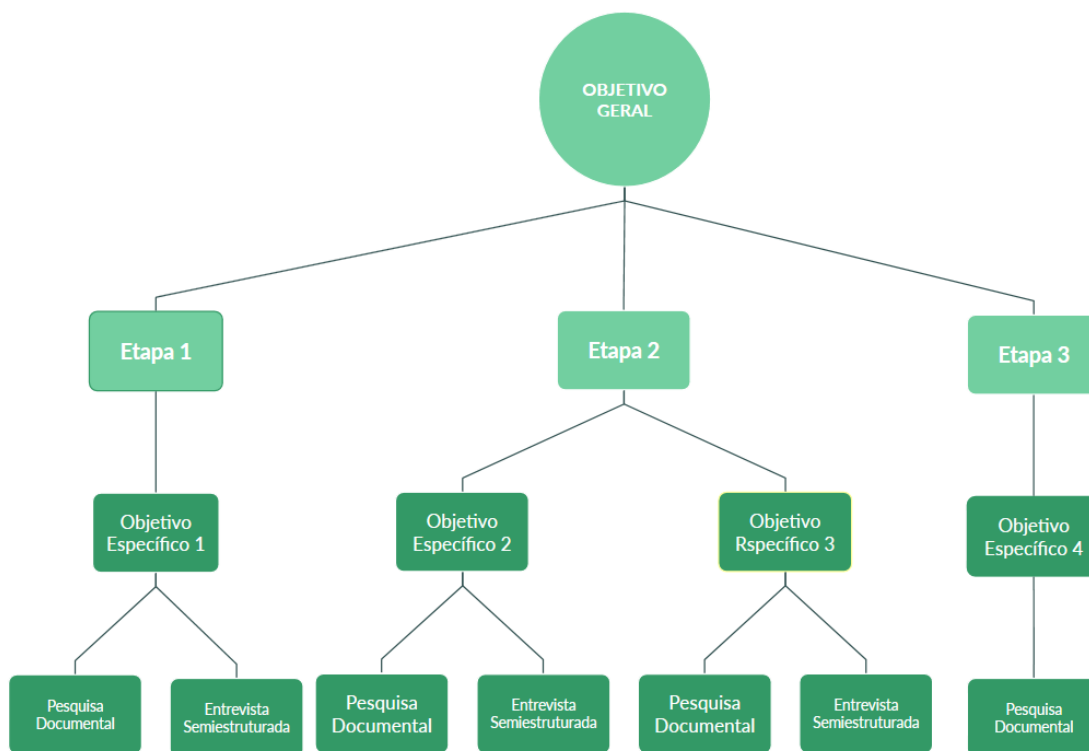
Examinamos eventos e periódicos da área de ensino de Ciências focando em Políticas Educacionais e Formação de professores. A análise, publicada na Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, revelou a necessidade de mais pesquisas sobre Políticas públicas e Formação de professores em relação ao desenvolvimento curricular das licenciaturas. Embora alguns estudos abordem partes do currículo, como Estágios Supervisionados e Conhecimentos Específicos, há um déficit em pesquisas sobre o desenvolvimento curricular completo e a identidade das Licenciaturas em Ciências Naturais nos seus projetos pedagógicos.

O levantamento bibliográfico e sua análise nos permitiram identificar a publicação de pesquisas sobre Políticas de educação e Formação de Professores de Ciências nos eventos e periódicos. A pesquisa aponta para uma tendência de pesquisas em políticas educacionais e formação inicial de professores, com diversificação das categorias temáticas estudadas. Entendemos que compreender as políticas de educação é condição indispensável para a constituição de planos e metas institucionais no contexto da formação de professores de ciências, baseadas na perspectiva da qualidade do ensino e na sua melhoria se apresenta como um promissor espaço, ainda pouco explorado, de investigação na área de ensino. Apoiando-nos em Reis, André e Passos, concordamos que “A necessidade de atendimento da população excluída da escolarização básica, fez com que o Estado estruturasse a formação inicial do professor junto às instituições públicas e privadas de ensino superior, possibilitando condições para a formação docente” (Reis; André; Passos, 2020, p. 37).

Essa estruturação se dá por meio da elaboração de políticas educacionais voltadas à formação de professores da Educação Básica em cursos de licenciatura. Com a análise de tendências percebemos importância crescente dos estudos sobre essas políticas para a área de ensino na medida em que aumenta a compreensão de seu significado institucional e de sua importância dentro de um projeto democrático de educação que garanta sucesso de todos os

estudantes e justiça social em um país cada vez mais polarizado e marcado por políticas de silenciamento e negação da ciência e pela ausência de continuidade das políticas educacionais.

Figura 1 - Mapeamento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, com suporte do software QRS NVIVO – 12.

Identificamos ainda a ausência de estudos sobre as políticas de formação de professores a partir de um olhar analítico sobre a organização dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura articulados aos projetos pedagógicos das instituições formadoras. Tal lacuna fortalece a percepção da importância e urgência de estudos sobre a identidade própria dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A partir da análise e das conclusões do estudo preliminar e orientadas pela questão de pesquisa e pelos objetivos geral e específicos, sustentada pela abordagem do Ciclo de Políticas de Ball et al (1992), Ball (1994) e Ball (2007) desenhamos a pesquisa que foi desenvolvida em três etapas apresentadas na Figura 1. Analisamos, no nível federal, a macropolítica da formação inicial de professores de Ciências Biológicas no Contexto da Influência e no nível institucional, a micropolítica, em que focamos, em relação à política da instituição, o Contexto da Produção de Texto e, no nível do curso, o Contexto da Prática⁵, considerando a tradução, por parte dos docentes que compõem o curso, dessas políticas, materializada na elaboração de um novo

⁵ O ciclo de políticas será analisado no capítulo dedicado à fundamentação teórica

documento, o PPC do curso. Esse nível, no terreno institucional, tem uma intersecção, uma zona de interação entre a micropolítica adotada pela instituição e a tradução/interpretação realizada pelos representantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na construção do PPC.

Cada etapa da pesquisa apontou caminhos possíveis para a elaboração dos instrumentos de coleta da fase seguinte, em um movimento articulado, integrador e retroalimentador. As três etapas estão integradas e correspondem aos objetivos específicos definidos para a pesquisa. Cada etapa, coerente com a perspectiva do Ciclo de Políticas enquanto método de pesquisa, representa um micro estudo e é requisito para a etapa seguinte, uma vez que, a partir dos dados coletados e analisados, realizou-se o planejamento para a fase subsequente.

As etapas 1 e 2 foram realizadas com o uso do instrumental metodológico composto por pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. A etapa 3 foi realizada com a utilização de análise documental. Todas as etapas tiveram os dados analisados por meio da análise categorial de conteúdo, o que caracteriza a realização de três análises de conteúdo. A análise categorial de conteúdo da etapa 1 foi realizada com a construção de categorias *a posteriori*⁶. Essas categorias foram utilizadas como categorias *a priori*⁷ nas etapas 2 e 3. Tal decisão foi tomada com amparo nos objetivos específicos. A Tabela 3 traz a estrutura das etapas da tese, detalhando os objetivos, instrumental metodológico e *corpus* da pesquisa em seus três momentos de coleta e análise dos dados. Essa estrutura nasceu de um planejamento que teve início ainda durante a seleção para o doutorado, cujo projeto apresentado já tinha esse objeto de pesquisa, qual seja, a identidade de um curso de licenciatura na área de Ciências Naturais. Ao longo dos semestres a proposta foi amadurecendo, com as leituras e imersão nos estudos, e se consolidou no exame de qualificação.

Tabela 3 - Estrutura das etapas da pesquisa

OBJETIVO GERAL		
Compreender como a política nacional e a política institucional de formação inicial docente influenciam na construção da identidade própria do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE		
ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3
Macropolítica	Micropolítica	Micropolítica
Contexto da Influência	Contexto da Influência Contexto da Produção de Texto	Contexto da Prática

⁶ A categorização *a posteriori* refere-se à identificação de categorias emergentes que não foram previstas anteriormente, resultantes da análise dos dados coletados. Essas categorias são definidas a partir da interpretação dos dados e podem ser influenciadas por fatores como a subjetividade do pesquisador e a natureza dos dados coletados (Bardin, 2011).

⁷ A categorização *a priori* é definida como a seleção de categorias de análise previamente estabelecidas, a partir do referencial teórico e/ou das questões de pesquisa definidas (Bardin, 2011).

Objetivo específico 1: Identificar as categorias estruturantes da identidade de licenciatura nos documentos legais que regulamentam os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas;	Objetivo específico 2: Identificar a influência das políticas institucionais de formação inicial docente na construção da identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas;	Objetivo específico 4: Analisar as categorias estruturantes no PPC que contribuem para a construção da identidade de licenciatura.
	Objetivo específico 3: Analisar o nível de comprometimento da política de formação docente da UFRPE consolidada em seus documentos institucionais, com a construção de uma identidade de Licenciatura em Ciências Biológicas.	
INSTRUMENTAL METODOLÓGICO		
Pesquisa documental: Grupo de documentos que definem normas legais para as graduações/licenciaturas com foco na Licenciatura em Ciências Biológicas.	Pesquisa documental: Conjunto documental que define a política institucional de formação de professores da UFRPE.	Pesquisa documental: PPC do curso, aprovado em 2018.
Entrevistas semiestruturadas: Maria e Lília	Entrevistas semiestruturadas: Representantes do NDE e da gestão do curso: Gosto de Sol, Flor de Vento e Voo pássaro. Representante da área de Ciências da natureza dos cursos de licenciatura do campus sede no COAPI: Gosto de Sol	
ANÁLISE DOS DADOS		
Análise categorial de conteúdo	Análise categorial de conteúdo	Análise categorial de conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora.

A investigação se constituiu em um processo dinâmico, como pontua os autores, que envolve construção e descoberta, criatividade e imaginação. Foram essas características que nos inspiraram a compor o *design*⁸ do estudo apresentado acima. O desenvolvimento da coleta e análise dos dados de cada etapa será apresentado a seguir.

1.4.1 Primeira etapa da pesquisa

Partindo das conclusões da análise de tendências desenvolvemos a pesquisa relativa à primeira etapa, em que analisamos a macropolítica, considerando o Contexto da Influência. A respeito dos conceitos de macropolítica e das categorias teóricas do ciclo de políticas proposto

⁸ Para Alves-Mazzotti (2002, p. 147), “O termo *design*, no que se refere à pesquisa, tem sido traduzido como desenho ou planejamento. O design corresponde ao plano e às estratégias utilizadas pelo pesquisador para responder às questões propostas pelo estudo, incluindo os procedimentos e instrumentos de coleta, análise e interpretação de dados, bem como a lógica que liga entre si diversos aspectos da pesquisa”.

por Bowe, Ball, Gold (1992) e Ball (1994), nos debruçaremos no capítulo dessa tese dedicado ao referencial teórico adotado.

Essa primeira etapa se orientou pelo primeiro objetivo específico, identificar as categorias estruturantes da identidade de licenciatura nos documentos legais que regulamentam os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. A primeira parte dessa etapa foi a pesquisa documental que sustentou a segunda parte, uma vez que nos trouxe a compreensão do contexto e o aprofundamento do conteúdo do texto legal, necessário para a elaboração das entrevistas semiestruturadas.

Realizamos visitas ao site do MEC para identificar todas as leis, decretos, pareceres e resoluções que regulamentam a oferta de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Esse conjunto de documentos primários está descrito na Tabela 10. Realizamos também um estudo exploratório utilizando a internet para identificar as discussões sobre a construção desse arcabouço legal à época em que foram elaborados, garantindo aos documentos uma avaliação crítica e contextualizada, considerando seus aspectos internos e externos.

Coletados os documentos, realizamos a organização do material, através de uma leitura flutuante, selecionando aqueles que se referem às Diretrizes Curriculares e que, portanto, são relevantes para responder ao problema de pesquisa. Desse modo constituímos o corpus de análise observando os preceitos apontados por Bardin (2011): exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Assim definimos o corpus analítico constituído pelos documentos de diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas emanados do MEC/CNE, no período 2001-2015:

- Parecer CNE/CES nº 1.301/2001: Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura);
- Resolução CNE/CES nº 7/2002: Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas;
- Parecer CNE/CP nº 02/2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores;
- Resolução CNE/CP nº 02/2015: 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.

Construído o corpus de pesquisa, orientadas pelo objetivo específico 1, e definida a necessidade de se buscar as categorias a posteriori, iniciamos o processo de referenciação dos índices e elaboração dos indicadores. Para isso realizamos um estudo de natureza exploratória, de base quantitativa, com apoio nas ferramentas do software de código aberto Voyant Tools .

Utilizamos as ferramentas Cirrus, Links, Trends e Corpus Terms. Essas ferramentas nos permitiram ver as nuvens de palavras, os pontos de ligação entre os conceitos, as palavras mais repetidas, a quantidade de palavras em cada documento e a frequência de cada palavra.

Do ponto de vista da técnica de trabalho abrimos uma página do software para cada um dos documentos que compõem o corpus. Exploramos as ferramentas, experimentamos as diversas possibilidades de análise do texto e coletamos a contagem, frequência e tendência de palavras compondo assim a referenciação do índice da Análise Categorial de Conteúdo, em que apontamos as 63 palavras que mais se articulam ao objetivo específico 1, e a frequência com que se repetem em cada documento. Aqui fizemos a primeira codificação com vistas a identificar os documentos que são fontes da informação apontada na Tabela 4.

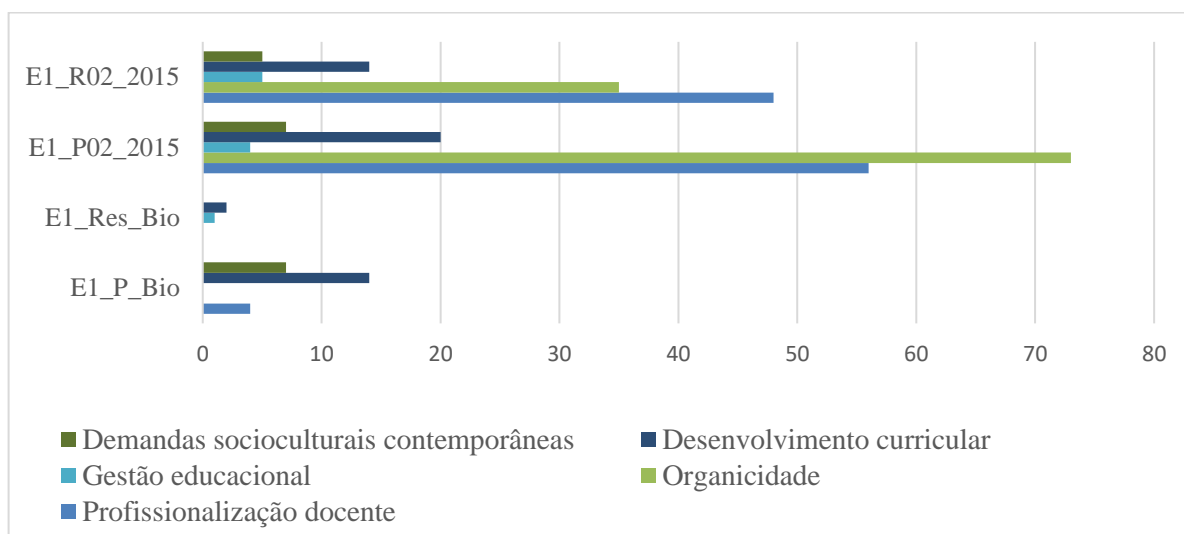
Tabela 4 - Documentos constituintes do *Corpus 1*

	DOCUMENTO	CÓDIGO
1	Parecer CNE/CP Nº 1.301/2001	E1_P_Bio
2	Resolução CNE/CES nº 7, DE 11/2002	E1_Res_Bio
3	Parecer CNE/CP Nº 2, DE 9/2015	E1_P02_2015
4	Resolução CNE/CP nº 2, DE 9/2015	E1_R02_2015

Fonte: Elaborado pela autora.

O índice tornou possível o agrupamento dos conceitos por unidades temáticas que se constituíram em indicadores para a construção das categorias temáticas que respondem ao nosso objetivo dessa etapa da pesquisa. Finalizada a pré-análise, iniciamos o processo de categorização, segundo momento da Análise Categorial do Conteúdo. Essa categorização inicial nos deu um total de cinco categorias temáticas que emergiram do corpus analisado nessa etapa. Essas cinco categorias estão harmonizadas com o objetivo específico 1, qual seja, identificar as categorias estruturantes da identidade de licenciatura nos documentos legais que regulamentam os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Podemos então afirmar que profissionalização docente, organicidade, gestão educacional, desenvolvimento curricular e demandas socioculturais contemporâneas são categorias estruturantes da identidade de licenciatura que emergiram dos documentos legais que regulamentam os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. O Gráfico 1 apresenta a incidência das cinco categorias temáticas em cada documento analisado. Há documentos em que apenas algumas categorias emergiram. No Parecer CNE/CP Nº 1.301/2001 encontramos as categorias: Demandas socioculturais contemporâneas, Desenvolvimento curricular e profissionalização docente. A Resolução CNE/CES nº 7, DE 11/2002, por sua vez, trouxe à luz duas categorias: Desenvolvimento curricular e Gestão educacional.

Gráfico 1: Incidência das categorias temáticas no *corpus* da etapa 1 – Documentos

Fonte: Elaborado pela autora.

No documento E1_P_Bio, Parecer CNE/CP N° 1.301/2001, encontramos as seguintes categorias: demandas socioculturais contemporâneas, desenvolvimento curricular e profissionalização docente. Do documento E1_Res_Bio, a Resolução CNE/CES n° 7/11/2002, emergiram as categorias desenvolvimento curricular e gestão educacional. Nos documentos E1_P02_2015, Parecer CNE/CP N° 2, DE 9/2015, e E1_R02_2015, Resolução CNE/CP n° 2, DE 9/2015, encontramos referências de todas as cinco categorias: Profissionalização docente, Organicidade, Gestão educacional, Desenvolvimento curricular e Demandas socioculturais contemporâneas.

Após a análise documental iniciamos a composição das entrevistas semiestruturadas para a etapa 1 (Apêndice A). Essa construção foi norteada pelos objetivos específicos delineados e pelas categorias estruturantes da identidade de licenciatura apresentada acima. Para compor as entrevistas nos fundamentaremos no artigo de Mainardes (2006), *Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais*, em que o autor faz uma síntese do ciclo de políticas na perspectiva de método de pesquisa e de epistemologia para dar sustentação às pesquisas. Anexo ao artigo Mainardes propõe algumas questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas (2016, p. 66). Essas questões fundamentaram o delineamento das entrevistas que foram realizadas com vistas à análise crítica do ciclo de políticas de formação inicial docente.

Após a primeira composição das perguntas que iriam nortear as entrevistas realizamos o pré-teste das entrevistas com dois pesquisadores experientes, buscando identificar e solucionar possíveis problemas. O pré-teste foi realizado com entrevistas pessoais por meio do Google

Meet, de tal forma que foi possível observar as reações e as atitudes dos colaboradores. Em seguida as entrevistadas nos indicaram suas percepções e trouxeram importantes contribuições para a construção dos roteiros de pesquisa. O pré-teste nos ajudou a identificar possíveis falhas existentes: inconsistência ou complexidade das questões, ambiguidades ou linguagem inacessível, perguntas supérfluas ou que causem embaraço ao informante, questões que obedecem a uma determinada ordem e as questões são muito numerosas (Yoshida; Grotto; Gonçalves, 2019).

Foram construídos dois roteiros de entrevistas (Apêndice A), com pequenas diferenças entre eles para se adequar aos perfis das colaboradoras de pesquisa, por conta das funções que ocupavam na estrutura organizacional da universidade. Após a composição das entrevistas tivemos um intervalo tempo em que não foi possível continuar a coleta de dados enquanto o Comitê de Ética não finalizasse o processo de análise e liberação do parecer consubstanciado (Apêndice C).

O projeto foi submetido à análise através da Plataforma Brasil em 13/08/2021, passou por três análises e teve o parecer final aprovado em 29/03/2022. Toda a tramitação se estendeu por 7 meses e 16 dias. Durante esse tempo nos aprofundamos no uso de softwares de apoio à análise de dados e nos aprofundamos no uso do software QRS NVIVO – 12. Naquele momento ainda não tínhamos em mente toda a riqueza de possibilidades que essa ferramenta pode nos oferecer, mas ao longo dos meses, com a experimentação do software, criação de pequenos projetos que nos ajudou a conhecer a estrutura e a dominar as principais funcionalidades fomos amadurecendo a ideia de utilizá-lo como apoio na análise de conteúdo e na interação com os dados.

Com a liberação do parecer aprovado enviamos e-mail convidando os colaboradores para as entrevistas, marcamos as datas observando atentamente a disponibilidade de tempo dos colaboradores e a coleta se iniciou em 11/04/2022. Realizadas as entrevistas, como descrito no item 1.3.1, iniciamos a análise categorial de conteúdo, com a investigação da incidências das categorias a priori. Tais categorias foram aquelas identificadas a posteriori no conjunto documental. Nesse momento decidimos utilizar o software NVIVO para a construção do banco de dados, tratamento dos dados, codificação, categorização, interação com os dados, análise desses dados e construção de informações que iriam compor esse relatório de pesquisa.

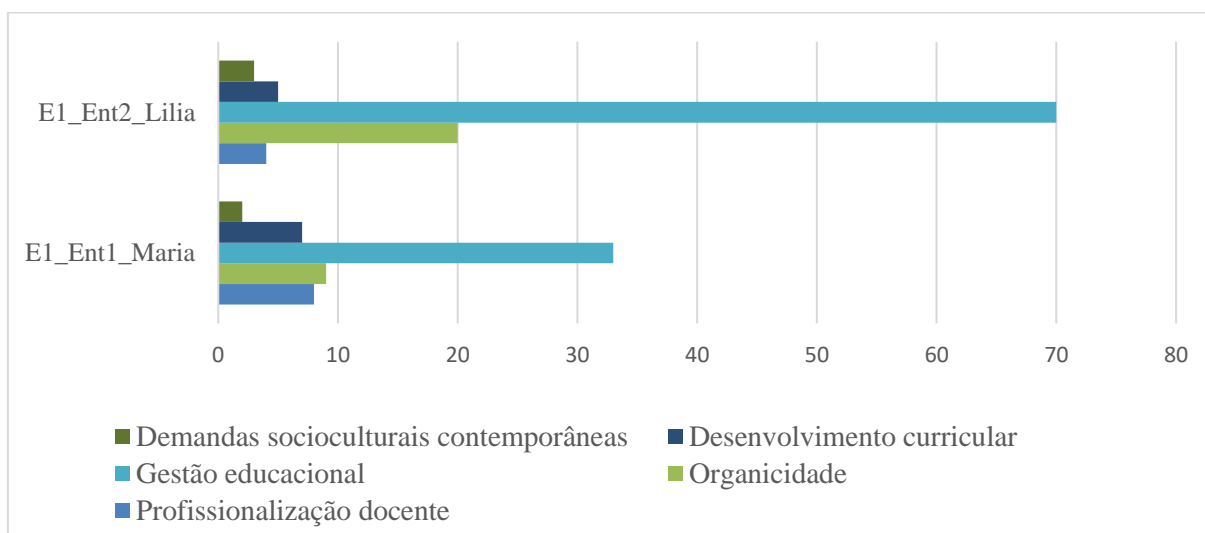
Para a composição do corpus dessa etapa foram analisados os documentos apresentados na Tabela 4, Documentos constituintes do Corpus 1, e as entrevistas apontadas na Tabela 5, Entrevistas constituintes do Corpus 1.

Tabela 5 - Entrevistas constituintes do *Corpus* 1

	NOME	REPRESENTAÇÃO	CÓDIGO
1	Maria	Gestão superior	E1_Entr1_Maria
2	Lília	Gestão superior	E1_Ent2_Lília

Fonte: Elaborado pela autora.

Por conta da especificidade das funções administrativas ocupadas por cada uma das colaboradoras, as duas entrevistas tiveram algumas questões que se adequavam a esses perfis. As entrevistas foram realizadas em um encontro virtual por meio do Google Meet, e foram transcritas por mim. Houve o cuidado, tanto nessa quanto nas outras etapas, de que as transcrições fossem realizadas sempre antes da entrevista seguinte, para não haver acúmulo de trabalho e para que essas transcrições funcionassem como uma pré-análise, ampliando o olhar sobre o fenômeno estudado. Após as transcrições realizamos a leitura flutuante do material, ao mesmo tempo em que revisitamos os vídeos das entrevistas para confirmar a correção das transcrições.

Gráfico 2 - Incidência das categorias temáticas no *corpus* da etapa 1 – Entrevistas

Fonte: Elaborado pela autora.

Após as transcrições, foi realizada a análise categorial do conteúdo fundamentada em Bardin (2011), com o apoio do software QRS NVIVO. Para isso foi criado no software o projeto Tese, em que inserimos os textos das transcrições, e utilizando a ferramenta de codificação fomos relendo os textos e categorizando. É importante salientar que para essa categorização nos orientamos pelos objetivos específicos definidos para essa etapa, pelo referencial teórico e

pelas categorias identificadas na análise categorial de conteúdo dos documentos: profissionalização docente, organicidade, gestão educacional, desenvolvimento curricular e demandas socioculturais contemporâneas.

O processo de categorização foi apontando as unidades de registro e respectivas unidades de contexto de cada categoria. O Gráfico 2 aponta a incidência das categorias em cada entrevista analisada nessa etapa. As cinco categorias estão presentes nas duas entrevistas realizadas. Finalizada a categorização, passamos à segunda etapa da pesquisa.

1.4.2 Segunda etapa de análise

A segunda etapa se fundamentou no objetivo específico 2, que se propõe a identificar a influência das políticas institucionais de formação inicial docente na construção da identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; e no objetivo específico 3, analisar o nível de comprometimento da política de formação docente da UFRPE consolidada em seus documentos institucionais, com a construção de uma identidade de Licenciatura em Ciências Biológicas. Para isso foram tomados para análise o conjunto documental apresentado na Tabela 6, formado por documentos primários e as entrevistas semiestruturadas. Os documentos primários têm origem nos conselhos superiores da UFRPE: a Resolução CEPE nº 109/2020, que aprova Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da Universidade Federal Rural de Pernambuco, e o Capítulo 8 do PDI 2021-2030, que traz o Projeto Pedagógico Institucional. Esse marco normativo foi aprovado pela Resolução CONSU/UFRPE nº 152, de 29 de novembro de 2021.

Tabela 6 - *Corpus* da segunda etapa da pesquisa

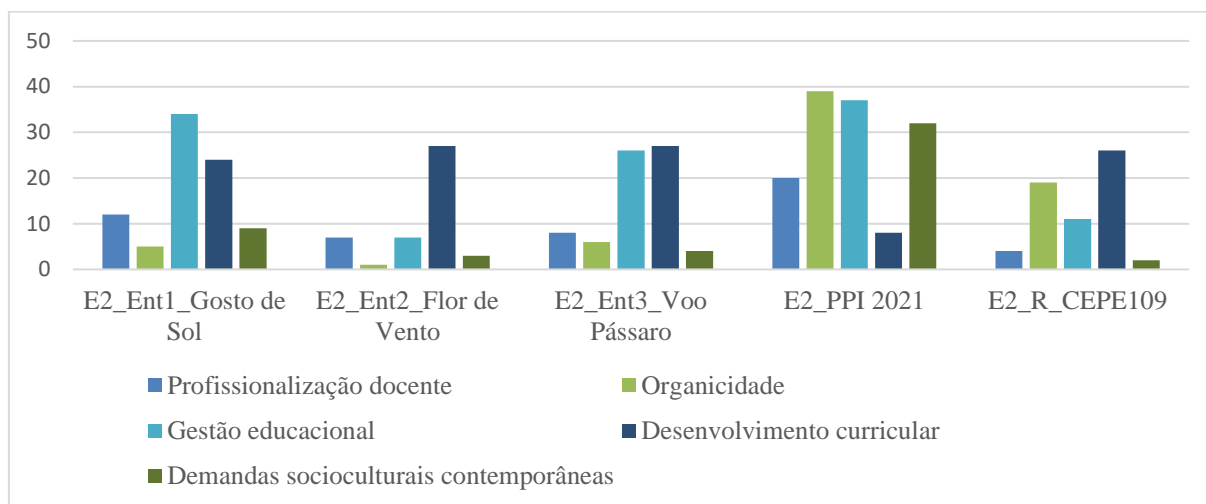
	NOME	REPRESENTAÇÃO	CÓDIGO
1	Resolução CEPE nº 109/2020: Aprova Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da Universidade Federal Rural de Pernambuco.	_____	E2_R_CEPE109
2	PDI 2021-2030 - Capítulo 8 - Projeto Pedagógico Institucional	_____	E2_PPI 2022
3	Entrevista com Gosto de Sol	LCB	E2_Ent1_Gosto de Sol
4	Entrevista com Flor de Vento	LCB	E2_Ent2_Flor de Vento
5	Entrevista com Voo pássaro	LCB	E2_Ent3_Voo Pássaro

Fonte: Elaborado pela autora.

Completando o corpus analítico da segunda fase analisamos as três entrevistas realizadas com representantes do corpo docente do curso no Núcleo Docente Estruturante. A

colaboradora Gosto de Sol representa ainda o Colegiado para acompanhamento da política institucional de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica da UFRPE - COAPI, além de ter participação ativa no Fórum das Licenciaturas no período analisado.

Gráfico 3 - Incidência das categorias temáticas no *corpus* da etapa 2



Fonte: Elaborado pela autora.

Tal como aconteceu na análise da primeira fase, aqui também realizamos a análise categorial do conteúdo, utilizando as mesmas categorias, com o apoio do software NVIVO. Aqui foi realizado o mesmo percurso metodológico descrito na fase anterior. O Gráfico 3 traz o desenho dessa categorização. Como aqui as categorias foram adotadas a posteriori optamos por condensar em um mesmo gráfico a categorização dos documentos e entrevistas.

O conjunto documental analisado, tanto os documentos como as entrevistas, aponta para a ocorrência de todas as categorias em todos os documentos, em diferentes medidas. Após essa etapa, e inspiradas pelos achados das duas fases, passamos à terceira e última etapa do estudo

1.4.3 Terceira etapa de análise

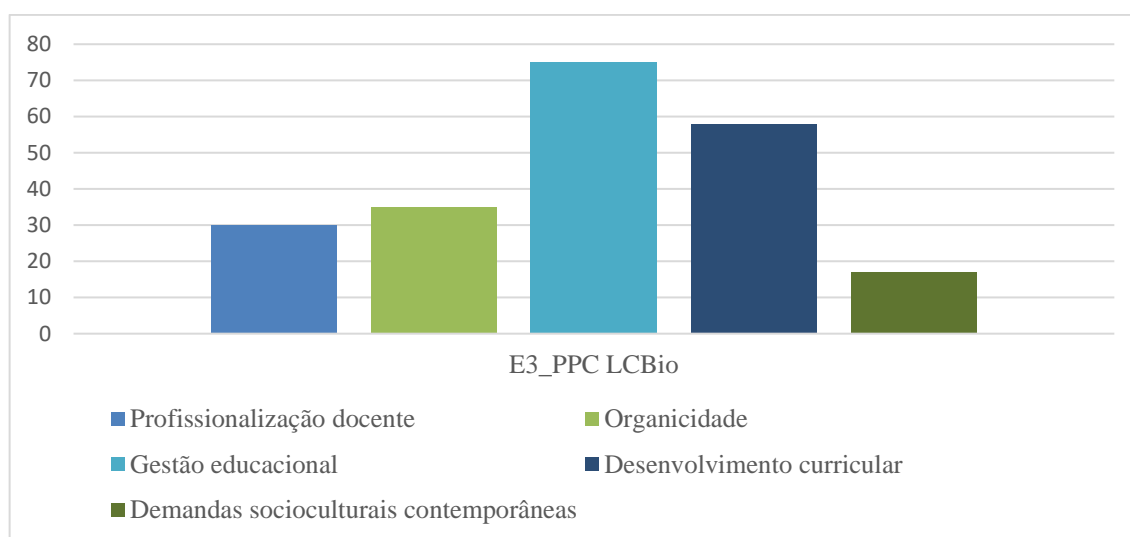
A terceira etapa da pesquisa foi delineada tendo como alicerce o objetivo específico 4, que buscou analisar as categorias estruturantes no PPC que contribuem para a construção da identidade de licenciatura. Para esse delineamento também consideramos as etapas anteriores da pesquisa.

Tabela 7 - Corpus da terceira etapa da pesquisa

	NOME	REPRESENTAÇÃO	CÓDIGO
1	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – 2018	————	E3_PPC_LCBio

Fonte: Elaborado pela autora

Essa fase adotou como instrumental de pesquisa a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas aprovado em 2018, como apresenta a Tabela 7. O Gráfico 4 apresenta a distribuição das categorias estruturantes no *corpus* da etapa 3.

Gráfico 4 - Incidência das categorias temáticas no *corpus* da etapa 3

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi realizada uma leitura flutuante para conhecer o documento, momento em que pudemos verificar pontos de interação com as falas dos colaboradores, marcas dos documentos analisados nas duas fases iniciais da pesquisa e pistas para a compreensão integral do texto.

Após essa primeira leitura o documento foi inserido no software NVIVO e, ao longo da segunda leitura, realizamos as categorizações, repetindo o percurso metodológico adotado nas etapas 1 e 2 e já descritas acima. A análise tornou possível identificar, no documento analisado, as cinco categorias de análise. Aqui cabe um olhar sobre as unidades de registro e unidades de contexto que foram identificadas em cada categoria. Para uma melhor visualização organizamos a Tabela 8 Distribuição das Unidades de Registro e Unidades de Contexto por Categorias de Análise. A análise categorial de conteúdo apontou a incidência de cinco categorias de análise, quatorze unidades de registro e 1074 unidades de contexto.

Tabela 8 - Distribuição das Unidades de Registro e Unidades de Contexto por Categorias de Análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTRO	DOCUMENTOS	UNIDADES DE CONTEXTO
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	Perfil do egresso	10	96
	Docência	10	40
	Valorização profissional	10	67
ORGANICIDADE	Educação articulada	9	74
	Formação inicial e continuada	9	120
	Articulação teoria e prática	10	48
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	BCN - Princípios	5	12
	BCN - Diretrizes	3	17
	Organização curricular	12	133
	Currículo negociado	6	70
GESTÃO EDUCACIONAL	Gestão educacional e acadêmica	10	111
	Política institucional	7	193
DEMANDAS SOCIOCULTURAIS CONTEMPORÂNEAS	Sociedade e Ambiente	11	56
	Diversidade e inclusão	11	37
Categorias de Análise: 5	Unidades de Registro: 14		Unidades de contexto: 1074

Fonte: Elaborado pela autora.

É necessário ressaltar que essa distribuição não se deu de maneira uniforme no conjunto documental. Olhando para cada documento temos, na Tabela 9, a distribuição de categorias, com suas unidades de registro e unidades de contexto.

Tabela 9 - Distribuição das Categorias, Unidades de Registro e Unidades de Contexto por Documento

DOCUMENTO	CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
E1_P01_P_Bio	3	4	25
E1_R07_DC_Bio	2	2	3
E1_P02_2015	5	12	160
E1_R02_2015	5	13	107
E1_Ent1_Maria	5	11	59
E1_Ent2_Lília	5	12	103
E2_R_CEPE109	5	13	63
E2_PPI 2022	5	10	138
E2_Ent2_Flor de Vento	5	9	45
E2_Ent3_Voo Pássaro	5	12	71
E2_Ent1_Gosto de Sol	5	12	84
E3_PPC LCBio	5	13	216

Fonte: Elaborado pela autora.

O Parecer CNE/CP N° 1.301/2001 e Resolução CNE/CES n° 7, DE 11/2002, que normatizam os cursos de graduação em Ciências Biológicas e são, cronologicamente, os documentos mais antigos a compor o *corpus* de análise, não apontaram todas as categorias, o que entendemos como um importante dado de análise. Os demais documentos apresentaram as cinco categorias, com flutuação nas unidades de registro. O PPC do curso apontou o maior número de unidades de contexto. Para realizar a análise e as inferências utilizamos o referencial teórico que apresentaremos a seguir.

Mas antes, vamos voltar aos versos que abrem essa Introdução. San Vicente, presente no álbum Clube da Esquina, de 1972, reflete o contexto tumultuado do Brasil, marcado pelos debates sobre modernização, comunismo e ditadura civil-militar. Esta música se tornou um símbolo de expressão e resistência. Com uma estética hispano-americana, remete às ditaduras latino-americanas, buscando unificar a América Latina através de sua sonoridade engajada. A intensidade da canção cresce até um clímax, com sinos que ecoam ao final. Esta obra pode ser vista como uma metáfora da luta dos professores em um ambiente político e educacional adverso, comparando a representação de um golpe militar na música com os desafios enfrentados pelos educadores. A luta pela identidade na música reflete o esforço dos professores para estabelecer uma base nacional comum e valorizar a profissão (Borges; Fuscaldo, 2022).

A sonoridade latina da canção remete à diversidade cultural e à contribuição dos professores em suas práticas educacionais. O crescendo da música e o poderoso final da voz de Milton representam a determinação dos professores em alcançar uma formação sólida e promover princípios democráticos na educação. Assim como os sinos que continuam a ressoar após o fim da canção, a luta dos professores pela valorização e reconhecimento persiste diante das adversidades (Brant; Nascimento, 1972)

CAPÍTULO II

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: E SONHOS NÃO ENVELHECEM

*Porque se chamava moço
Também se chamava estrada
Viagem de ventania
Nem lembra se olhou pra trás
Ao primeiro passo, asso, asso...*

*Clube da Esquina nº 2
Milton Nascimento, Lô Borges e
Márcio Borges (1972).*

As políticas públicas de formação inicial docente podem ser comparadas a uma viagem, com desafios, abismos, curvas e sonhos. Assim como uma viagem, a formação de professores envolve um processo de planejamento cuidadoso, identificação de objetivos e escolha de estratégias para alcançá-los. As estradas da formação inicial docente são muitas vezes sinuosas e imprevisíveis, assim como muitas estradas em uma viagem por paisagens desconhecidas.

A canção Clube da Esquina nº 2, que abre esse capítulo, nos fala de uma viagem. Os versos citados acima podem ser interpretados como uma metáfora das políticas públicas de formação inicial docente. Assim como o eu lírico da canção é um jovem que se aventura em uma jornada pela estrada, os profissionais da educação embarcam em uma jornada de formação, em busca de conhecimento e desenvolvimento.

As políticas públicas atuam como bússolas, fornecendo direcionamentos e orientações nessa viagem. Assim como o verso sugere que o moço não olha para trás, os profissionais da educação também devem seguir adiante, buscando novas oportunidades e enfrentando desafios. O "primeiro passo" mencionado na canção indica o início dessa jornada, um impulso para seguir em frente e progredir na formação docente.

Às vezes, um professor pode se encontrar em um beco sem saída, onde seus métodos de ensino não estão funcionando ou onde há obstáculos que impedem o progresso dos estudantes. Nesses momentos, é importante que os professores tenham a flexibilidade e a capacidade de fazer ajustes em seu plano de ação, assim como um viajante que pode mudar sua rota em resposta a condições imprevistas na estrada.

Assim como na viagem, há também muitos sonhos associados à formação inicial docente. Os professores muitas vezes entram nessa profissão com sonhos e aspirações de ajudar

os estudantes a alcançar seu potencial máximo. No entanto, assim como os sonhos em uma viagem, essas aspirações podem se confrontar com a realidade da sala de aula e as limitações do sistema educacional. Os professores precisam de habilidades e recursos para transformar seus sonhos em realidade.

A formação de professores, segundo Gimeno (1982, p. 77, citado por García, 1999, p. 23), representa “uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo”. O excerto do texto de Gimeno tem quarenta anos e foi citado por García há vinte e quatro anos. Mas poderia ser um texto escrito hoje, uma vez que, mais do que nunca, em uma época em que o mundo inteiro colhe os estragos da pandemia de Covid, a grave crise da educação exige uma mudança no sistema educativo. Mudança que precisa começar pela formação de professores.

O texto destaca a importância da formação de professores para a renovação do sistema educativo, como um elemento fundamental e indispensável para o sucesso dessa renovação e, como consequência, o sucesso da Educação Básica, no contexto brasileiro. Ao se referir à formação de professores como uma "pedra angular", Gimeno (1992) indica que é um elemento fundamental e inegociável para o sucesso da renovação educacional. Sem uma boa formação dos professores, não é possível ter uma educação de qualidade, já que os professores são os responsáveis por conduzir e guiar o processo de ensino e aprendizagem.

Essa afirmação se justifica na medida em que os professores desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes. São eles os principais responsáveis por mediar a construção de conhecimentos e valores às gerações futuras, e uma formação de qualidade é essencial para garantir que essa tarefa seja efetiva. Além disso, a formação de professores também contribui de forma efetiva para a melhoria da qualidade da educação e para a inclusão social ao tornar possível que os professores estejam preparados para lidar com questões diversas, como diferenças culturais e habilidades de aprendizado, e para promover a equidade e a justiça na sala de aula. A formação de professores é crucial para o desenvolvimento de um país porque contribui para a formação de cidadãos conscientes, para a melhoria da qualidade da educação e para a inclusão social. García argumenta que:

(...) para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (García, 2009, p. 8).

O autor destaca uma realidade muito importante para os docentes no século XXI: o conhecimento e os alunos estão em constante transformação e, por isso, é necessário que os

professores se esforcem para continuar aprendendo e se atualizando. Para oferecer uma resposta adequada ao direito de aprender dos estudantes, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com as mudanças que ocorrem no contexto educativo. Essa realidade coloca um desafio para os docentes, pois exige que eles sejam capazes de se adaptar às novas tecnologias, metodologias e formas de ensinar, a fim de proporcionar uma educação de qualidade para seus alunos. É preciso que os professores estejam dispostos a se atualizar constantemente e se manterem informados sobre as tendências e mudanças no campo da educação.

Na atualidade a formação sofre o impacto de três fatores, a saber, a sociedade da informação, o acelerado desenvolvimento científico e tecnológico e a internacionalização da economia. Essas questões estão provocando imensas modificações nas relações de trabalho e na flexibilização dos modos de exercê-lo (García, 1999). Essa reflexão do autor foi realizada há vinte e três anos e continua atual. As configurações da sociedade continuam dando o tom para a constituição das práticas formativas.

A sociedade global tem assistido, historicamente à “incapacidade civilizatória” do capitalismo (Gomes; Colares, 2012, p. 1), que, segundo esses autores, se reinventa desde seu surgimento, em que pese as profundas transformações sociais ocorridas a partir dos anos de 1970. Tais mudanças não foram suficientes para eliminar ou mesmo minimizar o caráter predatório desse sistema econômico. Ao contrário, o capitalismo tende a assumir aspectos ainda mais perversos e excludentes, com sucessivas crises caracterizadas pela sua internacionalização e cujos tentáculos se espalham para os mais variados aspectos da vida humana. Fica cada vez mais intenso e até mesmo dramático o papel da economia de base capitalista nas estruturas políticas e sociais dos países democráticos.

Lançando um olhar para a primeira metade do Século XX, mais precisamente a partir de 1929, o mundo assistiu à crise econômica norte americana, como consequência da grande produção de excedentes após a I Guerra Mundial. Paralela à crise do capital aumentou a adoção de políticas baseadas no Estado de Bem-estar Social⁹, pensamento oposto ao ideal capitalista, que coloca o estado como provedor no campo social e econômico e zela pelas condições de bem-estar da sociedade, estado responsável pela distribuição de renda para a população e a prestação de serviços públicos básicos, além da regulamentação da economia. O estado de bem-estar se expandiu pelo leste europeu, Europa Central e, em menor medida, nos Estados Unidos

⁹ O Estado de bem-estar social, ou Welfare State, pode ser compreendido como estado garantidor de políticas sociais e de distribuição de renda.

da América. Visto dessa perspectiva o estado tem o papel de combate às desigualdades sociais, como aponta Santomé (2003):

A construção do estado do bem-estar foi resultado de políticas intervencionistas dos governos, a fim de promover uma certa redistribuição dos recursos e da riqueza. Em um mercado puro, sem intervencionismo do governo, a educação, a saúde a moradia, a alimentação etc., seriam privilégio de uma minoria, pois o restante da população acabaria na mais pura marginalização e miséria (Santomé, 2003, p. 15):

Nesse período surgem, ainda, as bases teóricas para uma proposta de recuperação econômica dos países capitalistas com uma perspectiva mais ligada à liberdade da economia e de combate ao estado centralizador. Mas é após a II Guerra Mundial que, de acordo com Cerqueira (2008), nasce o neoliberalismo, doutrina econômica que tem como características, entre outras, o individualismo e a negação de toda forma de controle e regramento pelo estado¹⁰.

Nas primeiras duas décadas do pós-guerra o pensamento neoliberal se manteve de forma bastante latente, muito por conta das prósperas condições econômicas do que Erick Hobsbawm chamou de Era de Ouro do desenvolvimento capitalista¹¹. Na década de 1970 o pensamento neoliberal se expande por todo o mundo capitalista tornando-se uma tendência hegemônica, fortemente influenciada pelo grupo conhecido como Escola de Chicago, mantendo-se até hoje como o principal paradigma econômico e político (Matos, 2008; Santomé, 2003).

Isto posto, pode-se agora questionar: o que as discussões sobre educação, formação docente e ensino de Ciências têm a ver com a doutrina neoliberal? Compreender as estreitas relações entre economia, ortodoxia neoliberal e educação é de fundamental importância para se entender as modificações que ocorrem na educação a nível global. Esse é um debate que está situado no campo da reflexão sobre educação como direito fundamental garantido pelo estado, ou como um serviço a ser adquirido, e, conseqüentemente, ofertado pela iniciativa privada. Mais uma vez Santomé (2003, p. 32) contribui para a reflexão ao afirmar:

O conceito da educação como bem de consumo implica promover uma mentalidade consumista em seus usuários e usuárias: professores e alunos. Ele estimula considerar o trabalho escolar e as ofertas de formação do ponto de vista de consumidores e consumidoras, isto é, de seu valor de troca no mercado, dos benefícios que pode produzir esta ou aquela disciplina, especialidade ou título.

Concebida desde esse ponto de vista, a reflexão sobre o ensino de Ciências e a formação de professores de Ciências não pode ser realizada à margem de uma reflexão crítica¹² sobre a

¹⁰ Para um maior aprofundamento sobre o tema conferir Cerqueira, 2008; Matos, 2008; Arienti, 2003.

¹¹ Para mais informações consultar Hobsbawm, E. A era dos extremos. O breve século XX – 1914 – 1991. São Paulo, Companhia da Letras, 1995.

¹² Ao propor uma reflexão crítica estamos nos apoiando nas concepções teóricas da pedagogia crítica, inspirada em Paulo Freire, Demerval Saviani, Michael Apple, entre outros.

interferência da ortodoxia neoliberal no pensamento educacional e na educação em Ciências, observado o papel estratégico do conhecimento científico, das pesquisas em Ciências e do ensino de Ciências para o desenvolvimento da sociedade.

Considerando que vários estudiosos dos fundamentos da educação, com destaque para Gaudêncio Frigotto, Jurjo Torres Santomé, Pablo Gentili, Paulo Freire entre outros, trazem apontamentos sobre a forma como o ideário neoliberal tem tentado transformar o sistema escolar, em todos os seus níveis de ensino, em um mercado lucrativo, com efeitos nefastos para a educação, para o sistema público de ensino e para o processo de humanização, com o consequente aumento da exclusão social, das situações de miserabilidade e aumento da violência, essa é uma discussão que se apresenta como urgente para o ensino de Ciências com vistas a contribuir para a construção de uma perspectiva analítica problematizadora e pautada na historicidade da área.

O pensamento neoliberal atribui à educação um papel fundamental na preservação e disseminação de seus ideais, motivo pelo qual suas principais agências fomentadoras, com destaque para o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), se apresentam como organismos internacionais que constantemente, com o apoio das mídias, “propõem” reformas e reestruturações no financiamento, na gestão, nos processos de avaliação, nas estruturas curriculares, na formação para a docência e na organização dos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento (Santomé, 2003; Gomes; Colares, 2012; Costa; Goulart, 2018).

Analisar, ainda que brevemente, o campo das políticas públicas, representa um desafio, uma vez que a proposta aqui é que se construa um ponto de intersecção entre os campos conceituais que tratam de políticas de educação, ensino de Ciências e identidade do curso de licenciatura. Dizer que é um desafio não significa que esse não é um exercício prazeroso. Longe disso, trazer à pesquisa olhares múltiplos é ao mesmo tempo fascinante e enriquecedor. Mais que isso, é também uma importante ferramenta de enriquecimento e aprofundamento da perspectiva da pesquisa. A esse respeito nos apoiamos na contribuição de Mainardes (2011, p. 155):

(...) há restrita interlocução entre as discussões teórico-metodológicas no âmbito das ciências sociais (textos sobre políticas públicas e sociais) e as desenvolvidas no campo da educação (políticas educacionais). A expansão dessa interlocução seria benéfica para ambos os campos de investigação.

No campo das ciências sociais, as políticas públicas constituem uma área de pesquisa que oferece grande riqueza de possibilidades investigativas ao pesquisador preocupado em

entender o papel da elaboração e implantação das políticas sociais e, mais especificamente, educacionais.

Como campo de estudos está fortemente ligada à maior reivindicação da sociedade por direitos sociais e exercício pleno da cidadania. Isso fica claro pela presença do tema “políticas públicas” cada vez mais constante nas discussões das sociedades democráticas na atualidade, e sua difusão pela mídia contemporânea. Quase diariamente pode se constatar a publicação de notícias sobre o tema (Di Giovanni, 2009; Souza, 2003, 2006).

Esse interesse surge após a Segunda Guerra e se amplia a partir dos anos de 1960, com o surgimento da sociedade do consumo e dos diferentes segmentos sociais organizados em prol de políticas públicas alinhadas com suas necessidades e desejos, articulados à capacidade de responsividade dos governos (Di Giovanni, 2009; Souza, 2003, 2006).

Di Giovanni (2009) atribui essa emergência do tema nos discursos da mídia e no cotidiano das sociedades democráticas a quatro fatores: uma motivação macroeconômica, articulada à mudança nas políticas econômicas adotadas pelos estados capitalistas; uma motivação de natureza geopolítica alinhada ao fim da bipolarização entre os blocos capitalista e socialista e, conseqüentemente, a necessidade de novos paradigmas na relação entre capital e trabalho; uma motivação de natureza política, com o surgimento de novas formas de representação política, fortalecimento da participação em sindicatos, aumento da capacidade do Estado em responder às demandas sociais; e por fim um fator de natureza cultural e sociológica, com a consolidação dos direitos de cidadania e novas formas de organização social.

Tais fatores podem ser considerados, em seu conjunto, o terreno fértil para a maior percepção social a respeito do papel do Estado na oferta de políticas públicas alinhadas às necessidades da população. Para melhor compreensão do tema é necessário que se defina, então, o que são políticas públicas. Esse é um tema polissêmico, portanto de difícil conceituação. A literatura da área aponta que não existe apenas uma definição e tampouco uma definição considerada melhor.

Souza (2003; 2006) mapeou os principais conceitos elaborados por estudiosos da área. Amparada em diferentes autores, apresenta as seguintes conceituações:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam

em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (Souza, 2003, p. 5).

A autora aponta que tais conceituações estão muito articuladas à visão pragmática e com foco no papel prioritário do Estado. Chama a atenção para o fato de que todas as análises de políticas públicas “guiam o nosso olhar para o *lócus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos” (Souza, 2003, p.5).

Di Giovanni amplia esse olhar trazendo outros atores para a arena em que se fazem as políticas públicas. Para o autor o conceito precisa superar a visão simplista de políticas públicas como mera intervenção do Estado em situações demandadas por diferentes grupos e segmentos da sociedade. Apresenta, então, o seguinte posicionamento:

(...) penso a política pública como uma forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia. Penso, também, que é exatamente nessa interação que se definem as situações sociais consideradas problemáticas, bem como as formas, os conteúdos, os meios, os sentidos e as modalidades de intervenção estatal (Di Giovanni, 2009, p. 2).

Nesse sentido a política de educação se apresenta como o conjunto de decisões e ações governamentais relacionadas ao sistema educacional de um país. Ela inclui aspectos como financiamento, currículo, avaliação de desempenho, formação de professores, entre outros. A política de educação tem como objetivo garantir acesso e qualidade na educação para toda a população, com impacto direto no desenvolvimento econômico e social do país. A implementação efetiva da política de educação é motivadora e pode enfrentar questões políticas, ideológicas e sociais (Lima; Nunes; Bess, 2019). Partindo dessa compreensão ampliada, dialógica e historicamente situada, é preciso agora trazer à luz a questão da formação de professores como política pública de educação.

2.1 CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A PARTIR DA LDB: ASPECTOS LEGAIS

Para uma melhor compreensão do contexto em que surgiu a Lei nº 9394/97, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é necessário um rápido olhar sobre o passado. A década de 1930 assistiu ao movimento conhecido como Revolução de 1930. Tal movimento promoveu grandes alterações na ordem político-social e, conseqüentemente, na estrutura educacional do país. No que diz respeito à formação dos professores, que era ofertada pelas escolas normais, passou a ser realizada por meio de cursos superiores criados com essa finalidade. Saviani (2011) defende que o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” de 1932 é o divisor de águas nesse longo

processo de constituição de uma política de formação docente na medida em que influenciaria no texto da Constituição Federal de 1934.

Um ano antes da publicação do Manifesto, em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras previu, entre os cursos necessários para se constituir uma universidade no Brasil, o de Educação, Ciências e Letras. É aqui o embrião das primeiras licenciaturas e da construção do esquema 3+1, isto é, três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática (Gatti; Barreto; André. 2011; Saviani, 2011).

Em que pese o grande período que vai do surgimento das primeiras licenciaturas até o período de abertura política, não houve avanço significativo no que diz respeito à superação desse modelo de formação docente, cujos cursos tinham identidade bacharelesca, com grande ênfase nas questões teóricas e dissociação entre a teoria e a prática. Herdeiro desse percurso de preparação para a docência, o contexto em que se constituiu o marco legal da educação brasileira e, conseqüentemente, da formação de professores na contemporaneidade trouxe uma nova perspectiva para tal formação.

A Lei nº 9394/97, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na tentativa de superar o modelo de formação mais teórico, busca privilegiar a prática pedagógica docente, elemento capaz de articular e dinamizar os currículos a serem adotados. Essa lei é o divisor de águas que marca uma nova etapa da política de formação de professores para a Educação Básica. É sobre esse contexto que Santos e Sudbrack afirmam:

O cenário referente à formação docente no Brasil teve mudanças a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu a formação em curso superior como requisito ideal para exercício docente da profissão. Após a LDB, outros atos legais, como as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, instauraram uma nova proposta de formação de professores que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas aos cursos de licenciatura, trazendo ideias inovadoras acerca do tema com reflexões mais amplas, contemplando a pesquisa como princípio educativo e a prática como componente curricular (2018, p. 5).

Como já apontado pelas autoras, a LDB vai permitir o surgimento de várias outras normativas voltadas à formação docente, apresentadas sinteticamente na Tabela 10. Em se tratando dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, é preciso considerar ainda a Lei nº 6.684, de 3 de setembro de 1979, que regulamenta as profissões de Biólogo e de Biomédico, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina, e dá outras providências, o Parecer CNE/CES nº 1.301, de 6 de novembro de 2001 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas e a Resolução CNE/CES nº 7, 11 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas.

Tabela 10 - Normas legais para os cursos de graduação com foco na Licenciatura em Ciências Biológicas

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Artigos 62, 62-A, 62-B, 63, 64, 65, 66 e 67
Parecer CNE nº 776, de 3 de dezembro de 1997	Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. (atendendo à letra “c” do parágrafo 2º do art. 9º da LDB)
Parecer CNE/CP n.º 09/2001 de 8 de maio de 2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
Parecer CNE/CES nº 27 de 2 de outubro de 2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
Parecer CNE/CES nº 28 de 2 de outubro de 2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
Resolução CNE/CP 1/2002 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, DF, 2002b.
Resolução CNE/CP 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002.	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Parecer CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
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.
Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse conjunto de normativas não são os únicos instrumentos que delimitaram a política de formação de professores, mas são os mais relevantes, com destaque para o Decreto nº 8752/2016 que estabeleceu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e definiu princípios para essa referida política, entre eles: o compromisso com um projeto social, político e ético; o compromisso com o aprendizado dos estudantes; colaboração entre as instituições; garantia de padrão de qualidade; articulação entre teoria e prática; formação inicial e continuada; profissionalização dos profissionais da educação; valorização dos profissionais; reconhecimento das instituições educativas; reconhecimento da formação anterior e da experiência; projetos pedagógicos das instituições formadoras; espaço educativo como espaço de aprendizagem; e melhoria da gestão educacional e controle social (Brasil, 2016).

É preciso considerar a influência de diferentes correntes epistemológicas para a formação de professores no Brasil articuladas aos princípios referidos acima. Nas últimas décadas várias tendências epistemológicas se inseriram no campo teórico da formação de professores, com destaque para:

- Perspectiva crítico-social: busca compreender o papel da educação na sociedade e o papel dos professores na transformação social;
- Abordagem interacionista: destaca a importância da interação social e da construção coletiva do conhecimento;
- Enfoque multicultural: reconhece a diversidade cultural e a importância da inclusão de todas as culturas na sala de aula;
- Epistemologia feminista: destaca a importância da igualdade de gênero e da valorização das perspectivas femininas na educação;
- Foco em competências: prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências dos professores para atuarem de forma eficaz na sala de aula;
- Epistemologia da prática: valoriza a experiência prática dos professores e sua capacidade de aprender a partir dela. A formação de professores deve ser baseada na reflexão sobre a prática, permitindo que desenvolvam habilidades críticas e reflexivas para avaliar sua própria prática e buscar maneiras de melhorá-la (Valente, 2019; Fortunato; Mena, 2018; Silva, 2018; RIAE, 2018; Diniz-Pereira, 2010; Perrenoud, 2001; 2013).

Nas políticas de formação docente, por sua vez, a epistemologia da prática aparece de forma destacada. A legislação construída ao longo das décadas de 1990 e 2000, assim como as várias propostas e projetos de formação de professores elaborados nesse período foram fortemente influenciados por essa corrente epistêmica, que surgiu como uma tentativa de crítica e superação do tecnicismo que caracterizou a formação até aquele momento. Segundo Neto (2013, p. 49) a epistemologia da prática:

Destaca-se no escopo de um movimento que, formulando suas concepções de formação e trabalho docente, procura resgatar o professor como sujeito central nessas duas instâncias da atividade educativa, sem desconsiderar o protagonismo do aluno. Privilegia a ideia de reflexão sobre a prática como mediadora para a produção do conhecimento escolar. Dada às suas variadas abordagens, o ideário passa a configurar campos distintos de discussão entre os educadores, que em atendimento aos seus referenciais políticos, ideológicos e epistemológicos, situam-se uns no plano da reflexão de natureza instrumental e pragmática; outros advogam a necessidade de expandir a reflexão para o âmbito das práticas sociais, sem, entretanto, apontar para a superação das condições concretas sobre as quais se realizam as práticas educativas.

O autor argumenta que essa perspectiva epistemológica se concentra na compreensão da prática docente como fonte de conhecimento, valorizando o saber empírico adquirido pelos professores ao longo de sua trajetória profissional. Destaca que a epistemologia da prática promove a reflexão crítica sobre a prática docente, possibilitando a identificação de pontos fortes e fracos e a busca por soluções para melhorar a prática.

Além disso, argumenta que essa perspectiva valoriza a importância da colaboração entre professores, a partilha de conhecimentos e a valorização da diversidade de conhecimentos e práticas. As várias abordagens apontadas pelo autor deram margem à utilização de diferentes perspectivas relacionadas com filiações epistemológicas variadas, caracterizadas por múltiplas terminologias. Assim tem-se o professor reflexivo, o professor investigador, o professor crítico-reflexivo, o professor intelectual transformador, entre outras denominações.

Neto (2013) considera que, apesar de tais denominações trazerem sempre a ideia de práxis, de movimento prática/reflexão/ação, de reflexão sobre a prática, com ênfase na subjetividade, e ainda que, em alguns momentos, leve as reflexões para o contexto das práticas sociais, não o faz com o aprofundamento necessário no sentido de apontar maneiras de superar os obstáculos que dificultam realização das práticas educativas no cotidiano das escolas.

Para o autor a epistemologia da prática está muito centrada no professor, em sua subjetividade e experiências, sem levar em consideração os aspectos sociais:

Assim, afirmamos que a epistemologia da prática se constitui, entre outros elementos, da conjunção da pedagogia da existência com os pressupostos do conhecimento tácito, e tem como objeto de interseção entre ambos, a experiência do indivíduo. Esta experiência, tomada em seus pressupostos, é o “cotidiano/prática” sobre a qual a ação se realiza e produz as bases para a construção do conhecimento, que é mediador na formação do professor (Neto, 2013, p. 50).

Pensando a partir do ponto de vista do autor citado, é possível inferir que a epistemologia da prática, embora traga elementos essenciais para discutir a formação de professores e o currículo das licenciaturas, não parece ser suficiente para modificar de forma estrutural a identidade dos cursos de licenciatura, uma vez que a sua centralidade é a subjetividade dos professores. Ainda uma vez vamos a Neto (2013, p. 65):

Percebemos que o ideário, em muitas de suas vertentes, parece sugerir que o professor encontra a sua remissão na reflexão sobre a sua prática, insinuando que quanto maior a imersão nesse campo, maior é a possibilidade do professor reorientá-la.

Não negamos a validade desse aspecto, pois sabemos de sua importância como mediador do processo de formação, porém é insuficiente quanto à dimensão de promover mudanças substanciais nas práticas pedagógicas. O ideário insta a pensar que conhecer a prática é já ter sobre ela o domínio. Nesse sentido, cabe indagar: seria o exercício da reflexão sobre a sua prática, suficiente para promover

alterações significativas no processo de formação e de prática pedagógica do professor.

Ou seja, as concepções sobre a formação de professores, no escopo dessa epistemologia, sugerem que a reflexão sobre a prática é fundamental para a sua reorientação, no entanto, essa visão é insuficiente para promover mudanças substanciais na prática pedagógica e parece não dar conta dos princípios definidos para a política de formação docente. Embora o conhecimento da prática seja importante como mediador da formação, não é suficiente para garantir seu domínio. É preciso questionar se o simples exercício de reflexão sobre a prática é suficiente para produzir alterações significativas na formação e na prática pedagógica dos professores.

Trazendo o questionamento de Neto (2013), no fragmento de texto analisado, para o contexto desse estudo podemos considerar que as alterações necessárias nos processos de formação inicial dos professores de Ciências Biológicas e nas suas práticas pedagógicas transcendem o universo da subjetividade docente. É preciso que se proponham reflexões e modificações substantivas nas políticas de formação, nos desenhos curriculares dos cursos, na concepção de docência e na identidade dos projetos de formação desenvolvidos nas instituições formadoras. Nesse sentido, o marco legal de que trata esse item deu um grande avanço com a construção de novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, que será analisada a seguir.

2.1.1 O Novo Marco Legal para a Formação Docente: Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP Nº 2/2015

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado no dia 26 de junho de 2014, após quatro anos tramitando no Congresso Nacional. O PNE tem como objetivo aprimorar as ações públicas de educação, no sentido de promover melhoria nos índices de qualidade e nas taxas de sucesso em todo o país. Tem como base as seguintes diretrizes:

1. Erradicação do analfabetismo; 2. Universalização do atendimento escolar; 3. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça social, da equidade e da não discriminação; 4. Melhoria da qualidade da educação; 5. Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; 6. Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; 7. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; 8. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; 9. Valorização dos profissionais da educação; 10. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, n.p.)

Com fundamentos em tais princípios, está organizado em 20 metas, que serão implementadas com estratégias específicas. A consecução das metas e a implementação das estratégias deverão ser realizadas em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios que deverão estabelecer mecanismos de acompanhamento das estratégias com vistas à concretização das metas no período de dez anos.

Duas dessas metas dizem respeito à formação de professores para a Educação Básica:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, n.p.).

A Meta 15 prevê algumas estratégias que são fundamentais para a compreensão do contexto dessa pesquisa. São elas:

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da Educação Básica;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federado (Brasil, 2014, n.p.).

Articuladas às metas 15 e 16 do PNE e suas respectivas estratégias foi relatado o Parecer CNE/CP nº 2/2015 e, no mesmo diapasão, foi homologada a Resolução CNE/CP Nº 2/2015, o que significou uma substancial alteração no perfil de formação definido pela legislação, com o surgimento de um novo marco legal comprometido com a construção de uma *identidade própria* de cursos de licenciatura, em que o foco é superar o clássico modelo de formação 3+1, no qual os cursos de licenciatura são marcadamente bacharelescos, e de transcender da epistemologia da prática, superando também a ideia de competências, em seu sentido mais pragmático (Dourado, 2015; Dourado, 2016a).

Nesse ano o CNE aprovou o Parecer CNE/CP nº 02/2015, fruto de um longo processo de discussão e reflexão acerca da formação e valorização do magistério. A efervescência do movimento social e político em prol de educação de qualidade levou o CNE a se comprometer com a necessária inovação na formação inicial docente, propondo uma Base Comum Nacional (BCN) para a Formação de Professores, o que não significa um currículo mínimo, mas a possibilidade de organização curricular dos cursos de licenciatura por eixos de formação. É nessa perspectiva que salienta: “a formação de profissionais do magistério da Educação Básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos (Dourado, 2016a, p.6).

Como resultado do trabalho da Comissão Bicameral de Formação de Professores, em junho de 2015 o Parecer CNE/CP nº 02/2015, incluindo a minuta da Resolução, foi aprovado por unanimidade pelos conselheiros do CNE. Encaminhada ao MEC, a minuta foi homologada sem alterações. Assim a formação inicial para a docência passou a ser normatizada pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Dourado, 2015; Dourado, 2016a).

A Resolução condensa em um mesmo texto legal diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior (em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Alicerçada em uma concepção multifacetada de valorização do magistério, articula questões relativas à formação inicial e continuada, carreira salários e condições de trabalho. Aponta para a necessidade de uma nova concepção de formação docente na medida em que:

(...) as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) enfatizam e **requerem das instituições de educação superior projetos próprios de formação**, por meio da necessária articulação entre Educação Básica e Superior, **a serem traduzidos, de maneira articulada, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)** definindo, com base nas DCN, a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional.(Dourado, 2016a, p. 2. Grifo nosso).

Essa organicidade preconizada pelas Diretrizes se assenta em um conceito ampliado de docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação. A preparação inicial de professores tendo essa concepção de docência exige a reestruturação dos cursos de licenciatura. A esse respeito, as Diretrizes apontam:

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s)

ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo: I - Articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas; [...] III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências; [...] V - Projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias; VI - Organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação (Brasil, 2015, p. 49, n.p.).

Coerente com essa configuração de projetos com identidade própria, as novas Diretrizes apontam para um percurso de formação em que nas licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. É fundamental também nesse percurso de formação o papel das Práticas como Componente Curricular e dos Estágios Curriculares Supervisionados em que o foco seja a formação para a docência, em toda a sua amplitude (Brasil, 2015; Dourado, 2015; Dourado, 2016a).

A respeito das questões sobre a organização do curso, os princípios de formação, a necessidade de um currículo alinhado às questões emergentes (questões de gênero, multiculturalidade, socio ambientais, etc.), núcleos de formação, articulação com a formação continuada e organicidade entre as instituições formadoras e as instituições de Educação Básica, entre outros aspectos, definição de carga horária total e sua distribuição, esse estudo não prescinde de um maior aprofundamento sobre os documentos aqui analisados, o que será realizado em paralelo ao estudo sobre a formação inicial dos professores de Ciências Biológicas, ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2020 (Dourado, 2015; Dourado, 2016a).

Amparada ainda na categoria de formação docente com *identidade própria*, tão cara à Resolução CNE/CP nº 02/2015, é necessário que se faça uma breve reflexão sobre a identidade dos cursos de licenciatura em Matemática e das licenciaturas em Química, Física e Biologia, doravante nominadas como licenciatura em Ciências e Matemática. Vários estudos realizados na última década apontam para a necessidade de um novo desenho curricular em que a identidade própria de cursos de licenciatura possa superar as características bacharelescas historicamente cristalizadas nos processos de formação inicial docente nessa área de conhecimento.

É preciso que aqui se faça uma breve digressão e se reflita sobre a enorme importância da Resolução CNE/CP nº 02/2015 para a reconfiguração da formação de professores no Brasil.

As novas DCNs caracterizam-se como uma política nacional, com escopo bastante abrangente, resultado de inúmeras discussões ao longo da última década, que com a aprovação do PNE a mesma pode ser publicada. Estando articulada ao PNE, especialmente, às metas 15, 16, 17 e 18, e suas estratégias que configuram as bases para a formulação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, a Resolução nº 2/CNE/CP/2015 apresenta-se como um componente essencial para a profissionalização docente (Santos; Sudbrack, 2018, p. 115).

Em 2016 surge outro instrumento legal de fundamental importância para a constituição e fortalecimento da Resolução CNE/CP nº 02/2015, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que estabelece a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação brasileira. O Decreto estabelece que a formação dos profissionais da educação deve ser contínua, sistemática e voltada para a melhoria da prática docente. Além disso, estabelece a obrigatoriedade de a formação ser realizada por meio de programas e projetos oficiais, que sejam aprovados pelo CNE.

O decreto também estabelece que as instituições de ensino superior devem oferecer programas de formação de professores com o objetivo de atender às demandas da Educação Básica. O Decreto nº 8.752/2016 constitui uma iniciativa imprescindível para melhorar a qualidade da educação no Brasil, incentivando a formação constante e aprimoramento dos profissionais da educação.

Em que pese a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sua não menos importante trajetória enquanto normatização construída de forma democrática, participativa, com embates de concepções, políticas e projetos diferentes, ao longo de mais de dez anos, se constituindo em uma das mais importantes legislações para a formação de professores, somadas ao estabelecimento de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica através do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, todo esse esforço foi desconsiderado pelo CNE, que por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabeleceu novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores para a EB..

A nova Resolução definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) definindo em seu Art. 30, que “esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015” (Brasil, 2019, p 12).

A revogação aconteceu quando essa pesquisa já estava iniciada e, como forma de resistência a favor da ciência e em prol de uma sólida formação docente, de qualidade e com

princípios democráticos, decidiu-se, como posicionamento político, epistemológico e metodológico, não alterar o escopo proposto inicialmente para o estudo.

Voltando ao início, assim como a composição instrumental da música "Clube da Esquina nº 2" revela uma riqueza harmônica e arranجística, as políticas públicas de formação inicial docente também possuem uma complexidade e sofisticação que influenciam a sua singularidade e valor no contexto educacional. Essas políticas são caracterizadas pela combinação de diferentes elementos e abordagens, refletindo a influência de diversas perspectivas e teorias educacionais.

As políticas de formação inicial docente são fundamentadas em uma harmonia de princípios e diretrizes que buscam garantir a qualidade e a efetividade na preparação dos futuros professores. Essas diretrizes frequentemente envolvem a definição de currículos, metodologias de ensino e aprendizagem, carga horária, estágios supervisionados, entre outros aspectos, que compõem a formação dos docentes.

A melodia dessas políticas é marcada pela busca por uma articulação fluida e coerente entre teoria e prática, fornecendo aos futuros professores uma base sólida para o exercício de sua profissão. Essa melodia é construída com base em estudos e pesquisas que embasam as decisões políticas e curriculares, visando a formação de profissionais competentes e comprometidos com a promoção do aprendizado dos estudantes.

Assim como a interpretação vocal de Milton Nascimento acrescenta expressividade e emoção à música, as políticas públicas de formação inicial docente são enriquecidas pelo envolvimento ativo e comprometido dos atores envolvidos, como gestores, formadores de professores, pesquisadores e professores em formação. É por meio dessa interpretação conjunta que as políticas ganham vida e se tornam efetivas na transformação da prática pedagógica e na valorização da profissão docente.

As políticas públicas de formação inicial docente são compostas por uma variedade de elementos que se entrelaçam de forma harmoniosa, buscando aprimorar a preparação dos futuros professores e promover uma educação de qualidade. Sua complexidade e sofisticação são evidências do compromisso em explorar novas possibilidades e transcender as fronteiras da formação docente, contribuindo para a diversidade e riqueza da educação brasileira.

CAPÍTULO III

3. A FORMAÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: GENTES E (IN)TENCIONALIDADES

*E o rio de asfalto e gente
Entorna pelas ladeiras
Entope o meio-fio
Esquina mais de um milhão
Quero ver então a gente
Gente, gente, gente, gente, gente, gente
Gente, gente, gente...*

*Clube da Esquina nº 2
Milton Nascimento, Lô Borges e
Márcio Borges (1972).*

A formação docente e o desenvolvimento profissional podem ser comparados a uma jornada que é impulsionada pelos sonhos, intencionalidades e lutas dos professores. Como viajantes em uma jornada, os professores têm objetivos, ainda que nem sempre conscientes, e enfrentam muitos desafios ao longo do caminho. Os sonhos dos professores podem incluir aspirações para ajudar seus alunos a aprender e ter sucesso, bem como para avançar em suas próprias carreiras e vidas pessoais. Esses sonhos podem ser motivadores poderosos, ajudando os professores a perseverar quando enfrentam dificuldades.

As tensões, esse “rio de asfalto e gente” (Nascimento et al, 1972), e a intencionalidade referem-se ao fato de que a formação docente e o desenvolvimento profissional muitas vezes envolvem uma luta constante para equilibrar as expectativas dos sistemas educacionais com suas expectativas pessoais e as necessidades dos estudantes. Os professores podem ter que “entupir o meio fio, enchendo as esquinas” (Nascimento et al, 1972) e lutar para encontrar o tempo e os recursos necessários para se dedicarem à formação e ao desenvolvimento profissional.

A luta é uma parte inevitável da jornada de formação docente e desenvolvimento profissional. Os professores muitas vezes enfrentam desafios e obstáculos ao longo do caminho, e podem precisar se esforçar para superar barreiras e continuar avançando em direção a seus objetivos. Desse modo, a formação docente e o desenvolvimento profissional pode ser entendida como uma jornada cheia de sonhos, tensões, intencionalidade e lutas. As políticas públicas são como um mapa que mostra as oportunidades disponíveis, mas são os professores

que, como viajantes, trilham seus próprios caminhos, enfrentando desafios e alcançando seus objetivos ao longo do caminho.

Já afirmamos anteriormente a imprescindibilidade da formação de professores para o sucesso dos estudantes e dos sistemas educacionais. Mas como é possível explicar o impacto da formação docente no sucesso escolar das crianças e jovens estudantes brasileiros? A formação docente é um tema de extrema importância na reforma educacional em todo o planeta. A educadora Linda Darling-Hammond, uma das mais respeitadas especialistas em educação, em um artigo publicado nos Cadernos CENPEC¹³, defende que a formação dos professores é determinante para o sucesso da educação e para a profissionalização docente.

Segundo Darling-Hammond, uma boa formação é fundamental para garantir que os professores tenham as habilidades e conhecimentos necessários para conduzir o processo de ensino e aprendizagem de maneira eficaz. Além disso, a formação docente é decisiva em qualquer reforma educacional, pois permite ao professor se atualizar constantemente, se aperfeiçoar e desenvolver novas habilidades. É, portanto, uma parte fundamental da profissionalização docente, e deve ser promovida de maneira constante para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes (Darling-Hammond, 2014).

Ainda segundo a autora, é importante que os gestores educacionais invistam na formação dos professores, a fim de garantir que eles possam atuar com competência e eficiência no ensino. A profissionalização docente é considerada fundamental para garantir a qualidade do ensino e para que os professores possam atender às demandas atuais do mundo educacional, além de ser um caminho possível para a valorização da profissão.

Com amparo em Darling-Hammond (2014) entendemos que a influência substancial da qualificação dos professores no aprendizado dos alunos é amplamente aceita no campo da educação. Muitos estudos e pesquisas têm mostrado que os professores competentes e equipados com as habilidades necessárias para o ensino têm um impacto positivo na aprendizagem dos estudantes. A formação docente, incluindo a formação inicial e continuada e o desenvolvimento profissional, é uma peça-chave para garantir que os professores estejam preparados para ensinar e capacitados para lidar com as necessidades de aprendizagem de seus estudantes.

¹³ DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.4, n.2, p. 230-247, dez. 2014. Acesso em 10/02/2023. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.303>>

3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A qualificação dos professores desempenha ainda um papel fundamental no estabelecimento de um ambiente de aprendizagem positivo, estimulante e inclusivo. Professores qualificados são capazes de adaptar seu ensino para atender às necessidades individuais de seus estudantes, identificar e promover boas questões de aprendizagem, e motivar e inspirar os aprendizes a alcançar seu máximo potencial. Investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores é uma maneira vital de melhorar a qualidade da educação e garantir o sucesso dos estudantes (Darling-Hammond, 2014).

Ampliando o olhar é possível afirmar que a formação docente é importante para a educação e o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação porque os professores desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes que irão compor tal nação. Eles são os principais responsáveis por mediar a aprendizagem e a construção de conhecimentos e valores das gerações futuras, e uma formação de qualidade é essencial para garantir que essa mediação seja efetiva. Além disso, a formação de professores também contribui para a melhoria da qualidade da educação e para a inclusão social, pois permite que os professores estejam preparados para lidar com questões diversas, como diferenças culturais e habilidades de aprendizado, e para promover a equidade e a justiça na sala de aula (Darling-Hammond, 2014; García, 1999; Gatti; Nunes, 2008; Gatti; Barreto, 2009; Gatti; Barreto; André, 2011; Gatti, 2010).

A formação docente, no âmbito desse estudo, se apoia na conceitualização de García (1999), em seu livro *Formação de professores: para uma mudança educativa*, que é um clássico dos estudos desenvolvidos na área. O autor define que a formação de professores

(...) é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (García, 1999, p. 26).

García (1999) defende uma visão ampliada da formação docente como área de estudos, pesquisa e propostas teóricas e práticas que visa compreender e melhorar o processo de desenvolvimento profissional dos professores. Esta área abrange aspectos da didática e da organização escolar e se concentra em como os professores em formação ou em exercício adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições através de experiências de aprendizagem. O objetivo da formação docente é permitir que os professores

atuem de forma mais eficaz no ensino, no currículo e na escola, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes.

García (1999) propõe oito princípios para a formação docente: concepção da formação como um contínuo, integração em processos de mudança e inovação educacional, articulação com o desenvolvimento organizacional da escola, integração de conteúdos acadêmicos e pedagógicos, promoção da integração teoria-prática, individualização, estímulo à indagação e reflexão crítica. Esses princípios orientam a formação dos professores para atender às demandas da sociedade e das escolas, promovendo o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos docentes (García, 1999).

Com apoio nesses princípios apontados pelo autor, é possível inferir a importância das instituições formadoras como espaços possíveis para a reflexão e a crítica, onde os docentes possam questionar suas crenças e práticas pedagógicas. Isso é indiscutível para estimular a inovação e o aperfeiçoamento dos modelos educacionais, a fim de adaptá-los às necessidades de educação no atual momento histórico. A formação docente deve ser vista como um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e maturidade, e não apenas uma fase inicial de treinamento.

As políticas institucionais precisam ter em mente a importância da formação inicial e de sua integração ao processo de desenvolvimento profissional docente para o sucesso da educação. Precisam ainda construir formas de integrar a formação teórica e prática dos professores. As instituições formadoras têm um papel determinante nesse processo, sendo responsáveis por proporcionar aos futuros docentes oportunidades para construir as habilidades e competências essenciais para exercer suas funções com eficiência e competência. O desenvolvimento profissional docente é um tema que se destaca e cada vez mais ocupa um lugar crucial no ambiente educacional, especialmente nas discussões sobre as diferentes perspectivas da capacitação de professores. García e Vaillant (2010) defendem que:

(...) el desarrollo profesional docente es una pieza clave en el complejo proceso de enseñar y de aprender. Son mucho los factores intervinientes aunque estamos convencidos de que los sistemas educativos mejoran cuando se cuenta con docentes con excelente preparación para la tarea de enseñar, y cuando éstos poseen la firme convicción de que sus estudiantes pueden efectivamente aprender (García; Vaillant, 2010, p. 12).

Os autores destacam a importância do desenvolvimento profissional dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Afirmam que são muitos os fatores que intervêm nesse processo, mas estão convencidos de que os sistemas educativos melhoram quando se conta com docentes bem-preparados e que acreditam no potencial de seus alunos para aprender. Essa

afirmação é muito importante, pois destaca a responsabilidade que os professores têm na promoção da aprendizagem dos estudantes.

Eles são os mediadores entre o conhecimento e os estudantes, e, portanto, precisam estar equipados para essa tarefa. O desenvolvimento profissional dos professores é um processo contínuo e essencial para que possam se manter atualizados e preparados para enfrentar os desafios que surgem no contexto educativo. Isso envolve tanto a formação inicial quanto a formação continuada, que deve ser constante e adaptada às necessidades dos professores e dos alunos.

O desenvolvimento profissional docente requer uma abordagem abrangente, incluindo tanto a formação inicial como a formação em serviço. A formação inicial, embora essencial, não é suficiente para fornecer todos os conhecimentos e habilidades necessários para a prática docente. Portanto, é crucial estabelecer uma formação continuada que promova a aprendizagem ao longo da carreira docente. Os autores Beck e Kosnik (2017) destacam a importância de um modelo formativo equilibrado, construtivista e contínuo, enfatizando o diálogo e a adaptação da pedagogia ao contexto específico. Essa abordagem reconhece que os professores precisam continuar a evoluir e se adaptar às mudanças ao longo do tempo, considerando as transformações nos contextos educacionais e nas expectativas. Apoiados em Darling-Hammond e Bransford (2005), Beck e Kosnik (2017) afirmam que uma parte importante da formação inicial é preparar os professores para continuar aprendendo e evoluindo como profissionais.

Nessa perspectiva, as reformas educacionais que buscam o desenvolvimento profissional docente ganha força em todo o mundo. Beck e Kosnik (2017) entendem que embora haja variações globais na prática (por exemplo, configuração institucional, duração do programa) e nas circunstâncias (por exemplo, recursos financeiros, nível educacional dos candidatos a professores), existem muitas semelhanças importantes na formação de professores e no próprio ensino. No que diz respeito ao ensino, por exemplo, em praticamente todos os países, a ênfase principal (na prática, se não na teoria) está no ensino de conteúdos e habilidades acadêmicas tradicionais (Avalos, 2000; Ncte, 2009; Noddings, 2013; Zhou, 2014, citado por Beck; Kosnik, 2017). No que diz respeito à formação de professores, o estilo de pedagogia é geralmente o mesmo (Aubusson; Schuck, 2013 citado por Beck; Kosnik, 2017) e a teoria é semelhante.

É possível encontrar uma teoria quase idêntica de como a formação de professores deve ser conduzida nos EUA (Darling-Hammond, 2006, citada por Beck; Kosnik, 2017), Europa (Comissão Europeia, 2013, citado por Beck; Kosnik, 2017), China (Zhou, 2014, citado por

Beck; Kosnik, 2017), Índia (NCTE, 2009, citado por Beck; Kosnik, 2017), América Central e do Sul (Avalos, 2000; Hammerness, 2014; Torres, 2000, citado por Beck; Kosnik, 2017), África do Sul (Samuel, 2012, citado por Beck; Kosnik, 2017) e Etiópia (Tessema, 2007, citado por Beck; Kosnik, 2017).

Embora a defesa de uma educação de professores baseada em testes e controlada centralmente seja mais comum em alguns países ricos, como na Inglaterra (Furlong, 2013, citado por Beck; Kosnik, 2017), Austrália (O'Meara, 2011, citado por Beck; Kosnik, 2017) e Estados Unidos (Wiseman, 2012, citado por Beck; Kosnik, 2017), podemos esperar que esse movimento de reforma educacional global se espalhe rapidamente para outros países, como outras tendências de educação de professores fizeram no passado (Sahlberg, 2015, citado por Beck; Kosnik, 2017).

Ainda com amparo em Beck e Kosnik (2017) compreende-se que, nessa visão processual da formação para a docência, a formação inicial é fundamental para garantir habilidades introdutórias e a compreensão de aprendizagem contínua. Para isso, é preciso adotar uma perspectiva ampla e viável do ensino, que integra teoria e prática. Essa visão de ensino deve ser interativa e construtivista, o que significa que o professor deve ser capaz de dialogar com seus alunos e incentivar a investigação. Além disso, é importante haver uma ênfase equilibrada no assunto na educação inicial docente, preparando os professores para ensinar para a aprendizagem e protegido da matéria.

A formação de professores deve ocorrer em instituições formadoras organizadas em ambiente comunitário, social e inclusivo, onde os futuros educadores podem se sentir seguros para expressar suas opiniões e crescer pessoal e socialmente. A inclusão de diversas personalidades, origens e pontos de vista é essencial para que os estudantes-professores aprendam uns com os outros e se tornem professores inclusivos. Um programa de formação inicial docente social e inclusivo é fundamental para estabelecer um continuum na aprendizagem dos professores, preparando-os para um ensino inicial bem-sucedido e uma aprendizagem profissional contínua (Beck; Kosnik, 2017).

A preparação de professores deve equilibrar o comum e o individual, garantindo que os alunos possam perseguir objetivos individuais e exibir seu aprendizado de maneiras diferentes. Além disso, é fundamental que haja uma discussão constante de experiências na sala de aula da formação inicial docente, fortalecendo o continuum inicial docente por meio de vínculos institucionais estreitos entre os programas de preparação e suas escolas campo de práticas de ensino. Isso ajuda os alunos-professores a ver os vínculos entre o aprendizado prático e a teoria que está sendo estudado no campus (Beck; Kosnik, 2017).

A formação inicial docente é um tema fundamental na área da educação, pois é por meio dela que se busca garantir a competência inicial e a aprendizagem contínua dos futuros educadores. Para tanto, é necessário adotar uma abordagem ampla e viável do ensino, que integre teoria e prática. Nesse sentido, Beck e Kosnik (2017) se apoiam em Hammerness (2006) e Kennedy (2006) para reafirmar a importância de uma "visão" de ensino que contemple os objetivos múltiplos da escolarização e combine teoria e prática, a fim de estabelecer um continuum de aprendizagem inicial e continuada.

García (2009) contribui com essa reflexão ao apontar que o desenvolvimento profissional dos professores é entendido como um processo tanto individual quanto coletivo, que ocorre na escola, e que colabora para o aprimoramento de habilidades profissionais por meio de diferentes tipos de experiências formais e informais. A concepção de desenvolvimento profissional tem mudado ao longo dos últimos anos, impulsionada pela evolução na compreensão de como ocorre o processo de ensino. Atualmente, o desenvolvimento profissional é visto como um processo a longo prazo que integra diferentes oportunidades e experiências experimentais de maneira sistemática para promover o crescimento do professor (García, 2009).

O desenvolvimento profissional dos professores está ligado à construção de sua identidade profissional, à maneira como eles se definem a si mesmos e aos outros. É uma evolução ao longo da carreira, que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas políticas e pelo contexto, e que inclui o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, valores, conhecimento sobre a matéria que ensinam e como ensinam, experiências passadas e vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais são formadas por uma combinação complexa de histórias, conhecimentos, processos e outros elementos (García, 2009).

Ao pensar a formação inicial a partir de uma forte integração universidade/escola, promove-se uma relação estreita entre a instituição formadora e o futuro campo de atuação profissional, possibilitando uma estratégia valiosa para a formação inicial do professor, pois ao “estabelecer a relação entre universidade e escola na formação inicial do professor, cria-se a possibilidade de que os licenciandos aprendam a docência no futuro espaço de trabalho, em colaboração com o professor experiente” (Pereira; André, 2017). Essa colaboração permite que os licenciandos aprendam a docência em um ambiente real de trabalho, em colaboração com professores experientes. Isso proporciona aos futuros educadores a oportunidade de vivenciar a prática da sala de aula e compreender as necessidades e desafios da profissão.

3.2 O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A reflexão sobre a formação inicial de professores é indispensável para o seu desenvolvimento profissional, evidenciando lacunas, potencialidades e desafios dos futuros docentes. Esta análise é crucial para criar práticas pedagógicas alinhadas ao cenário escolar atual. Ela também é vital para o aperfeiçoamento dos currículos formativos e políticas públicas, pois uma formação inicial robusta prepara os docentes para suas carreiras e seu desenvolvimento contínuo. A análise crítica do currículo destes cursos pode revelar as articulações com as exigências da sociedade, necessidades educacionais e competências essenciais para os educadores. A identidade profissional dos licenciados requer domínio técnico-científico e compreensão dos fundamentos pedagógicos. Uma avaliação crítica do currículo pode promover a formação de educadores reflexivos para atuar de forma eficaz e transformadora no contexto escolar contemporâneo.

Currículo é um vocábulo de conceituação extremamente complexa. Há um conceito de currículo para cada teoria de educação¹⁴. Nesse estudo estamos de mãos dadas com Sacristán (2017), ao definir:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino (Sacristán, 2017, p. 15).

O conceito currículo adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular (Sacristán, 2017, p. 101).

Concordamos com o autor ao considerar o currículo como um processo interativo, dialógico e complexo, que se constitui tanto do ponto de vista teórico quanto em sua dimensão pragmática de desenvolvimento curricular. Sacristán (2017) apresenta a concepção de currículo como práxis, em constante transformação e construção, que se manifesta por meio da função socializadora e cultural herdada por determinada instituição. O currículo é uma prática que vai além do projeto de socialização cultural explícito nas instituições de educação, englobando uma série de subsistemas ou práticas diversas, como a prática pedagógica desenvolvida em

¹⁴ Não é objetivo desse estudo realizar uma análise acurada dos diferentes enfoques paradigmáticos de currículo. Para informações sobre essas perspectivas, consultar SACRISTÁN, J. Gimeno, Currículo: uma reflexão sobre a prática. Penso Editora, 2017. 352 p.

instituições escolares e universitárias. Nesse sentido, trata-se de um processo dinâmico e complexo que envolve a participação ativa de diversos atores e elementos em sua construção e transformação.

Sacristán propõe um modelo interpretativo curricular organizado a partir de múltiplas interações das fases ou dimensões pela qual passam o currículo, enquanto instrumento de uma determinada política curricular “com diferente grau e força de influência entre elementos [...] fases (com) inter-relações recíprocas e circulares entre si” (Sacristán, 2017, p. 102).

Em termos curriculares, o processo de tomada de decisões não ocorre linearmente, seguindo uma diretriz ou controles pré-definidos. Pelo contrário, a configuração do currículo é resultado da convergência de instâncias múltiplas que jogam com poder distinto e através de manipulação peculiares, sem dependências estritas umas das outras. Cada um dos subsistemas que intervém na experiência do currículo real tem autonomia funcional e pode atuar de forma desigual sobre os diferentes elementos do currículo, como conteúdos, estratégias pedagógicas e pautas de avaliação. O equilíbrio resultante dessas forças é a expressão de uma determinada política curricular, que deve ser compreendida de forma a tornar explicitamente as linhas de intervenção em cada sistema (Sacristán, 2017).

Segundo Sacristán (1998), compreender o currículo como um objeto em construção e em constante transformação exige uma análise das determinações recíprocas para cada realidade concreta e das contradições criadas. Além disso, é necessário explicitar as linhas de política curricular seguidas em cada sistema, o que permite uma compreensão mais ampla do processo de tomada de decisão e de suas instruções na prática pedagógica.

O campo de estudos do currículo é constituído por várias esferas que oferecem respostas específicas para as suas respectivas compreensão e desenvolvimento. Dessa maneira, diversas áreas de pesquisa surgiram para responder a novos problemas, como fundamentos curriculares, concepção curricular, desenho curricular, implementação curricular, avaliação curricular e engenharia curricular. Tradicionalmente, o campo de estudo do currículo oferece três respostas: teoria do currículo, desenvolvimento do currículo e investigação ampliada do assunto, ou introdução ao currículo. Dessa forma, especializações como teoria curricular, história do currículo, inovação curricular, pesquisa curricular e desenvolvimento curricular tornam-se autônomas (Gaspar; Roldão, 2014).

A elaboração ou construção do currículo e o desenvolvimento curricular são processos distintos, mas que se inter-relacionam. A evolução do currículo como foco educacional é influenciada por cinco áreas: forças sociais, tratamento do conhecimento, crescimento e desenvolvimento humano, aprendizagem como processo e adaptação aos meios necessários à

aprendizagem. Dessa forma, o estudo do currículo é essencial para a compreensão da prática educativa e seu contínuo desenvolvimento (Gaspar; Roldão, 2014).

As áreas mencionadas podem ser consideradas os fundamentos da planificação do currículo, e as três primeiras têm sido tradicionalmente designadas como fontes do currículo. Willis (1993 citado por Gaspar; Roldão, 2014) enfatiza que, além das três grandes fontes do currículo - sociedade, aprendentes e conteúdos - a própria aprendizagem tornou-se um elemento crucial no início da última década do século 20. A aprendizagem como processo é confrontada com a aprendizagem como produto, sendo que nas últimas décadas tem-se observado uma maior valorização da dimensão do processo, que passou a ter visibilidade numa determinada perspectiva de currículo e se tornou um nicho da didática.

A noção de desenvolvimento curricular envolve a noção de didática geral, com a preocupação pelos resultados da aprendizagem e o alargamento dos horizontes da aprendizagem para fora da sala de aula, uma vez que “o currículo, ao transpor-se do domínio conceitual para o domínio da aplicabilidade, sustenta o desenvolvimento curricular” (Gaspar; Roldão, 2014, p. 29). Ainda que o conceito de currículo tenha sido objeto de diversas definições, o desenvolvimento curricular mantém-se fiel a uma estrutura processual, modelada pela ideia de integração das suas fases. Nesse sentido, é importante considerar tanto o "discurso curricular" quanto a "descrição do currículo". Diante disso, torna-se essencial esclarecer o significado de "Desenvolvimento Curricular" e situá-lo no campo da Ciência da Educação e, por consequência, na Sociedade (Gaspar; Roldão, 2014, p. 29).

Gaspar e Roldão (2014) destacam, após a análise de definições de desenvolvimento curricular propostas por diversos autores, como Wiles e Bondi (1998), Tanner e Tanner (1980), Oliva (1992), Pacheco (1996) e Wiles e Bondi (1998), três características que são mais consensuais nessa conceituação. A característica de processo, que é considerada crucial para o entendimento da transição do conceito de currículo para o de desenvolvimento curricular. A característica de sequência, que expressa o sentido das etapas que se conectam para materializar o percurso inerente ao currículo. A característica de continuidade, que ressalta a vitalidade do processo curricular, que se renova de forma dinâmica, principalmente por meio da avaliação. Essas características enfatizam a natureza dinâmica, sequencial e contínua do desenvolvimento curricular, o qual é fundamental para garantir uma formação educacional significativa e coerente com as necessidades dos alunos e da sociedade. Gaspar e Roldão concluem que:

[...] as características com maior consenso são as de processo e continuidade. Há uma quarta característica [...] - dinamismo - que se pode considerar transversal às três anteriores; o desenvolvimento curricular é essencialmente dinâmico e esse

dinamismo é-lhe imprimido por qualquer das suas fases, estas são responsáveis pela perspectiva de sequencialidade. O currículo em desenvolvimento ou em processo procura atingir os objectivos educacionais que se consideram uma finalidade do desenvolvimento curricular (Gaspar; Roldão, 2017, p. 31).

O desenvolvimento curricular na formação inicial de professores está intrinsecamente ligado à Base Comum Nacional (BCN), conceito que é advogado pela ANFOPE. Este processo, complexo, abrange desde a definição de objetivos de aprendizagem até escolhas metodológicas e avaliativas. A BCN propõe diretrizes para a formação docente em todo o Brasil, garantindo uma formação adequada às necessidades da Educação Básica. A implementação da BCN é primordial para elevar a qualidade da formação docente no país, respondendo de forma eficaz às demandas educacionais. Assim, é crucial que os debates sobre o desenvolvimento curricular sejam pautados pela defesa da BCN, formando educadores mais preparados para contribuir com o aprimoramento da educação no Brasil.

3.3 A DEMANDA HISTÓRICA DA ANFOPE POR UMA BASE COMUM NACIONAL PARA A FORMAÇÃO

A formação dos profissionais da educação no Brasil é um tema que vem sendo debatido há décadas. Em 1975 e 1976, os pareceres 67 e 68/75 e pareceres 70 e 71/75 do conselheiro Valnir Chagas trouxeram uma importante reflexão sobre o assunto, apontando a necessidade de formação especializada para os professores (ANFOPE, c2023).

Em 1978, foi realizado o I Seminário de Educação Brasileira, um marco importante que deu início aos primeiros passos do movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Dois anos depois, durante a I Conferência Brasileira de Educação, na PUC de São Paulo, foi criado o Comitê Nacional Pró Formação do Educador, sediado em Goiânia, que apontava a impossibilidade de reformular o curso de pedagogia sem rever os currículos das demais licenciaturas (ANFOPE, c2023).

Entre 1980 e 1983, houve uma intensa atuação do Comitê Nacional Pró Formação do Educador, com mobilização dos educadores a nível nacional. Em 1983, foi criada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), ligada ao movimento de mobilização em prol do curso de pedagogia. Nesse mesmo ano, ocorreu o I Encontro Nacional da Comissão, em Belo Horizonte, onde foi produzido o Documento de Belo Horizonte (ANFOPE, c2023).

Nos anos seguintes, foram realizados outros encontros da CONARCFE, sendo o II em Goiânia em 1986, o III em Brasília em 1988, o IV em Belo Horizonte em 1989 e o V em Belo Horizonte em 1990. Nesse último encontro, ocorreu a transformação da CONARCFE em

ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) (ANFOPE, c2023).

Em 1992, durante o VI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em Belo Horizonte, pela primeira vez foi incluída uma seção destinada à reflexão sobre uma política de formação do profissional da educação. E, em 1998, durante o IX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), a ANFOPE articulou junto com representantes da ANPED e de outros fóruns que discutiam a formação de professores, uma solicitação para participar, junto ao MEC, das discussões para as propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, que já haviam sido iniciados pelo MEC (ANFOPE, c2023).

Intensifica, nesse contexto, o debate em torno da política curricular para a formação de professores no Brasil, principalmente em relação à reformulação do curso de Pedagogia. Entre 1996 e 2006, houve uma série de regulamentações por iniciativa do MEC/CNE, como as Resoluções que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e para o Curso de Graduação em Pedagogia. Essas iniciativas desencadearam a mobilização dos diversos atores educacionais no debate acadêmico nacional, incluindo os encontros da ANFOPE e reuniões públicas do CNE. Atualmente, as reformas curriculares continuam sendo um tema de grande importância na comunidade educacional, com o projeto de Resolução do MEC/CNE em curso (ANFOPE, c2023).

A tese de doutorado intitulada "O Debate da Política Curricular para a Formação de Professores e os Sentidos do Estágio Supervisionado (1996-2006): Demandas, Antagonismos e Hegemonia", de Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo (2015), apresenta uma análise aprofundada sobre os principais temas que constituíam as demandas das entidades acadêmicas de educadores, com destaque para a ANFOPE, e os temas presentes nos documentos curriculares do MEC/CNE durante o período de 1996 a 2006.

Os temas que constituíam as demandas de formação de professores nos documentos das entidades acadêmicas de educadores incluíam princípios educativos e eixos da formação de professores, bem como a BCN para a formação dos profissionais da educação. Além disso, a docência era vista como a base da formação e da identidade do profissional da educação, e havia uma preocupação com os locais de formação dos profissionais da educação.

Por outro lado, os documentos curriculares do MEC/CNE enfatizavam a importância da prática pedagógica e do estágio supervisionado para a formação de professores. Esses documentos buscavam estabelecer diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica e para o curso de Pedagogia, a fim de melhorar a qualidade da formação oferecida pelas instituições de ensino superior.

A análise de Araújo (2015) revela que houve um intenso debate em torno da política curricular para a formação de professores durante esse período, marcado por demandas, antagonismos e hegemonia. O estágio supervisionado, em particular, foi um tema recorrente nas discussões, visto que muitos educadores o consideravam fundamental para a formação dos profissionais da educação, enquanto outros o criticavam por reproduzir uma prática escolar alienada da realidade social e cultural do país.

A tese de doutorado de Araújo (2015) oferece uma importante contribuição para o debate sobre a política curricular para a formação de professores, mostrando como esse debate foi influenciado pelas demandas das entidades acadêmicas de educadores e pelos documentos curriculares do MEC/CNE. Além disso, a tese destaca a importância do estágio supervisionado para a formação dos profissionais da educação e as divergências em torno desse tema entre os diferentes atores envolvidos no debate.

As demandas apresentadas nos documentos das entidades acadêmicas de educadores estão intimamente relacionadas. O tema do currículo agrega diversas demandas relacionadas, incluindo a necessidade de uma BCN, a importância da docência como base da formação e identidade profissional, a articulação teoria-prática, entre outras. Demandas adicionais incluem a gestão democrática da escola, a valorização dos profissionais da educação e a prática desde o início do curso. Para análise deste tema, foi selecionada a concepção de BCN, destacando suas articulações com outras demandas, a organização curricular, o enfoque teórico curricular e o projeto de sociedade e de educação (Araújo, 2015).

Partindo da compreensão de que a BCN é um conceito amplo e complexo que engloba uma diversidade de demandas, as quais são reafirmadas em todos os documentos finais dos Encontros Nacionais da ANFOPE, a análise revela que a BCN representa uma demanda que articula uma variedade de sentidos no processo de disputa de hegemonia em torno de um projeto de currículo nacional para a formação de professores (Araújo, 2015).

Os temas Currículo: princípios educativos e eixos da formação de professores/BCN; Docência como base da formação e da identidade do profissional da educação; Locais de formação dos profissionais da educação; Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado estão interligados pela necessidade de se estabelecer uma BCN para o currículo da formação de professores da Educação Básica. É importante ressaltar que o conceito de base comum nacional tem origem em uma demanda histórica do movimento de educadores (Araújo, 2015).

Em 2010, a ANFOPE estabeleceu princípios gerais para a formação de qualidade de profissionais da educação. A BCN é defendida como um conjunto de princípios orientadores da organização curricular que permeiam todos os cursos de licenciatura. Fundamentada em uma

concepção sócio-histórica da educação, é reafirmada em todos os encontros nacionais da ANFOPE. A formulação completa desses princípios apareceu pela primeira vez no Documento Final do IX Encontro Nacional da ANFOPE, sendo aprofundados e reafirmados nos encontros seguintes (ANFOPE, 2021).

Os documentos finais dos encontros posteriores consolidam a BCN, articulando seus princípios aos princípios gerais do movimento. A partir de 2010, os documentos finais dos encontros seguintes trazem a formulação da BCN, articulando seus princípios aos princípios gerais do movimento. Esses documentos consolidam e reafirmam a importância da BCN como um norteador para a organização curricular dos cursos de formação de professores. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 possibilitou a consideração dos princípios da BCN nas revisões curriculares em curso (ANFOPE, 2021).

O Documento Final, elaborado no XX Encontro Nacional da Anfope, ocorrido de 1 a 5 de fevereiro de 2021, em torno do tema Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada, assim enfatiza:

O conceito de **base comum nacional** está marcado por dois sentidos complementares: (i) um **sentido teórico**, por constituir-se como um conjunto de princípios orientadores dos percursos formativos e currículos dos cursos de formação dos educadores e (ii) um **sentido político**, na medida em que o conjunto de princípios da **base comum nacional** tem por objetivo servir de “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. 9). Vinculado a esse objetivo está, ainda, o de que a base comum nacional oferece as condições para a formação unitária de todos os professores, unificando a profissão (ANFOPE, 2021, p. 27-28. Grifo do autor).

O texto ressalta a importância da BCN na unificação da profissão de professor. Além disso, destaca que a BCN não apenas orienta a formação dos educadores, mas também se configura como um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério. Dessa forma, o conceito de BCN é fundamental para a construção de uma formação de qualidade e valorização social do educador (ANFOPE, 2021).

Os princípios da BCN, fundados em uma concepção sócio-histórica de formação do educador, orientam as proposições curriculares no campo da formação dos profissionais da educação. São eles: a) 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; b) unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados; c) trabalho coletivo e interdisciplinar

como eixo norteador do trabalho docente; d) compromisso social, político e ético do educador, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; e) 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; f) incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola; g) 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, 2018, p. 14).

Esses princípios representam uma ruptura com a ideia de currículo mínimo que predominou na organização dos cursos de graduação, contribuindo para a definição de eixos norteadores para a organização do percurso de formação e reafirmando a necessidade de se ter a práxis docente como referência na formação de todo e qualquer professor. É imprescindível destacar que BCN defendida pela ANFOPE não deve ser confundida com a base nacional comum curricular (BNCC) proposta pelo governo federal (ANFOPE, 2018, p. 14).

Entendemos que um ponto de convergência entre a proposta de BCN da ANFOPE e a formação inicial para as licenciaturas em Ciências Naturais, incluindo a Licenciatura em Ciências Biológicas, é a ênfase na formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais. A proposta da BCN reconhece a importância de fornecer aos futuros educadores um amplo conhecimento teórico e crítico sobre a realidade social e educacional brasileira, que possa embasar sua prática docente e sua análise crítica da sociedade. Essa proposta pode alimentar as reflexões e atualizações das propostas curriculares dos referidos cursos.

Além disso, é necessário que tais licenciaturas destaquem em suas propostas pedagógicas, a necessidade de uma formação que articule teoria e prática ao longo de todo o curso. Esse enfoque busca garantir que os futuros educadores estejam preparados para enfrentar os desafios e complexidades da prática docente, compreendendo a realidade escolar de forma crítica e propositiva, e contribuindo para a construção de uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

3.4 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NAS CIÊNCIAS NATURAIS

Os cursos de licenciatura em Ciências e Matemática foram estabelecidos na década de 1930, com uma estrutura curricular 3+1 que incluía disciplinas pedagógicas com duração de um ano, em adição às disciplinas voltadas ao ensino dos conteúdos conceituais específicos, que

tinham uma duração de três anos. Esses cursos foram concebidos com o objetivo de oferecer aos futuros professores uma formação abrangente e sólida que integrasse tanto o conhecimento disciplinar quanto as habilidades pedagógicas necessárias para o ensino efetivo das Ciências Naturais. Como tal, a inclusão de disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura foi vista como uma estratégia fundamental para a formação inicial de professores capazes de promover a aprendizagem significativa e eficaz dos alunos nas Ciências Naturais (Saviani, 2008; Gatti; Barreto, 2009).

Campo marcado por disputas e concepções epistemológicas díspares, as licenciaturas em Ciências e Matemática tinham uma identidade imprecisa por conta da relação entre licenciatura e bacharelado, prevalecendo uma forte predominância das características de bacharelado, socialmente mais valorizado. O preparo inicial para o exercício docente, no que se refere aos conhecimentos pedagógicos em Ciências e Matemática, não pareciam ser suficiente para suprir as necessidades de saber docente. Além do pouco tempo e superficialidade dos conteúdos pedagógicos trabalhados dentro das disciplinas, havia pouco espaço para o trabalho interdisciplinar e o conhecimento era apresentado em áreas distintas, fragmentando o saber e valorizando os conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos sem que se fizesse a necessária integração.

A formação docente, nesse cenário, costumava apresentar uma visão estática, acrítica e baseada em aplicação de fórmulas e receitas, repetição de exercícios e experiências, sem considerar aspectos reflexivos, metacognitivos, epistêmicos, etnográficos, históricos e sociais. Os cursos se mostravam distantes da escola, lócus do exercício docente e de sua constituição profissional, espaço com caráter complexo, contraditório e multicultural.

Nos últimos doze anos, pesquisas sobre cursos de licenciatura em Ciências Naturais apontam questões muito importantes para a compreensão da identidade de tais cursos, em que parece ainda existir uma formação com foco na área disciplinar específica, com espaço menor para a formação pedagógica.

Cabe destacar que esses estudos foram realizados tomando como base a organização curricular das licenciaturas amparada pelo Parecer CNE/CP nº 09/2001 e Resolução CNE/CP nº 01/2002, que estabelecia Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Tais normativas foram revogadas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015.

A pesquisadora Bernadete Gatti organizou e desenvolveu estudos relativos aos currículos e ementas de cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Tais pesquisas traçaram uma radiografia desses cursos, com amostras de todas as

regiões do país, categorias administrativas e modelos de organização acadêmica. Para esse estudo foram consideradas as análises de currículos e ementas, com investigação sobre os diferentes aspectos presentes na formação do professor de Ciências Biológicas¹⁵, tratadas nas seguintes categorias de análise:

1. Fundamentos teóricos – disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno a partir de outras áreas do conhecimento: Antropologia, Educação, Estatística, História, Psicologia, Sociologia. Dentro desta categoria a Didática Geral foi destacada em um subgrupo passível de ser analisado separadamente;
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – disciplinas de conhecimento pedagógico, que objetivam dar uma formação ampla na área de atuação do professor. Incluem os componentes curriculares referentes à estrutura e funcionamento do ensino, ao currículo, à gestão escolar e ao ofício docente;
3. Conhecimentos específicos da área – conteúdos disciplinares específicos da área de Ciências Biológicas, ou seja, saberes que apresentam um nível de aprofundamento mais elevado, para atuação do biólogo/professor de Biologia;
4. Conhecimentos específicos para a docência – neste grupo, concentram-se as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do profissional de Ciências Biológicas como professor. Compõe-se de conteúdo do currículo dirigidos à escola básica, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, saberes relacionados à tecnologia, em enfoque de utilização no ensino em cada área;
5. Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas – disciplinas relativas as áreas de atuação junto a segmentos determinados: educação especial, educação de jovens e adultos (EJA);
6. Outros saberes – disciplinas que ampliam o repertório do professor, como por exemplo: temas transversais, novas tecnologias, religião etc. No caso das Ciências Biológicas, foram incluídas as disciplinas referentes à Matemática;
7. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) – disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação.
8. Atividades complementares – atividades integradoras, ainda que sua denominação nos currículos analisados seja vaga, não permitindo uma visão clara sobre o que contemplam de fato (Gatti, 2008).

¹⁵ Para a presente pesquisa serão tomadas exclusivamente as análises dos cursos de Ciências Biológicas, cuja área se insere no escopo do PPGEc.

Como conclusão do estudo a autora indica que, nada obstante todo o esforço das comunidades de cientistas e dos grupos de pesquisa em ensino de Ciências e Matemática, os fatores analisados sinalizam um cenário preocupante sobre o efeito dessa formação. Aponta ainda, a título de conclusão, as ambiguidades das normatizações vigentes, a fragmentação da formação, a parte curricular dedicada à formação específica para o trabalho docente, aqui incluídos os estágios na forma como se apresentam na maioria das instituições analisadas. Em suas próprias palavras:

- Há grande dissonância entre os projetos pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas [...], parecendo que aqueles são documentos que não repercutem na realização dos cursos.
- Nas licenciaturas em Ciências Biológicas a carga horária dedicada à formação específica na área é de 65,3% e, para formação para docência, registra-se percentual em torno de apenas 10%.
- Raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos.
- A questão das práticas exigidas pelas diretrizes curriculares desses cursos mostra-se problemática, pois ora se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, ora aparecem em separado, mas com ementas muito vagas.
- Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência).
- Um grupo considerável de matrizes curriculares apresenta disciplinas pouco específicas quanto a seus nomes e ementas bastante vagas, encontrando-se, também, redundâncias de conteúdos em disciplinas distintas.
- Saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes.
- Aparecem nos currículos muitas horas dedicadas a atividades complementares, seminários, ou atividades culturais, entre outras, que ficam sem nenhuma especificação quanto ao que se referem (se são atividades acompanhadas por docentes, seus objetivos etc.).
- As disciplinas da categoria “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais” registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas. Quando se desagrega esta categoria, nota-se que a maior parte das matérias aloca-se em “Estrutura e funcionamento do ensino”, ficando aspectos ligados a “Currículo”, “Gestão escolar” e “Ofício docente” com percentuais irrisórios (Gatti, 2010, p. 19-20).

A leitura e reflexão apontam para uma necessária reestruturação nos currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, com vistas a harmonizá-los com uma proposta em que o perfil do egresso seja o de um profissional docente, e que todo o desenho metodológico esteja coerente com essa formação para a docência nas áreas pesquisadas. Esse processo não pode ser considerado de outra forma que não seja em sua profunda articulação com a política educacional tanto em uma visão macro, a nível de Brasil, quanto em uma visão micro, a nível de instituições formadoras, departamentos/centros acadêmicos e colegiados dos cursos.

Outra pesquisa sobre a identidade dos cursos, agora em licenciatura em Química, é o de Sá e Santos (2009). que desenvolveram um estudo intitulado “A identidade de um curso de formação de professores de Química”, com o objetivo de, através da percepção de seus docentes da área de Ensino de Química, investigar em que medida um curso concebido para formar professores de Química adquiriu identidade própria.

Vale ressaltar que o curso analisado pelas autoras foi escolhido por ter sido proposto dentro de uma perspectiva de romper com o modelo 3+1. Sobre isso, Sá e Santos (2009, p. 2) esclarecem que “A concepção de seu currículo teve como princípio uma formação profissional em que a identidade – professor de Química do Ensino Básico - ficasse explicitada desde o início do curso para os licenciandos”. Partindo dessa informação os autores buscam identificar se a proposta do curso obteve êxito no que concerne a ser uma licenciatura com identidade própria de licenciatura.

Para a consecução do objetivo do estudo os autores elencaram as seguintes categorias de análise: concepção inicial do curso; coesão de ideias, de linguagem e de ação dos docentes da área de ensino; coesão teórico-metodológica entre as diversas disciplinas, a extensão e a pesquisa em ensino de Química; e identidade idealizada versus identidade possível. É importante dar-lhes voz sobre as conclusões do estudo:

Há sim, na percepção dos professores da área de Ensino de Química, uma identidade no curso investigado e que ela é dada: pela busca incessante de se alcançar a concepção inicial do curso que rompia com o modelo “3+1” e propunha que as disciplinas de conteúdo específico fossem ministradas de modo a que o licenciando aprendesse como utilizar aquele conhecimento em sua prática cotidiana na escola; pela coesão de ideias, de linguagens e de ações desses professores que privilegiam um modelo de formação docente em que professores formadores, do ensino básico e licenciandos relacionam-se buscando a melhoria do Ensino de Química via pesquisa educacional; e pela coesão teórico-metodológica entre as disciplinas de Ensino de Química, a extensão e a pesquisa nos campos de produção curricular e de aprendizagem e desenvolvimento cultural-científico. No entanto, os dados demonstram que o modelo “3+1”, a “velha identidade” apenas transformou-se em um modelo “2,5+2”, sua “nova identidade”, não a idealizada, mas a possível, sempre provisória, que, de qualquer forma, corrobora os conceitos de identidade adotados como referencial, a saber, algo multiplamente construído, resultante de uma processualidade histórica (Sá; Santos, 2009, p.12).

A pesquisa mostra que, mesmo com a proposição de um curso de licenciatura em Química com identidade própria, essa ainda é uma proposta em construção. Os pesquisadores, dando continuidade aos estudos, publicaram, em 2017, o artigo Constituição de identidades em um curso de licenciatura em Química. Nesse trabalho, após analisar questionários aplicados a licenciandos e egressos, concluíram que o currículo ativo do curso continua induzindo a

profissionalização para a pesquisa na área específica de Química, mantendo o caráter bacharelizante (Sá; Santos, 2017).

O estudo aponta para a necessidade de os formadores atuarem adotando práticas curriculares capazes de romper com modelos que privilegiem a formação do profissional químico em detrimento da formação do professor de química, e que contribuam para a necessária busca pela valorização da docência na Educação Básica (Sá; Santos, 2017).

Ainda como fruto da pesquisa bibliográfica inicial toma-se para reflexão o artigo Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. No estudo Terrazzan et al (2008) investigaram três cursos, as licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Química, na modalidade presencial, ofertadas pela Universidade Federal de Santa Maria.

Os autores analisaram os Projetos Pedagógicos dos cursos apontados acima e constataram que tanto os perfis de egresso como os objetivos do curso são praticamente idênticos para licenciaturas e bacharelados. Ao estudar as organizações curriculares e as ementas dos componentes curriculares, observaram que estão dissociadas da realidade das escolas de Educação Básica.

Para essa pesquisa os autores focalizaram os seguintes pontos: organização das disciplinas referentes ao Estágio Curricular, organização das disciplinas consideradas parcial ou integralmente dedicadas à Prática como Componente Curricular e organização das disciplinas referentes à Formação Pedagógica. Além desses pontos, também perceberam a necessidade de analisar a apresentação dos PPC, a justificativas de oferta do curso, os objetivos, o perfil do egresso, as áreas de atuação dos licenciados e o papel dos docentes formadores. Para os autores:

Mediante análise da organização e da articulação desses componentes, percebemos que ainda há muitas limitações para a formação de uma identidade profissional que diferencie o professor da Educação Básica de um bacharel atuante na área do conhecimento correspondente (Terrazzan et. al., 2008, p. 87).

Esse primeiro olhar, fruto da pesquisa exploratória para a elaboração do projeto de pesquisa e enriquecido com a análise de tendências de pesquisas em políticas públicas e formação de professores de Ciências, destaca a necessidade de uma investigação com maior amplitude, alargamento e profundidade em relação aos aspectos que compõem a formação de professores para a docência em Ciências e Matemática. Um estudo que procure relacionar o perfil do egresso dos cursos de licenciatura emanados do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e

Resolução nº 02/2015, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos analisados. Esse perfil do egresso está assim definido:

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - O conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação Básica (Brasil, 2015, p. 7).

Para que tal perfil seja alcançado, o desenho curricular dos cursos devem se organizar por meio de eixos formativos que irão compor a identidade docente e também a partir da política institucional de formação de cada instituição, motivo pelo qual os PPC das licenciatura precisam dialogar com os demais documentos institucionais – Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI), articulados com a política de formação de professores adotada pela instituição formadora.

As instituições formadoras, a partir da publicação do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e Resolução nº 02/2015, iniciaram a reestruturação de seus cursos de licenciatura, comprometidos com a formação de professores em cursos de licenciatura com identidade própria, organicidade e visão interdisciplinar da construção do conhecimento.

A instituição formadora estudada nessa pesquisa, já a partir de 2015, promoveu discussões para essa estruturação, tendo como *locus* privilegiado o Fórum das Licenciaturas e o NDE de cada curso. Também como parte desse processo de reestruturação articulado com a avaliação e o planejamento institucional, promoveu, a partir de 2016, a atualização de seu PDI e PPI, em que assume um compromisso com a formação de professores¹⁶.

Tal compromisso não dispensa uma profunda reflexão sobre a identidade docente dos egressos das suas licenciaturas. Pensar a identidade docente é um exercício que, ao longo dos anos, tem sido realizado sem uma análise da identidade dos cursos de licenciatura ofertados. Mas de que identidade estamos falando? Como podemos conceituar identidade a partir de uma perspectiva de desenvolvimento curricular? É possível que o desenvolvimento curricular das

¹⁶ A política de formação docente, com aprofundamento sobre os documentos institucionais, será retomada mais adiante, seção 4.

Licenciaturas em Ciências Biológicas traga características que nos permita considerar como de identidade própria?

É preciso, para entender toda essa complexidade, olhar com os óculos da poesia, A estética torna todo esse contexto mais sonoro e harmônico. Considerando os versos da canção "Clube da Esquina nº 2" como metáfora para o processo de formação de professores para a educação básica, podemos identificar elementos que remetem à realidade desse contexto. O verso "E o rio de asfalto e gente / Entorna pelas ladeiras / Entope o meio-fio" pode representar a realidade caótica e desafiadora das escolas e dos espaços educacionais, onde há um grande fluxo de pessoas, problemas e demandas a serem enfrentadas, e para onde vão os licenciandos, no início de sua profissionalização

A expressão "Esquina mais de um milhão / Quero ver então a gente / Gente, gente, gente..." pode ser interpretada como uma referência à pluralidade e à diversidade presentes nas salas de aula e na educação em geral. Os professores são confrontados com a responsabilidade de lidar com uma variedade de estudantes, cada um com suas características, necessidades e potencialidades individuais. Nesse contexto, a formação inicial docente e o desenvolvimento profissional são fundamentais para enfrentar os desafios presentes no processo educativo. Assim como a canção expressa a importância da presença da "gente, gente, gente..." nas esquinas, na formação de professores é essencial valorizar o contato humano, o diálogo, a compreensão das diferentes realidades e a capacidade de lidar com as complexidades do ambiente educacional.

Dessa forma, a análise desses versos como metáfora para a formação de professores ressalta a necessidade de valorizar a interação humana e a compreensão da diversidade como elementos essenciais no processo de educar. A canção "Clube da Esquina nº 2" traz uma reflexão sobre a importância de reconhecer e acolher a pluralidade de indivíduos e realidades, trazendo à tona a relevância do desenvolvimento profissional contínuo dos professores para atender às demandas da educação básica.

CAPÍTULO IV

4. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRPE: SONHOS E CANÇÃO

*Porque se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem
Em meio a tantos gases lacrimogênicos
Ficam calmos, calmos, calmos...*

*Clube da Esquina nº 2
Milton Nascimento, Lô Borges e
Márcio Borges (1972).*

A partir de 2015, a política de formação de professores da UFRPE seguiu por um percurso singular, como sinaliza a Figura 2, em que todo o processo de desenvolvimento se iniciou com as discussões sobre as novas Diretrizes para a atualização dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Figura 2 - Linha do tempo da construção da Política de Formação de Professores da UFRPE



Fonte: Elaborado pela autora.

Influenciada pelo Decreto nº 8.752/2016, sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a Resolução CEPE nº 109/2020 aprovou a Política Institucional da UFRPE para Formação de Professores, que passou a integrar o PDI 2021-2030 no seu Capítulo 8, que versa sobre o Projeto Pedagógico Institucional. Conforme Alves (2019), desafios surgiram na implementação, incluindo a legitimação política, a introdução da Prática como Componente Curricular (PCC) e a incorporação da dimensão pedagógica. A Base Curricular Comum¹⁷, ao definir o conteúdo formativo, potencializou a coesão dos projetos formativos, solidificando a adesão às DCN. Como carta de intenções, o PPI/PDI declara que:

Na UFRPE, a formação inicial e continuada de profissionais para a educação básica implementa-se nos cursos de licenciatura. Essa formação é instituída como política, por norma específica proposta pelo Colegiado para Acompanhamento da Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica da UFRPE (Coapi), criado por orientação da Capes. Tal política, em consonância com o PPI e articulação com a missão e a visão institucional, tem como locus de execução os cursos de licenciatura regidos pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC, os quais, por sua vez, regem-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que lhes são inerentes e por largo leque de normativas que compõem a legislação educacional. Na UFRPE, os cursos de licenciatura constituem-se como espaços formativos político-pedagógicos que buscam a construção da identidade docente no processo de formação de profissionais para atuação na educação básica em áreas específicas do conhecimento. A perspectiva da construção da identidade docente ganha destaque quando examinada à luz do processo histórico no qual emergiram os cursos de licenciatura (UFRPE, 2021, p. 144-145).

O extrato do texto acima destaca a importância da formação inicial e continuada de profissionais para a Educação Básica na UFRPE, consolidada nos cursos de licenciatura alinhada com a política institucional e o PPI, visando construir a identidade docente. Esses cursos, como espaços político-pedagógicos, são normatizados pelos PPC, Diretrizes Curriculares Nacionais e legislação educacional, para efetivar a formação profissional destinada à Educação Básica.

Entender a construção da política de formação “em meio a tantos gases lacrimogênicos” (Nascimento et al. 1972), cultivando os sonhos para que não envelheçam, exige um olhar para o contexto histórico da UFRPE. A instituição é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação com décadas de experiência na oferta de ensino, pesquisa e extensão. Com vocação inicialmente voltada para os cursos de Medicina Veterinária e Agronomia, além de outros bacharelados com foco nas ciências rurais, a universidade passou a ofertar cursos de licenciatura a partir da década de 1970.

¹⁷ Na UFRPE a Base Curricular Comum foi normatizada por meio da Resolução CEPE/UFRPE nº 235/2017, que dispõe sobre as disciplinas da Base Comum para os Cursos de Licenciatura. Essa BCC não se confunde com a BCN defendida pela ANFOPE e nem com a BCN estabelecida na Resolução CNE/CEP nº 02/2015.

A instituição adota como visão “Destacar-se, nacional e internacionalmente, pelo protagonismo e pela responsabilidade no enfrentamento dos desafios e diante das transformações da universidade pública”. Sua missão institucional é “Semear conhecimento, inovação e inclusão, por meio de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, atenta à complexidade, pluralidade e diversidade dos anseios da sociedade” (UFRPE, 2021, p. 122-123).

A história da UFRPE tem suas raízes no início do século XX com a criação das Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária do Mosteiro de São Bento em Olinda, em 1912, sob a direção do abade alemão D. Pedro Roeser. Em 1914, foi estabelecido o primeiro hospital veterinário do país. Devido à falta de espaço para aulas práticas de Agronomia, a Escola adquiriu o Engenho São Bento em São Lourenço da Mata, construindo novas instalações em 1917. O curso de Medicina Veterinária permaneceu em Olinda até 1926, quando foi encerrado.

Em 1936, a Escola Superior de Agricultura de São Bento passou a ser administrada pelo Estado, tornando-se a Escola Superior de Agricultura de Pernambuco (ESAP). Em 1938, mudou-se para o Bairro de Dois Irmãos, no Recife, ocupando um edifício projetado pelo arquiteto Luiz Nunes, que hoje abriga a Reitoria da UFRPE. Em 1947, o curso de Medicina Veterinária foi retomado e, no mesmo ano, a ESAP, o Instituto de Pesquisas Agronômicas (IPA), o Instituto de Pesquisas Zootécnicas (IPZ) e o Instituto de Pesquisas Veterinárias (IPV) foram unificados, formando a Universidade Rural de Pernambuco (URP) (UFRPE, 2021).

Em 1955, a Universidade passou a integrar o Sistema Federal de Ensino Agrícola Superior, vinculado ao Ministério da Agricultura. O estatuto de 1964 representou a primeira mudança significativa na estrutura administrativa e acadêmica da URP, incluindo o Colégio Agrícola de São Lourenço da Mata como parte da Universidade. Após a Ditadura Militar de 1964, a universidade passou por transformações, com a transferência dos órgãos do ensino ligados ao Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação em 1967. A Reforma Universitária de 1968 e os estatutos de 1969 e 1975 introduziram mudanças significativas na estrutura administrativa e acadêmica da UFRPE, incluindo o modelo de administração departamental e o regime de créditos. (UFRPE, 2021).

Na década de 1970, a UFRPE ampliou sua oferta de cursos e programas de pós-graduação, como o Mestrado em Botânica em parceria com a UFPE (criado em 1973). A criação da Estação Ecológica de Tapacurá em 1975 tornou-se referência nacional em preservação e reflorestamento de espécies da flora brasileira. Em 1979, fundou a Clínica de Bovinos em Garanhuns, colaborando com a Secretaria de Agricultura do Estado de Pernambuco, oferecendo serviços clínicos, análises laboratoriais e pesquisa para profissionais veterinários (UFRPE, 2021).

A UFRPE também enfrentou desafios políticos, incluindo a presença da Assessoria de Segurança e Informação (ASI), que monitorava docentes, técnicos e discentes por meio de escutas clandestinas e interceptação de correspondência. Em 1971, o estudante Odijias Carvalho de Souza, do curso de Agronomia, foi preso e torturado nas dependências do DOPS/PE, falecendo dias depois. Em 2012, a UFRPE o rematriculou em homenagem às comemorações do centenário dos primeiros cursos da Instituição, tornando-se patrono do DCE (UFRPE, 2021).

Na década de 1980, a UFRPE reformulou o curso de Licenciatura em Ciências com suas respectivas habilitações, resultando na criação de quatro novos cursos: licenciaturas em Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas. Em 1990, surgiram cursos de Licenciatura em História, Bacharelado em Ciências Sociais e Bacharelado em Ciências Econômicas. Em 1993, o primeiro curso de Doutorado, em Botânica, foi inaugurado, com a primeira tese defendida em 1995 (UFRPE, 2021).

Nos anos 2000, a UFRPE expandiu suas atividades, incluindo a criação de cursos em diversas unidades acadêmicas, como a Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG)¹⁸, que ofereceu cursos de licenciatura e bacharelado desde 2005. Nesse mesmo ano, a UFRPE estendeu-se para Serra Talhada, com a Unidade acadêmica de Serra Talhada (UAST), com a oferta de cursos de licenciatura e bacharelado. Implantou ainda a Educação a Distância (EAD) através do Programa Pró-licenciatura e, posteriormente, do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) (UFRPE, 2021).

Em 2010, foi criada a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), oferecendo cursos de graduação e pós-graduação lato sensu. Em 2014, surgiu a Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA), com cursos em Engenharia e Tecnologia. Em 2017, a Unidade Acadêmica de Belo Jardim (UABJ) foi aprovada, oferecendo cursos em Tecnologia e Engenharia, todos em prédios provisórios (UFRPE, 2021).

O PDI da UFRPE (2021-2030) destaca atuação em ensino, pesquisa, extensão, gestão e inovação. Visa formação de alta qualidade, inclusão e acessibilidade desde a Educação Básica até a pós-graduação. Prioriza pesquisas sociais e ambientais, promoção da cidadania e desenvolvimento regional. A gestão estratégica tem como objetivo a administração colegiada e sustentabilidade, enquanto a inovação foca no progresso econômico-social. A UFRPE valoriza parcerias, internacionalização e enfatiza a saúde emocional e diversidades, buscando um ambiente acadêmico inclusivo (UFRPE, 2021). Nesse sentido, declara:

¹⁸ A Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) foi desmembrada da UFRPE, a partir do ano de 2018, passando a se constituir como a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE).

(...) a UFRPE colabora com o crescimento socioeconômico a partir do desenvolvimento de políticas afirmativas e inclusivas de acesso e permanência na formação de qualidade nas diferentes áreas do conhecimento humano. Nesse sentido, adota os valores: “autonomia, integridade, diálogo, transparência, inovação, inclusão, respeito à diversidade e aos saberes populares, equidade, ética e sustentabilidade”. (UFRPE, 2021, p.144).

A UFRPE prioriza uma organização didático-pedagógica que enfatiza ensino atual, inclusivo, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, responsabilidade social e inovação. Seu PPI, contido no PDI, é democrático, envolvendo diversos segmentos. Esse documento, sem impor práticas, orienta com base em princípios alinhados à visão e missão da universidade, avaliação institucional e gestão participativa (UFRPE, 2021).

O PPI da UFRPE engloba várias políticas institucionais centradas na formação acadêmica, abrangendo áreas como formação de profissionais para Educação Básica, ensino técnico, graduação, pós-graduação, além de políticas de educação a distância, pesquisa, extensão e apoio ao discente. Este trabalho se concentra especificamente na Política de formação inicial e continuada de profissionais para a Educação Básica, não abordando a inter-relação completa dessas políticas.

Tomando como referência o contexto histórico, com toda a complexidade de uma instituição centenária, a UFRPE instituiu, por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação¹⁹, o Fórum das Licenciaturas²⁰, espaço político-pedagógico legítimo e abrangente, composto por docentes e discentes dos cursos de licenciatura e por servidores técnico administrativos, onde são propostas e debatidas mudanças e implementações nos cursos.

O Fórum das Licenciaturas da UFRPE foi instaurado em 2007, buscando alinhar as abordagens dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PCC) de diversas licenciaturas, em resposta às diretrizes legais para a formação de professores da Educação Básica, conforme pareceres e diretrizes emanados do CNE/CP. Devido a distintas interpretações dessas normativas, o Fórum propiciou espaços de discussão para consensos na formação docente. Hoje, ele promove debates mensais, abertos à participação de variados membros da sociedade. A Coordenação Geral de Cursos de Licenciatura supervisiona suas atividades, assegurando a conformidade com as políticas educacionais vigentes. Este Fórum foi crucial para conceber a Política de Formação Inicial e Continuada de Professores da UFRPE, assessorada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (UFRPE, 2021). Outro espaço fundamental para a tomada de decisões é o Colegiado

¹⁹ Responsável pelo planejamento, coordenação, supervisão e avaliação das atividades de ensino na Universidade, tem como atribuição a gestão institucional de questões relacionadas à graduação, nos conselhos superiores, entidades representativas e órgãos do Ministério da Educação (UFRPE, 2021), Para informações sobre a Pró-Reitoria de Ensino consultar o link: <http://www.preg.ufrpe.br/>

²⁰ Para informações sobre o Fórum das Licenciaturas consultar o link: <http://www.preg.ufrpe.br/br/cgcl>

para o Acompanhamento da Política Institucional de Formação de Professores para Educação Básica (COAPI), que tem como objetivos:

1. Integrar a política de formação de profissionais do magistério da Educação Básica na UFRPE; 2. Promover a articulação entre licenciaturas, pesquisa, pós-graduação, extensão e programas/projetos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica; 3. Aproximar as licenciaturas da UFRPE das escolas de Educação Básica (UFRPE, 2021, p. 147).

O COAPI foi estabelecido pela Resolução CEPE nº 052/2018, determinando as Diretrizes da Política Institucional de Formação de Professores para Educação Básica, com seus membros indicados pela Portaria PREG nº 09/2018. Na hierarquia da PREG/UFRPE, a Coordenadora Geral dos Cursos de Licenciatura lidera o Fórum das Licenciaturas e, em sua ausência, a Pró-Reitora de Ensino de Graduação preside o COAPI. A Política de Formação de Professores, alinhada ao PDI, foi oficializada pela Resolução CEPE/UFRPE nº 109/2020, que Aprova a Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Em seu Art. 2º declara que são objetivos de tal política:

- I - Propor princípios, diretrizes e objetivos para orientar a organização e o funcionamento dos cursos de Licenciatura da UFRPE, em consonância com os princípios e as políticas institucionais, a legislação vigente para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, respeitando as especificidades dos cursos ofertados na Sede e nas Unidades Acadêmicas; II - Contribuir com o projeto de inserção e articulação da UFRPE com as redes públicas e privadas de ensino, com espaços educativos não escolares e com a sociedade em geral, colaborando para a consolidação de uma educação de qualidade em nosso país; III - contribuir com a formação de professores para a Educação Básica, no âmbito dos cursos de Licenciatura da UFRPE, através da articulação entre os domínios curriculares e da integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão; IV - Fortalecer as relações entre os cursos de Licenciatura da UFRPE e os Programas de Pós-graduação. V - Contribuir com a construção, reformulação e gestão pedagógica dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura, dialogando com as instâncias relacionadas (UFRPE, 2020, p. 3).

A UFRPE destaca-se pelo seu compromisso com a formação de alta qualidade dos professores da Educação Básica, valorizando a especificidade dos seus cursos. A universidade busca promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo a relação entre cursos de licenciatura e programas de pós-graduação. Além disso, está envolvida na gestão e reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, ressaltando a relevância da formação docente e da educação de excelência. Para alcançar tais objetivos, essa política institucional se apoia no seguinte conjunto de princípios, elencados em seu Art. 3º:

- I - Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- II - Liberdade de cátedra;
- III - Valorização da educação superior;

- IV - Formação integral e processualidade dialógica na organização pedagógica;
- V - Humanização dos processos, práticas e espaços educativos;
- VI - Processo educativo como fator gerador de sentido para vida;
- VII - Formação profissional como fator gerador de aplicabilidade para vida e o trabalho;
- VIII - Formação política como fator gerador de liberdade, criticidade e participação;
- IX - Apreço à tolerância;
- X - Gestão democrática e o planejamento participativo;
- XI - Interdisciplinaridade;
- XII - Contextualização, democratização, pertinência e relevância social do conhecimento;
- XIII - Ética, sensibilidade afetiva e estética;
- XIV - Articulação entre teoria e prática (UFRPE, 2020, p. 4).

Os princípios elencados no documento destacam a importância da educação superior para a formação integral e humanizada de docentes e discentes. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão busca um diálogo pertinente entre academia e sociedade, enquanto a liberdade de cátedra garante autonomia docente.

Valoriza-se uma educação que considera o sujeito em sua totalidade, promovendo diálogo, inclusão e respeito às diferenças. A formação política induz criticidade e participação cidadã, enquanto a gestão democrática e o planejamento participativo enfatizam o envolvimento comunitário. A interdisciplinaridade, a contextualização e a pertinência do conhecimento visam uma educação aplicável e relevante para a sociedade. Por fim, a ética e sensibilidade são centrais, aliando teoria e prática na busca por uma sociedade mais justa.

A esse rol de princípios estabelecidos pela Resolução CEPE/UFRPE nº 109/2020 somam-se os seguintes princípios destacados no PDI:

- I. A colaboração constante, articulada, entre a UFRPE, o MEC, os sistemas e as redes de ensino, e as instituições educativas – Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016b);
- II. A organização de suas ações em consonância com o PNE aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), e com os planos decenais do estados e municípios atendidos pela UFRPE;
- III. A organicidade com a Política Nacional de Formação de Professore(a)s e com as Diretrizes Nacionais do CNE (UFRPE, 2021, p. 147).

A UFRPE estabelece três orientações chave para a formação de professores para a Educação Básica. Primeiramente, prioriza a colaboração articulada com agentes educativos, incluindo o MEC, seu mantenedor, conforme o Decreto nº 8.752/2016. Em seguida, a universidade alinha-se ao PNE, Lei nº 13.005/2014, e aos planos decenais regionais. Essa articulação garante conformidade com a Política Nacional de Formação de Professores e as Diretrizes do CNE. A Política de Formação da UFRPE enfatiza práticas didático-pedagógicas planejadas e metodicamente intencionais, englobando conteúdos específicos e pedagógicos, visando a qualidade e relevância na formação dos futuros docentes da Educação Básica

(UFRPE, 2021). A efetivação desse compromisso assumido pela UFRPE será efetivado com a consecução de cinco objetivos projetados no PPI: elevar a qualidade da formação inicial e continuada de profissionais do magistério, integrando Educação Superior e Educação Básica; inserir licenciandos nas escolas públicas, incentivando práticas inovadoras e interdisciplinares que abordem desafios no ensino; enfatizar a atualização constante dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), conforme as demandas do mercado e legislação; atrair mais alunos para licenciaturas; elevar a taxa de sucesso desses cursos; promover formação em extensão e pesquisa em cooperação com escolas da Educação Básica, conforme a meta 16 do PNE (UFRPE, 2021).

A UFRPE objetiva aprimorar a formação de profissionais do magistério, enfatizando a integração entre Educação Superior e Básica e proporcionando aos licenciandos experiências práticas inovadoras. Compromete-se com a atualização dos PPC conforme demandas laborais e legislação educacional, buscando atrair mais estudantes para licenciaturas e aumentar a taxa de sucesso. Visa também promover a extensão e pesquisa com escolas da Educação Básica, alinhado ao PNE.

Nessa perspectiva compreendemos o PPC como um documento que estabelece as diretrizes e objetivos pedagógicos de um curso superior, englobando tanto aspectos curriculares quanto administrativos e de gestão. O PPC define a estrutura do curso, as disciplinas que o compõem, a carga horária e os critérios de avaliação, bem como a metodologia de ensino, o perfil do estudante e do profissional formado, e as políticas de inclusão e extensão. É uma ferramenta importante para a gestão e a melhoria contínua do curso, permitindo a articulação com as demandas sociais e as mudanças no mundo do trabalho. É o documento de identidade do curso de graduação.

4.1 A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRPE - O CLUBE

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ofertado pela UFRPE, como já sinalizado acima, nasceu da reestruturação da Licenciatura em Ciências, com habilitações em Física, Química, Matemática e Biologia. Essa licenciatura foi criada em 1976 e reformulada na década seguinte. Em 1988 foi descontinuada em seu formato multidisciplinar, constituindo quatro novos cursos: Licenciatura Plena em Física, em Química, em Matemática e em Ciências Biológicas.

As novas licenciaturas passaram a ser ofertadas a partir do primeiro semestre letivo de 1989. Em 2006, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas passou por uma importante reformulação, visando alinhar o currículo às diretrizes curriculares e

resoluções do MEC/CNE, com ênfase na flexibilidade e interdisciplinaridade na ação pedagógica. Esta reformulação veio em resposta à Resolução CNE/CES nº 7/2002, que estabelecia as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas. Esse processo buscou incorporar inovações recomendadas pelo MEC/CNE para a condução pedagógica em universidades (UFRPE, 2018). O PPC aborda essa temática, destacando:

O grande desafio para os cursos de Biologia é estruturar novos modelos que atendam a essas necessidades, ao mesmo tempo em que contemplem toda a complexidade e diversidade das questões biológicas. Para os cursos de Licenciatura talvez o desafio seja maior, uma vez que uma parcela expressiva da carga horária deve ser destinada para estágios curriculares e práticas de ensino. Se à primeira vista isso pode soar como um sacrifício de conteúdo para a formação ideal do biólogo, numa outra perspectiva sinaliza com grandes transformações no perfil do profissional que se dedicará ao ensino da Biologia (Brasil, 2018, p. 10).

A reformulação apresentou desafios significativos para os cursos de Biologia, exigindo a criação de novos formatos que contemplassem as demandas, mantendo a riqueza e variedade das temáticas biológicas. Nos cursos de Licenciatura, a complexidade aumentou devido à ampla carga horária prevista para projetos e práticas pedagógicas. Contrariamente à percepção de que tal configuração possa comprometer a formação do biólogo, ela sinaliza uma evolução no perfil do profissional voltado ao ensino de Biologia. O horizonte de trabalho deste educador vai além das escolas, abrangendo museus, parques, zoológicos e outros ambientes (UFRPE, 2018).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE foi elaborado a partir de diálogos entre docentes e discentes desde 2012. A coordenação, junto ao CCD e NDE, em diálogo com Fórum das Licenciaturas, trabalhou na atualização do PPC em 2013, visando uma formação ampla e instrumental para o ensino de ciências nos níveis fundamental e médio. Contudo, devido à Lei nº 13.005 de 2014, que aprovou o PNE, com perspectivas de mudanças na formação docente, o projeto sofreu interrupções (UFRPE, 2018).

Em 2015, o CNE estabeleceu novas diretrizes para licenciaturas através do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e Resolução CNE/CP nº 02/2015. Nesse contexto, o Fórum das Licenciaturas e o NDE do curso se mobilizaram para discutir a identidade da licenciatura em Ciências Biológicas, considerando habilidades e conhecimentos essenciais para os egressos, baseados em princípios como interdisciplinaridade e relevância social. Em 2018, a UFRPE aprovou o novo Projeto Pedagógico para o curso, alinhado às diretrizes de 2015, visando formar profissionais críticos e éticos para a Educação Básica e impulsionar a ciência e tecnologia no país (UFRPE, 2018).

O PPC da UFRPE enfatiza a criação de um projeto inovador, não apenas um rearranjo curricular, em conformidade com as DCN para formação inicial em Educação Básica,

especialmente no ensino de Ciências e Biologia. Este projeto foi concebido após uma análise profunda dos conteúdos curriculares, visando preparar futuros professores de Biologia para atuação crítica, reflexiva e ética na educação básica (UFRPE, 2018). Com base no PPC, a organização curricular da UFRPE foi estruturada visando integração interdisciplinar, enfatizando a flexibilidade e horizontalidade. As práticas como componente curricular se mostraram essenciais para que o estudante avance na compreensão dos processos biológicos por meio da reflexão multirreferencial. O desafio residia em interconectar unidades curriculares para promover uma abordagem integrada entre os eixos de conhecimento específico, didático-pedagógico e prática-estágio (UFRPE, 2018).

Os eixos disciplinares proporcionam uma formação interdisciplinar para futuros professores de Ciências Biológicas, assegurando uma base robusta para a atuação na Educação Básica. Componentes optativos permitem especializações específicas, beneficiando a formação continuada. A inclusão de temas como ética e gestão amplia a preparação dos egressos. Em síntese, a matriz curricular foi desenvolvida para promover um conhecimento integrado e oportunidades de aprofundamento, favorecendo a evolução profissional dos estudantes (UFRPE, 2018). Para materializar a proposta acima apresentada o NDE se fundamentou no Art.11 da Resolução CNE/CEP nº 02/2015, que traz a seguinte redação:

Art. 11. A formação inicial requer **projeto com identidade própria de curso de licenciatura** articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

I - Articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;

II - Efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;

III - Coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - Interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;

V - Projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;

VI - Organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VII - Recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - Atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores (Brasil, 2015, p. 9. Grifo nosso).

O Artigo 11 possibilita uma reflexão sobre a importância de se estruturar um projeto pedagógico consistente para a formação de professores da Educação Básica, em consonância

com as legislações educacionais vigentes, e com identidade própria de curso de licenciatura. Para isso, o NDE deve construir as propostas pedagógicas das licenciaturas obedecendo às diretrizes para a formação inicial de professores, articuladas ao contexto em que os licenciandos estão inseridos. Na perspectiva de uma política de formação de professores que tenha com um de seus principais eixos a organicidade, é imprescindível ainda a rigorosa observância do seguinte dispositivo legal:

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Brasil, 2018, p. 5).

Durante a vigência do PDI 2013-2021, o PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas elaborado em consonância com os objetivos do PPI e PDI, focando na formação de qualidade de profissionais para a educação básica e na integração destes em escolas públicas, buscou superar a dicotomia entre teoria e prática e visa uma formação que responda às demandas da Educação Básica, enfatizando uma abordagem crítica e reflexiva do conteúdo e combinando conhecimento biológico com pedagógico. A meta é fornecer uma formação integrada desde o início da licenciatura (UFRPE, 2018). A reformulação curricular traz uma proposta integrativa organizada por eixos temáticos, assim descrita:

(...) o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE apresenta uma proposta reformulada que traz um currículo que busca ainda mais integração entre teoria e prática. Será utilizada a metodologia de projetos integradores dentro de eixos temáticos, que associam unidades curriculares específicas da Biologia com as de formação pedagógica em torno de uma temática única. Assim, os discentes terão cinco disciplinas denominadas Projeto Temático Integrador (PTI). Em cada uma dessas unidades curriculares, os estudantes desenvolverão projetos que integram todos os componentes do semestre em torno de eixos temáticos transversais. Além de articular diversas unidades curriculares, os PTI 4 e 5 também irão interagir com o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) I e II, respectivamente, desenvolvidos naquele semestre. As intervenções começam com os projetos e tem continuidade nas escolas através do ESO. Esta mudança promove um grande avanço na formação de nossos discentes, uma vez que os prepara para trabalhar com projetos, uma tendência forte na educação moderna, estimula a interdisciplinaridade e cria na matriz eixos articulados de forma horizontal (entre semestres/PTI/ESO) e vertical (entre as unidades curriculares do semestre) (UFRPE, 2018, p. 25).

A reestruturação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas enfatiza a conexão entre teoria-prática e a integração do conhecimento biológico ao pedagógico. Utilizando projetos integradores em eixos temáticos, esta abordagem valoriza a interdisciplinaridade e prepara os discentes para a atual tendência educacional de trabalhar com projetos.

Os Projetos Temáticos Integradores (PTI) surgem como uma abordagem inovadora na formação de licenciados em Ciências Biológicas, promovendo a interdisciplinaridade ao integrar unidades curriculares específicas de Biologia e formação pedagógica. A conexão dos PTI com o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) assegura uma transição coerente entre formação acadêmica e prática docente. A construção de projetos temáticos, aliada a experiências práticas em programas como PIBID e RP, reforça a integração entre componentes curriculares e prática, ampliando a qualidade da formação dos licenciados (UFRPE, 2018).

O currículo do curso de Ciências Biológicas da UFRPE enfatiza a preparação dos alunos para trabalhar com projetos e interdisciplinaridade, fortalecendo a identidade docente. A integração da pesquisa em educação com práticas discentes, junto às metodologias específicas e ao trabalho de conclusão de curso, objetiva formar profissionais reflexivos e inovadores na docência em Ciências Biológicas. Adicionalmente, a oportunidade de iniciação científica em áreas das Ciências Biológicas com foco no ensino amplia e aprofunda a formação dos estudantes (UFRPE, 2018).

O PPC destaca a relevância de incluir unidades curriculares focadas em temas contemporâneos, como relações humanas, temática ambiental, tecnologias da informação e educação inclusiva, essenciais para preparar licenciados aptos a enfrentar as complexidades da sociedade moderna. Essa articulação com temáticas contemporâneas, alinhadas à legislação vigente, reiteram o compromisso com uma educação de qualidade, humanística e com responsabilidade socioambiental. A atualização curricular visa formar professores aptos aos desafios educacionais contemporâneos (UFRPE, 2018). Nesse contexto, o PPC do curso estabelece como objetivo geral “Formar professores em ciências biológicas para atuarem na educação básica, enfatizando a instrumentalização para o processo ensino-aprendizagem de ciências no nível fundamental e de Biologia no nível médio” (UFRPE, 2018, p. 26).

Para a consecução de tal objetivo, elenca um rol de objetivos específicos, entre eles destacam-se: criar condições para o exercício da profissão docente no ensino de ciências e Biologia; garantir uma sólida formação básica interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente; favorecer a flexibilidade curricular para contemplar interesses e necessidades específicas dos estudantes; formar cidadãos comprometidos com a sustentabilidade e transformadores do contexto sócio-político e ambiental; garantir um ensino problematizado e contextualizado, integrando ensino, pesquisa e extensão; estimular atividades que socializam o conhecimento produzido pelo corpo docente e discente; formar professores/pesquisadores na área de Ensino das Ciências Biológicas; promover ações profissionais no ensino e na gestão de processos educativos (UFRPE, 2018).

Cabe aqui uma questão de reflexão: Qual é o perfil do egresso do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que possa atuar em um contexto complexo como a sociedade atual, considerando as demandas por uma formação docente humanista, interdisciplinar, comprometida com a sustentabilidade e transformadora do contexto socioambiental?

O PPC delinea um egresso da Licenciatura em Ciências Biológicas com formação robusta, abrangendo aspectos científicos, humanísticos e éticos. Este profissional estará apto a aplicar metodologias inovadoras e atuar de forma interdisciplinar, valorizando recursos variados e tendo comprometimento com a formação de cidadãos críticos em uma sociedade globalizada.

Adicionalmente, ele manifestará compromisso com questões socioambientais, visando a transformações sociais que melhorem a qualidade de vida da população. Com objetivos ambiciosos, esta formação propõe um licenciado em Ciências Biológicas com uma sólida base em conhecimentos específicos da Biologia e formação pedagógica, enfatizando a construção de uma identidade docente, em conformidade com um conjunto extenso de habilidades profissionais e pessoais esperadas, apontadas no Apêndice F (UFRPE, 2018).

Tais habilidades esperadas, somadas ao perfil do egresso e aos objetivos do curso, estabelecem aspectos fulcrais, mas não exclusivos, na constituição da identidade do curso analisado. A materialização desse profissional idealizado a partir do PPC do curso terá seu percurso formativo construído a partir da organização curricular apresentada a seguir.

A nova estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE foi constituída com o intuito de proporcionar uma ampla formação profissional aos estudantes. Além de prepará-los para atuar na docência em ambientes formais e não formais de educação, a matriz curricular também oferece componentes optativos específicos que possibilitam a exploração de outros campos de atuação, como gestão, ilustração, divulgação científica e desenvolvimento de materiais educacionais.

A elaboração da organização curricular seguiu a proposta de PTI, que tem como objetivo promover a integralização e interdisciplinaridade entre os componentes curriculares. Essa abordagem permite a interação dos conteúdos na relação teoria-prática, possibilitando aos estudantes uma formação mais completa e aprofundada. Dessa forma, a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE busca proporcionar aos estudantes uma formação sólida, crítica e ética, que possa atender às demandas da sociedade atual. A centralidade dos PTI como articulador dos núcleos formativos na nova organização se evidencia no seguinte extrato do documento:

Os Projetos Temáticos Integradores constituem neste PPC as Práticas como Componente Curricular, objetivando construir coletivamente atividades formativas que incidam sobre as unidades curriculares do período em que serão vivenciados cada PTI, articulando componentes dos núcleos de conteúdo específico, pedagógico e profissionalizante (UFRPE, 2018, p. 37).

A perspectiva da articulação dos núcleos formativos por meio dos Projetos Temáticos Integradores se apresenta como uma estratégia possível para promover a integração entre as diferentes áreas do conhecimento abordadas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Essa abordagem possibilita que as práticas sejam incluídas como componente curricular, o que contribui para a construção coletiva de atividades formativas que impactam as unidades curriculares do período em que serão vivenciados cada PTI.

Essa articulação dos núcleos de conteúdo específico, pedagógico e profissionalizante visa a formação de professores de Ciências Biológicas com uma visão mais ampla e interdisciplinar, que possam atuar em diferentes ambientes de educação, formais e não formais. Além disso, a integração entre esses núcleos permite que o processo de ensino-aprendizagem seja mais efetivo, uma vez que os conteúdos são trabalhados de forma interligada e contextualizada. Dessa forma, os Projetos Temáticos Integradores representam uma importante estratégia para a construção de uma formação mais abrangente e integrada para os licenciados em Ciências Biológicas (UFRPE, 2018). Os núcleos de conteúdos são apresentados no Tabela 11.

A proposta pedagógica se organiza em torno de quatro núcleos de conhecimentos e cada núcleo é constituído por um rol de unidades curriculares que, integrados, contribuem para a constituição da identidade de licenciatura do curso. Os quatro núcleos se articulam de maneira interdisciplinar para proporcionar uma formação orgânica e integrada (UFRPE, 2018).

O Núcleo de Conteúdos Específicos fornece a base científica necessária para o ensino da Biologia, enquanto o Núcleo de Conteúdos Pedagógicos apresenta os conceitos fundamentais da educação e do ensino da Biologia. As unidades curriculares Química para o ensino de ciências, Educação e comunicação em saúde e Bases teóricas e práticas em Educação Ambiental fazem parte do Núcleo de Conteúdos Específicos e do Núcleo de Conteúdos Pedagógicos, pois contemplam aspectos pedagógicos e socioambientais importantes para a formação de um docente consciente e crítico. Essas unidades curriculares contribuem para a formação de um profissional capaz de lidar com as questões éticas, sociais e ambientais envolvidas no ensino de Ciências Biológicas e promover uma educação mais abrangente e integrada (UFRPE, 2018).

O Núcleo de Práticas como Componente Curricular permite que os estudantes apliquem os conhecimentos adquiridos na prática, desenvolvendo habilidades e competências pedagógicas e científicas. Por sua vez, o Núcleo de Conteúdos Profissionalizantes proporciona o estágio supervisionado obrigatório, permitindo que os estudantes vivenciem a realidade do trabalho de um professor de Biologia. Juntos, esses núcleos fornecem uma formação completa e integrada que prepara os estudantes para atuarem como professores de Biologia, bem como em outras áreas profissionais relacionadas à Biologia (UFRPE, 2018).

Tabela 11 - Organização curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
NÚCLEO DE CONHECIMENTO	UNIDADES CURRICULARES
Núcleo de Conteúdos Específicos:	Educação Física A*, Biologia Celular, Geologia aplicada ao ensino da Biologia, Biologia do desenvolvimento, Ecologia geral, Paleontologia, Sistemática e biogeografia, Metodologia científica para Ciências Biológicas, Histologia, Biologia animal I, Estrutura dos organismos fotossintetizantes, Princípios numéricos em Biologia, Conservação da natureza, Biologia animal II, Diversidade e evolução dos organismos fotossintetizantes, Física e biofísica, Biologia animal III, Fisiologia vegetal, Bioquímica celular e metabólica, Microbiologia, Anatomia humana básica, Fisiologia humana e saúde, Genética básica, Parasitologia geral, Genética de populações e evolução, Ecofisiologia animal, Química para o ensino de ciências#, Educação e comunicação em saúde#, Bases teóricas e práticas em Educação Ambiental#,
Núcleo de Conteúdos Pedagógicos:	Fundamentos da Educação, Redação e produção científica, Educação brasileira: legislação, organização e política, Psicologia I, Psicologia II, Didática A, Metodologia do ensino da Biologia, Educação das relações étnico-raciais, Metodologia da pesquisa em Educação, Linguagem brasileira de sinais
Núcleo de Práticas como Componente Curricular:	Fundamentos da docência em Ciências e Biologia, Projeto temático integrador 1, Projeto temático integrador 2, Projeto temático integrador 3, Projeto temático integrador 4, Projeto temático integrador 5, Projeto de pesquisa, TCC – Licenciatura em Ciências Biológicas
Núcleo de Conteúdos Profissionalizantes:	Estágio supervisionado obrigatório I, Estágio supervisionado obrigatório II, Estágio supervisionado obrigatório III, Estágio supervisionado obrigatório IV

Fonte: Adaptado pela autora, com fundamento em UFRPE, 2021, p. 38)

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE adota o sistema de créditos com uma carga horária total de 3.615 horas para o turno noturno e 3.645 horas para o turno vespertino, sendo este último acrescido de 30 horas do componente Educação Física A. Essa carga horária é distribuída ao longo de 10 períodos, abrangendo conteúdos de formação em componentes curriculares com cargas horárias que variam entre 30h e 135h. As aulas têm duração de 60 minutos para o turno vespertino e 50 minutos para o noturno. Para compensação da diferença de carga horária entre os turnos, o calendário acadêmico se estende por 18 semanas, garantindo assim a complementaridade do curso (UFRPE, 2018).

Este Projeto Pedagógico institui a obrigatoriedade da realização, apresentação e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com ênfase na práxis pedagógica. Os trabalhos deverão suprir as lacunas de conhecimento, instrumentalização e realização da prática pedagógica, independentemente do contexto de pesquisa desenvolvido pelos estudantes durante os estágios (UFRPE, 2018). Sintetiza a carga horária total do curso na Tabela 12, apresentada a seguir:

Tabela 12 - Síntese da carga horária total do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Detalhamento das cargas horárias	Carga horária		Percentual em relação à Carga horária total do curso	
	Tarde	Noite		
Carga horária total	3645	3615	100%	
Componentes Obrigatórios	2325	2298	63,8	63,5
Componentes Optativos	240	240	6,6	6,6
PCC	420	420	11,5	11,6
ESO	405	405	11,1	11,2
TCC	45	45	1,2	1,25
Atividades Curriculares Complementares	210	210	5,8	5,85

Fonte: Adaptado pela autora, com fundamento em UFRPE, 2021, p. 49)

A Representação Gráfica, entendida como esquema visual que apresenta a estrutura curricular do curso, organiza as unidades curriculares em diferentes áreas de conhecimento e mostrando a sequência em que devem ser cursadas. Essa representação indica as unidades curriculares obrigatórias e optativas e a carga horária de cada uma delas, considerando a oferta no período vespertino e noturno. Distribui tais unidades curriculares apontando:

- Carga horária das Unidades Curriculares: 3.435 horas para o período vespertino e 3.405 horas para o turno noturno (a diferença de 30 horas a mais no turno vespertino refere-se à disciplina Educação Física A, obrigatória para os cursos ofertados no período diurno, na UFRPE);

- Carga horária do núcleo de componentes curriculares da formação pedagógica: 585 horas ou 32,25% da carga horária destinada aos componentes obrigatórios (se considerarmos as unidades curriculares Química para o ensino de ciências, Educação e comunicação em saúde e Bases teóricas e práticas em Educação Ambiental que, concomitantemente, compõem o Núcleo de Conteúdos Específicos e o Núcleo de Conteúdos Pedagógicos, apenas para fins de análise da formação para a docência²¹, essa carga horária sobe para 750 horas de componentes curriculares pedagógica);
- Carga horária do núcleo de componentes curriculares da formação específica: 1755 horas;
 - Componentes curriculares optativos: 240 horas;
 - Estágio supervisionado Obrigatório: 405 horas;
 - Prática como Componente Curricular: 420 horas;
 - Atividades curriculares complementares: 210 horas (UFRPE, 2018).

Somadas às disciplinas obrigatórias para a formação pedagógica, os estudantes ainda contam com um conjunto de disciplinas optativas²². O curso oferta optativas voltada à diversificação dos estudos tanto na área específica quanto na área pedagógica. Destacam-se alguns dos componentes ofertados que podem complementar a formação docente: Contribuições da neuropsicologia para educação; Direitos humanos; Educação de jovens e adultos; Educação inclusiva; Elementos de filosofia; Elementos de informática; Filosofia da ciência e ética; Gestão escolar; Identidade, cultura e sociedade, prática pedagógica; Informática em educação I; Informática em educação II; Introdução à sociologia; Legislação educacional; Psicologia e as relações humanas; Sociologia geral (UFRPE, 2018).

O conjunto de componentes optativos destacado acima são fundamentais para a construção da identidade do curso de licenciatura, uma vez que agregam conhecimentos específicos e transversais para a formação do profissional da educação. Cada componente curricular aborda um tema relevante e necessário para a formação do futuro educador, como os direitos humanos, educação inclusiva, gestão escolar, identidade, cultura e sociedade, entre

²¹ Para fins de computação da carga horária para fins de regulação do curso esse grupo de disciplinas é computado exclusivamente como parte do Núcleo de Conteúdos Específicos.

²² Disciplina optativa é uma disciplina que o estudante tem a possibilidade de escolher para compor sua grade curricular, de acordo com seus interesses e objetivos pessoais ou profissionais. Geralmente, as disciplinas optativas são oferecidas em uma lista pré-determinada pelo curso, e o estudante pode escolher algumas delas para cursar. Diferentemente das disciplinas obrigatórias, que são definidas pelo PPC do curso e são necessárias para obtenção do diploma, as disciplinas optativas têm como objetivo ampliar o conhecimento e as habilidades do estudante em áreas específicas.

outros. A contribuição da neuropsicologia para educação e a filosofia da ciência e ética são importantes para que o futuro professor compreenda melhor as bases neurocientíficas do processo de aprendizagem, bem como as questões éticas envolvidas na prática educacional. Já as componentes curriculares sobre direitos humanos, educação inclusiva e identidade, cultura e sociedade são importantes para que o futuro docente esteja preparado para atuar em contextos diversos e compreender as diferentes realidades culturais, sociais e históricas de seus alunos (UFRPE, 2018).

As componentes curriculares de informática em educação I e II são importantes para que o futuro professor possa utilizar recursos tecnológicos em sua prática pedagógica, enquanto as componentes de introdução à sociologia e psicologia e as relações humanas proporcionam uma visão ampla e crítica sobre as questões sociais e psicológicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, a componente de legislação educacional é fundamental para que o futuro professor compreenda as normas que regem o sistema educacional brasileiro, enquanto a componente de gestão escolar é importante para que ele possa atuar como gestor em instituições de ensino. Em suma, todas essas componentes curriculares contribuem para a formação de um profissional de educação com saberes, ainda que parciais, para enfrentar os desafios da profissão (UFRPE, 2018).

Ainda como parte da formação inicial docente, os estudantes realizarão o Trabalho de Conclusão de Curso, que poderá ser um Relatório de Projeto Didático-Pedagógico ou um Relatório de Pesquisa Educacional desenvolvida. Somadas a isso, conta ainda com a Prática como Componente Curricular, cuja concepção adota um formato que a configura ora como núcleo autônomo, ora articuladas com as disciplinas técnico-científicas do semestre (UFRPE, 2018).

A organização curricular das PCCC se divide em: 1) Projetos Temáticos Integradores (PTI), vivenciados nos semestres em integração com as disciplinas técnico-científicas, culminando em um projeto final; 2) Disciplinas de formação pedagógica (Fundamentos da Docência para Ciências e Biologia, Metodologia da Pesquisa em Educação e Metodologia para o Ensino de Ciências e Biologia); 3) Disciplinas de formação em pesquisa em ensino de Ciências e Biologia (Projeto de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso); 4) Disciplinas técnico-científicas com carga horária também atribuída à formação pedagógica (UFRPE, 2018).

Por fim, outro componente curricular fundamental para o desenvolvimento docente é o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), que é previsto no documento analisado, para ser realizado em espaços educativos variados, contemplando a Educação Básica em seus diferentes níveis e modalidades, bem como espaços não-formais de aprendizagem. Esta perspectiva visa

formar docentes com uma visão inter e transdisciplinar, que considerem as especificidades e complexidades dos contextos escolares. O ESO I busca compreender a ecologia escolar por meio da observação participante, articulando-se com o PTI IV. O ESO II tem como objetivo compreender a experiência docente vivenciada no contexto da sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da realização de observação-participante e regências, articulando-se com a disciplina PTI V. O ESO III busca compreender a experiência docente vivenciada no contexto da sala de aula do Ensino Médio, por meio da realização de observação-participante e regências sobre conteúdos relativos à Biologia. Por fim, o ESO IV busca compreender os processos educativos em diferentes espaços formais, não escolares e não-formais de aprendizagem, através da observação participante, diagnose e intervenção frente às demandas analisadas.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas contém diversos elementos que apontam pistas para a compreensão de uma identidade própria. Entre eles, destaca-se a PCCC, que proporciona aos estudantes a oportunidade de vivenciar a prática docente de forma articulada com as disciplinas técnico-científicas, permitindo uma formação mais completa e integrada. Soma-se a esse elemento os ESO, componente indispensável na formação dos futuros professores, permitindo a concretização dos conhecimentos adquiridos em situações reais de sala de aula. Outro aspecto fundamental na construção da identidade do curso é o Núcleo de Disciplinas Pedagógicas, que abrange disciplinas direcionadas para a formação docente e pedagógica. Essas disciplinas contribuem para a formação inicial de professores mais conscientes de seu papel na sociedade e capazes de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e efetivas.

O TCC é outro elemento que impacta na constituição da identidade do curso, pois busca integrar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e incentivar a pesquisa e a produção científica na área de educação em ciências biológicas. Dessa forma, contribui para a formação de profissionais mais críticos e reflexivos, capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos de forma inovadora e eficiente no contexto educacional.

Diante da complexidade dessa política do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, é notável o desafio enfrentado pelas equipes gestoras em articular um processo com tantas variáveis e múltiplos contextos. Contudo, é importante destacar que a concretização dessa política acontece de forma colegiada, envolvendo todos os atores do processo educativo e ocorrendo nos diversos espaços de tomada de decisões sobre a organização e gestão do curso. Assim, entende-se que a construção da identidade própria de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE está sendo construída de forma colaborativa e comprometida com a

formação de profissionais da educação críticos, reflexivos e capacitados para atuar nas mais diversas realidades educacionais.

4.2 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DO CURSO – A ESQUINA

Na Licenciatura em Ciências Biológicas, de acordo com o Estatuto e Regimento da UFRPE, a gestão do curso é realizada pela Coordenação de Curso de Graduação, órgão executivo de natureza acadêmica, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação. É composta por um/a Coordenador/a, um Substituto Eventual e um Secretário(a). O mandato da Coordenação tem duração de dois anos, permitida uma recondução. É responsável pela gestão acadêmica do curso, atuando na coordenação, supervisão e execução das atividades acadêmicas, pedagógicas e administrativas, bem como no planejamento e avaliação do curso.

A Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas conta com três equipes que oferecem suporte nas questões acadêmicas. O CCD, o NDE e a Comissão de orientação e acompanhamento acadêmico – COAA (UFRPE, 2018).

O CCD é composto por nove docentes titulares e um representante discente, e tem como função analisar e aprovar os planos de ensino de cada semestre letivo, homologar os requerimentos de Atividades Curriculares Complementares, eleger a lista tríplice para a consulta de coordenador de curso e realizar outras atribuições descritas no Estatuto e Regimento Geral da UFRPE. O CCD se reúne mensalmente, com possibilidade de reuniões extraordinárias em casos especiais, convocadas pela Coordenação. As decisões do CCD são registradas e arquivadas na Coordenação do Curso (UFRPE, 2018).

O NDE é um órgão consultivo que tem como finalidade a atualização do projeto pedagógico dos cursos de graduação. O NDE é constituído por, no mínimo, cinco professores pertencentes ao corpo docente do curso e é presidido pelo Coordenador do curso. O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem seu NDE atualmente constituído por dez membros, incluindo docentes de diferentes Departamentos. Desde 2016, o NDE do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas se reúne mensalmente para discutir e tomar decisões sobre a legislação que regula os cursos de graduação.

Entre suas funções, destacam-se a definição do perfil do egresso, a atualização periódica do projeto pedagógico, o cumprimento curricular, a supervisão da avaliação e o acompanhamento do curso, a integração curricular interdisciplinar, a indicação de formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, e o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso. As decisões do NDE são registradas em memórias e arquivadas na Coordenação do Curso (UFRPE, 2018).

A COAA é formada por um Coordenador do Curso, três professores e um aluno, indicados pela Coordenação e homologados pelo CCD. Tem como objetivo acompanhar e orientar os alunos em situação de insuficiência de rendimento. Os discentes são acompanhados caso tenham sido reprovados duas vezes na mesma unidade curricular ou ultrapassado o prazo normal para integralização do curso. A Comissão busca prevenir a retenção dos alunos através de medidas específicas, como a realização de horários de estudo extra, com monitores ou com o professor, e a utilização de estratégias metodológicas alternativas de verificação de aprendizagem, alcançando o sucesso dos acadêmicos (UFRPE, 2018).

As atividades de gestão, assim como as atividades acadêmicas, funcionam nas instalações do curso de Ciências Biológicas da UFRPE, que abrigam o bacharelado e a licenciatura. A partir de 2013 o curso conta com sede própria, situada no prédio Professor Tarcísio Eurico Travassos, que possui 14 salas de aula, um auditório, uma sala de informática com 15 computadores em rede e seis laboratórios para aulas práticas, além de instalações como museus, coleções entomológicas, herbário e casa de vegetação (UFRPE, 2018).

O departamento de Morfologia e Fisiologia Animal atende às demandas da graduação com laboratórios de microscopia, anatomia e fisiologia, bioquímica e biofísica. O Departamento de Tecnologia Rural oferece suporte aos componentes relativos ao solo por meio de laboratórios de mineralogia e microbiologia do solo. O setor administrativo do curso está localizado no prédio do Departamento de Biologia, junto à Direção do Departamento e ao Apoio Didático. São 77 docentes de seis departamentos diferentes ministrando as unidades curriculares obrigatórias no curso, além dos professores responsáveis pelos componentes optativos. Os estudantes têm a oportunidade de realizar atividades de iniciação científica e docência nos laboratórios de pesquisa dos professores (UFRPE, 2018).

A comunidade de docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem um papel fundamental na construção de uma política institucional de formação docente e no desenho de uma proposta de curso com identidade de licenciatura. Para isso, é necessário um trabalho negociado, colaborativo, participativo e reflexivo entre os professores, que devem discutir e refletir sobre as diretrizes curriculares nacionais, a legislação educacional, as necessidades da sociedade e as demandas do mundo do trabalho.

A construção de uma política de formação docente passa pela definição de princípios, objetivos, diretrizes e metas que orientem o processo formativo dos estudantes. Isso implica em uma visão crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica, buscando sempre a atualização e a melhoria do processo educativo. Nesse sentido, a comunidade de docentes deve estar sempre atenta às demandas do mundo do trabalho, das redes de ensino e da sociedade em geral, de

modo a formar profissionais comprometidos com a construção de uma educação de qualidade e com a transformação da sociedade. Além disso precisa estar integrada aos processo de elaboração e desenvolvimento da política de formação docente para a educação básica da UFRPE.

Revisitando os versos da canção "Clube da Esquina nº 2", e tomando-os como metáfora para a construção da política de formação de professores da UFRPE, podemos identificar elementos simbólicos que representam aspectos relevantes desse processo. O verso "Porque se chamavam homens, também se chamavam sonhos" (Nascimento et al, 1972) evoca a dimensão humana dos profissionais envolvidos na formação docente, destacando a presença de seus anseios e aspirações na elaboração dessa política.

A expressão "sonhos não envelhecem" (Nascimento et al, 1972) simboliza a persistência e a vitalidade dos ideais e visões de futuro que sustentam a política de formação de professores, mesmo diante de desafios e adversidades. Por sua vez, a menção aos "gases lacrimogênicos" (Nascimento et al, 1972) remete aos obstáculos, resistências e conflitos encontrados ao longo do processo de construção da referida política, representando as dificuldades enfrentadas, as disputas ideológicas, as tensões políticas e as resistências institucionais que podem surgir nesse contexto.

A mensagem "ficam calmos, calmos, calmos" (Nascimento et al, 1972) pode ser interpretada como um apelo à serenidade, ao diálogo, à negociação, ao respeito ao contraditório, à argumentação e perseverança diante dos desafios enfrentados. Trata-se de um convite para manter o foco nos objetivos estabelecidos, superar as adversidades e avançar na construção de uma política de formação de professores consistente e alinhada com as demandas da educação.

Em suma, a análise dos versos da canção como metáfora para a construção da política de formação de professores da Universidade Federal Rural de Pernambuco ressalta a importância de valorizar os sonhos, manter a resiliência diante das dificuldades e buscar a tranquilidade necessária para enfrentar os obstáculos encontrados no processo de formação docente. Tal análise evidencia a necessidade de continuar avançando e construindo uma política coerente e alinhada com as necessidades e desafios da formação de professores na referida instituição de ensino superior.

CAPÍTULO V

5. O CICLO DE POLÍTICAS DE BALL, BOWE E GOLD: SINFONIA, CURVA E COMPASSO

*E basta contar compasso
E basta contar consigo
Que a chama não tem pavio
De tudo se faz canção
E o coração na curva
De um rio, rio, rio, rio, rio, rio...*

*Clube da Esquina nº 2
Milton Nascimento, Lô Borges e
Márcio Borges (1972).*

Nos últimos anos, especialmente em nações em desenvolvimento como o Brasil, a educação e a formação de professores surgem como temáticas centrais em debates acadêmicos e sociais. Em um cenário global de intensas mudanças sociopolíticas e econômicas, compreender tais políticas é indiscutível, exigindo ferramentas teóricas robustas. Nesse panorama, a abordagem do ciclo de políticas emergiu como instrumento destacado para analisar políticas públicas, incluindo aquelas voltadas para a educação e formação docente. A análise dessas políticas vai além da esfera acadêmica, sendo vital para a concepção e efetivação de políticas que almejem a educação de qualidade. Assim, é fundamental considerar a relevância do ciclo de políticas como ferramenta crucial na pesquisa educacional e na concretização de políticas de educação.

Nesse contexto, a abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Stephen Ball, Richard Bowe, e Anne Gold se apresenta como uma promissora ferramenta de análise das políticas de educação e formação de professores. Essa abordagem tem como objetivo compreender os processos pelos quais as políticas são formuladas, implementadas e avaliadas ao longo do tempo. Ela considera que as políticas públicas passam por diferentes fases, que envolvem a definição de uma agenda para a política, sua formulação, implementação e a avaliação (Mainardes, 2006).

A agenda envolve a identificação dos problemas e das demandas que motivam a elaboração de políticas públicas. Na fase de formulação, as políticas são desenvolvidas e refinadas, envolvendo a escolha de estratégias e a definição de objetivos e metas. Na fase de implementação, as políticas são postas em prática, envolvendo a alocação de recursos e a

mobilização de atores para garantir sua efetivação. Finalmente, na fase de avaliação, as políticas são monitoradas e analisadas para se verificar se os objetivos e metas foram alcançados (Mainardes, 2006).

A abordagem do ciclo de políticas tem sido amplamente utilizada em estudos de políticas educacionais e de formação de professores em todo o mundo. Ela permite uma análise mais profunda dos processos políticos, ajudando a identificar os fatores que influenciam sua formulação, implementação e avaliação. Com isso, a teoria do ciclo de políticas se apresenta como uma ferramenta teórica, uma epistemologia²³ essencial para orientar a elaboração de políticas públicas efetivas e para garantir uma educação de qualidade para todos.

Moreira (2017) apresenta ferramentas epistemológicas, como o Ciclo de Políticas e a Análise Crítica do Discurso, fundamentais para a investigação em política educacional e formação de pesquisadores. Tello (2013) ressalta a complexidade do campo da política educacional, enfatizando sua multidimensionalidade que engloba a atuação do Estado, micropolítica, direito à educação, entre outros. Reconhecendo a política educacional como subárea da ciência política, destaca-se sua especialização no estudo das políticas em múltiplas dimensões e na tomada de decisão em diferentes níveis. A pesquisa abrange desde teorias sobre o Estado e direito à educação até políticas docentes e curriculares específicas.

Quando se trata de métodos investigativos, vários modelos de análise de políticas públicas enfrentam críticas, especialmente por sua abordagem linear e reducionista, limitando a compreensão das políticas públicas, incluindo as educacionais. Moreira (2017) aborda modelos que tentam superar essa limitação.

Entre eles, destaca-se o Enfoque das Epistemologias da Política Educativa (EEPE), um esquema analítico-conceitual contraposto a modelos a-teóricos, com o propósito de orientar e aprimorar a pesquisa em política educacional. Ele serve como uma ferramenta epistemológica, oferecendo orientações metodológicas para pesquisadores. A EEPE está estruturada em três pilares: a perspectiva epistemológica, que é a visão de mundo do pesquisador; o posicionamento epistemológico, relacionado aos principais quadros teóricos do campo e seu conteúdo empírico; e a abordagem epistemológica, focada na coesão metodológica, mantendo consonância com as duas outras dimensões (Moreira, 2017).

²³ Epistemologia é a reflexão crítica sobre os fundamentos teóricos e conceituais que orientam a escolha e aplicação de métodos de pesquisa em uma área de conhecimento. No contexto da pesquisa em política educacional, a Epistemologia busca compreender as diferentes perspectivas teóricas que influenciam a produção do conhecimento nessa área e suas implicações metodológicas, garantindo a coerência e consistência das pesquisas (Almeida; Tello, 2013; Mainardes; Gandim, 2013; Mainardes; Tello, 2016).

Tello e Mainardes (2015, citado por Moreira, 2017) sugerem um esquema analítico para meta-pesquisas em política educacional, que abrange recortes temáticos, seleção de textos, registro de dados e análise sob perspectivas epistemológicas. A EEPE, conforme Moreira (2017), é crucial, garantindo que os pesquisadores adotem posicionamentos explícitos e sólidos, promovendo contribuições consistentes para a investigação no campo educacional.

A Análise de Discurso Crítico (ADC), desenvolvida por Norman Fairclough na década de 1990, é uma epistemologia transdisciplinar que considera o discurso como uma prática com efeitos concretos na vida social. Fairclough (2008 citado por Moreira, 2017) adota um modelo tridimensional, relacionando práticas discursivas, eventos e contextos socioculturais mais amplos. Associando a hegemonia de Gramsci e a interdiscursividade, a ADC analisa como a linguagem reflete e influencia o poder, particularmente nas políticas educacionais dominadas por discursos gerenciais e psicológicos. Essa abordagem permite uma compreensão crítica da interação entre linguagem e poder, especialmente nos discursos que impactam a prática educacional (PINI 2013, citado por Moreira, 2017).

A Cartografia Social (CS), desenvolvida por Rolland Paulston na década de 1990, é uma metodologia que combina análise textual com a criação de mapas, situando-se na perspectiva pós-crítica do pós-modernismo e rejeitando paradigmas tradicionais como eurocentrismo e binarismo (Moreira, 2017). Ela abandona conceitos como linearidade em favor da multilinearidade, construindo mapas baseados nas nuances dos discursos dos pesquisadores. Estes mapas, caracterizados pela adaptabilidade e abertura ao debate, refletem diferentes “comunidades de saber” e se distinguem das meta-análises convencionais por sua abordagem epistemológico-metodológica e priorização do debate sobre autores (Moreira, 2017).

A abordagem do ciclo de políticas, desenvolvida por Ball, Bowe e Gold (1992) e ampliada por Ball (1994), é apresentada por Moreira (2017) como uma metodologia alternativa para análise de políticas educacionais. Ela difere das abordagens que isolam as instituições educacionais do processo político e das pesquisas etnográficas que examinam a influência dos textos políticos nas escolas (Moreira, 2017).

Ball, em seu trabalho “Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology”, publicado em 1992, juntamente com Bowe e Gold, fornece uma análise crítica das reformas educacionais na Inglaterra dos anos 1980 e 1990. Seu artigo de 1993, “What is policy? Texts, trajectories and toolboxes”, e o livro de 1994, “Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology”, ampliam suas reflexões sobre política educacional, com ênfase nas relações de poder e ideologias. Em 2007, em uma entrevista

realizada por Mainardes e Marcondes, Ball explorou temas como justiça social e política educacional, ressaltando a necessidade de abordagens críticas na análise de políticas.

Em 2012, Ball e colaboradores lançaram "How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools", analisando a implementação de políticas no nível escolar. Em 2015, Ball refletiu sobre a pesquisa de política em "What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research", revisando os desafios no campo. A abordagem do ciclo de políticas de Ball, enfatizada por Moreira (2017), considera a política como um processo dialético contínuo, onde as políticas são constantemente moldadas em diferentes instâncias institucionais por diversos atores. Ela propõe analisar diversas políticas coexistentes e os níveis de negociação, permitindo entender como as políticas são adaptadas e reinterpretadas na prática escolar.

A respeito da abordagem do ciclo de políticas nos aprofundaremos a seguir. Esse enfoque vai receber um olhar mais detalhado por ser a perspectiva de análise adotada no presente estudo. A escolha pela abordagem do Ciclo de Políticas se justifica por ser um referencial teórico que possibilita relacionar as práticas e o conteúdo dos discursos nos mais variados cenários. Sua capacidade teórico-analítica permite a apropriação de ferramentas conceituais pelo pesquisador, conduzindo-o na exploração de políticas educacionais em múltiplos contextos, lugares, países e nas macro e micropolíticas²⁴.

Além disso, a abordagem do Ciclo de Políticas possibilita uma compreensão mais aprofundada dos processos políticos e de suas propostas na formação de professores. Nesse sentido o Ciclo de Políticas, permite uma análise integrada e abrangente dos diferentes aspectos envolvidos na política de formação de professores. Por meio da análise documental e das entrevistas semiestruturadas, é possível identificar as diversas dimensões do Ciclo de Políticas na política de formação de professores, tais como a formulação, a implementação/atuação, a avaliação e a reformulação dessas políticas.

5.1 O CICLO DE POLÍTICA: CONTEXTOS E NÍVEIS

A abordagem do ciclo de políticas, elaborada pelo sociólogo britânico Stephen Ball e colaboradores na virada dos anos 1980 para 1990, buscou caracterizar o processo político por meio de um ciclo contínuo constituído por três facetas: política proposta, política de fato e política em uso. No entanto Ball, Bowe e Gold (1992) reformularam essa proposta inicial, pois

²⁴ As perspectivas de macro e micropolíticas serão retomadas adiante.

perceberam que ela não captava adequadamente a variedade de intenções e disputas presentes no processo político (Mainardes, 2018).

O livro "Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology" (Ball; Bowe; Gold, 1992) explora as relações de poder no sistema educacional e como a política é influenciada por fatores sociais, econômicos e políticos mais amplos. Os autores usam a "policy cycle approach"²⁵, desenvolvida por Ball e colaboradores, como uma estrutura analítica para entender as políticas educacionais. Essa abordagem tem sido amplamente utilizada em vários países para analisar as políticas educacionais (Corbitt, 1997; Vidovich, 1999; Walford, 2000; Looney, 2001; Vidovich & O'donoghue, 2003; Destro, 2004; Lopes, 2004; Mainardes, 2004; Shiroma et al, 2005).

Os autores definem a política como um processo de tomada de decisão que envolve relações de poder e é influenciado por fatores sociais, econômicos e políticos. Eles argumentam que as políticas educacionais não são neutras e têm consequências reais para aqueles que a elas estão sujeitos. Entender a natureza política dessas decisões é crucial para analisar seu impacto sobre escolas, professores e estudantes (Ball; Bowe; Gold, 1992).

Argumentam que a análise das políticas educacionais requer uma perspectiva sociológica crítica que leve em conta as formas pelas quais o poder opera no sistema educacional. Os autores também usam a "abordagem do ciclo de políticas" como uma estrutura analítica consistente para estudar as políticas educacionais. Argumentam que o conceito de política é crucial para analisar o impacto das políticas. Para analisar criticamente as políticas educacionais, os autores enfatizam a importância de levar em conta as relações de poder que operam no sistema educacional (Ball; Bowe; Gold, 1992).

Ball, Bowe e Gold (1992) destacam a fragmentação entre geração e implementação de políticas, o que leva a uma perspectiva gerencial do processo político. É interessante considerar as consequências dessa separação e as formas como ela afeta a compreensão do processo político. A ideia de que as políticas são geradas e depois simplesmente implementadas sugere um processo linear, que não reflete a natureza complexa da política.

A perspectiva de política construída de baixo para cima, apesar de reconhecer a importância da implementação, pode não captar com precisão as interações entre os diferentes atores envolvidos no processo político, devido a uma dinâmica hierárquica de poder. Portanto, é crucial ir além de uma visão simplista da geração e implementação de políticas e adotar uma compreensão mais sistêmica e complexa do processo político (Ball; Bowe; Gold, 1992).

²⁵ Abordagem do ciclo de política.

O capítulo 1 do livro "Reforming education and changing schools" (Ball; Bowe; Gold, 1992), "The policy process and the processes of policy", fornece uma perspectiva sociológica crítica sobre a política e o processo de tomada de decisão na educação na Inglaterra nos anos 1980 e início dos anos 1990. Os autores argumentam que a política não é um processo neutro e é moldada por fatores sociais, econômicos e políticos mais amplos. Eles destacam a importância de entender a política como um texto ou uma série de textos e os diferentes contextos em que são usados.

Os autores criticam o tradicional modelo linear de formulação de políticas de cima para baixo, que separa a investigação da geração e implementação de políticas e reforça a perspectiva gerencial do processo político. Em vez desse modelo linear, os autores propõem uma compreensão mais sistêmica e complexa do processo político, levando em consideração a interação de procedimentos administrativos, precedência histórica e manobras políticas que envolvem o Estado, a burocracia estatal e as lutas políticas pelo acesso ao processo político. Os autores argumentam que essa dinâmica produz relatos do processo político que não são simplesmente lineares, mas complexos e influenciados por múltiplos atores e fatores (Ball; Bowe; Gold, 1992). Discutem ainda as formas pelas quais o poder opera no sistema educacional e as implicações da política para escolas, professores e alunos. Os autores enfatizam a importância de analisar os efeitos práticos da política e dos atores envolvidos no processo político, indo além de uma visão simplista de geração e implementação de políticas.

Ainda nesse capítulo os autores apresentam pela primeira vez o famoso esquema dos contextos²⁶ que compõem o ciclo de políticas (Figura 3), um modelo não linear, articulado e contextualizado, que Ball (2007) define como método de análise ou, ferramenta de análise, das políticas de educação. Apresentam uma versão refinada do ciclo de políticas, rejeitando modelos que separam formulação e implementação de política.

Figura 3 - Constituição dos contextos que compõem o ciclo de políticas

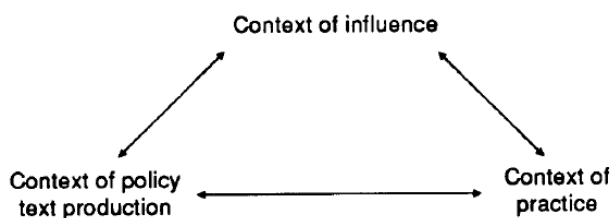


Figure 1.1 Contexts of policy making

Fonte: Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology, 1992, p. 20.

²⁶ Sobre os contextos do Ciclo de Políticas nos aprofundaremos mais à frente.

Nessa perspectiva refinada, os autores propõem um ciclo contínuo composto por três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Esses contextos, inter-relacionados e não lineares, envolvem disputas, embates e diversos atores políticos. Essa abordagem oferece uma visão mais complexa e dinâmica do ciclo de políticas, destacando a importância das interações entre diferentes atores e fases do processo político.

O ciclo de políticas, método para análise de políticas educacionais, ganha reconhecimento globalmente, inclusive no Brasil. Originalmente composto por três contextos, conforme Ball:

- Contexto de influência: envolve o início das políticas, centrando-se na formação de discursos e na luta entre grupos de interesse, incluindo órgãos governamentais e lobistas, movendo poder e influência.
- Contexto da produção de texto: relaciona-se à criação de documentos políticos, como legislações. Ball destaca a não neutralidade destes, refletindo relações de poder e interesses diversos.
- Contexto da prática: refere-se à aplicação das políticas e à sua percepção pelos atores. Ball enfatiza a necessidade de avaliação conjunta com outros contextos, considerando seu impacto real (Mainardes, 2018; 2009; 2006).

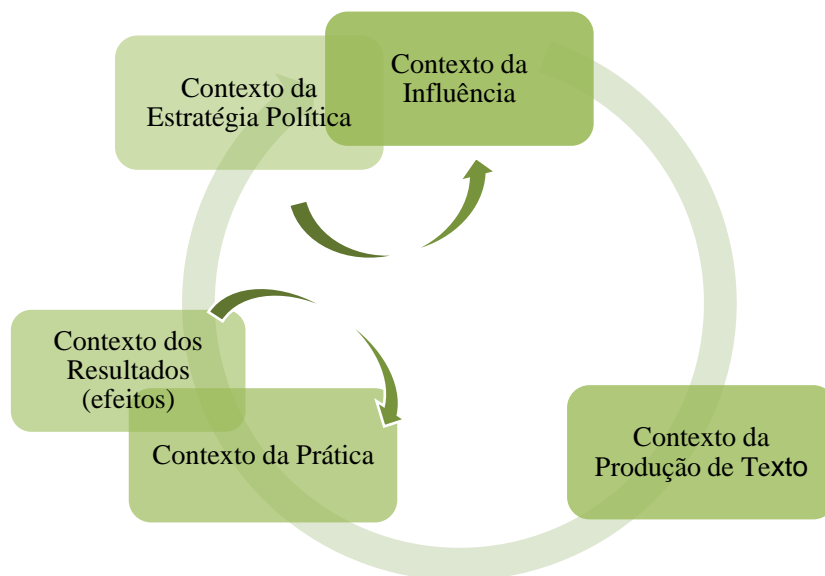
Posteriormente Ball acrescentou mais dois contextos:

- Contexto da estratégia política: abordagem tática e objetivos de entidades como partidos, evoluindo políticas através de táticas como lobby.
- Contexto dos resultados/efeitos: avalia o impacto social das políticas e suas implicações para diferentes classes, ligando-se intrinsecamente ao contexto da prática (Mainardes, 2018; 2009; 2006).

Estes dois contextos adicionais, inseridos por Ball, destacam a complexidade do ambiente político no desenvolvimento e implementação de políticas e a importância de avaliar continuamente os resultados e a eficácia das políticas.

No geral, a adição desses dois contextos à abordagem do ciclo político de Ball expande a estrutura para incluir uma compreensão mais ampla do processo político e seus resultados. Ressalta a necessidade de uma abordagem abrangente e dinâmica para o desenvolvimento e implementação de políticas, que considere o contexto político mais amplo e a avaliação e refinamento contínuos das intervenções políticas.

Figura 4: Contextos do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball (2007)



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado das leituras de Mainardes e Marcondes (2009).

Mais tarde, em uma entrevista realizada por Mainardes e Marcondes, em 2007, Stephen Ball revisitou o ciclo. Na entrevista publicada em 2009, Ball sugeriu que os dois novos contextos que ele acrescentou à abordagem do ciclo de políticas poderiam ser explorados dentro dos contextos primários (Figura 4). Ele argumentou que o contexto de resultados/efeitos pode ser visto como parte do contexto da prática, pois envolve a implementação real de políticas e a avaliação de seus efeitos. Segundo o autor, entender os resultados e efeitos das políticas é crucial para refiná-los e melhorá-los ao longo do tempo (Mainardes; Marcondes, 2009).

Da mesma forma, Ball sugeriu que o contexto da estratégia política poderia ser explorado dentro do contexto de influência, pois envolve os processos por meio dos quais as políticas são desenvolvidas, negociadas e comunicadas a diferentes partes interessadas. Compreender as estratégias políticas envolvidas na formulação e implementação de políticas é importante para entender a dinâmica de poder que as molda e as maneiras pelas quais diferentes grupos podem influenciar ou resistir a mudanças políticas (Mainardes; Marcondes, 2009).

No geral, a sugestão de Ball para explorar esses dois novos contextos dentro dos contextos primários destaca a interdependência e interconexão dos diferentes estágios do processo político. Enfatiza a necessidade de entender as relações complexas e dinâmicas entre diferentes atores, instituições e contextos que moldam a formulação e implementação de políticas.

Para entender melhor o ciclo da política, Ball e seus colaboradores se basearam em várias perspectivas teóricas, incluindo a abordagem da "política como texto" e da "política como

discurso". Essas perspectivas enfatizam a importância de examinar como as políticas são construídas, interpretadas e implementadas por diferentes atores em vários estágios do ciclo político.

Concentrando-se no texto da política e seu uso em diferentes contextos, Ball e seus colaboradores destacam a necessidade de entender a interação das relações de poder e a implementação da política. Eles argumentam que profissionais das unidades educativas não estão totalmente excluídos desses processos e utilizam os conceitos de textos "writerly" e "readerly", de Roland Barthes, para distinguir o envolvimento dos profissionais na política. Textos "readerly" limitam a interpretação, enquanto textos "writerly" convidam o leitor a participar ativamente da interpretação (Ball; Bowe; Gold, 1992).

Ball se apoia na teoria literária para destacar que as políticas são representações codificadas e decodificadas através de lutas e interpretações complexas. Elas estão em constante evolução, sendo interpretadas diferentemente pelos leitores de acordo com suas experiências e contextos. Apesar da tentativa dos autores em controlar seus significados, os leitores têm papel crucial na decodificação das políticas. Estes resultam de compromissos e múltiplas influências, e o processo de influência política envolve negociação e contingência, registrando apenas algumas vozes como legítimas (Ball; Bowe; Gold, 1992). Nesse sentido, os autores entendem que:

Quem se envolve no processo político e como se envolve é produto de uma combinação de procedimentos de base administrativa, precedência histórica e manobras políticas, envolvendo o Estado, a burocracia estatal e lutas políticas contínuas pelo acesso ao processo político; não é simplesmente uma questão de implementadores seguirem um texto de política fixo e 'colocarem a Lei em prática'. Uma tarefa fundamental para a análise de políticas é compreender o significado da política como um texto, ou série de textos, para os diferentes contextos em que são usados (Ball; Bowe; Gold, 1992, p. 10, tradução nossa)²⁷.

Os autores sugerem que a implementação de políticas não é simplesmente uma questão de seguir um texto de política fixo e "colocar a lei em prática". Em vez disso, é um processo dinâmico e complexo, influenciado por diversos fatores e contextos. Dessa forma, uma tarefa essencial para a análise de políticas é compreender a importância do texto da política, ou série de textos, para os diferentes contextos em que são aplicados (Ball; Bowe; Gold, 1992). Ao

²⁷ Who becomes involved in the policy process and how they become involved is a product of a combination of administratively based procedures, historical precedence and political manoeuvring, implicating the State, the State bureaucracy and continual political struggles over access to the policy process; it is not simply a matter of implementors following a fixed policy text and 'putting the Act into practice'. One key task for policy analysis is to grasp the significance of the policy as a text, or series of texts, for the different contexts in which they are used (BOWE, BALL, and GOLD, 1992, p. 10).

considerar a política como um conjunto de textos, é possível analisar como diferentes atores interpretam, negociam e implementam as políticas em contextos variados. Essa perspectiva ressalta a importância de olhar além das prescrições formais das políticas e considerar as nuances e complexidades presentes no processo de formulação e implementação de políticas.

Em resumo, os autores defendem que um modelo de cima para baixo e linear é insuficiente para capturar a complexidade do processo de formulação e implementação de políticas públicas. Em vez disso, é necessário levar em conta as múltiplas dimensões e atores envolvidos, bem como a importância do texto da política em diferentes contextos. Isso possibilita uma análise mais aprofundada e realista dos efeitos práticos das políticas públicas.

O trabalho de Stephen Ball sobre política como texto e política como discurso tem sido influente nos campos da sociologia política e da política educacional. Ele argumenta que entender a política requer examinar não apenas os textos oficiais produzidos por governos e instituições, mas também as maneiras pelas quais as pessoas interpretam e falam sobre essas políticas na vida cotidiana, uma vez que “essa política não é uma ou outra, mas ambas, elas estão “implícitas uma na outra”²⁸ (Ball, 1994, p. 15. Tradução nossa). Essa conceituação reconhece a importância tanto das estruturas sociais quanto da agência individual na formação dos fenômenos políticos.

Dito de outra forma, Stephen Ball argumenta que o conceito de política deve ser visto como um discurso. Essa concepção de política enfatiza a importância da linguagem, dos significados e dos símbolos na formação da política e das relações de poder. De acordo com Ball, a política não é apenas uma questão de processos formais de tomada de decisão ou ações de indivíduos ou grupos específicos. Em vez disso, é uma teia complexa de significados, interpretações e discursos que moldam a maneira como pensamos e entendemos questões políticas (Ball, 1994; Ball; Maguire; Braun, 2011; Ball, 2015).

Ball, apoiando-se nas perspectivas pós-estruturalistas e teoria crítica, argumenta que os discursos são influenciados por relações de poder e contextos sociais, e não são neutros. Os discursos que ganham legitimidade dominam a sociedade, enquanto outros podem ser marginalizados (Ball, 1994). Ele destaca a relevância da linguagem e símbolos nos debates políticos, refletindo relações de poder. Propõe uma análise crítica da linguagem em políticas, desafiando a visão tradicional da política como um processo hierárquico.

A estrutura teórica de Stephen Ball para analisar a política educacional incorpora perspectivas macro e micro. A macropolítica refere-se aos fatores estruturais de maior escala

²⁸ “(...) that policy is not one or the other, but both, they are ‘implicit in each other’ (BALL, 1994, p. 15).

que moldam a política, como sistemas econômicos, ideologias políticas e estruturas institucionais. A macropolítica também inclui o estudo da formulação, implementação e avaliação de políticas nos níveis nacional e internacional. Dessa forma, a macropolítica preocupa-se com as formas pelas quais as relações de poder, as estruturas sociais e os contextos culturais e econômicos mais amplos influenciam as decisões e os resultados das políticas (Ball, 1992; Ball, 2006).

De acordo com o autor, a macropolítica refere-se ao contexto sociopolítico e econômico mais amplo que molda as políticas e práticas educacionais. Ele argumenta que é importante considerar a macropolítica na análise das políticas educacionais porque ela pode revelar como as relações de poder e as desigualdades são perpetuadas e reproduzidas na sociedade. Em sua opinião, as forças de nível macro, como a globalização, o neoliberalismo e a desigualdade social e econômica, têm impactos significativos no desenho e implementação de políticas educacionais (Ball, 1992; Ball, 2006).

Ball sugere que analisar a macropolítica requer olhar além do contexto educacional imediato e considerar as forças sociais, econômicas e políticas mais amplas que influenciam as políticas educacionais. Esta abordagem pode ajudar a revelar as relações de poder e os interesses ocultos que moldam as políticas e práticas. Ele também destaca a importância de entender o contexto histórico e cultural em que as políticas são desenvolvidas e implementadas, bem como as forças globais que impactam os contextos educacionais locais (Ball, 1992; Ball, 2006).

No geral, a abordagem de Ball à macropolítica enfatiza a importância de olhar além do nível superficial das políticas e práticas educacionais e considerar o contexto social, econômico e político mais amplo que as molda. Essa perspectiva pode fornecer uma compreensão mais profunda das relações de poder e interesses subjacentes que influenciam as políticas e práticas educacionais e ajudar a identificar possíveis caminhos para a mudança.

Por outro lado, a micropolítica, considerada a partir da perspectiva do Ciclo de Políticas, refere-se aos fatores individuais e interpessoais que moldam a política, como crenças, atitudes e comportamentos de professores, líderes escolares, pais e outras partes interessadas. A micropolítica também inclui o estudo da implementação de políticas em nível local, bem como as práticas e interações cotidianas que moldam as experiências educacionais.

Desta forma, a micropolítica está preocupada com as maneiras pelas quais a agência individual (as formas de agir de cada indivíduo inserido no contexto da política) e a interação social influenciam os resultados das políticas e como as políticas são interpretadas e implementadas na prática. Ao analisar macro e micropolíticas, a estrutura de Ball oferece uma

compreensão mais abrangente da complexa dinâmica da política educacional (Ball, 1992; Ball, 2006; Ball; Maguire; Braun, 2011).

A perspectiva de Stephen Ball sobre a micropolítica enfatiza a importância de examinar as formas múltiplas e complexas pelas quais o poder opera em ambientes locais e cotidianos. Ele argumenta que o poder não é exercido apenas por aqueles em posições formais de autoridade, mas também por indivíduos e grupos que podem ter formas mais sutis e difusas de influência. Isso inclui as maneiras pelas quais as pessoas interagem umas com as outras, negociam, contestam significados e tomam decisões que afetam suas próprias vidas e as vidas dos outros (Ball, 1992; Ball, 2006; Ball; Maguire; Braun, 2011).

Na visão de Ball, a análise da micropolítica requer uma atenção às nuances da linguagem, do discurso e da interação social, bem como uma compreensão dos contextos históricos e culturais em que essas interações ocorrem. Isso significa reconhecer a diversidade de perspectivas, interesses e valores que moldam as ações e relacionamentos das pessoas, e as formas pelas quais essas perspectivas são moldadas por estruturas sociais e políticas mais amplas. Por meio de sua pesquisa, Ball mostrou como a dinâmica micropolítica pode reproduzir e desafiar as relações de poder existentes, e como o foco na micropolítica pode enriquecer nossa compreensão das complexidades da vida política (Ball, 1992; Ball, 2006; Ball; Maguire; Braun, 2011). Essa perspectiva traz à mente os versos que abrem o presente capítulo.

“E basta contar compasso, e basta contar consigo, que a chama não tem pavio, de tudo se faz canção, e o coração na curva de um rio, rio, rio, rio, rio, rio... (Nascimento et al, 1972). A análise dos versos revela a ideia de fluxo, criatividade e harmonia presentes na expressão artística. Ao seguir o ritmo e a métrica da música, confiando em si mesmo, é possível alcançar uma plenitude criativa. A referência à chama sem pavio destaca a capacidade intrínseca de criar e transformar, mesmo sem uma fonte tradicional de energia. Isso ressalta a ideia de que a música pode surgir de qualquer situação ou circunstância, refletindo a essência da expressão artística.

Os versos remetem à capacidade universal da música de abranger todas as experiências humanas, conectando pessoas de diferentes origens e culturas. A metáfora do coração na curva de um rio representa o fluxo contínuo e dinâmico da música, que flui em direção ao desconhecido, se adaptando e se renovando ao longo do tempo. A música "Clube da Esquina nº 2" transmite a mensagem de harmonia, autenticidade, criatividade e transformação, capaz de unir e tocar os corações de todos. Evoca a ideia de amorosidade permeando as relações interpessoais.

Essa análise se assemelha à perspectiva do ciclo de políticas de formação de professores, pois ambos enfatizam a importância da flexibilidade, da adaptação e do fluxo contínuo no

processo de desenvolvimento e aprimoramento. Assim como a música se renova e se adapta ao longo do tempo, as políticas de formação de professores devem ser ajustadas e atualizadas para atender às demandas e desafios da sociedade em constante mudança. Ambas as análises destacam a importância da criatividade, da conexão emocional e do compromisso contínuo com a excelência, seja na expressão artística ou na formação de professores.

CAPÍTULO VI

6. ANALISANDO OS DADOS E COMPREENDENDO A REALIDADE: SUBIR NOVAS MONTANHAS, DIAMANTES PROCURAR

*Andar por avenidas enfrentando o que não dá mais pé
 Juntar todas as forças pra vencer essa maré
 O que era pedra vira homem
 E um homem é mais solido que a maré*

*Clube da Esquina nº 2
 Milton Nascimento, Lô Borges e
 Márcio Borges (1972).*

A composição das músicas "Saídas e Bandeiras Nº1" e "Saídas e Bandeiras Nº2" foi fruto de uma parceria entre Fernando Brant e Milton Nascimento. O processo de criação dessas canções envolveu a colaboração entre Brant e Nascimento, que combinaram suas habilidades musicais e poéticas para dar forma à obra. A letra, escrita por Fernando Brant, apresenta questionamentos e reflexões sobre a situação vivida pelo eu lírico, expressando um sentimento de busca por mudança e superação. Por outro lado, a melodia, composta por Milton Nascimento, se caracteriza pela sua melancolia e introspecção, acompanhada de arranjos sofisticados e harmonias complexas, características marcantes do estilo musical do Clube da Esquina (Borges, 2019; Borges; Fuscaldo, 2022).

No contexto da análise dos dados, a trilha sonora proporcionada por essas composições desempenha um papel inspirador. Essa etapa do processo de pesquisa pode ser comparada a uma jornada árdua e desafiadora, exigindo atenção minuciosa e um diálogo constante com o embasamento teórico. A coleta e análise de uma quantidade considerável de unidades de contexto representam uma montanha a ser escalada. Ao fim dessa mineração de dados, são obtidos os preciosos diamantes dos resultados e inferências. É nesse contexto que este capítulo se debruçará, explorando o processo e os desafios inerentes a essa etapa fundamental da pesquisa

Como método de análise o Ciclo de Políticas “permite uma articulação entre teoria e metodologia, entre a perspectiva metodológica (Ciclo de Políticas), o referencial teórico específico utilizado na pesquisa e a análise de dados” (Mainardes, 2013, p. 153). A abordagem do Ciclo de Políticas proporciona fundamentos teórico-metodológicos para a análise das políticas públicas, considerando uma perspectiva abrangente e crítica, uma vez que “[...] o ciclo

de políticas pressupõe várias pesquisas dentro de uma pesquisa embora os pesquisadores possam olhar somente para um ou dois contextos [...] (Mainardes, 2020).

Tomamos para análise nesse estudo o Contexto da Influência situados no âmbito da macropolítica, e o Contexto da Produção de Texto e Contexto da Prática, no âmbito da micropolítica.

Os contextos que compõem a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Ball, Bowe e Gold (1992) e Ball (1994) como categorias teóricas, articulados à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), com a identificação de categorias empíricas, permite uma compreensão mais detalhada dos dados coletados e sua interrelação, possibilitando uma análise mais profunda e significativa da política de formação de professores. No geral, o trabalho e as colaborações de Stephen Ball contribuem significativamente para o campo da análise de políticas educacionais, enfatizando a complexidade e a natureza multifacetada do ciclo político. Sua proposta inspirou a presente investigação sobre a dinâmica da formulação, atuação e efeitos da política analisada em vários aspectos, na educação e na sociedade.

6.1 CATEGORIZANDO O REAL

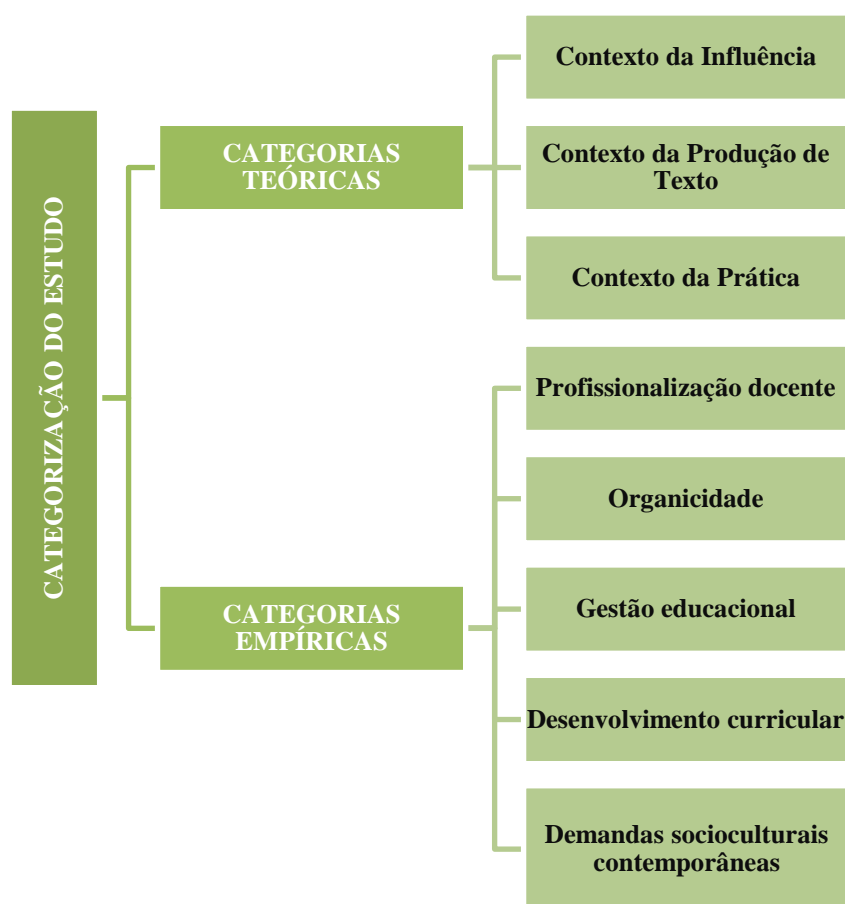
O Capítulo 1 deste estudo aborda os procedimentos metodológicos, incluindo cenários, ferramentas e etapas da pesquisa. Com base na fundamentação teórica exposta nos capítulos 2 a 5, foi possível a formação das categorias emergentes da pesquisa. Segundo Guba e Lincoln (1981, citados por Lüdke; André, 2013), a formação de categorias em uma pesquisa é um processo dinâmico que se origina do embasamento teórico, mas é adaptado conforme a investigação progride, integrando teoria e prática.

As categorias devem ser pertinentes, exclusivas, abrangentes, verificadas e confiáveis para os participantes. A elaboração dessas categorias segue um processo bifásico: uma etapa convergente de seleção inicial e uma divergente de enriquecimento. O ciclo finaliza com uma revisão da amplitude e definição das categorias, evidenciando a interação contínua entre teoria e dados.

Em seu livro "Análise de Conteúdo", Laurence Bardin (2011) define a categoria como uma classe de elementos que possuem características em comum, que são identificados e determinados a partir da análise dos dados. Para Bardin (2011), a categoria é uma ferramenta analítica que permite agrupar os dados em classes ou grupos, a partir de suas semelhanças e diferenças, de forma a compreender os fenômenos considerados de maneira mais profunda e sistemática.

Fundamentado em Oliveira (2008), o conceito de categoria teórica na pesquisa científica se refere a abordagens convergentes ao tema central do estudo. Ademais, a definição do tema central permite a construção dos instrumentos de pesquisa, os quais podem se manifestar na forma de questionários ou roteiros de entrevistas. Tais instrumentos são classificados como categorias empíricas, enquanto as respostas obtidas através destes meios são denominadas unidades de análise.

Gráfico 5 - Categorização do estudo



Fonte: Elaborado pela autora.

As categorias empíricas, por sua vez, são construções teóricas que emergem da análise dos dados e que permitem ao pesquisador identificar e interpretar os significados presentes nas informações coletadas. Bardin (2011) destaca que a construção das categorias é um processo complexo e que exige do pesquisador uma postura crítica e reflexiva em relação aos dados. Ele defende que a elaboração das categorias deve ser baseada em critérios claros, que garantam ao pesquisador controlar a subjetividade na análise dos dados.

Nessa perspectiva a categoria é uma ferramenta essencial na análise categorial de conteúdo, que permite ao pesquisador organizar e interpretar os dados de maneira mais

sistemática e rigorosa, garantida para a validação e confiabilidade dos resultados obtidos. Para uma melhor definição do processo de análise nessa pesquisa doutoral adotamos categorias teóricas e categorias empíricas representadas no gráfico 5. As categorias empíricas têm ainda uma subdivisão em unidades de registro e unidades de contexto, com inspiração em Bardin (2011). Essa subdivisão não está desenhada no referido gráfico. A visão integrada da categorização do estudo está mapeada no Apêndice E.

Entendemos categoria teórica como um conjunto de conceitos ou ideias que são usados para analisar, compreender e explicar determinado fenômeno ou objeto de estudo. São ferramentas conceituais que ajudam a organizar e compreender dados e informações de um determinado campo de estudo.

Na pesquisa em educação, a categoria teórica é um conceito-chave ou uma ferramenta metodológica usada para organizar, analisar e interpretar os dados coletados durante a pesquisa. As categorias teóricas são construções abstratas que surgem a partir do referencial teórico adotado pelo pesquisador e que permitem identificar, classificar e compreender diferentes aspectos da realidade educacional. Na presente pesquisa as categorias teóricas adotadas são: Contexto da Influência, Contexto da Produção de Texto e Contexto da Prática, com apoio em Ball, Bowe e Gold (1992) e Ball (1994).

Categoria empírica, no âmbito desse estudo, é um termo que encontramos em diversas áreas do conhecimento, como sociologia, antropologia, psicologia, ciências políticas, entre outras. Entendemos que tais categorias emergem dos dados empíricos coletados durante a pesquisa de campo ou a partir de fontes documentais. As categorias empíricas são importantes para a pesquisa explicativa, pois permitem descrever e explicar os fenômenos observados de forma sistemática e rigorosa.

Além disso, elas são fundamentais para a construção processual do referencial teórico da pesquisa, uma vez que as categorias empíricas permitem uma identificação de padrões e regularidades que podem ser explicadas por teorias já existentes ou que impulsionaram o desenvolvimento de novas teorias. Na pesquisa em tela as categorias empíricas que emergiram na primeira etapa do estudo e que deram lastro às demais etapas são: Profissionalização docente, Organicidade, Gestão educacional, Desenvolvimento curricular e Demandas socioculturais contemporâneas. Para a categorização empírica foi utilizado o método de análise de conteúdo, com suporte do software QRS NVIVO para a interação e familiarização com os dados.

Estamos conceituando as categorias sustentadas pelas muitas leituras realizadas ao longo de todo o doutorado e pela fundamentação teórica adotada para a pesquisa. Dito isto, temos as seguintes conceituações:

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: é um processo crucial para aprimorar a competência dos professores, garantindo a qualidade da educação e atendendo às demandas da sociedade. Esse processo engloba três aspectos principais: a docência, que se concentra nas habilidades pedagógicas dos professores, incluindo teoria e prática educacional; o perfil do egresso, referente à formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, para atender às necessidades da sociedade; e a valorização profissional, que enfatiza o reconhecimento e a importância da profissão docente, incluindo condições adequadas de trabalho, remuneração justa e crescimento profissional. É essencial que os professores sejam valorizados e tenham recursos para desempenhar suas funções de forma eficaz.

ORGANICIDADE: nas políticas educacionais, engloba a integração entre teoria e prática, a articulação entre a formação inicial e continuada de professores e a educação articulada. Isso implica ver a educação como um processo orgânico, onde diversas dimensões do conhecimento se complementam. A formação de professores deve incorporar essa integração para uma aprendizagem contextualizada, e a educação articulada visa conectar níveis e modalidades de ensino, promovendo uma formação consistente com as demandas sociais. A organicidade busca superar a fragmentação educacional, integrando áreas do saber e instâncias de oferta da educação formal.

GESTÃO EDUCACIONAL: abrange práticas, processos e estratégias na gestão de instituições e redes de ensino, bem como na implementação de políticas educacionais. Isso envolve uma gestão administrativa e pedagógica para garantir a eficiência e eficácia nas atividades pedagógicas, incluindo metas institucionais, projetos pedagógicos, seleção de pessoal, recursos financeiros e monitoramento de resultados. A gestão educacional e acadêmica aborda a coordenação das atividades acadêmicas nas instituições de ensino superior, incluindo programas de ensino, pesquisa, avaliação docente e organização da vida acadêmica dos estudantes. A política institucional na educação básica e superior trata da formulação e implementação de políticas e diretrizes, como currículos, programas de formação docente, critérios de avaliação, inclusão e ações afirmativas.

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: é um processo dinâmico que abrange a elaboração, efetivação e avaliação do currículo, incluindo objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Na perspectiva da BNC para a formação de professores, deve seguir diretrizes e princípios que visam uma formação comprovada com as necessidades da Educação Básica brasileira e valores

como democracia, justiça social, igualdade e diversidade cultural. A formação de professores, é também um campo de disputas, onde diversos atores, como professores, alunos, gestores e especialistas em educação, podem ter interesses e visões conflitantes sobre o que e como ensinar. O currículo negociado é um processo de diálogo coletivo que visa atender às necessidades dos envolvidos na formação de professores. A organização curricular, fundamental para o desenvolvimento desse currículo, envolve a definição de estrutura e sequência de conteúdos e atividades que promovem as competências. Essa organização pode adotar várias abordagens, como unidades curriculares, projetos ou áreas de conhecimento, conforme os objetivos e contextos da formação de professores.

DEMANDAS SOCIOCULTURAIS CONTEMPORÂNEAS: na formação docente, abrangem a diversidade e inclusão, assim como a relação entre sociedade e meio ambiente. Isso requer uma formação que reconheça e promova a diversidade em suas múltiplas dimensões, como gênero, etnia e orientação sexual, evoluindo para a construção de uma sociedade mais justa. Além disso, exige a compreensão das complexas relações entre seres humanos e meio ambiente, incentivando a conscientização dos professores sobre sustentabilidade. Assim, as políticas de formação docente respondem a essas demandas ao buscar a preparação de professores engajados em uma educação equitativa e sustentável.

A pesquisa destaca as categorias empíricas - Profissionalização Docente, Organicidade, Gestão Educacional, Desenvolvimento Curricular e Demandas Socioculturais Contemporâneas - como estruturantes para a identidade dos cursos de licenciatura devido à sua relevância na formação docente. Essas categorias, influenciadas tanto por características individuais quanto por demandas coletivas, como inclusão e diversidade, evoluem continuamente. Para compreendê-las, é necessário considerar nuances individuais e coletivas, garantindo uma formação docente de qualidade que promova uma educação consciente, crítica, justa e inclusiva. Elas estabelecem as bases conceituais para que os futuros professores enfrentem os desafios educacionais de forma crítica e eficaz.

As categorias estruturantes são conceitos essenciais para compreender a formação docente e promover a qualidade da educação. Elas não devem ser vistas de maneira isolada, mas como um conjunto integrado e interligado. A docência, por exemplo, está intrinsecamente ligada ao perfil do egresso e à valorização profissional dos professores. O perfil do egresso, por sua vez, depende da articulação entre teoria e prática na formação docente, bem como das políticas de gestão educacional e acadêmica. O desenvolvimento curricular e as demandas socioculturais contemporâneas são categorias que se interconectam e devem ser promovidas em conjunto para uma compreensão abrangente do processo educacional.

Definidos os conceitos das categorias estruturantes que emergiram da análise dos dados coletados durante a pesquisa, sustentadas pelas categorias teóricas eleitas previamente para respaldar o estudo, entendemos que as categorias teóricas foram imprescindíveis para ajudar a organizar e compreender dados e informações do campo de estudo da formação docente e das políticas de formação docente, enquanto as categorias estruturantes possibilitaram a descrição e explicação dos fenômenos observados de forma sistemática e rigorosa através das análises documentais e entrevistas semiestruturadas. Ambos os tipos de categorias são importantes para a pesquisa, e foram adotadas para alcançar os objetivos de pesquisa, sobre os quais trataremos a seguir.

6.2 A COLHEITA FARTA A PARTIR DOS DADOS

Os resultados apresentados são originários do campo de estudo, obtidos por meio de instrumentos, técnicas e metodologias selecionadas como parte integrante do arcabouço desta pesquisa. A fim de expor os achados de maneira organizada, a apresentação dos dados foi estruturada em três etapas, seguindo os passos da realização do estudo, nas quais foram abordados os contextos do ciclo de políticas, e sua articulação com os objetivos específicos definidos para a pesquisa. O presente estudo se valeu de uma abordagem metodológica rigorosa, buscando assegurar a confiabilidade e validade dos resultados obtidos. Para tanto, foram empregados métodos e técnicas consagrados na literatura, tendo em vista a especificidade do objeto de pesquisa.

6.2.1 Etapa 1 - Sobre Macropolítica e o Contexto da Influência: Quem vai ser o primeiro a me responder?

O verso "O que era sonho vira terra, quem vai ser o primeiro a me responder?" (Brant; Nascimento, 1972), na canção Clube da Esquina nº 2, é uma metáfora da Etapa 1 do estudo, que representa o início da investigação e a primeira trilha para a obtenção de respostas à pergunta de pesquisa. A expressão "o que era sonho vira terra" (Brant; Nascimento, 1972) simboliza a transição dos ideais e aspirações iniciais para uma base concreta de conhecimento embasada teoricamente. Essa transformação indica a necessidade de estabelecer uma estrutura sólida e fundamentada para a pesquisa, que permita a abordagem sistemática do objeto de estudo.

Na Etapa 1 abordamos, no espectro da macropolítica, o que orientou a construção da política de formação de professores para a Educação Básica, na instituição formadora, que

constituiu nosso campo de pesquisa. Aqui analisamos o Contexto da Influência, que é nossa primeira categoria teórica, assim como os resultados obtidos por meio dos documentos que compõem nosso *corpus*, e das entrevistas semiestruturadas realizadas para essa etapa. Buscamos identificar os pressupostos teóricos, as bases epistemológicas, as dimensões e os fundamentos que orientam a formação inicial docente na Licenciatura em Ciências Biológicas e as percepções das entrevistadas, que por ocuparem funções estratégicas na gestão institucional, podem ser considerados importantes tomadores de decisão.

A finalidade dessa Etapa 1 é responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa doutoral: identificar as categorias estruturantes da identidade de licenciatura nos documentos legais que regulamentam os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Para cumprir esse objetivo desenvolvemos uma pesquisa que está descrita na seção 1.4.1, primeira etapa da pesquisa, desse relatório de estudo. Focamos o Contexto da Influência no conjunto documental e no conteúdo das entrevistas semiestruturadas.

Para entender a política de formação de professores para a educação básica na UFRPE e a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, é essencial considerar os contextos históricos, sociais, políticos e culturais. Estes se refletem nas normativas legais que guiam a formação docente e a estruturação do curso. O estudo focou nas diretrizes legais para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. A política de formação deve contemplar a realidade educacional brasileira, considerando a diversidade cultural, o acesso à educação, a qualidade do ensino, as demandas profissionais e as evoluções tecnológicas no ensino.

O Projeto Pedagógico de Ciências Biológicas, que desenha a identidade do curso, tem como principal influência as diretrizes curriculares nacionais, levando em conta as particularidades das Ciências Biológicas. As estratégias pedagógicas adotadas devem fomentar reflexão crítica, pesquisa, experimentação, interdisciplinaridade e a integração entre teoria e prática. Assim, a compreensão do Contexto de Influência é essencial para a construção de políticas e projetos pedagógicos que atendam às necessidades da educação e contribuam para a formação de professores capazes de enfrentar os desafios da contemporaneidade. Além disso, é fundamental que essas políticas e projetos sejam constantemente avaliados e atualizados para garantir sua força e encorajamento. Mainardes (2018, p. 13) chama a atenção para os cuidados na análise desse contexto:

A análise do contexto de influência é complexa. Há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma “nova política”. É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local.

A historicização do processo de construção da política, apresentada na seção 4, foi crucial para entender o contexto e as categorias que moldam essa política e suas influências externas à instituição. O Contexto de Influência e o Contexto da Produção de Texto estão simbioticamente interligados, porém com uma relação complexa. Enquanto o Contexto de Influência frequentemente alinha-se a interesses específicos e ideologias, os textos políticos são mais amplamente alinhados ao interesse público. Estes textos, representando a política, variam em formato e nem sempre mantêm coesão interna, podendo apresentar contradições e diferentes interpretações de termos-chave (Mainardes, 2006).

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos entre os grupos que atuam em diferentes lugares da produção de textos, competindo pelo controle das representações na política. As políticas são intervenções textuais, mas também estão sujeitas a limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais e são vivenciadas no contexto da prática, o terceiro contexto. Assim, o contexto da prática é o lugar onde as consequências das políticas são experimentadas e onde os grupos, dentro dos diferentes lugares da produção de textos, competem para controlar as representações da política. Em suma, a relação entre o contexto de influência, a produção de texto e a prática política é complexa e simbiótica, com cada contexto influenciando e sendo influenciado por outros dois (Mainardes, 2006).

As políticas de formação de professores de Ciências Biológicas no Brasil enfrentam demandas por abordagens mais práticas e focadas na docência, estando sob influência de variáveis políticas que determinam a qualidade formativa. Elementos críticos incluem oscilações nas políticas governamentais e o investimento em educação, que são, por vezes, determinados por interesses alheios à promoção educacional efetiva (Gatti; Nunes, 2008; 2009; Gatti et Al, 2019). A conexão entre universidades e escolas emerge como um aspecto fundamental, necessitando de colaboração contínua para assegurar uma formação docente coesa e relevante para a educação básica (Gatti; Nunes, 2008; 2009; Gatti et al, 2019).

A constituição de redes de professores e a intervenção da sociedade civil são aspectos cruciais na esfera política da formação de docentes em Ciências Biológicas. Estas redes favorecem o intercâmbio de práticas e perspectivas críticas, enquanto a sociedade civil contribui para uma formulação de políticas mais democrática e adaptada às demandas de distintos segmentos (Gatti; Nunes, 2008; 2009; Gatti et al, 2019). É imperativo que essa dimensão política seja conduzida sob uma ótica crítica, superando influências neoliberais, focando na excelência educacional. Assim, as determinantes na atual política formativa para professores

de Ciências Biológicas são vastas e intrincadas, requerendo uma abordagem crítica para assegurar uma educação qualificada.

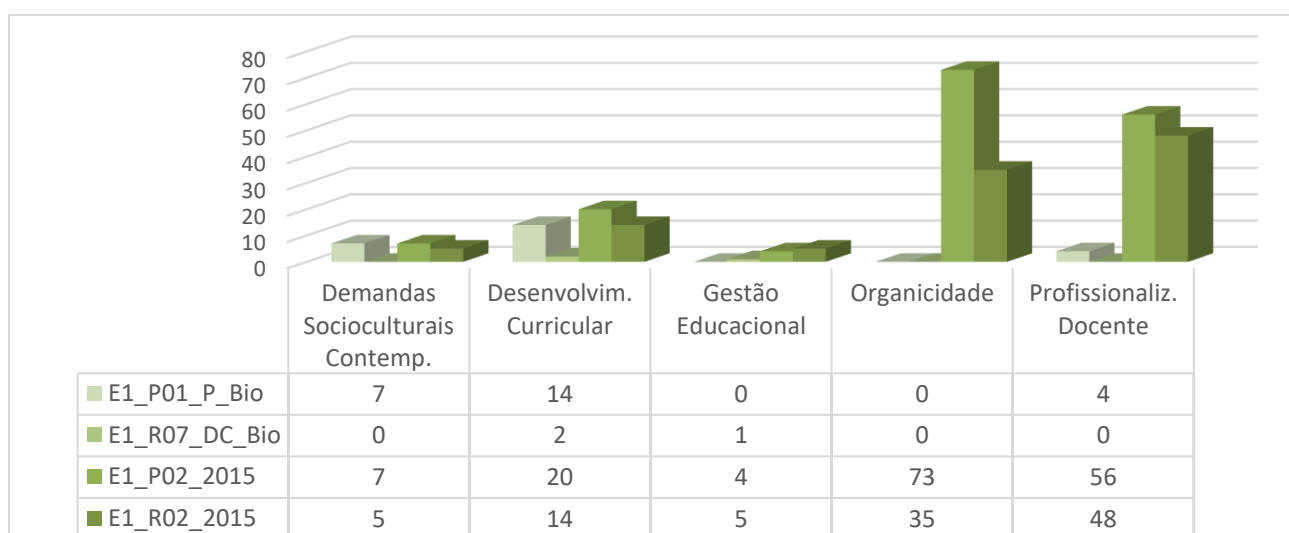
6.2.1.1 Analisando o conjunto documental da Etapa 1

Esta etapa analisou diretrizes para a organização dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, baseada em quatro documentos distribuídos em dois grupos:

- Grupo 1: Inclui o Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 e a Resolução CNE/CES nº 7/2002. Ambos focam na formação para cursos de graduação em Ciências Biológicas, englobando tanto o bacharelado quanto a licenciatura.
- Grupo 2: Compreende o Parecer CNE/CP nº 02/2015 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015. Estes estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores em nível superior, ressaltando uma formação ampla, crítica, reflexiva e a coesão entre teoria e prática.

A análise dos dados vinculados a essa categoria teórica, o Contexto da Influência, possibilitou a elaboração da Categorização do *Corpus* 1, apontada no Gráfico 6. É fundamental aqui ressaltar que o Parecer CNE/CP nº 02/2015 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 foram objetos de análise, em relação à formação inicial, apenas no que diz respeito à licenciatura. Os cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura não foram objeto de análise por não se incluírem no escopo da pesquisa.

Gráfico 6: Etapa 1 - Categorização do *Corpus* 1, Conjunto Documental



Fonte: Elaborado pela autora, com suporte do software QRS NVIVO – 12.

Assim, emergiram dos documentos as categorias estruturantes Demandas Socioculturais Contemporâneas, Desenvolvimento Curricular, Gestão Educacional, Organicidade e Profissionalização Docente. Essas categorias estruturantes têm referências codificadas com maior concentração nos documentos E1_P02_2015 e E1_R02_2015. O documento com menor incidência de codificação é o E1_R07_DC_Bio, seguido do documento E1_P01_P_Bio²⁹.

Para uma compreensão mais profunda sobre a distribuição das categorias estruturantes e suas unidades de registro e unidades de contexto, vamos nos apoiar na tabela 1 apresentada no Apêndice G. A categorização do *corpus* permite identificar os principais temas e questões abordadas pelos documentos analisados, oferecendo *insights* sobre as prioridades e preocupações dos órgãos responsáveis pela definição das diretrizes curriculares para a formação inicial de professores de Ciências Biológicas.

Como mostra a referida tabela, o primeiro documento analisado foi o E1_P01_P_Bio, do qual emergiram três categorias estruturantes, quatro unidades de registro e vinte e cinco unidades de contexto. O segundo documento analisado, E1_R07_DC_Bio, trouxe à superfície duas categorias estruturantes, duas unidades de registro e três unidades de contexto. O terceiro documento sobre o qual nos debruçamos, E1_P02_2015, nos trouxe cinco categorias estruturantes, doze unidades de registro e cento e sessenta unidades de contexto. Por fim, do quarto e último documento, E1_R02_2015, emergiram cinco categorias estruturantes, treze unidades de registro e cento e sete unidades de contexto.

O Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 delinea as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Biológicas, abarcando as formações em Bacharelados e Licenciaturas, especificando as competências e habilidades necessárias à formação. A Resolução CNE/CES nº 7/2002 estabelece as bases de organização dos cursos de Ciências Biológicas no Brasil, delimitando as competências e habilidades a serem adquiridas tanto para Bacharel quanto para Licenciatura. Estes documentos normatizam a orientação e regulamentação dos cursos de graduação em Ciências Biológicas no país, objetivando assegurar a excelência da formação na área.

A análise apontou que a categoria estruturante Profissionalização Docente já era tema de alguma preocupação na escrita do texto do Parecer CNE/CES nº 1.301/200. Deste documento emergiu a unidade de registro_Perfil do egresso, com quatro unidades de contexto³⁰, com destaque para a primeira:

²⁹ Ver Tabela 4, Documentos constituintes do Corpus 1.

³⁰ O software QRS NVIVO – 12 codifica as unidades de contexto utilizando a nomenclatura “Referências”.

O Bacharel em Ciências Biológicas deverá ser:

- Generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade;
- Detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem;
- Consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnicos-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida;
- 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;
- Consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional;
- Apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo;
- Preparado para desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação (E1_P_Bio, Referência 1).

O Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 delinea o perfil do egresso do curso de Ciências Biológicas, especificamente para a formação do Bacharel. Este perfil engloba competências técnicas, científicas e reflexivas, priorizando a atuação ética, responsável e o enfrentamento de desafios socioculturais e políticos na área. O egresso também deve ser apto a colaborar para o desenvolvimento sustentável e melhoria da qualidade de vida. Nota-se, entretanto, que a Resolução CNE/CES nº 7/2002, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas, omite o perfil do egresso, tanto para licenciatura quanto para bacharel. Maciel e Anic (2019) indicam que, embora haja normas comuns para bacharel e licenciatura, o documento carece de detalhes sobre as especificidades da formação de licenciados.

O documento destaca-se a categoria estruturante Profissionalização Docente como crucial para as licenciaturas, objetivando a formação profissional de professores. Esta categoria abrange desde competências específicas de Biologia até habilidades pedagógicas, teorias de ensino e gestão educacional. Dada a evolução contínua da profissionalização docente, é vital que tais diretrizes se atualizem, incorporando práticas pedagógicas contemporâneas e promovendo formação reflexiva, inclusiva e diversificada.

Tais referências são numeradas por ordem de colocação no texto analisado, no interior de cada unidade de registro analisada.

O E1_P01_P_Bio traz um conjunto de quatro referências na unidade de registro perfil do egresso, com destaque para o bacharelado. No perfil do egresso do Bacharelado em Ciências Biológicas, a ênfase é na formação holística. Como características, destaca:

- Visão Ampliada: Profissional generalista, entendendo a diversidade biológica e suas relações;
- Atuação Ética: Comprometimento ético e cidadania, promoção do bem coletivo;
- Perspectiva Educacional: O biólogo é visto como educador em variados contextos;
- Atuação Interdisciplinar: Enfatiza-se a colaboração interprofissional e adaptabilidade;
- Visão Crítica: Promover a inovação e avaliação crítica, com fundamentos éticos e sociais;
- Desenvolvimento Contínuo: Ênfase a adaptabilidade às mudanças.

O perfil do Bacharelado em Ciências Biológicas prioriza um profissional adaptável, crítico e instrutivo, com foco na interdisciplinaridade e desenvolvimento contínuo. Esse perfil prepara o biólogo para além de suas competências técnicas, enfatizando sua capacidade de ensino e influência positiva na sociedade. Note-se, no entanto, que especificidades relativas ao perfil de egresso de licenciaturas não foram abordadas neste contexto.

Em "Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro", Saviani (2009) destaca dois modelos de formação docente vigentes no Brasil. O primeiro, denominado de modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, enfatiza que a formação do docente se restringe à cultura geral e ao conhecimento específico da disciplina que irá ensinar. Por outro lado, o modelo pedagógico-didático defende que a formação do educador apenas se completa com o aprimoramento pedagógico-didático. Saviani argumenta em favor deste último, enfatizando a necessidade de uma formação que englobe tanto o conhecimento técnico quanto aspectos pedagógicos, políticos e éticos, advogando por uma pedagogia crítica. É crucial que uma formação docente incorpore ambos os modelos de forma complementar.

É importante destacar que tanto o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos quanto o modelo pedagógico-didático possuem potencialidades e limitações, e que a formação de professores deve contemplar ambos os modelos, de forma integrada e complementar. A aquisição dos conhecimentos específicos da disciplina é fundamental para o exercício da docência, mas também é necessário que os professores possuam habilidades pedagógicas e didáticas para garantir o ingresso na prática educacional. Isto posto, é possível inferir que tais modelos precisam se materializar no perfil do egresso da Licenciatura em Ciências Biológicas, uma vez que é indispensável que a formação de professores contemple uma abordagem

integrada e complementar, que considere tanto o conhecimento específico da disciplina quanto as habilidades pedagógicas e didáticas para a prática docente.

Outra categoria estruturante que emergiu desse conjunto documental foi o Desenvolvimento Curricular. Essa categoria aparece em ambos os documentos, tendo como unidade de registro a Organização Curricular. No documento E1_P01_P_Bio foi possível identificar a incidência de quatorze unidades de contexto. Para exemplificar, tomamos a primeira referência, que aponta:

A estrutura do curso deve ter por base os seguintes princípios:

- Contemplar as exigências do perfil do profissional em Ciências Biológicas, levando em consideração a identificação de problemas e necessidades atuais e prospectivas da sociedade, assim como da legislação vigente;
- Garantir uma sólida formação básica inter e multidisciplinar;
- Privilegiar atividades obrigatórias de campo, laboratório e adequada instrumentação técnica;
- Favorecer a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos;
- Explicitar o tratamento metodológico no sentido de garantir o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;
- Garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Proporcionar a formação de competência na produção do conhecimento com atividades que levem o aluno a: procurar, interpretar, analisar e selecionar informações; identificar problemas relevantes, realizar experimentos e projetos de pesquisa;
- Levar em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos dos processos biológicos;
- Estimular atividades que socializem o conhecimento produzido tanto pelo corpo docente como pelo discente;
- Estimular outras atividades curriculares e extracurriculares de formação, como, por exemplo, iniciação científica, monografia, monitoria, atividades extensionistas, estágios, disciplinas optativas, programas especiais, atividades associativas e de representação e outras julgadas pertinentes;
- Considerar a implantação do currículo como experimental, devendo ser permanentemente avaliado, a fim de que possam ser feitas, no devido tempo, as correções que se mostrarem necessárias (E1_P_Bio, Referência 1).

A organização curricular desempenha papel essencial na estruturação do curso de Ciências Biológicas. Tal estruturação deve considerar diversos princípios, incluindo: a definição clara do perfil profissional em Ciências Biológicas, uma formação básica sólida e multidisciplinar, flexibilidade curricular, abordagem metodológica clara, integração de ensino, pesquisa e extensão e ênfase na capacidade de produzir conhecimento. Estes princípios, apesar de delineados de forma ampla, possuem aplicabilidade à formação docente, principalmente no que se refere à integração de ensino, pesquisa e extensão e na formação voltada à produção do conhecimento.

Para a formação docente em Ciências Biológicas, a flexibilidade curricular, o tratamento metodológico explícito e a garantia de ensino contextualizado são aspectos de destaque. Contudo, é imperativo que os cursos de Licenciatura nesta área mantenham uma identidade clara, tratada especificamente para as demandas da formação de professores. Este foco inclui a preparação para os desafios do ensino de Biologia na Educação Básica e a necessidade de práticas pedagógicas coerentes com as peculiaridades desse ensino. Em suma, enquanto os princípios gerais são pertinentes para uma formação ampla em Ciências Biológicas, é crucial que a Licenciatura em Ciências Biológicas possua diretrizes claras, atentando para as particularidades da formação docente no contexto da educação básica brasileira.

O princípio de socialização do conhecimento é fundamental na formação acadêmica. Nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, é vital focar a formação de professores para a educação básica, adaptando-se à sua realidade. Aliada à pertinência dos princípios curriculares em Ciências Biológicas, a Licenciatura precisa de uma identidade clara voltada à formação docente. Isso indica a urgência em revisar as diretrizes curriculares, garantindo uma formação docente em Biologia mais explícita e completa. Essa constatação tomou como base a seguinte afirmação:

A formação do profissional biólogo-bacharel e do biólogo-licenciado é um campo de tensões, que acarreta uma dificuldade na construção e solidificação de um perfil ou identidade desses grupos profissionais, se expandindo até em tensões epistemológicas como correntes de pensamentos e concepções acerca do conhecimento, seus usos e fins. [...] Essa não distinção constitucional se desdobra em uma problemática a nível curricular, pois a definição constitucional é a base para a construção das demais políticas e normativas referentes à formação desses profissionais. Os impactos consequentes dessa não distinção são resultantes da ideia de que o profissional biólogo deve ser apto a exercer suas funções independente se sua formação deveria ser voltada para a educação ou bacharel (Orlando, 2022, p. 25 citado por Corrêa, 2012)

Orlando (2022), fundamentada em Corrêa (2012), ressalta a tensão na formação dos profissionais das Ciências Biológicas, refletindo na identidade desses profissionais. A ambiguidade regulatória entre bacharéis e licenciados repercute curricularmente e na formação dos egressos. Esta lacuna, originada da definição constitucional, influencia políticas subsequentes para a formação desses especialistas. A indistinção na formação de licenciados em Ciências Biológicas pode comprometer a qualidade da docência. Assim, é imperativo discernir as características formativas entre licenciados e bacharéis, considerando demandas educacionais e sociais. A definição clara da identidade formativa do licenciado pode resultar em docentes mais aptos e em conformidade com as exigências sociais e educacionais.

Do documento E1_P01_P_Bio, surgiram ainda outras unidades de contexto, com destaque para as seguintes:

A estrutura geral do curso, compreendendo disciplinas e demais atividades, pode ser variada, admitindo-se a organização em módulos ou em créditos, num sistema seriado ou não, anual, semestral ou misto, desde que os conhecimentos biológicos sejam distribuídos ao longo de todo o curso, devidamente interligados e estudados numa abordagem unificadora (E1_P_Bio, Referência 2).

CONTEÚDOS BÁSICOS: Os conteúdos básicos deverão englobar conhecimentos biológicos e das áreas das ciências exatas, da terra e humanas, tendo a evolução como eixo integrador (E1_P_Bio, Referência 3).

BIOLOGIA CELULAR, MOLECULAR E EVOLUÇÃO: Visão ampla da organização e interações biológicas, construída a partir do estudo da estrutura molecular e celular, função e mecanismos fisiológicos da regulação em modelos eucariontes, procariontes e de partículas virais, fundamentados pela informação bioquímica, biofísica, genética e imunológica. Compreensão dos mecanismos de transmissão da informação genética, em nível molecular, celular e evolutivo.

DIVERSIDADE BIOLÓGICA: Conhecimento da classificação, filogenia, organização, biogeografia, etologia, fisiologia e estratégias adaptativas morfo-funcionais dos seres vivos (E1_P_Bio, Referência 4).

ECOLOGIA: Relações entre os seres vivos e destes com o ambiente ao longo do tempo geológico. Conhecimento da dinâmica das populações, comunidades e ecossistemas, da conservação e manejo da fauna e flora e da relação saúde, educação e ambiente (E1_P_Bio, Referência 5).

FUNDAMENTOS DAS CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA: Conhecimentos matemáticos, físicos, químicos, estatísticos, geológicos e outros fundamentais para o entendimento dos processos e padrões biológicos (E1_P_Bio, Referência 6).

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SOCIAIS: Reflexão e discussão dos aspectos éticos e legais relacionados ao exercício profissional. Conhecimentos básicos de: História, Filosofia e Metodologia da Ciência, Sociologia e Antropologia, para dar suporte à sua atuação profissional na sociedade, com a consciência de seu papel na formação de cidadãos (E1_P_Bio, Referência 7).

4.2 CONTEÚDOS ESPECÍFICOS

Os conteúdos específicos deverão atender as modalidades Licenciatura e Bacharelado (E1_P_Bio, Referência 8).

A modalidade Bacharelado deverá possibilitar orientações diferenciadas, nas várias sub-áreas das Ciências Biológicas, segundo o potencial vocacional das IES e as demandas regionais (E1_P_Bio, Referência 9).

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio (E1_P_Bio, Referência 10).

A elaboração de monografia deve ser estimulada como trabalho de conclusão de curso, nas duas modalidades (E1_P_Bio, Referência 11).

Para a Licenciatura em Ciências Biológicas serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio (E1_P_Bio, Referência 12).

O estágio curricular deve ser atividade obrigatória e supervisionada que contabilize horas e créditos (E1_P_Bio, Referência 13).

Além do estágio curricular, uma série de outras atividades complementares deve ser estimulada como estratégia didática para garantir a interação teoria-prática, tais como: monitoria, iniciação científica, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, iniciação à docência, cursos e atividades de extensão. Estas atividades poderão constituir créditos para efeito de integralização curricular, devendo as IES criar mecanismos de avaliação das mesmas (E1_P_Bio, Referência 14),

A estrutura curricular para os cursos de Ciências Biológicas aponta para uma formação ampla e interdisciplinar, desde o molecular até aspectos filosóficos. Contudo, essa estrutura parece favorecer o biólogo-bacharel, não considerando as especificidades do licenciado, dada a ausência de distinção entre as modalidades. A licenciatura limita-se aos conteúdos das Ciências Biológicas e áreas afins, visando o Ensino Fundamental e Médio, e, embora haja foco na formação pedagógica, esta carece de uma visão ampla do processo educacional. Além disso, falta uma perspectiva curricular avaliativa, conforme as demandas da Biologia. Apesar da promoção de atividades complementares, a ausência de critérios robustos de avaliação dessas atividades pode comprometer a formação integral dos estudantes.

Compartilhando a visão de Sacristán, entendemos que a visão de currículo apontada no documento E1_P01_P_Bio é principalmente baseada na perspectiva de currículo prescrito. Essa abordagem é caracterizada por uma lista de conhecimentos que devem ser ensinados durante o curso. O autor aponta que:

O currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem. Parcelas do currículo em função de ciclos, etapas ou níveis educativos, marcam uma linha de progressão dentro de um mesmo tipo de conteúdos ou assinalando aspectos diversos que são necessário abordar consecutivamente num plano de estudos (Sacristán, 2017, p. 113).

O currículo prescrito é crucial para a organização educacional, orientando a progressão sequencial por níveis e especializações. Apesar disso, suas restrições, como a ênfase excessiva em determinados conteúdos e a falta de flexibilidade, podem negligenciar áreas importantes e limitar uma abordagem educacional integrada. Portanto, a complementação do currículo prescrito por uma abordagem crítica e reflexiva é fundamental para orientar o processo de

ensino-aprendizagem de maneira mais ampla e relevante, envolvendo uma educação significativa para os alunos.

Em que pese as orientações para a elaboração das Diretrizes Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas, o documento E1_R07_DC_Bio, não reflete, no texto escrito, essas discussões. Foram identificadas três unidades de contexto distribuídas em duas unidades de registro. Visando contextualizar a proposição do documento vamos analisar a categoria estruturante Desenvolvimento Curricular, onde é possível identificar a unidade de registro Organização Curricular, com duas unidades de contexto. É importante focar a primeira unidade de contexto para uma melhor compreensão do texto da política de formação em Ciências Biológicas:

RESOLUÇÃO CNE/CES 7, DE 11 DE MARÇO DE 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. (...) Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, integrantes do Parecer 1.301/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso (E1_Res_Bio, Referência 1).

A Resolução CNE/CES 7 de 11 de março de 2002 estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Entretanto, essa Resolução remete ao Parecer 1.301/2001 para orientações referentes à formulação do projeto pedagógico do curso (CNE/CES, 2002). Tal referência pode ser vista como uma fragilidade, indicando uma possível falta de clareza e abrangência na própria Resolução. Além disso, com apenas quatro artigos, a Resolução pode ser percebida como limitada em termos de abrangência e profundidade. A robustez das diretrizes curriculares é crucial para estabelecer orientações claras para a formulação do projeto pedagógico comprometido com uma educação de alta qualidade e relevância. Assim, é imperativo que tais diretrizes sejam criteriosamente revistas e reelaboradas, de modo a fornecer uma base mais sólida e abrangente para as instituições de ensino superior que oferecem cursos na área de Ciências Biológicas.

A segunda unidade de contexto, presente na unidade de registro Organização Curricular, está redigida da seguinte forma no texto:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Ciências Biológicas deverá explicitar:

- I - O perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- II - As competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- III - A estrutura do curso;
- IV - Os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- V - Os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- VI - O formato dos estágios;
- VII - As características das atividades complementares; e
- VIII - As formas de avaliação. (E1_Res_Bio, Referência 2).

A Resolução CNE/CES nº 7/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas, no entanto, ao analisar o texto, é possível notar que ela se limita a direcionar diretrizes para a elaboração do projeto pedagógico, deixando a cargo do Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 a tarefa de aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Ciências Biológicas (bacharelados e licenciaturas). Essa divisão de responsabilidades pode ser interpretada como uma vulnerabilidade na construção da identidade dos cursos de graduação em Ciências Biológicas. A Resolução, ao delegar as diretrizes a outro documento, o Parecer que lhe antecede, pode gerar ambiguidades na implementação em Ciências Biológicas. Tal fragmentação é problemática, sobretudo para licenciaturas.

O conteúdo do documento E1_R07_DC_Bio trouxe ainda a categoria estruturante Gestão Educacional, com a unidade de registro Gestão Educacional e Acadêmica, cuja unidade de contexto está assim colocada:

Art. 3º A carga horária dos cursos de Ciências Biológicas deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001 (E1_Res_Bio, Referência 1).

A unidade de contexto trata da carga horária dos cursos de Ciências Biológicas, no contexto da gestão educacional e acadêmica do curso. No entanto, é importante destacar que essa carga horária foi posteriormente alterada, exclusivamente nos cursos de licenciatura, pela Resolução CNE/CP 2/2015, que estabeleceu o mínimo de 3200 horas para os cursos de licenciatura. Essa alteração na carga horária pode ter impacto significativo na gestão educacional e acadêmica do curso, exigindo ajustes no projeto pedagógico e na organização curricular.

A atualização e aplicação das diretrizes educacionais e acadêmicas no âmbito do curso é essencial, considerando as regulamentações vigentes. Isso abarca a conformidade com as diretrizes curriculares, a adequação das cargas horárias e a utilização de métodos pedagógicos eficazes e inovadores. A estrutura curricular do curso oferece uma base interdisciplinar ampla, porém, é necessário esclarecer as distinções entre bacharelado e licenciatura, enfatizando a formação pedagógica e a introdução de critérios para avaliação e readequação. Esta estrutura curricular atua como uma política curricular, delineando o que deve ser ensinado e aprendido, definindo competências e habilidades valorizadas pela sociedade e instituições. Além de orientar planos de curso e projetos pedagógicos, ela é um referencial para avaliação do curso e da formação dos licenciandos, funcionando como instrumento de regulação e direcionamento da formação em Biologia. Buscando sustentação em Sacristán, entendemos que:

A política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa. A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e a margem de atuação que os professores e os alunos têm nela. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e as margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionado pela política e pelos mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar. essa política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares tem uma importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um estado organizado política e administrativamente num momento determinado, mas sim como meio de conhecer, desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, na medida em que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo (Sacristán, 2017, p. 107-108).

A estrutura curricular de Ciências Biológicas, na perspectiva da política curricular, determina objetivos e diretrizes para o ensino e aprendizagem. Essa estrutura precisa acompanhar as políticas educacionais do país, especialmente as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. As diretrizes para os cursos de Ciências Biológicas atuais, porém, não dão sustentação à identidade dos cursos de licenciatura. A estrutura curricular de Ciências Biológicas deve integrar teoria e prática, garantindo uma integração entre as diferentes áreas do conhecimento biológico e da formação pedagógica necessária para a atuação como professor. Ela precisa de flexibilidade e atualizações frequentes, alinhando-se aos avanços da Biologia e políticas educacionais. Atividades práticas e projetos complementam essa formação.

A estrutura curricular de Ciências Biológicas deve alinhar-se às necessidades sociais. Contudo, no contexto neoliberal e capitalista, tais necessidades são frequentemente vinculadas ao desenvolvimento econômico. Nesse enfoque, a educação se molda às demandas do mercado de trabalho, priorizando os interesses econômicos, em detrimento das reais necessidades dos indivíduos e da coletividade (Santos; Borges; Lopes, 2019).

Na ótica neoliberal e capitalista, a política curricular enfoca o desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho, priorizando a formação técnica e tecnológica. O ensino humanístico e crítico é subestimado. Assim, o currículo e as políticas educacionais são moldados pelos interesses específicos, ofuscando as demandas dos indivíduos e da sociedade. Por outro lado, em uma perspectiva mais humanizadora, com a qual somos filiadas, buscamos a defesa realizada por Santos, Borges e Lopes (2019) quando advogam que:

[...] com a crença de que o desenvolvimento econômico e educacional deveria estar imbricado à construção de uma sociedade livre, humana e humanizadora, é possível notar diferentes investidas com vistas a reformar a educação, e por meio dela o sujeito, para que fosse possível alcançar a sociedade do bem-estar social.

É nesse cenário que tanto a formação inicial como a formação continuada dos professores passaram a ser regularmente assinaladas como campos diretamente ligados à defesa de que determinadas instituições precisam responder às demandas da sociedade por uma educação de qualidade para todos (Santos; Borges; Lopes, 2019, p. 244).

As autoras relacionam o desenvolvimento econômico e educacional à formação de uma sociedade justa e humanizadora. Argumentam que a educação centrada na formação docente é estratégica para o bem-estar social e a transformação contínua da sociedade, tornando-a mais igualitária. A concepção de educação de qualidade é complexa, englobando questões como equidade e inclusão. As autoras defendem a formação docente e a educação como pilares do progresso socioeconômico, mas sublinham a necessidade de uma visão crítica, considerando a intrincada natureza da educação e da transformação social.

A categoria estruturante Demandas Socioculturais Contemporâneas emergiu do documento E1_P01_P_Bio, em duas unidades de registro: Diversidade e inclusão, com uma unidade de contexto, e Sociedade e ambiente, com seis unidades de contexto. A unidade de contexto Diversidade e Inclusão está destacada no fragmento textual a seguir:

Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero etc. 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 (E1_Res_Bio, Referência 1).

No contexto da Diversidade e Inclusão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ciências Biológicas elaboradas em 2001, enfatizavam a importância de abordar essas temáticas no currículo, sensibilizando futuros profissionais a lidarem com a diversidade cultural e as demandas atuais. A partir de 2002, intensificou-se o debate sobre a relevância da inclusão e diversidade na educação, exigindo uma postura crítica sobre formas de opressão na sociedade. A habilidade de analisar tais questões a partir de um olhar científico tornou-se essencial. Entretanto, para uma formação eficaz contra a discriminação, é necessário que tais competências sejam integradas nos projetos pedagógicos, combinadas de metodologias adequadas e formação continuada aos educadores.

A unidade de registro Sociedade e Ambiente também está presente na categoria Demandas Socioculturais Contemporâneas. Na configuração do texto estão presentes as seis unidades de contexto, incluindo as apresentadas a seguir:

2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

a) Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade (E1_Res_Bio, Referência 1).

d) Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental (E1_Res_Bio, Referência 3).

i) Utilizar os conhecimentos das ciências biológicas para compreender e transformar o contexto sócio-político e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente (E1_Res_Bio, Referência 5).

k) Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade (E1_Res_Bio, Referência 6).

As diretrizes curriculares devem ser vistas não como regras imutáveis, mas como orientadoras para a elaboração de projetos pedagógicos que atendam às demandas da sociedade e do mundo do trabalho. As instituições de ensino superior precisam estar sintonizadas com as transformações sociais, ambientais e tecnológicas, adaptando seus currículos de forma consistente. A formação em Ciências Biológicas deve ser concebida como um processo flexível, formando profissionais críticos em um mundo em transformação constante. As diretrizes curriculares são cruciais para conectar a formação às necessidades sociais, mas sua efetividade depende da atuação das instituições e dos profissionais.

Para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, é essencial integrar o saber técnico-científico com o pedagógico, formando educadores para a educação básica. Considerando os desafios contemporâneos, incluindo diversidade cultural e sustentabilidade, as diretrizes para a formação do licenciado precisam ser ampliadas. Portanto, as instituições que oferecem tais cursos devem integrar diretrizes específicas de formação docente, garantindo a qualidade educacional e o compromisso com a transformação social.

A análise realizada até aqui sugere a urgência de diretrizes curriculares para a formação docente que se alinhem às demandas contemporâneas para a educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores, delineadas pelo Parecer CNE/CP nº 02/2015 e Resolução CNE/CP nº 02/2015, orientam a organização curricular de formação docente, contemplando especificidades de cada disciplina. Pensando nas Ciências Biológicas, essas diretrizes enfatizam a integração do saber técnico-científico com saberes e práticas pedagógicas. Adicionalmente, sublinham a formação docente como vetor de inclusão social e compreensão ético-política, garantindo a capacitação de educadores críticos e comprometidos com a formação cidadã.

O Parecer CNE/CP nº 02/2015 (E1_P02_2015), estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, foi formulado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A subsequente Resolução CNE/CP nº 02/2015 (E1_R02_2015) detalha

essas diretrizes, priorizando a formação docente voltada para uma educação de alta qualidade e uma sociedade democrática (Brasil, 2015a; Dourado, 2015). O desenvolvimento desses documentos é discutido na seção 2.1.1 desta tese. Das análises desses documentos, surgiram cinco categorias estruturantes. É importante notar que a Resolução é derivada do Parecer, com redações semelhantes, o que exigiu grande atenção nas decisões sobre a categorização, que obedeceu à regra de exclusão mútua e regra de pertinência de Bardin (2016) para evitar redundâncias.

Isto posto, a nossa primeira categoria estruturante que emergiu deste conjunto documental foi a Organicidade, com três unidades de registro: Articulação Teoria e Prática, Educação Articulada e Formação Inicial e Continuada. A primeira unidade de registro, Articulação Teoria e Prática, apontou nove unidades de contexto no E1_P02_2015 e quatro unidades de contexto na E1_R02_2015. Para ilustrar essa discussão vamos trazer algumas dessas referências:

Considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (E1_P02_2015, Referência 2).

São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (E1_R02_2015, Referência 1).

São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (E1_R02_2015, Referência 2),

As unidades de contexto enfatizam a essencialidade da conexão entre teoria e prática na formação docente, sendo cruciais para aprimorar as competências docentes. A Referência 1 de E1_R02_2015 ressalta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto a Referência 2 aborda a singularidade da formação docente e a coesão das unidades envolvidas. A Referência 3 do E1_P02_2015 sublinha o papel da prática e do estágio supervisionado e a supervisão dessas etapas. O Parecer CNE/CP nº 02/2015 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 reforçam a ligação entre teoria e prática, aprofundando a compreensão crítica da prática docente. Essa conexão permite aos professores integrar bases teóricas, atualizar-se em Ciências Biológicas e valorizar a pesquisa, propiciando uma abordagem mais crítica e reflexiva em sua prática.

A análise dos documentos indica que a integração entre teoria e prática na formação inicial de professores de Ciências Biológicas no Brasil é crucial para uma compreensão mais crítica e atualizada da prática docente. O Parecer CNE/CP nº 02/2015 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 reforçam essa importância, e cabe às instituições de ensino superior adaptarem suas formações para alinhar-se a essas diretrizes.

Orland-Barak (2017)³¹ destaca a relevância de os professores combinarem seus saberes práticos e conhecimentos teóricos ao refletir sobre sua atuação. Essa fusão, embora intrincada, é vital para o desenvolvimento profissional docente e aprimoramento de suas práticas. A formação docente tem o papel crucial de promover essa integração, evidenciando que a aprendizagem ocorre tanto formal quanto informalmente, e ressalta que o aprendizado profissional vai além da aquisição de habilidades, envolvendo a conexão entre prática e teoria (Orland-Barak, 2017).

A articulação da teoria e da prática é um aspecto crucial para um ensino eficaz, pois permite aos professores compreender melhor os princípios subjacentes que orientam a sua prática e contribuem para melhorar e inovar continuamente o seu ensino. Através da integração de teoria e prática, os professores podem refletir sobre suas experiências, avaliar criticamente sua prática e refinar suas estratégias de ensino para melhorar o aprendizado do aluno (Orland-Barak, 2017).

As unidades de contexto desta categoria estruturante articulam-se com a ideia de integrar teoria e prática no processo formativo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Consoante com Orland-Barak (2017), enfatizamos a relevância de os docentes associarem conhecimentos práticos e teóricos em sua atuação. A formação docente, neste contexto, visa proporcionar oportunidades para essa articulação. A autora realça a necessidade de um aprendizado contínuo profissional, incentivando os professores a avaliar e adaptar sua prática à luz de conhecimentos teóricos.

Concordando com García (2010), enfatizamos a inter-relação entre teoria e prática na formação docente, destacando a experiência como elemento vital para o conhecimento em ensino. García categoriza o conhecimento na formação de professores em duas vertentes: conhecimento para a prática e conhecimento na prática.

³¹ Para mais informações sobre o texto, consultar Orland-Barak, L. (2017). Learning teacher agency in teacher education. *The SAGE Handbook on Teacher Education*, 247-252.

O conhecimento para a prática é derivado de estudos, leituras e reflexões teóricas sobre os princípios da docência. Ele é um conhecimento proposicional³², formal, considerado essencial na formação inicial de professores, pois fornece um conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para a atuação docente. Por outro lado, o conhecimento na prática emerge da experiência e reflexão direta na prática docente, sendo prático e situado, construído na interação escolar e consolidado através de observações e reflexões críticas (García, 2010).

García (2010) postula que esses dois tipos de conhecimento são complementares e interdependentes. Enquanto o conhecimento para a prática equipa o professor com habilidades essenciais, o conhecimento na prática é crucial para aplicar e adaptar essas habilidades em contextos reais, fomentando práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. O autor destaca a complementaridade entre o conhecimento para a prática e o conhecimento na prática, sendo ambos essenciais para uma atuação docente eficaz e inovadora, com o último possibilitando a reflexão e o aprofundamento teórico.

Portanto, é possível inferir que, de acordo com a análise realizada, com fundamento nos estudos citados, o conjunto documental advoga que para uma formação docente de qualidade e efetiva, é necessário que haja uma articulação entre o conhecimento para a prática e o conhecimento na prática, possibilitando a construção de um conhecimento prático e teórico que permita ao professor atuar de forma contextualizada e efetiva no ambiente escolar.

A categoria estruturante Organicidade trouxe à tona também a unidade de registro Educação Articulada, que entendemos como a promoção da interação entre diferentes níveis e modalidades de ensino, buscando uma formação integral e coerente com as demandas da sociedade. Essa articulação diz respeito principalmente às políticas e à gestão da educação. Para discutir essa unidade de registro nos apoiamos nas contribuições de Luiz Fernandes Dourado por entender a importância dessa discussão realizada por ele ao longo de, pelo menos, vinte e um anos.

No artigo "Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90", publicado em 2002 no periódico Educação & Sociedade, Dourado realça a necessidade de examinar os elementos macro estruturantes que moldam a reforma do Estado brasileiro na esfera educacional. O autor enfatiza a conexão das políticas de educação superior

³² Conhecimento proposicional pode ser entendido como aquele baseado em teorias, modelos e conceitos que são desenvolvidos por meio da pesquisa científica e da reflexão filosófica, e que são utilizados para explicar fenômenos, fazer previsões e fornecer orientação para a ação. Para mais informações consultar VELLOSO, A. R. S. et al. Filosofia da Linguagem, da Lógica e Analítica. Disponível em: <https://www.anpof.org/wlib/arqs/publicacoes/55.pdf>

no Brasil com organismos internacionais, sobretudo as diretrizes do Banco Mundial para a América Latina (Dourado, 2002)

Em 2015, ao relatar o Parecer CNE/CP nº 02/2015, Luiz Dourado consolida o conceito de educação nacional articulada, sublinhando a necessidade de interligar de forma coerente os diversos níveis e modalidades educacionais, incluindo a estrutura curricular, especialmente nas licenciaturas. As políticas de formação docente devem ser concebidas de forma integrada, abrangendo desde a educação infantil até à educação superior e as suas diversas modalidades. O Parecer ressalta a essencialidade da formação docente enquanto objeto de políticas educacionais. Assim, a educação deve ser percebida como um sistema coeso, onde a colaboração entre seus níveis e modalidades garante sua qualidade e eficácia.

A efetivação da articulação da educação nacional requer cooperação entre órgãos educacionais e participação da sociedade civil na definição de políticas, garantindo um sistema educacional orgânico, de qualidade e alinhado às necessidades da população. Analisando a unidade de registro no contexto do conjunto documental, ao situar historicamente o processo de elaboração das diretrizes, Dourado argumenta que:

[...] longo processo de estudos, consultas e discussões, experiências e propostas inovadoras, resultados de pesquisa, indicadores educacionais, avaliações e perspectivas sobre a formação inicial e continuada para a educação básica, tendo em vista, ainda, os desafios para o Estado brasileiro no sentido de garantir efetivo padrão de qualidade para a formação dos profissionais do magistério em um cenário em que a Emenda Constitucional nº 59/2009 amplia a educação básica obrigatória do ensino fundamental para a educação de 4 a 17 anos e prevê a sua universalização até 2016, o que, certamente, vai requerer esforço do País no sentido de maior organicidade, efetivas ações de cooperação e colaboração entre os entes federados e entre as instituições de educação superior e as instituições de educação básica (E1_P02_2015, Referência 7).

No contexto do PNE de 2014 e da Comissão de Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, observa-se a importância da educação articulada. É possível inferir que a comissão desempenhou papel fulcral na consolidação das DCN, através de reuniões e discussões com diversos atores educacionais, buscando uma elaboração integrada e participativa. Este esforço colaborativo e articulado elaborou, com consistência e planejamento conceitual, os marcos regulatórios para a formação inicial e continuada, enfatizando a valorização dos profissionais da educação básica (Dourado; Siqueira, 2022. p.59).

Além disso, o contexto analisado destaca a importância de garantir maior organicidade às políticas e aos programas voltados à formação dos profissionais do magistério, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Isso significa que é fundamental que haja uma articulação entre os diferentes níveis e modalidades da educação, de modo que as políticas

educacionais sejam planejadas de forma integrada e coerente, levando em conta as características e necessidades de cada etapa da educação.

Em meio à expansão e universalização da educação básica obrigatória no Brasil, surge o desafio de garantir um padrão de qualidade na formação dos profissionais do magistério. Destaca-se, assim, a necessidade de uma educação nacional articulada e de políticas educacionais robustas, que visam a excelência na formação docente em todas as fases e modalidades educacionais. Esse comprometimento com a qualidade foi evidenciado no processo de elaboração da Resolução CNE/CES nº 02/2015, marcado pela organicidade da discussão e refletido em todo o seu corpo documental, como é possível perceber pela referência a seguir:

Merece ser ressaltado, ainda, esforço efetivado pelo Conselho Nacional de Educação no sentido de maior organicidade das diretrizes para a educação básica, ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes para a Educação Infantil, as Diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos, as Diretrizes para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, as Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, as Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Tais diretrizes contribuem, efetivamente, para o repensar da educação básica e suas políticas numa perspectiva de educação pautada na diversidade, direitos humanos e inclusão (E1_P02_2015, Referência 8).

O trecho destaca a ênfase dos conselheiros do CNE na adoção de diretrizes que buscam garantir a organicidade e a articulação das políticas educacionais ao longo da educação básica, em seus variados níveis e modalidades. Estas diretrizes são cruciais para reavaliar a Educação Básica, enfatizando uma formação voltada para a diversidade, direitos humanos e inclusão. Tal análise sublinha a necessidade de uma política educacional harmônica e integrada que atenda às demandas distintas dos estudantes em todas as fases educacionais. Outras referências nesse contexto também são relevantes:

Os esforços feitos pelo Estado brasileiro, nas últimas décadas, direcionados à melhoria das condições objetivas em que se efetivam as políticas de formação inicial e continuada de professores, devem ser intensificados, sem prescindir da coordenação nacional dessas políticas pela União, por meio de relações de

cooperação e colaboração entre a União, Estados, DF e Municípios, na busca por maior organicidade nas políticas, nos programas e nas ações voltados para a formação dos profissionais do magistério da educação básica (E1_P02_2015, Referência 16).

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais (E1_R02_2015, Referência 1).

Os fragmentos analisados ressaltam a necessidade de articulação e cooperação entre entes federados e sistemas educacionais para uma formação docente integrada e eficaz. Embora o Estado brasileiro tenha avançado nas políticas de formação inicial e continuada de professores nas últimas décadas, é imperativo fortalecer essa cooperação nacional, especialmente pela União, assegurando a colaboração entre União, Estados, DF e Municípios para uma formação docente na educação básica mais coesa e articulada.

A concepção de conhecimento, educação e ensino é vital para o projeto educacional nacional, e almeja superar a fragmentação de políticas e a desarticulação institucional. O documento defende uma instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) para garantir uma formação eficaz através da cooperação entre entes federados. Dourado (2018) enfatiza a necessidade de um SNE que contemple a complexidade federativa, a autonomia dos entes e a interconexão orgânica entre sistemas educativos, órgãos normativos e instituições.

É crucial que as instituições formadoras, em seu projeto institucional, articulem a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica com políticas de valorização e com a base comum nacional estabelecida nas DCN. Essas instituições desempenham um papel vital na garantia da qualidade educacional, contribuindo para a formação inicial dos futuros professores com as competências e habilidades essenciais para um desempenho eficiente. Mais uma vez vamos nos apoiar em Dourado para trazer luz a essa análise:

Compete às diversas instituições formadoras a definição e a aprovação de projeto de formação (inicial e continuada) em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI e Projetos Pedagógicos dos Cursos. Esse movimento certamente propiciará maior organicidade da ação institucional e vai requerer articulação efetiva entre instituições de educação básica e superior. Importante destacar, ainda, a importância de projetos estruturadores para o estágio supervisionado e a Prática como Componente Curricular, entre outros. O esforço político, portanto, é de garantir as condições objetivas — gestão e financiamento — para que as Diretrizes Curriculares Nacionais, em sintonia com a política nacional de formação de professores, se materialize na interseção educação básica e superior e por meio da efetiva garantia da profissionalização dos professores (Dourado, 2016b, p. 36-37).

O autor sublinha a relevância das instituições formadoras na criação e aprovação de projetos de formação, alinhadas ao Plano de Desenvolvimento Institucional e aos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Esta congruência visa à coesão institucional e à união entre educação básica e superior. Dourado (2016) destaca a necessidade de projetos robustos para o Estágio Supervisionado e a Prática como Componente Curricular. Para concretizar tais diretrizes, é necessário um comprometimento político focado na gestão, financiamento e profissionalização docente. Dourado coloca as instituições formadoras no centro da construção de uma educação nacional consistente, priorizando uma formação de alta qualidade. Essas entidades devem se alinhar às políticas educacionais e diretrizes curriculares,

O documento E1_R02_2015 traz unidades de contexto que enfatizam princípios essenciais para aprimorar e democratizar a gestão e o ensino, alinhados ao ideal de educação articulada. Essa concepção busca harmonizar os diversos níveis e modalidades educacionais, respeitando a diversidade regional e cultural, oportunizando uma formação qualitativa e plural. A gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação são essenciais para uma interpretação integrada e participativa das políticas educacionais, em colaboração com instituições formadoras e a sociedade. Assim, a articulação da educação nacional, conforme postulado por Luiz Dourado (2015; 2016a; 2016b) e salientado na Resolução analisada, vincula-se à aspiração de um ensino democrático, inclusivo e de alto padrão, alinhado aos princípios indicados.

A última unidade de registro da presente categoria³³ é a Formação Inicial e Continuada que, sob a ótica da organicidade, requer uma abordagem integrada e sistêmica, refletindo a complexidade do contexto educacional e social atual. A formação inicial deve prover conhecimentos teóricos e práticos robustos, permitindo ao educador entender a educação, suas abordagens e desafios, como inclusão, diversidade cultural e tecnologia. A formação continuada, por sua vez, é um processo contínuo, focado na atualização e reflexão sobre práticas pedagógicas, adaptando-se às evoluções sociais e educacionais, e deve ser colaborativa, envolvendo diversos atores educacionais na construção coletiva do saber.

Para que a formação de professores seja orgânica, é preciso considerar a interdependência entre os diferentes aspectos que a compõem, como a teoria e a prática, a formação inicial e continuada, a educação básica e o ensino superior, entre outros. Também é fundamental que ela seja atendida por meio de políticas públicas conectadas às necessidades e demandas da sociedade, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da educação e para

³³ Trata-se da análise da categoria estruturante Organicidade.

a formação de cidadãos críticos, conscientes e responsáveis. Para dar sustentação a essa análise destacamos alguns fragmentos textuais sobre os quais iremos nos deter:

[...] é fundamental consolidar o papel dos Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica na formulação e pactuação de planos estratégicos que contemplem diagnóstico da formação inicial e continuada, ações e programas a serem desenvolvidos, gestão e financiamento (atribuições e responsabilidades) (E1_P02_2015, Referência 10).

[...] torna-se imprescindível uma ação orgânica que se efetive por meio de política nacional e de Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas a romper com as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais, bem como garantir profissionais com formação adequada nas diferentes etapas e modalidades e propiciar maior organicidade à formação (E1_P02_2015, Referência 11).

[...] enfatiza-se, neste Parecer, a organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração (E1_P02_2015, Referência 26).

As unidades de contexto sublinham a essência da organicidade na formação dos profissionais da Educação Básica, que engloba dimensões como formação inicial e continuada, gestão, financiamento, e articulação entre ensino superior e Educação Básica. A Referência 10 ressalta a relevância dos Fóruns Estaduais e Distritais na elaboração de estratégias de formação, enfatizando gestão eficaz, financiamento e construção coletiva. A Referência 11 defende políticas e diretrizes nacionais para superar desequilíbrios e favorecer uma formação sistemática. A Referência 12 advoga por uma formação contextualizada e interdisciplinar focada na cidadania. A Referência 26 ressalta a cooperação entre educação superior e básica, através da consolidação de fóruns. Finalmente, a Referência 27 sublinha a conexão entre ensino e pesquisa, promovendo formação continuada alinhada às demandas atuais e visando à excelência acadêmica.

As referências destacam a relevância de uma abordagem orgânica na formação de profissionais da Educação Básica, priorizando a integração e colaboração entre os diversos atores educacionais. A organicidade é essencial para a formação contínua e integrada dos professores, necessitando de articulação entre ensino superior e ensino básico e cooperação interinstitucional. Além disso, a qualidade acadêmica exige planos estratégicos, políticas públicas e de financiamento adequado, como os Fóruns Estaduais e Distritais Permanentes, sendo cruciais para a estruturação de ações e programas formativos.

O conjunto documental alinha-se ao postulado por Beck e Kosnik (2017), ressaltando o continuum de formação de professores para consolidar a preparação pré-serviço e fundamentar

a aprendizagem continuada. Esses autores defendem a necessidade de integração entre educadores, adotando uma abordagem construtivista, dialógica e investigativa. Uma comunicação eficaz entre docentes, formadores, formuladores de políticas e investigadores é vital para alcançar uma visão educacional integrada.

Gatti e colaboradores destacam a “necessidade de valorizar o continuum profissional de modo a conceber a formação como um processo que abrange a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada” (Gatti et al, 2019, p. 183). Esta visão, construída em debates educacionais nacionais e internacionais, supera a abordagem fragmentada da formação. A perspectiva de um processo contínuo visa a atualização e o aprimoramento constante dos docentes, acentuando a eficácia da prática docente e melhorando a qualidade educacional. Portanto, valorizar este continuum na formação docente amplia a compreensão da carreira, abrangendo todas as suas fases e dimensões.

Com o intuito de apoiar esse entendimento, foram selecionadas outras unidades de contexto que serão analisadas a seguir:

[...] as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (E1_R02_2015, Referência 2).

[...] formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (E1_R02_2015, Referência 6).

As unidades de contexto enfatizam a organicidade na formação de profissionais da Educação Básica, evidenciando a colaboração entre instituições formadoras e sistemas de ensino, conforme indicado na Referência 2. A formação, como um processo integrado, visa preparar profissionais do magistério, com a Referência 6 destacando a participação ativa desses profissionais na elaboração do projeto político-pedagógico.

Outras unidades de contexto nessa categoria apontam que a formação docente visa a qualidade social da educação e valorização profissional, com responsabilidade partilhada pelos entes federados e instituições credenciadas. Foram identificadas ainda referências que reforçam

a articulação entre formação inicial e continuada e sua integração ao cotidiano e projeto pedagógico das instituições de educação básica.

As referências ratificam a organicidade na formação de profissionais da educação básica, priorizando a articulação entre instituições e a formação contínua e integrada, focada na qualidade educacional. Com base em Gatti e colaboradores (2019), é fundamental considerar a formação docente como um continuum, sendo esse entendimento fundamental para a discussão sobre formação de professores. Nessa perspectiva, as autoras advogam pela:

[...] formação de professores como um continuum, uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual. Embora ocorra por fases claramente diferenciadas – na experiência como discente, na formação inicial específica em termos de socialização do conhecimento profissional, no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência e na formação continuada – é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem (Gatti et al, 2019, p. 183).

As políticas de formação docente são cruciais para o desenvolvimento contínuo dos professores, e, segundo Gatti et al. (2019), devem abordar a formação como um processo não linear e multifacetado. Essas políticas públicas promoverão uma integração entre todas as etapas da formação e estarão atentas às especificidades das diferentes etapas da Educação Básica. A colaboração entre universidades e instituições de ensino básico é vital para uma formação apropriada à realidade escolar. Por fim, a valorização profissional dos professores é fundamental, garantindo condições adequadas, salários justos e constante atualização profissional.

A segunda categoria estruturante que iremos analisar é a Profissionalização Docente, que se divide em três unidades de registro: Docência, Perfil de Egresso e Valorização Profissional. Passamos a lançar luz à primeira unidade de registro, Docência, na qual identificamos seis unidades de contexto no documento E1_P02_2015 e seis unidades de contexto no E1_R02_2015. Para ilustrar essa discussão, apresentaremos algumas das referências identificadas:

[...] referendamos, como crucial à formação inicial, a definição sobre a licenciatura presente no Parecer CNE/CP nº 28/2001, que afirma: A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem-sucedido do estágio probatório exigido por lei. O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (E1_P02_2015, Referência 5).

[...] ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos(as) aqueles(as) que atuam na educação, assumem centralidade os termos “profissionais da educação” e, no seu bojo, os profissionais do magistério, entendidos, no referido documento, como os(as) docentes que atuam diretamente no ensino e devem ser licenciados para tal, como condição para ingresso na carreira profissional (E1_P02_2015, Referência 1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (E1_R02_2015, Referência 2).

A profissionalização na educação é crucial, com destaque para os licenciados para o exercício da docência. Segundo a Referência 5 do E1_P02_2015 e com base no Parecer CNE/CP nº 28/2001, a licenciatura é uma autorização oficial para o exercício da docência na educação básica. O diploma obtido no ensino superior valida essa licença, estando em conformidade com a legislação. Portanto, a formação inicial deve enfatizar a licenciatura como requisito para a carreira docente, garantindo a preparação ética e comprometida do educador. Além disso, o ingresso e a atuação na profissão devem respeitar a legislação vigente, assegurando condições de trabalho e desenvolvimento contínuo para os profissionais.

O documento E1_R02_2015 traz uma referência que apresenta uma visão ampla da docência, conceituando-a como um processo pedagógico e metódico, enraizado em conhecimentos específicos, interdisciplinares e valores éticos e políticos. A docência é entendida não como mera técnica, mas como prática social, pautada na construção coletiva do conhecimento. Assim, a profissionalização docente é vital para garantir uma formação robusta, permitindo aos educadores compreender e interagir com múltiplas perspectivas e promover ações educativas intencionais.

A construção de um conceito de docência é objeto de discussão das entidades de educadores e pesquisadores desde os anos de 1980. A ANFOPE vem afirmando ao longo dos anos, em seus Documentos Finais, a **docência como a base da formação e da identidade de todo e qualquer profissional da educação**. O documento Posicionamento Conjunto das Entidades, ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, já afirmava a:

[...] docência compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi

definida no histórico Encontro de Belo Horizonte considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos (2001, p. 4).

O documento propõe uma concepção expandida da docência, vista como construção coletiva do conhecimento e de valores éticos e políticos, contrapondo-se a uma visão meramente técnica. A docência é parte integrante de um projeto formativo voltado para a formação de indivíduos críticos e reflexivos. A formação docente robusta é essencial, permitindo que os educadores dialoguem com diversas concepções do mundo e implementem ações educativas estratégicas. Ambos os conceitos ressaltados enfatizam a docência como um processo pedagógico intencional, sublinhando a relevância de uma formação contínua e interdisciplinar e a construção coletiva do saber.

Para ampliar essa discussão sobre o papel da docência na profissionalização docente vamos a outra unidade de contexto identificada nos documentos analisados:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (E1_R02_2015, Referência 4).

Conforme a Referência 4 do E1_R02_2015, a ação do profissional do magistério engloba dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas, exigindo formação sólida que abarque conteúdo, metodologia e tecnologia. A docência vai além da mera transmissão de conteúdo, focando no desenvolvimento integral dos indivíduos. Assim, a formação do licenciado deve considerar todas as dimensões que influenciam a prática docente. A formação contínua é um imperativo, permitindo aos docentes incorporar novas tecnologias e linguagens contemporâneas, otimizando a comunicação pedagógica. Nesse sentido concordamos com Araújo, “podemos dizer que a “docência como base da formação/identidade de todo profissional da educação” se mostra como uma essência absoluta que “inclusive define o próprio sujeito, grupo ou instituição, atribuindo-lhe uma determinada identidade social e cultural” (Araújo, 2015, p. 128, citado por Corazza, 1995, p. 225).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, vamos ao Documento Final do 9º Encontro Nacional da ANFOPE, ocorrido em 1998, que traz o seguinte argumento que, embora tenha

vinte e cinco anos de existência, ainda é relevante e coerente com as discussões atuais sobre o assunto:

Historicamente a ANFOPE tem indicado as necessidades de formação do educador, defendendo a formação de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, um “educador que, enquanto profissional do ensino (...) **tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido** que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere” (ANFOPE, 1998, p. 24, citado por CONARCFE, 1989. Grifo nosso).

Conforme a visão da ANFOPE, o educador deve possuir uma compreensão ampla da realidade contemporânea, atuando como agente transformador na escola e na sociedade, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e democrática. O educador deve ter a docência como cerne de sua identidade profissional, dominando seu campo de atuação e articulando-o ao saber pedagógico, considerando a interconexão das diversas áreas do conhecimento e o contexto socioeconômico, político e cultural do processo educativo.

Uma das referências emergentes no E1_R02_2015 aborda características essenciais da iniciação à docência para projetos pedagógicos em licenciatura. Estas incluem: análise do contexto educacional, trabalho coletivo e interdisciplinar, planejamento e execução de atividades em diferentes espaços, envolvimento no planejamento escolar e análise crítica do processo pedagógico. Adicionalmente, os licenciados devem interagir com referenciais teóricos educacionais contemporâneos, desenvolver projetos educativos, utilizar tecnologias e recursos didático-pedagógicos e registrar atividades em portfólios. Estas competências devem ser adquiridas progressivamente, ampliando a autonomia do educador em formação. As dimensões e características destacadas para a iniciação à docência correspondem à constatação de Gatti et al. (2019) de que:

[...] a literatura especializada indica que conhecimentos importantes para a docência, além dos fundamentos da educação, são: conhecimento do aluno e de seus contextos; compreensão da relação da linguagem com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social; conhecimento da disciplina a ser trabalhada na docência e de seus respectivos conhecimentos pedagógicos (conhecimento pedagógico dos conteúdos), tratados sempre de maneira integrada aos saberes adquiridos nas práticas educativas; e, conhecimentos sobre avaliação de alunos e avaliação educacional. proposta das práticas como componentes curriculares na formação de docentes, constantes das últimas legislações, só terá efetividade se elas forem de fato: integradas ao currículo e às disciplinas, não constituindo algo à parte; institucionalizadas no sistema educacional como um todo, ou seja, nas instituições de ensino superior e nas escolas; e, sustentadas por um sistema de

apoio que envolva formadores atuando no ensino superior e nas escolas (bolsas de estudos incentivos materiais, montagem de laboratórios de ensino, fontes de informação sobre recursos pedagógicos e inovações etc.). Torna-se vital levar em conta a natureza do trabalho de ensinar e dos diferenciais de aprendizagem possíveis, que implica o cuidado com o desenvolvimento intelectual dos alunos, a aquisição de uma gama de recursos a serem usados no trabalho docente, com base teórica sólida, conhecendo o porquê das metodologias de ensino, desenvolvendo capacidades investigativas, e conhecendo o universo no qual se insere o trabalho docente. É preciso incorporar a perspectiva de que ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos, com a tomada de consciência do papel social do docente em suas implicações para o desenvolvimento e a vida dos alunos (Gatti et al, 2019, p. 75-76).

Gatti et al. (2019) reforçam as diretrizes da Resolução, destacando que a formação inicial de professores deve priorizar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento de competências para uma atuação ética e reflexiva, considerando a relação entre teoria e prática e promovendo uma educação inclusiva e que dialogue com a diversidade. Com base nesta fundamentação teórica, enfatizamos que a docência é central para a identidade do professor, especialmente para professores de Ciências Biológicas. Sua formação deve cultivar uma visão crítica e reflexiva sobre a prática docente, fomentando habilidades para atuar eticamente e comprometidas com a transformação social.

Passamos a analisar a unidade de registro Perfil de Egresso, da qual foi possível identificar vinte e sete unidades de contexto no documento E1_P02_2015 e vinte e oito unidades de contexto no E1_R02_2015. Para embasar nossa análise, citaremos algumas das referências identificadas:

[...] a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (E1_P02_2015, Referência 1).

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (E1_P02_2015, Referência 10).

O documento destaca a essencialidade da formação continuada para profissionais do magistério. A primeira referência entende o educador como um "agente formativo de cultura", sublinhando a sua função transcendente à sala de aula e a necessidade de "acesso permanente à informação, vivência e atualização cultural", sublinhando uma formação persistente e adaptativa. A referência 10 descreve o perfil do egresso, priorizando uma formação equilibrada entre teoria e prática e ressaltando o papel do "exercício profissional". O educador é visto como um agente de mudança, com ênfase em interdisciplinaridade, contextualização, democratização

e relevância social. A formação ética e emocional é destacada, sublinhando a importância da preparação contínua e adaptada dos educadores para impactar a transformação cultural e social.

Dessa forma, o perfil do egresso deve contemplar a formação de um profissional crítico e reflexivo, capaz de compreender e atuar sobre as diferentes dimensões da cultura, seja ela científica, social, política ou ambiental. Assim, é necessário que a formação contemple não apenas aspectos técnicos e científicos, mas também a formação humanística e cultural dos futuros profissionais da educação.

O perfil do egresso da Licenciatura em Ciências Biológicas gera debates devido à indefinição entre os perfis de bacharelado e licenciatura e a tradição tecnicista na formação de professores (Custódio, 2020). A figura do Biólogo como educador engloba diferentes perspectivas, como a do Biólogo e a do professor. Documentos do MEC fornecem diretrizes para graduação e formação docente, contudo, há incongruências entre o MEC e o Conselho Federal de Biologia na estruturação dos cursos, ressaltando a necessidade de definir um perfil de egresso que una a formação técnico-científica e pedagógica (Custódio, 2020). Vamos explorar outras unidades de contexto em que o perfil do egresso é abordado:

[...] se possa conduzir o(a) egresso(a): I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (E1_R02_2015, Referência 2).

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (E1_R02_2015, Referência 5).

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento (E1_R02_2015, Referência 6).

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições (E1_R02_2015, Referência 10).

O artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 02 de 2015 define o perfil dos licenciados em Ciências Biológicas, enfatizando uma formação que garanta uma base comum nacional e veja a educação como processo emancipatório. Destaca-se a necessidade de articulação entre teoria e prática e de considerar a realidade das instituições educativas da educação básica.

O primeiro conjunto documental evidencia ambiguidade no perfil do egresso da Licenciatura em Ciências Biológicas, conforme Custódio (2020). As Diretrizes Curriculares Nacionais definem o perfil do bacharel, mas omitem o licenciado. Contudo, aspectos como a formação cidadã do educador são sinalizados nas categorias "Perfil dos Formandos" e "Competências e Habilidades". Custódio (2020) destaca a necessidade de adequar a formação nas licenciaturas à diretriz curricular, focando especificamente no ensino de Biologia. A ênfase é na importância de documentos adicionais para um perfil de saída claro e consistente. Concordamos com Custódio (2020), na medida em que apenas os documentos E1_P01_P_Bio e E1_R07_DC_Bio não são suficientes para normatizar a construção de um perfil de egresso sólido e robusto

O segundo conjunto documental avança na definição do perfil do egresso de licenciaturas. Analisando o perfil do licenciado em Ciências Biológicas à luz de tais documentos, ressalta-se a formação interdisciplinar, atrelada à realidade sociocultural, e a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a prática pedagógica. Salienta-se também a necessidade de o docente se adaptar às mudanças educacionais e sociais, fortalecendo a educação inclusiva e valorizando a diversidade em múltiplas dimensões.

O texto ressalta a importância de criar ambientes para a análise crítica das diversas linguagens e suas formas de construção e progressão, integrando-os ao ensino para fomentar o pensamento crítico e criatividade. Gatti (2017) aborda a formação docente frente às necessidades da educação atual. A autora analisa alguns documentos oficiais emitidos a partir de 2015, que visam orientar a formação de professores para a educação básica, incluindo o Parecer CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução nº 2/2015, com foco nos conhecimentos do campo da Didática. Em relação à normatização de 2015, advoga que:

Pretende(m) propiciar a concretização de uma sólida formação teórica, de conteúdos e pedagógica, relacionando teoria a práticas, construindo perspectivas interdisciplinares, de modo a contribuir para o exercício profissional dos egressos. Também, na citada Resolução, enfatizam-se muito, para essa formação, os cuidados com a ética e as diversidades (cognitivas, culturais, sociais) (Gatti, 2017, p. 68).

Gatti (2017) indica que a Resolução CNE/CP 02/2015 e o Parecer CNE/CP 02/2015 buscam assegurar aos egressos uma formação teórica e pedagógica robusta, integrando teoria, prática e interdisciplinaridade. Esta formação destaca ética e diversidades como centrais à prática docente. Assim, o perfil do egresso deve aliar formação sólida, competências éticas e consciência das realidades educacionais, contribuindo para uma docência crítica e

transformadora frente às demandas da educação atual. Comungamos, ainda, da compreensão de Gatti (2017) ao destacar:

No art. 5º, e seus itens, está ressaltada a necessidade de propiciar aos egressos a apropriação de “dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério”, sendo importante conduzir os estudantes a uma visão ampla do processo formativo, considerando os seus ritmos e o desenvolvimento psicossocial e histórico-cultural, aspectos que permeiam as práticas educacionais. Destaca-se nessa Base o “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes”. A formação deverá ser articulada “à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos” (Gatti, 2017, p. 68).

Alicerçadas nessa compreensão, sustentamos que a formação de professores de Ciências Biológicas deve integrar teoria e prática, considerando a experiência dos docentes da educação básica e suas compreensões didáticas. O perfil do egresso, indispensável nos documentos institucionais, precisa se constituir no ponto de partida da construção dos PPC e incluir as demandas contemporâneas, abarcando uma perspectiva interdisciplinar e reconhecendo diversidades cognitivas, culturais e sociais. Esta perspectiva, ao visar a eficácia na docência, precisa atender tanto às exigências profissionais quanto às necessidades societárias e educacionais atuais, situando-se em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

O perfil do egresso proposto favorece o desenvolvimento de um currículo integrado, abrangendo diversas dimensões da formação docente e consolidando uma identidade profissional. Esse perfil ainda atua como referencial para avaliação e aprimoramento contínuo da formação docente, estabelecendo um ciclo retroalimentador.

Na categoria estruturante Profissionalização Docente, a Valorização Profissional é a terceira unidade de registro. No E1_P02_2015, há vinte e três unidades de contexto e no E1_R02_2015, catorze unidades de contexto. Referências subsequentes elucidarão esta discussão:

[...] estudos e pesquisas, nacionais e internacionais, que sinalizam importantes e diversas visões sobre a formação de professores, destacando-se, entre outros, questões atinentes a identidades desses profissionais; financiamento e gestão; avaliação e regulação; conhecimento, informação e interdisciplinaridade; dinâmicas formativas e processos de trabalho; saberes docentes, didática e prática educativa; papel da educação a distância; articulação entre educação superior e educação básica e regime de colaboração (E1_P02_2015, Referência 1)

[...] questões e problematizações relativas ao repertório de conhecimento dos professores em formação; ao tratamento de conteúdos e dos modos de gerar, difundir e avaliar conhecimento; às oportunidades para desenvolvimento cultural; às concepções de prática educacional; à pesquisa; às articulações entre etapas e

modalidades da educação básica que não são consideradas em sua plenitude; à relação entre matrizes curriculares do processo formador e a base nacional comum e garantia de diversificação curricular, bem como dos sentidos do trabalho contemporâneo; às disputas sociais e políticas de que a educação e escola fazem parte; aos sentidos de diversidade e desigualdade. Por certo, há indicações de possíveis soluções, mas essas não constituem, ainda, uma política nacional de formação sob intenso e contínuo regime de colaboração entre os entes federados (E1_P02_2015, Referência 2).

O contexto documental reflete sobre as visões da formação docente, conforme refletido por Gatti (2021). A autora destaca a complexidade da qualidade educacional, abrangendo recursos, gestão, currículo e desempenho docente. Há uma ênfase na formação de qualidade, tanto inicial quanto contínua, bem como na profissionalização e valorização do professor. Essa preocupação em relação à qualidade da formação docente envolve questões relativas à profissionalidade, que Roldão (2005) define como: “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas (2005, p. 108).

A profissionalidade docente vai além da capacitação técnica, abrangendo também a valorização social dos professores, refletida em aulas justas, boas condições de trabalho e acesso a recursos educacionais. A valorização docente é crucial para a motivação e engajamento dos educadores, impactando diretamente a qualidade da educação. Ela envolve salários adequados, formação contínua e condições de trabalho propícias, levando a um desenvolvimento docente mais eficaz. Para ampliar nossa análise, iremos explorar outras unidades de contexto em que a valorização docente é abordada:

[...] as concepções fundantes para a valorização dos profissionais da educação e, neste contexto, para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, avançam no sentido de concepção ampla de valorização entendida a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho e se articulam a movimentos e discussões históricas que vêm sendo delineados no campo, por meio de entidades científico-acadêmicas, sindicais, órgãos gestores, instituições formadoras, sistemas de ensino, dentre outros (E1_P02_2015, Referência 8).

[...] a formação dos(das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação (E1_P02_2015, Referência 9).

Com base em Gatti (2021) e Roldão (2005), concluímos que a valorização docente é essencial para uma educação de qualidade e está intrinsecamente ligada à profissionalidade docente, englobando formação contínua, carreira e condições de trabalho. A formação do magistério é um direito e deve ser política pública, alinhada às demandas sociais e laborais. A

profissionalidade docente, por sua vez, abrange o conjunto de competências do professor, aprimorado ao longo da carreira e pela reflexão sobre a prática. A qualidade educacional depende do reconhecimento da formação e desenvolvimento profissional docente. Com o objetivo de ampliar nossa argumentação, selecionamos mais algumas das unidades de contexto identificadas:

Art. 18. § 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como: I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa; III - orientação e acompanhamento de estudantes; IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; VII - atividades de desenvolvimento profissional; VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional (E1_R02_2015, Referência 10).

Art. 19. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica (E1_R02_2015, Referência 7).

Os artigos 18 e 19 da Resolução CNE/CP 02/2015 enfatizam a valorização dos profissionais da educação básica, sublinhando políticas para formação inicial e continuada, planos de carreira e desenvolvimento adequado. Esta valorização é vista como intrínseca à formação, e é essencial garantir condições para jornadas de dedicação exclusivas ou em tempo integral em um único estabelecimento educacional. Conclui-se que a valorização docente está intrinsecamente ligada à profissionalização, influenciando diretamente a qualidade da educação através da formação e desenvolvimento docente.

A valorização docente é essencial para a profissionalização e desenvolvimento dos profissionais da educação, influenciando diretamente a qualidade da educação. Essa valorização, aliada à profissionalização, possibilita condições para a formação e aprimoramento dos educadores, permitindo uma atuação mais avançada na promoção da aprendizagem dos estudantes. A respeito do desenvolvimento docente é essencial:

[...] reunir numa mesma estrutura institucional os vários atores da formação de professores, em pé de igualdade e com idêntica capacidade de participação e de decisão: universidades, escolas, professores, entidades municipais, estaduais e federais etc. É nessa responsabilidade conjunta, compartilhada, que podemos encontrar novos caminhos para a formação de professores [...] no continuum do desenvolvimento profissional docente, dando coerência e consistência aos processos de formação inicial, de indução docente e de formação continuada (Nóvoa, 2022, p. 14).

O texto de Nóvoa (2022) destaca a importância de uma abordagem colaborativa e participativa na formação de professores, envolvendo várias instituições e atores na educação. O desenvolvimento profissional docente, desde a formação inicial até à formação continuada, é visto como um processo contínuo e integrado. A valorização e a profissionalidade docente desempenham papéis essenciais na construção de uma formação de qualidade, formando os professores para os desafios do contexto educacional atual. Imbernón contribui com essa reflexão ao advogar que:

[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais. [...] Outro aspecto que deve ser introduzido no conceito de desenvolvimento profissional refere-se ao coletivo ou institucional, ou seja, o de desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha em uma instituição educativa. O desenvolvimento profissional de todo o pessoal docente de uma instituição educativa integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores etc. Portanto, nesse conceito seriam incluídas as equipes de direção, o pessoal não docente e os professores. Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante, já que a formação não é analisada apenas como o domínio das disciplinas nem se baseia nas características pessoais do professor. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho. (Imbernón, 2022, p. 47).

Imbernón (2022) define o desenvolvimento profissional docente como um processo amplo e integrado que abrange tanto aspectos individuais quanto coletivos. Ele destaca a importância de melhorar continuamente a prática docente, por meio de políticas e programas que atendem às necessidades presentes e futuras dos professores. Além disso, o autor ressalta a necessidade de ampliar a concepção de formação, não apenas como aquisição de conhecimento, mas como um meio de luta por melhorias sociais e condições de trabalho, promovendo novos modelos de relacionamento na formação e no ambiente de trabalho. Isso se alinha com as referências apresentadas, que destacam a importância da valorização e da formação dos

profissionais da educação, enfatizando que a formação também serve como um estímulo para melhorias sociais e trabalhistas.

Ainda sobre a perspectiva do desenvolvimento profissional, estamos filiadas ao que defende García: “O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais - e como pessoas” (2009, p.15). O autor afirma ainda que:

O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso [...] é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos (García, 2009, p. 19).

O desenvolvimento profissional docente, compreendido sob a ótica da valorização docente, desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade da educação, conforme enfatizado por García (2009). Esse processo visa ao crescimento dos professores não apenas como profissionais, mas também como indivíduos. Embora seja um campo de conhecimento amplo e diversificado, é fundamental para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos. Portanto, é essencial investir em políticas e práticas que promovam o desenvolvimento profissional dos professores, permitindo que eles aprimorem continuamente suas habilidades, conhecimentos e participação, contribuindo assim para uma educação mais eficaz e inclusiva.

A terceira categoria estruturante analisada neste conjunto documental refere-se ao Desenvolvimento Curricular, que apresentou três unidades de registro³⁴: BCN - Princípios, BCN - Diretrizes e Organização Curricular. É preciso trazer aqui, mais uma vez, a importância da Base Comum Nacional para a formação docente, na busca por uma formação mais orgânica para os profissionais do magistério da educação básica, com destaque para a valorização desses profissionais.

Nesse sentido, a CONAE teve um papel importante ao reafirmar a necessidade de uma Base Comum Nacional para a formação inicial e continuada dos professores, com princípios que devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação. Além disso,

³⁴ Na Resolução CNE/CP nº 02/2015, as diretrizes e os princípios são conceitos distintos que orientam a organização curricular dos cursos de licenciatura. As diretrizes são orientações mais específicas, que definem os objetivos, competências e habilidades que os cursos de licenciatura devem contemplar em sua organização curricular. Elas indicam as áreas do conhecimento, as disciplinas e as atividades que devem ser contempladas na formação dos licenciandos, de forma a garantir a sua capacitação para o exercício da docência. Os princípios são orientações mais amplas e gerais, que norteiam a organização curricular dos cursos de licenciatura. Eles orientam a elaboração das diretrizes e definem as perspectivas fundamentais da formação de professores, que devem ser contempladas em toda a organização curricular. A organização curricular é a estruturação das disciplinas e atividades que compõem o curso de graduação, considerando as diretrizes curriculares. A organização curricular é definida pelas instituições de ensino superior e contempla as disciplinas, a carga horária, as atividades práticas e complementares, bem como a metodologia de ensino e avaliação adotadas pelo curso.

cabe ressaltar que tais princípios são defendidos historicamente por entidades da área, como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR (Dourado, 2015).

Na primeira unidade de registro, BCN – Princípios, foram identificadas cinco unidades de contexto no documento E1_P02_2015 e quatro unidades de contexto no documento E1_R02_2015. Com o objetivo de exemplificar a discussão acerca da BCN - Princípios, algumas referências selecionadas serão apresentadas a seguir:

O documento da Conae reafirma a base comum nacional como fundamento para a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância). A base comum nacional (LDB), definida no documento da Conae 2010, deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deve, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora (E1_P02_2015, Referência 1).

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: 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; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (E1_R02_2015, Referência 1).

A BCN é essencial na formação de professores para a educação básica, conforme destacado na Resolução CNE/CP nº 02/2015, que enfatiza princípios orientadores, como sólida formação teórica e interdisciplinar, integração entre teoria e prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social e valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, avaliação e regulação dos cursos de formação. Esses princípios, embora amplos, orientam a estrutura curricular dos cursos de licenciatura e devem permear toda a formação de professores, priorizando a integração entre teoria e prática e destacando a pesquisa como componente central (Brasil, 2015). Além disso, é crucial que a formação de professores leve em conta a realidade concreta das escolas, sua organização, projetos de formação e as características dos estudantes. Nesse sentido nos filiamos a Dourado (2015), ao argumentar a favor da necessidade de:

[...] uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de

concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (Dourado, 2015, p. 301).

A formação de professores deve garantir uma BCN que promova a educação como um processo emancipatório e contínuo, respeitando a especificidade do trabalho docente, que envolve uma integração entre teoria e prática. Portanto, é crucial que essa formação leve em conta a realidade das instituições educativas na educação básica e os critérios da profissão, a fim de oferecer uma preparação eficaz e de qualidade para os futuros professores.

Dourado (2015) destaca a importância dessa BCN na formação inicial e continuada de professores, enfatizando que ela deve ser considerada na elaboração dos projetos de formação, inclusive nos cursos de licenciatura. Os princípios que orientam essa BCN são essenciais para preparar professores comprometidos com uma educação emancipatória e transformadora, capazes de atuar de maneira crítica e reflexiva na sociedade. Portanto, é fundamental que esses princípios sejam incorporados em nossos projetos de formação, garantindo uma formação de alta qualidade para os professores que atuarão na educação básica.

Portelinha e Sbardelotto (2017), se debruçaram na Resolução CNE/CP nº 2/2015, e realizaram uma análise sobre os princípios e concepções que norteiam a formação de professores, especialmente a ideia da Base Comum Nacional, que se contrapõe à proposta de adotar um currículo mínimo ou uma parte comum de componentes curriculares em todas as licenciaturas.

Para Portelinha e Sbardelotto (2017) a BCN se baseia em princípios gerais que foram desenvolvidos pelos movimentos educacionais e visa formar profissionais com amplo conhecimento da realidade contemporânea, capacitados a influenciar e transformar as condições da educação e da sociedade. Esses princípios estão alinhados com os documentos da CONAE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2015. A integração desses princípios no desenho curricular de cursos de formação inicial de professores é imprescindível e deve englobar áreas de conhecimento específicas, aspectos didático-pedagógicos, elementos filosóficos e políticos, bem como fundamentos da educação. A organização desses conteúdos na matriz curricular reflete uma filosofia curricular que é influenciada pela seleção cultural mais ampla, fornecida por suposições, ideias e valores.

Na unidade de registro denominada BCN - Diretrizes, foram observadas oito unidades de contexto no documento E1_P02_2015 e sete unidades de contexto no documento

E1_R02_2015. As diretrizes da BCN desempenham um papel essencial na formação de licenciados, especificamente em seu desenvolvimento curricular. Elas fornecem orientações específicas, incluindo áreas de conhecimento, unidades curriculares e atividades, para preparar os futuros professores de maneira robusta e abrangente. Tais diretrizes visam contribuir para a formação dos licenciados para uma atuação docente transformadora, focando competências como compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, análise crítica dos contextos educacionais, elaboração de projetos pedagógicos e uso de tecnologias educacionais.

Adicionalmente, essas diretrizes discutem as particularidades das diversas etapas e modalidades da Educação Básica, abrangendo desde a educação infantil até a educação a distância, a fim de garantir uma formação adaptada a diferentes contextos educacionais. A referência selecionada ilustra a discussão sobre a perspectiva de currículo que compõe a BCN:

[...] o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (E1_P02_2015, Referência 1).

O documento E1_P02_2015, ratificado pelo E1_R02_2015 destaca o currículo como um conjunto de valores essenciais para contribuir com a identidade sociocultural dos alunos e para promover a cidadania, a democracia e o trabalho. Essa visão transcende a abordagem técnica e instrumental do currículo, enfatizando a formação integral do aluno com base em valores éticos, políticos e culturais. O currículo é visto como um espaço para construção e compartilhamento de significados na sociedade, sublinhando que a educação vai além da escola e deve capacitar os alunos para serem cidadãos críticos e conscientes, comprometidos com valores democráticos, bem comum e diversidade cultural. Nesse sentido, é possível afirmar que “A concepção de currículo explicitada nas Diretrizes acompanha a amplitude de conteúdos e temáticas que deverão ser contempladas nos projetos dos cursos (Portelina; Sbardelotto, 2017, p. 30). Essas temáticas serão examinadas na próxima unidade de contexto, a qual irá embasar essa linha de argumentação.

Art. 3º § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua

Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (E1_R02_2015, Referência 1).

O artigo 3º da Resolução CNE/CP 02/2015 aborda princípios e diretrizes para a formação de professores. Enfatiza a necessidade de cooperação entre instituições de ensino superior e sistemas de educação básica, por meio de fóruns estaduais e distritais. O texto defende uma abordagem abrangente da formação docente, combinando teoria sólida e prática consciente da diversidade educacional.

O conjunto de referências descrevem os núcleos essenciais da formação inicial de profissionais da educação básica:

- Núcleo de Estudos de Formação Geral e Interdisciplinar: Valoriza a formação teórica, a relação teoria-prática, a justiça social, gestão democrática e a diversidade. A pesquisa é um pilar central;
- Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos: Permite a especialização em áreas específicas do campo educacional, adequando-se ao foco de atuação desejado pelo estudante;
- Núcleo de Estudos Integradores: Enriquece a formação com atividades práticas, seminários e projetos científicos, ligando aprendizado à realidade social.

Globalmente, a formação visa preparar profissionais com base teórica sólida, compromisso com a diversidade e participação em pesquisa e extensão, atendendo às demandas da educação básica no Brasil. De maneira mais detalhada, o artigo 12 da Resolução nº 2/2015, estabelece o Núcleo de Estudos de Formação Geral, das Áreas Específicas e Interdisciplinares, e do Campo Educacional como parte indispensável dos cursos de formação inicial de professores. Esse núcleo indica uma base teórica sólida que sustenta a prática docente, englobando diversos campos do conhecimento, incluindo pedagogia, conhecimentos específicos, interdisciplinaridade, fundamentos da educação, justiça social e gestão democrática (BRASIL, 2015b). Essa abordagem interdisciplinar e o foco na promoção da justiça social refletem a necessidade de formar professores capazes de lidar com a diversidade educacional e contribuir para uma sociedade mais igualitária e democrática.

O segundo núcleo, denominado de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional, tem como objetivo aprofundar os conhecimentos específicos e pedagógicos necessários para a atuação profissional dos futuros docentes (BRASIL, 2015b). Isso representa um avanço na formação de professores, pois reforça a importância de uma formação mais profunda nas áreas em que irão atuar. Além disso, priorize as demandas sociais,

buscando conectar a formação acadêmica às necessidades do mundo do trabalho e da sociedade em geral. Essa conexão é essencial para garantir que os professores estejam preparados para contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. A diversificação dos estudos deve promover a diversidade cultural e a superação das desigualdades sociais e educacionais,

O núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular tem como objetivo enriquecer a formação dos licenciados por meio da participação em atividades complementares, como iniciação científica, residência docente e extensão universitária. Essas atividades proporcionam experiências educacionais e culturais diversas, ampliando a visão de mundo dos estudantes e desenvolvendo estratégias para atuar como educadores comprometidos com a justiça social e a diversidade. Esse núcleo contribui para uma formação mais crítica e reflexiva, preparando os futuros professores para lidar com diferentes realidades educacionais e demandas da sociedade.

A integração dos três núcleos é essencial nas DCN para a formação de professores. Essa interconexão promove uma formação ampla, indo além do conhecimento teórico. Por meio dela, os licenciados podem criar pontes entre diversas áreas do saber, entre teoria e prática, e entre sua formação e a realidade social e educacional. Essa integração é decisiva para formar professores críticos, reflexivos e agentes de mudança, prontos para atuar de forma eficaz no contexto educacional e social

Discutindo o documento que, a partir de 2015, definiu Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, Gatti (2017) fez a seguinte consideração, com a qual concordamos:

Essa Resolução veio com o propósito de garantir padrão de qualidade aos cursos formadores de professores nas instituições de ensino superior, estipulando a base comum nacional para a formação inicial para a docência na educação básica. Pretende propiciar a concretização de uma sólida formação teórica, de conteúdos e pedagógica, relacionando teoria a práticas, construindo perspectivas interdisciplinares, de modo a contribuir para o exercício profissional dos egressos. Também, na citada Resolução, enfatizam-se muito, para essa formação, os cuidados com a ética e as diversidades (cognitivas, culturais, sociais). Nela aparecem muitas vezes proposições formativas ligadas à Didática em muitos de seus tópicos, com o uso de várias formas de expressão: ora utilizando diretamente o termo “didática”, ora outros termos que, no contexto de citação, referem-se a conhecimentos do campo da Didática, tais como conhecimento pedagógico, conhecimentos relativos ao ensinar e aprender, práticas educativas formais e não formais, etc. (Gatti, 2017, p. 67).

Com fundamento em Gatti (2017), e Dourado (2015, 2016a, 2016b, 2022), interpretamos entendemos que as DCN de 2015 propõem a garantia da qualidade na formação de professores nas instituições de ensino superior. Isso é alcançado por meio de uma formação que integra conteúdos teóricos e pedagógicos sólidos, promovendo a interdisciplinaridade e

enfatizando a ética e a diversidade (cognitiva, cultural e social). A Didática desempenha um papel essencial nesse processo, permeando vários aspectos das diretrizes. Essa abordagem busca preparar os futuros professores com conhecimentos abrangentes e variados, considerando a realidade social e educacional em que atuarão.

Na categoria estruturante em questão, a Organização Curricular é a terceira unidade de registro. Até dezembro de 2019 as instituições de ensino superior tinham a responsabilidade de organizar os seus currículos de acordo com as áreas e objetivos definidos na Resolução CNE/CP nº 02/2015. A integração entre essas áreas é determinante para promover uma formação abrangente e integrada para os licenciados. Além disso, a Resolução destaca a importância da utilização de metodologias de ensino e avaliação que desenvolvam habilidades e competências, com ênfase em atividades práticas, laboratoriais, de pesquisa, extensão e projetos integradores para aplicar o conhecimento adquirido em situações práticas. A análise dessa unidade de registro nos possibilitou identificar sete unidades de contexto no documento E1_P02_2015 e três unidades de contexto no documento E1_R02_2015. Com o intuito de contextualizar o debate, serão apresentadas algumas das referências identificadas nessa etapa da pesquisa.

[...] é importante que o projeto de formação se efetive em consonância com a base comum nacional e ao mesmo tempo garanta componentes curriculares, de natureza diversa, de modo a “instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício de diferentes competências a serem desenvolvidas” (Parecer CNE/CP nº 9/2001, p. 52) (E1_P02_2015, Referência 2).

[...] a oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação, os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes (E1_P02_2015, Referência 3).

As unidades de contexto enfatizam a importância do desenvolvimento curricular na formação de professores, abrangendo conhecimentos técnico-científico da área de formação e dimensões pedagógicas, com destaque para a necessidade de se dedicar pelo menos 1/3 da carga horária total das licenciaturas a essas dimensões. Isso amplia a formação dos futuros professores para incluir reflexão crítica sobre a prática pedagógica, compreensão de teorias pedagógicas e habilidades de planejamento e avaliação.

A organização curricular deve incluir uma variedade de atividades, como workshops, seminários e grupos de trabalho, para promover diferentes experiências de aprendizagem. A gestão e avaliação do curso também são fundamentais para uma formação abrangente e integrada dos futuros professores, em sintonia com as políticas educacionais vigentes.

Tal perspectiva evidencia a importância do desenvolvimento curricular para a efetivação das políticas educacionais, harmonizando-se com a perspectiva defendida por Gaspar e Roldão (2014):

O currículo confronta e é confrontado quando entra em acção, emergindo, assim, o desenvolvimento curricular. A análise de um conjunto de definições de desenvolvimento curricular permitiu [...] a definição de três características consensuais para construir o seu conceito - processo, sequência e continuidade. Contudo, a realidade afirmativa dos dois racionais que o determinam ligou há dois entendimentos sobre desenvolvimento curricular e, assim, a aceitá-lo com duas definições. (1) *O desenvolvimento curricular é um processo alargado e explicativo da acção conjunta do próprio currículo, na passagem sequente pelas diferentes fases de justificação, concepção implementação e avaliação* ou (2) *o desenvolvimento curricular é um processo eclético e interpretativo em acção circunstanciada que distingue as fases de concepção/elaboração, operacionalização e avaliação*. Sendo o desenvolvimento curricular enquadrado como um conjunto de factores, referenciam-se, aqui dois classificados como factores de condicionamento: o 'modelo de organização e gestão institucional' e 'o sistema de formação de professores'. O primeiro modelo torna-se visível no índice que atinge qualquer dos níveis de intervenção e decisão, enquanto o segundo transparece nos diferentes modelos de formação de professores, mais propriamente no grau de liberdade que lhes é conferido no seu envolvimento quanto a operacionalização do currículo (Gaspar; Roldão, 2014, p.185-186, grifo das autoras).

Baseamo-nos em Gaspar e Roldão para fundamentar nossas reflexões, quando discutem sobre a relação entre currículo e desenvolvimento curricular, destacando que é quando o currículo é colocado em ação que emerge o desenvolvimento curricular. Partindo de uma análise de definições, as autoras entendem que o conceito de desenvolvimento curricular é construído a partir de três características consensuais: processo, sequência e continuidade (Gaspar; Roldão, 2014).

O desenvolvimento curricular se divide em duas perspectivas: uma sequencial e explicativa e outra interpretativa, abrangendo fases desde a concepção até a avaliação. Esse processo é impactado pela gestão educacional e pelo sistema de formação docente, que influenciam a flexibilidade curricular e a capacitação dos professores. Entender essa interação é crucial para enfrentar desafios e aprimorar tanto o currículo quanto a formação docente (GASPAR; ROLDÃO, 2014).

Gatti (2017, p. 1155), citando Mizukami (2013) corrobora essa ideia ao refletir sobre a formação docente:

Professor não se inventa por voluntarismos, profissionais professores são formados. Como Mizukami (2013, p. 23, grifo nosso) expressa: “A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida”. Para essa profissão são essenciais os conhecimentos dos fundamentos da educação e do campo da Didática – campo que trata do ensino, de seus fundamentos e suas práticas. Esses conhecimentos imbricados com aqueles específicos das outras áreas de conhecimento devem constituir, sem dúvida, a base para a formação para a docência, para o exercício do magistério. Isso requer uma perspectiva interdisciplinar. É essa direção que as novas Diretrizes Curriculares para a formação para o magistério indicam.

É possível inferir que o desenvolvimento curricular é essencial na formação de professores e na implementação de políticas educacionais. Deve garantir uma base comum nacional, considerando a diversidade de conhecimentos e habilidades possíveis. Métodos variados e atenção às dimensões pedagógicas são cruciais. A conformidade com regulamentos é fundamental para uma formação de qualidade, com efetiva organização, gestão, acompanhamento e avaliação.

A quarta categoria estruturante analisada corresponde à Gestão Educacional, a qual se subdivide em duas unidades de registro: Gestão Educacional e Acadêmica e Política Institucional. Ao se considerar a unidade de registro denominada Gestão Educacional e Acadêmica, é possível observar quatro unidades de contexto no documento E1_P02_2015 e duas unidades de contexto no documento E1_R02_2015. Com o objetivo de delinear o cenário da unidade de registro em questão, analisaremos o contexto do *corpus* de análise:

Considerando a legislação vigente, bem como alterações efetivas no âmbito dos sistemas educacionais, com ênfase para a complexificação do papel dos profissionais do magistério da educação básica, advoga-se que a formação inicial capacite esse profissional para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins (E1_P02_2015, Referência 3).

As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando: I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas; II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional (E1_R02_2015, Referência 2).

Ferreira (2006) enfatiza a formação do profissional da educação como fundamental para promover a cidadania, ressaltando a responsabilidade dos professores na gestão da sala de aula, abrangendo o projeto político e pedagógico da escola. Além de aspectos técnicos e pedagógicos, a formação deve desenvolver habilidades de gestão eficaz do processo educacional para fomentar a cidadania. A educação democrática e emancipadora, baseada na participação,

diálogo, transparência e responsabilidade social, orienta a gestão educacional. A formação docente deve promover a formação para uma gestão democrática e emancipadora que promova a cidadania e a transformação social (Dourado, 2016b; 2020).

A gestão educativa deve envolver a participação ativa da comunidade escolar, promovendo o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Profissionais da educação devem articular políticas públicas com as demandas da comunidade e entender a diversidade cultural, étnica, de gênero e de orientação sexual para promover igualdade e justiça social. A formação para uma gestão democrática e emancipadora requer uma atuação crítica e reflexiva, superando estereótipos e preconceitos, promovendo uma educação inclusiva e o desenvolvimento pleno de todos os envolvidos (Dourado, 2016b; 2020).

O Parecer CNE/CP nº 02/2015 coincide com as pesquisas de Luiz Fernandes Dourado (2002; 2015; 2016a; 2016b; 2018; 2020; 2022) e Naura Síria Carapeto Ferreira (2006), ressaltando a relevância da formação para a gestão educacional na Educação Básica. As referências enfocam essa formação para profissionais do magistério em resposta às transformações educacionais recentes. Destacam o papel fundamental das instituições educativas na formação necessária aos níveis de ensino, concentrando-se em projetos pedagógicos.

Uma das referências identificadas reforça a necessidade de formação superior adequada às áreas de atuação na educação básica, abrangendo tanto conhecimentos específicos de gestão educacional quanto de formação pedagógica para funções de gestão pedagógica e gestão de sala de aula. Há também referências que enfatizam a participação dos profissionais da educação na organização e gestão dos sistemas de educação básica, incluindo planejamento, coordenação pedagógica e produção de conhecimento nas áreas específicas e educacionais.

De forma harmônica, as referências mencionadas na Resolução CNE/CP nº 02/2015 são coerentes com os autores analisados acima, pois enfatizam a importância da gestão educacional e escolar na formação requerida nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Em suma, as referências extraídas da Resolução CNE/CP nº 02/2015 reforçam a importância da gestão educacional e escolar na formação requerida nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, evidenciando a necessidade de que a formação para a gestão educacional e escolar seja contemplada na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

A análise do Parecer e da Resolução CNE/CP nº 02/2015 destaca a coerência com os autores Dourado (2016b; 2020) e Ferreira (2006) ao enfatizar a importância da formação em gestão educacional e escolar na formação inicial e contínua dos profissionais do ensino básico. As referências mencionadas ressaltam que as instituições de ensino básico, seus processos de

organização e gestão, projetos pedagógicos e as atividades do magistério incluem a atuação e participação na gestão de sistemas de ensino básico e suas instituições, destacando a necessidade da formação em gestão educacional e escolar. Portanto, essa formação é crucial para capacitar os profissionais do ensino a desempenharem papéis tanto como educadores quanto como gestores e coordenadores pedagógicos, evoluindo para a promoção de uma educação de qualidade e equidade para todos.

Da categoria estruturante Gestão Educacional, surgiu também a unidade de registro Política Institucional, com a identificação de três unidades de contexto no documento E1_R02_2015. O documento E1_P02_2015 apresentou o mesmo contexto. Optou-se por categorizar o texto apenas no documento E1_R02_2015, em consonância com os pressupostos de Bardin (2011) acerca das qualidades necessárias para se propor boas categorias. Com o objetivo de melhor compreender o cenário da referida unidade de registro, analisamos o contexto do documento que a compõe:

Art. 1º, § 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (E1_R02_2015, Referência 1).

Art. 1º, § 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (E1_R02_2015, Referência 2).

Leda Scheibe (2020) enfatiza o papel crucial da Resolução CNE/CP nº 2/2015 na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, alinhando a formação de docentes com uma política de valorização profissional. Isso implica na integração de teoria e prática em uma perspectiva sócio-histórica, emancipatória e inclusiva, defendida por organizações acadêmicas da área educacional. As instituições de ensino superior desempenham um papel central nesse cenário, devendo articular suas práticas de formação às diretrizes curriculares, promovendo uma formação de professores que contribua para a valorização do magistério e uma educação básica de qualidade.

Nessa perspectiva, as referências apontadas no E1_R02_2015 são revalidadas por Scheibe (2020) e por Dourado (2016):

[...] as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) enfatizam e requerem das instituições de educação superior projetos próprios de formação, por meio da necessária articulação entre Educação Básica e Superior, a serem traduzidos, de maneira articulada, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) definindo, com base nas DCN, a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional (Dourado, 2016, p. 28)

O autor enfatiza a importância das novas Diretrizes Curriculares Nacionais que exigem que as instituições de ensino superior desenvolvam seus próprios projetos de formação alinhados com a Educação Básica. Isso implica na necessidade de as instituições criarem uma concepção formativa em conformidade com as DCN, incorporando-a em documentos institucionais como o PDI, PPI e PPC. Esse alinhamento possibilita a integração entre a formação inicial de professores e a realidade da Educação Básica, contribuindo para o avanço institucional das instituições de ensino superior.

Scheibe (2020) e Dourado (2020, 2016) destacam o papel crucial das instituições de ensino superior na formação de professores para a Educação Básica. Enfatizam a necessidade de políticas institucionais que valorizem a integração da teoria com a prática e a criação de projetos formativos alinhados com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Ambos defendem a incorporação desses projetos nos documentos institucionais. Essa visão enfatiza o papel central das instituições de ensino superior na formação de educadores comprometidos com a Educação Básica, refletindo-se em suas políticas internas.

Para finalizar, comungamos com Gatti et al, ao argumentarem que:

Necessita-se de uma política de fato integradora. Há um conjunto de ações a serem conduzidas junto às instituições de ensino superior, e por elas, no sentido de que seu papel na formação de docentes para a educação básica seja equacionado de forma mais condizente com as necessidades da educação escolar na contemporaneidade, tendo em perspectiva o interesse das camadas sociais menos favorecidas e o interesse público geral, e que resulte em formações mais sólidas e melhor fundamentadas. As universidades e faculdades, em seus componentes, têm dificuldades de olhar para si mesmas, para suas práticas concretas, as que se desdobram nas realidades do seu trabalho educacional cotidiano à luz de sua vocação social. Isto é processo psicossocial corrente, em qualquer setor das práticas sociais, pois se está imerso na cotidianidade e nas particularidades a ela relativas. [...] Olhar a formação que a instituição oferece em sua cotidianidade, e a atuação aí de cada formador, para a construção de uma visão mais ampla da situação, das ações e suas resultantes, no confronto com perspectivas sociais e éticas, exige esforço consciente, exige desprendimento das particularidades (Gatti et al, 2019, p. 76-77)

Concordamos plenamente com Gatti et al. (2019) sobre a necessidade de uma política integrada na formação de professores para a Educação Básica. As instituições de ensino

superior deverão estar mais alinhadas com as demandas contemporâneas da educação, priorizando tanto camadas menos privilegiadas e socialmente marginalizados. Isso requer uma análise atenta às particularidades do cotidiano, evoluindo para uma formação mais sólida e fundamentada. Essa abordagem consciente pode contribuir significativamente para a preparação de professores comprometidos com a qualidade e inclusão na educação.

A quinta categoria estruturante identificada no *corpus* da pesquisa se refere às Demandas Socioculturais Contemporâneas, a qual compreende duas unidades de registro: Diversidade e Inclusão e Sociedade e Ambiente. Ao considerar a unidade de registro denominada Diversidade e Inclusão, é possível identificar a presença de cinco unidades de contexto no documento E1_P02_2015 e duas unidades de contexto no documento E1_R02_2015.

A unidade de registro Diversidade e Inclusão é essencial na perspectiva de uma educação democrática e emancipadora. Ela prepara os estudantes para uma atuação crítica e proativa diante dos desafios atuais, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade em todas as suas formas. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Com o objetivo de contextualizar a unidade de registro em análise, será realizado um exame detalhado dos contextos presentes no *corpus* de análise.

[...] compreensão da educação básica como direito universal, espaço de construção identitária dos sujeitos, respeitando e valorizando as diferenças, onde liberdade e pluralidade tornam-se exigências do projeto formativo e educacional (E1_P02_2015, Referência 1)

[...] o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa (E1_P02_2015, Referência 2).

[...] a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais atentas ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (E1_P02_2015, Referência 4).

As referências evidenciadas destacam a importância de uma educação que promova a diversidade e inclusão. A educação básica é vista como um direito universal e um espaço de construção de identidades, onde a liberdade e a pluralidade são essenciais. A formação de professores é considerada um compromisso com um projeto social, político e ético que busca uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promove a emancipação de indivíduos

e grupos sociais. Ao fazer essa afirmação nos apoiamos em Gatti et al (2019) ao destacarem que:

De forma transversal, perpassando as diferentes etapas da educação básica, multiplicaram-se também [...] as políticas da diversidade, que dedicam atenção especial a segmentos sociais historicamente fragilizados buscando assegurar a equidade quanto às condições de acesso ao conhecimento (Gatti et al, 2019, p. 102).

É indispensável desenvolver políticas que abracem as diferenças, incluindo a diversidade étnico-racial, sexual, identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas. Esse reconhecimento e valorização precisam superar as relações interpessoais, afetando currículos, práticas pedagógicas e a gestão educacional. Os cursos de formação de professores necessitam de se adaptar às normas específicas, como o ensino intercultural e bilíngue para valorizar culturas indígenas e promover a diversidade étnico-cultural. Garantir o direito à educação de grupos historicamente marginalizados exige mudanças profundas nas instituições de ensino, incluindo espaços, regras e recursos pedagógicos, para formar professores que promovam uma educação inclusiva e democrática que celebre a diversidade.

A seguir, faremos uma análise detalhada do contexto da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que sintetiza todos esses elementos mencionados anteriormente:

São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (E1_R02_2015, Referência 1).

Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que: I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade (E1_R02_2015, Referência 2).

O Contexto da Resolução CNE/CP nº 2/2015, em concordância com o Parecer CNE/CP nº 2/2015, enfatiza a formação de professores comprometidos com um projeto político, social e ético que promova uma nação democrática, justa, inclusiva e diversa. Isso implica em reconhecer e valorizar as diferenças étnicas, culturais, de gênero e identidade, integrando essas

temáticas nos currículos, práticas pedagógicas e gestão escolar (Dourado, 2020; 2016b; 2015). Além disso, a formação de professores para contextos indígenas, rurais e quilombolas é destacada, enfatizando a diversidade étnico-cultural de cada comunidade e a importância do ensino intercultural e bilíngue para preservar as culturas indígenas e suas identidades (Dourado, 2020; 2016b; 2015).

Com base nas ideias de Dourado (2020; 2016b; 2015), compreendemos que os princípios orientadores da formação de professores são instrumentos para promover uma educação conscientizadora e emancipadora, que valorize a diversidade e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Isso implica em uma formação abrangente e crítica dos professores, qualificando-os a abordar as diferenças e desigualdades sociais, e se comprometerem com a transformação dessas realidades.

Ao examinarmos a categoria estruturante em questão, constatamos que a segunda unidade de registro é a de Sociedade e Ambiente. Nessa unidade, identificamos duas unidades de contexto no documento E1_P02_2015 e 3 unidades de contexto no documento E1_R02_2015. Para contextualizar essa unidade de registro, procedemos a uma análise dos contextos presentes no *corpus* de análise:

Outro marco importante e com incidência efetiva na área educacional deu-se por meio da aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 20065. Nesse Plano, a educação em direitos humanos “é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações” (E1_P02_2015, Referência 1).

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (E1_R02_2015, Referência 1).

As referências destacam a importância da educação em direitos humanos na formação dos profissionais do magistério e na construção de uma sociedade democrática e justa. Essa abordagem, como defendida por Gatti et al. (2019), vai além do aspecto cognitivo e técnico,

abrangendo valores, atitudes e práticas que promovem a cultura dos direitos humanos, a consciência cidadã e a participação ativa. Isso é essencial para uma sociedade que valoriza a diversidade e busca a inclusão social.

A segunda referência reforça a importância da educação em direitos humanos como um direito fundamental e uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na prática educativa, em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Essa abordagem, em concordância com Gatti et al. (2019) e Dourado (2020; 2016b; 2015), enfatiza a necessidade de incorporar a educação em direitos humanos de forma contextualizada e sustentável nas instituições educacionais, envolvendo os profissionais e estudantes em processos pedagógicos que abrangem áreas específicas e/ou interdisciplinares, políticas, gestão e teorias sociais e pedagógicas. Isso é essencial para uma formação abrangente e cidadã em todos os níveis da educação básica.

Outras referências ressaltam que a educação transcende as instituições de ensino, abrangendo a vida familiar, interações sociais, trabalho, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Enfatiza, ainda, a importância da educação contextualizada, integrada de forma sistemática e sustentável nas instituições educativas. Isso ocorre por meio de processos pedagógicos envolvendo profissionais e estudantes, abrangendo áreas de conhecimento específicas e/ou interdisciplinares, políticas, gestão e fundamentos. Essa abordagem visa proporcionar uma formação ampla e cidadã, promovendo o aprendizado em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica.

Foram identificadas ainda referências que evidenciam a necessidade de se formar profissionais comprometidos com questões éticas, ambientais e sociais, capazes de atuar de forma crítica e consciente no mundo contemporâneo, com destaque para a importância da formação de profissionais, no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que estejam profundamente comprometidos com tais questões.

Em um contexto contemporâneo marcado por desafios ambientais e sociais significativos, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na preparação desses futuros educadores. Eles não apenas devem adquirir conhecimentos sólidos em Biologia, mas também desenvolver uma consciência crítica em relação às questões ambientais. Isso implica no desenvolvimento de habilidades para ensinar de forma a promover a consciência ambiental em seus alunos, instrumentalizando-os para atuar como cidadãos críticos e conscientes, prontos para enfrentar e abordar os desafios do mundo contemporâneo, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais sustentável e responsável.

As referências analisadas nessa unidade de registro permitem inferir a importância da educação em direitos humanos e da educação ambiental, nos cursos de licenciatura, para uma educação democrática, conscientizadora e emancipadora. É necessário valorizar a diversidade e promover a inclusão social, formando sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos.

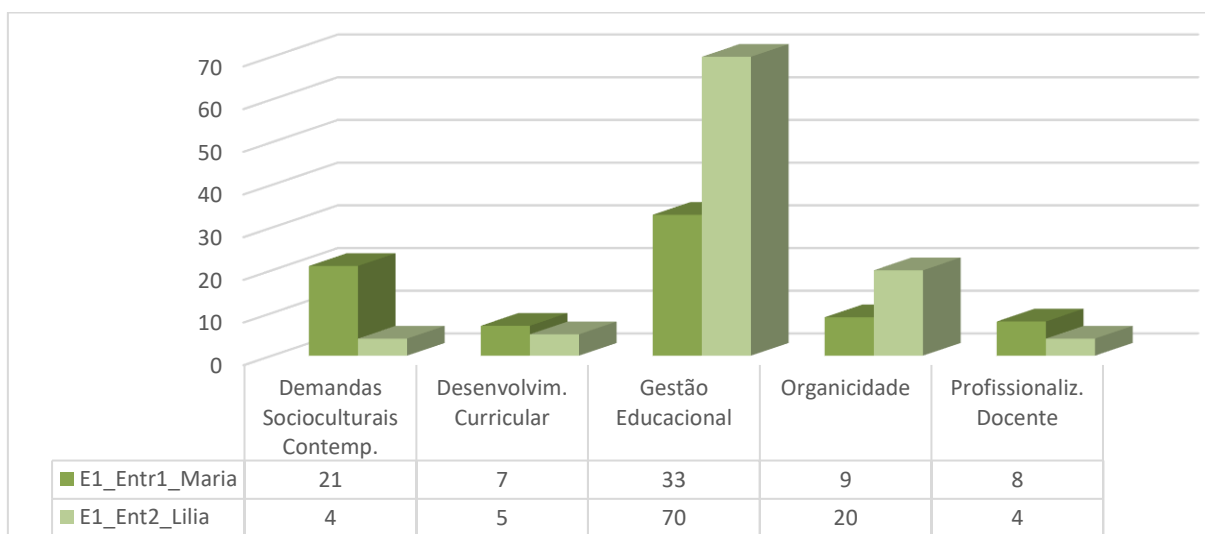
Após a conclusão da análise categorial de conteúdo *a posteriori* da pesquisa documental, referente à primeira parte desta etapa, foi possível identificar a presença de cinco categorias estruturantes que compõem a identidade da Licenciatura em Ciências Biológicas: organicidade, profissionalização docente, desenvolvimento curricular, gestão educacional e demandas socioculturais contemporâneas. Essas categorias serão utilizadas na análise categorial de conteúdo *a priori* das entrevistas da próxima etapa, bem como no *corpus* de análise das etapas subsequentes deste estudo doutoral. Cabe destacar que tais categorias foram identificadas a partir da análise de dois grupos de documentos que definem as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Ciências Biológicas e para a Formação de Professores para a Educação Básica.

6.2.1.2 Analisando as Entrevistas Semiestruturadas da Etapa 1

A organização e realização das entrevistas desse segundo momento da Etapa está descrita na seção 1.4.1 da presente Tese. Foram realizadas duas entrevistas com colaboradoras que integravam, no período em que foi construída a política institucional de formação de professores para a Educação Básica, importantes espaços de poder, como *policy makers*, tomando decisões ou dando encaminhamento e consolidando decisões colegiadas. Para preservar suas identidades, elas receberam os nomes Maria e Lília.

A categorização das entrevistas semiestruturadas está desenhada no Gráfico 7, em que é possível identificar uma maior concentração de unidades de contexto na categoria estruturante Gestão Educacional, coerente com a posição ocupada pelas entrevistadas no organograma institucional.

Na tabela 2 do Apêndice G estão refletidas as Categorias Estruturantes, Unidades de Registro e Unidades de Contexto identificadas durante a análise categorial de conteúdo. Vale ratificar que as categorias estruturantes foram definidas *a priori*, tomando as categorias que emergiram da análise apresentada anteriormente. Mas, ao longo da análise das entrevistas dessa etapa emergiu uma unidade de registro que não apareceu na análise documental, mas se mostrou muito robusta na análise das entrevistas semiestruturadas: o registro relativo ao Currículo Negociado, no âmbito da categoria estruturante Desenvolvimento curricular.

Gráfico 7 - Etapa 1: Categorização do *Corpus* 1, Entrevistas Semiestruturadas

Fonte: Elaborado pela autora, com suporte do software QRS NVIVO – 12.

Ao analisar o quantitativo de referências na entrevista semiestruturada de Maria, na unidade de registro Gestão Educacional e Acadêmica, foi possível identificar duas unidades de contexto. Como exemplo, destacamos a seguinte referência:

Ela (a gestão educacional) entrou com um dos princípios, como um dos considerandos, está na Base, que é o capítulo 2, se não me engano, da Base Comum Nacional da formação de professores e tá lá no eixo de formação. E isso tem uma repercussão maravilhosa. Com a luta do DED para que as disciplinas fossem amparadas legalmente entrou a disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação. E ela dá muitos subsídios para a gestão, porque ela trata né? [...], que agora em alguns projetos, ela mudou de nome e de código para se tirar essa palavra estrutura né? Aí ficou Educação Brasileira: legislação, organização e políticas (E1_Ent1_Maria, Referência 2).

As referências extraídas do documento E1_Ent1_Maria ressaltam a relevância da gestão educacional na formação de professores de licenciatura e seu papel na legislação educacional. A Referência 2 salienta a inclusão da gestão educacional como um dos princípios na BNC da formação de professores e destaca a disciplina de Educação Brasileira: legislação, organização e políticas como uma fonte de subsídios significativos para a gestão educacional. Essa unidade curricular é considerada essencial para fornecer o conhecimento necessário sobre o sistema educacional brasileiro e suas políticas, preparando os futuros professores para uma atuação mais informada e eficaz em suas práticas pedagógicas.

É possível observar que a categoria estruturante que recebeu maior número de referências foi a Gestão Educacional, com trinta e uma referências à Política Institucional. As unidades de contexto enfatizam a influência da Resolução nº 02/2015 na política educacional

da UFRPE, gerando expectativas e envolvimento de docentes e coordenadores de curso. O conteúdo da fala aponta que segmentos externos, como a UNDIME e a Secretaria de Educação, participaram ativamente. A licenciatura em Ciências Biológicas se destacou por seu engajamento na integração da prática como componente curricular, a carga horária das disciplinas pedagógicas foi uma preocupação recorrente nas discussões sobre currículos de licenciatura, desempenhando um papel fundamental na formulação da política educacional da instituição. Para ilustrar essa conclusão, é importante analisar o contexto:

Inclusive a gente trabalhava muito, porque como eu sou pedagoga, eu trago essa bagagem histórica desde a formação, a gente trabalhava muito esse risco de voltar de uma forma oficiosa, de uma forma tácita, aquele velho modelo 3+1, você está formando um bacharel com nome de licenciatura, a gente tinha muito essa preocupação. E ela, que no caso era (Gosto de Sol), ela era muito ligada né? E que ela... ela defendia que a licenciatura forma professores para a educação básica. Isso parece... Me pareceu sempre que isso era muito claro para ela, sabe? Então ela queria aproveitar o PPC para justamente dar o caráter, a identidade de licenciatura ao curso. Eu percebia. Não era em todos os cursos isso. Mas isso é importante (E1_Ent1_Maria, Referência 24).

Maria destaca o papel ativo da coordenadora da Licenciatura em Ciências Biológicas na discussão e implementação das políticas de formação de professores para a educação básica. Isso inclui a preocupação em dar identidade de licenciatura ao curso e a participação ativa nas discussões do Fórum das Licenciaturas, tornando o curso uma referência nas discussões sobre as políticas educacionais. Outras referências abordam a importância de garantir que as disciplinas pedagógicas sejam obrigatórias em todos os cursos de licenciatura, contribuindo para a formação adequada dos futuros professores.

A entrevistada, que ocupou uma posição de policy maker na instituição, como gestora da política de formação de professores para a Educação Básica, demonstrou preocupação com o tema. Isso pode indicar que Maria tem um compromisso significativo com a política institucional da instituição em que trabalha e entende que ela exerce um papel fundamental na formação de professores para a Educação Básica.

Outra categoria estruturante que se destacou na entrevista foi a Organicidade, com cinco referências à Educação Articulada e três referências à Formação Inicial e Continuada. Isso sugere que Maria valoriza a articulação entre teoria e prática na formação de professores e entende a importância da formação continuada para a melhoria da qualidade da educação.

A categoria de Desenvolvimento Curricular também apareceu na entrevista, com quatro referências à Organização Curricular e três referências ao Currículo Negociado. Isso pode indicar que Maria assume a importância da construção coletiva do currículo escolar e valoriza a participação dos professores nesse processo.

Em relação à categoria de Profissionalização Docente, é possível observar que houve duas referências à Docência e seis referências à Valorização Profissional. Isso sugere que Maria entende que a formação de professores deve contemplar não apenas o desenvolvimento das habilidades pedagógicas, mas também a valorização profissional dos docentes.

Finalmente, a categoria de Demandas Socioculturais Contemporâneas apareceu na entrevista com apenas uma referência a cada uma das unidades de registro Diversidade e Inclusão e Sociedade e Ambiente. Embora essas referências sejam poucas, elas indicam que Maria tem consciência da importância de considerar as demandas socioculturais contemporâneas na formação de professores.

As referências de Maria na categoria Gestão Educacional, na unidade de registro Política Institucional, destacam a preocupação em criar uma política de formação de professores para a educação básica de maneira participativa e democrática, envolvendo diferentes segmentos sociais e áreas do conhecimento. Ela menciona a criação do COAPI como um marco importante, onde questões como a carga horária das disciplinas pedagógicas, a necessidade de uma base comum de disciplinas e a promoção de uma pedagogia crítica foram discutidas. Maria destaca o papel ativo da coordenadora do curso de Biologia na implementação dessas políticas e a importância do Fórum das Licenciaturas como espaço de debate e articulação.

As referências destacam a relevância da formação dos professores em temas contemporâneos, como direitos humanos e inclusão, e como isso influencia sua prática pedagógica, inclusive no currículo não explícito. A abordagem dessas questões na resolução é vista como uma contribuição positiva para o projeto pedagógico. Isso ressalta a importância de considerar a formação dos educadores à luz das demandas sociais atuais, indo além da estrutura curricular e incluindo a abordagem de temas relevantes para promover uma sociedade mais justa e inclusiva. Além disso, essa abordagem impacta a prática dos professores, ajudando a formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e responsabilidades.

As referências de Maria na categoria estruturante Desenvolvimento Curricular podem ser agrupadas em duas unidades de registro: Currículo Negociado e Organização Curricular. Na unidade de registro Currículo Negociado, Maria menciona a importância de uma construção coletiva na elaboração dos projetos pedagógicos, envolvendo a participação de coordenadores e membros do CEPE. Ela destaca que essas discussões são importantes para garantir uma organização curricular que atenda às demandas e necessidades dos estudantes e professores. Maria também cita exemplos de lutas políticas que ocorreram no âmbito micropolítico institucional para a inclusão ou exclusão de disciplinas na organização curricular, como evidencia a unidade de contexto abaixo:

(...) De 1/5 (da C/H), mas que não fosse necessariamente aquelas. Então, é quando entra aí aquela arena política bem típica do, da sociologia dos currículos, né? Por que, o que foi que eu percebi? Os professores não queriam perder espaços, não queriam perder carga horária. Aquelas disciplinas que eram ministradas pelo Departamento de Educação, ela já eram tidas como obrigatórias. Agora [...] não tinha escrito em nenhum lugar que elas eram obrigatórias, a não ser ERE, que é educação para as relações étnico-raciais (E1_Entr1_Maria, Referência 18).

A referência citada revela um aspecto político presente na definição das disciplinas que compõem o currículo. A fala aponta que os professores resistiam à ideia de perder espaços e carga horária, o que gerava uma dinâmica política na definição das disciplinas obrigatórias. É mencionado que as disciplinas ministradas pelo Departamento de Educação já eram consideradas obrigatórias, mesmo sem essa indicação formal em nenhum documento, exceto no caso da disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Essa observação destaca a importância de compreender a sociologia dos currículos e os processos políticos que influenciam a definição das disciplinas e sua carga horária, evidenciando a necessidade de reflexão sobre as escolhas curriculares e os interesses envolvidos nesse contexto.

As falas da entrevistada apresentam uma convergência com a fundamentação teórica que balizou a elaboração das categorias estruturantes deste estudo, em especial no que se refere à compreensão de políticas educacionais, formação docente e demandas sociais contemporâneas. As referências teóricas utilizadas, tais como Anfope (1998, 2001, 2021), Beck; Kosnik (2017), Custódio (2020), Darling-Hammond (1998, 2014), Dourado (2020; 2016b; 2015), García (1999, 2009, 2010), Gatti (2009, 2010, 2017), Gatti e Barreto (2011), Gatti et al (2019), Gaspar e Roldão (2014), corroboram com as falas de Maria na categoria estruturante Desenvolvimento Curricular ao destacar a importância da construção coletiva do projeto pedagógico e da organização curricular, levando em conta as demandas e necessidades dos estudantes e professores. Essa abordagem se alinha com as perspectivas de currículo negociado e currículo como construção social defendidas por essas referências.

A importância da integração entre as áreas de Ciências Naturais e Educação, conforme ressaltado por Maria na categoria de Organicidade, também é enfatizada nas referências. Essa integração é fundamental não apenas para estabelecer uma identidade única para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, mas também para a promoção de uma pedagogia crítica que registre e valorize grupos sociais historicamente marginalizados.

Além disso, a categoria de Profissionalização Docente, apresentada nas fontes de referência, encontra eco nas observações de Maria, sobretudo na categoria de Gestão Educacional. A participação ativa de diversos segmentos sociais e áreas do conhecimento na elaboração de políticas de formação de professores para a educação básica, seguindo princípios

de participação e democracia, emerge como uma preocupação compartilhada por Maria e respaldada pelas perspectivas de formação continuada e pela valorização do papel do professor como um agente de transformação social defendido nas fontes de referência.

Na entrevista com Lília, destaca-se a ênfase na categoria Gestão Educacional e na unidade de registro Política Institucional com setenta referências, demonstrando a importância atribuída a essa categoria na formação de professores em Ciências Biológicas. A categoria Organicidade também é valorizada, com vinte referências, com destaque para a ênfase na integração entre teoria e prática na formação de professores. O Desenvolvimento Curricular recebe menos destaque, com cinco referências, indicando que esse pode não ser uma prioridade para a entrevistada, embora a organização curricular seja reconhecida como relevante. As categorias Demandas Socioculturais Contemporâneas e Profissionalização Docente recebem quatro e cinco referências, respectivamente,

No geral, é possível identificar uma forte ênfase na categoria de Gestão Educacional e unidade de registro Política Institucional na entrevista de Lília, o que pode refletir sua posição como policy maker e sua atuação em cargos de gestão na área de educação. As referências também indicam uma preocupação com a organicidade na formação de professores em Ciências Biológicas, o que evidencia uma visão ampla e integrada da formação docente. Para ilustrar, tomamos o seguinte contexto:

Ainda no macro, mais com ações específicas, a gente viu que só com essas ações a gente não ia alcançar o nosso objetivo. Então nós tivemos que agrupar, e a gente conseguiu três categorias de licenciaturas, diante do modelo que elas apresentavam de projeto pedagógico e de perfil curricular. Então para cada um desses grupos a ação foi diferente. Tinha aquele grupo que estava muito distante da 2 de 2015, (...) de fazer essa atualização. E tínhamos aqueles no meio termo, que estavam já com um currículo um pouco melhor em termos pedagógicos e metodológicos, mas que ainda precisava de um pouco de trabalho e de amadurecimento do grupo para chegar à atualização da 2 de 2015. E tínhamos aqueles que estavam bem pertinho. Bem pertinho mesmo, de chegar, era só mais aumentar a carga horária e melhorar um ponto ou outro né? de..., das disciplinas ou mesmo de uma questão metodológica... e aí a gente começou no trabalho de orientação curso a curso, isso é importante dizer, curso a curso, NDE a NDE, um por um, com muita paciência, pautando no Fórum, pautando na Câmara de Ensino, indo aos cursos (E1_Ent2_Lília, Referência 15).

Lília delineou uma estratégia detalhada para implementar a política educacional nas licenciaturas, que envolve o agrupamento das licenciaturas em três categorias com base em seus projetos pedagógicos, o desenvolvimento de ações específicas para cada grupo, orientação individualizada para cada curso e envolvimento de órgãos e fóruns acadêmicos. Isso demonstra

uma abordagem adaptativa e personalizada para lidar com as diferentes necessidades e desafios de cada curso durante a implementação/tradução³⁵ da política educacional.

Ela também discutiu a atualização dos projetos pedagógicos das licenciaturas na UFRPE, destacando a influência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e os obstáculos enfrentados na conformidade com a carga horária mínima operada. As referências mencionadas abordam a construção da Política de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica na UFRPE, com a colaboração de diversos setores da universidade e da sociedade civil. As referências também enfatizam a influência de temas como inclusão, Educação das Relações Étnico-raciais e os impactos da pandemia na educação. Destaca o papel da representação do curso analisado na construção da política:

(...) os cursos de Ciências da Natureza se integraram mas Ciências Biológicas foi um destaque e é um dos melhores projetos pedagógicos que nós temos e que ele reflete muito bem..., não é perfeito, mas ele reflete muito bem essa história toda que eu dialoguei aqui com você hoje, ele é um reflexo desse trabalho coletivo, é um PPC de um curso mas é [também] o PPC de uma universidade que estava toda voltada para a formação inicial e continuada e para a política [de formação de professores para a EB]. E isso, para mim, é um ganho imenso e se eu pudesse escolher um projeto pedagógico como referência, com certeza esse seria um dos principais, como referência desse..., do ápice, né? Da conclusão desse processo todo. (E1_Ent2_Lília, Referência 62).

Nesta citação, a entrevistada destaca a importância do projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas como um reflexo do trabalho coletivo realizado na universidade. Ela realça que esse projeto pedagógico não é perfeito, no sentido de um projeto pronto e acabado, mas reflete bem a história e os esforços voltados para a formação de professores para a Educação Básica. A entrevistada considera o projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas como uma referência significativa e um ponto alto desse processo de formação. Essa declaração ressalta a relevância da integração entre as áreas de conhecimento e a valorização da formação de professores como um objetivo central da universidade.

O conteúdo da entrevista permite inferir a necessidade de integração entre universidades e escolas na formação de professores, influenciadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a BNCC. A coesão entre educação básica e ensino superior, para ela, é crucial. Lília salienta a gestão como diretriz e a importância de incorporar ao currículo, nos itinerários formativos, as demandas socioculturais. Sublinha que as necessidades de atualização do ensino de Biologia dependem de políticas públicas que permitam ter escolas com laboratórios melhores e ressalta

³⁵ Ball et al (2012) rejeita a ideia de implantação das políticas e adota a ideia de tradução, interpretação, performance. Para maior aprofundamento do tema, consultar Ball, S. J.; Maguire, M; Braun, A. How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Routledge, 2011a.

a importância de o conselho profissional atuar com mais ênfase na formação de professores. Além disso, Lília aponta a importância da formação e da profissionalização docente como eixos fundantes da normatização da UFRPE para a formação das licenciaturas e reforça a necessidade de garantir a valorização dos professores.

Lília evidencia a importância de atitudes, tanto do ponto de vista da micropolítica como no campo macropolítico, da promoção e implementação de demandas socioculturais contemporâneas na educação, como a Educação das Relações Étnico-Raciais e a inclusão dos Direitos Humanos. Essa percepção pode ser contextualizada com os seguintes fragmentos textuais da unidade de registro Sociedade e Ambiente:

Havia sim o entendimento que a inclusão social é importante, o entendimento que a democratização da educação superior, ela é muito importante. A gente já tinha, inclusive, aqui, a PROGEST, muitas políticas de inclusão..., Mas, pedagogicamente falando, isso não estava chegando aos projetos, não estava, não estava claro. Toda vez que a gente ia colocar uma disciplina de direitos humanos, ou mesmo como temas transversais, era uma luta, o povo não queria (E1_Ent2_Lília, Referência 1).

A Câmara de Ensino, de alguma forma, começou a quali... da necessidade da reformulação das licenciaturas, trazer uma qualificação para todos os cursos da UFRPE. Então, hoje, apesar de ter uma política, e apesar de ser um momento em que nos chamam para essas questões, eu ainda não consigo dizer que nós temos o retrato que eu gostaria de ter nos currículos da UFRPE, em relação à inclusão, à democratização, né? Ao trabalho que tem que ser feito. Isso vai além dos projetos pedagógicos (E1_Ent2_Lília, Referência 2).

Os trechos indicados na fala de Lília evidenciam seu reconhecimento da importância da inclusão e democratização no âmbito da educação superior. Não obstante, também ressaltam a presença de lacunas significativas entre a política institucional estabelecida e a concretização efetiva desses princípios nos projetos pedagógicos. A resistência em incorporar temas relacionados aos direitos humanos e abordagens transversais é acentuada. Essas afirmações apontam para o trabalho necessário na UFRPE para atingir seus objetivos de inclusão e democratização, que vão além da revisão dos projetos pedagógicos, envolvendo a reformulação das licenciaturas. Tais considerações realçam a necessidade imperativa de integrar práticas educacionais e desenvolvimento curricular com os fundamentos de inclusão e democratização na educação.

Em relação à unidade de registro Diversidade e inclusão, Lília destaca a importância de atender às demandas socioculturais contemporâneas para construir um currículo conectado com a realidade das pessoas. Já na perspectiva unidade de registro Sociedade e Ambiente, Lília destaca a luta para incluir disciplinas de Direitos Humanos e temas transversais nos projetos pedagógicos, e o entendimento da importância da inclusão social e da democratização da

educação superior. A entrevista de Lília apresenta muitos pontos de convergência com diversas referências teóricas utilizadas até aqui, como Anfope (1998, 2001, 2021), Beck, C.; Kosnik (2017), Custódio (2020), Darling-Hammond (1998, 2014), Dourado (2020; 2016b; 2015), García (1999, 2009, 2010), Gatti (2009, 2010, 2017), Gatti e Barreto (2011), Gatti et al (2019), Gaspar E Roldão (2014).

Em relação à categoria Gestão Educacional, a forte ênfase de Lília nessa categoria encontram fundamento em Dourado (2020; 2016b; 2015), Gatti (2009, 2010, 2017), Gatti e Barreto (2011), Gatti et al (2019) uma vez que evidenciam a importância da gestão e do marco regulatório na educação. Além disso, as referências também enfatizam a necessidade de um diálogo e interação maior entre universidades e escolas, visando uma abordagem mais integrada e efetiva na formação de professores.

A análise contextualizada das falas permite inferir que a entrevistada reconhece a importância da organicidade, destacando a integração entre teoria e prática na formação de professores, enfatizando a necessidade de uma formação inicial e continuada que leve em consideração essa integração. Além disso, defendem a articulação entre sistemas e redes de ensino, em consonância com teorias que sustentam as categorias estruturantes evidenciadas. Em relação ao desenvolvimento curricular, embora haja poucas referências, estas sublinham a relevância da organização e negociação curricular na formação de professores de Ciências Biológicas, alinhando-se com o referencial teórico utilizadas.

Considerando a questão do desenvolvimento curricular das licenciaturas, do ponto de vista da política institucional, Lília traz um contexto bastante interessante:

Então esse foi um ponto muito importante e um ponto de partida decisivo para a gente conseguir de fato o que nós conseguimos, que foi atualizar todos os cursos no prazo. Que foi um grande feito dessa instituição, feito coletivo, de muitas partes envolvidas. Todos e todas se envolveram nesse trabalho. Foi um trabalho belíssimo, né? Com a contribuição (...) da Coordenação das Licenciaturas; da Coordenação de Apoio Pedagógico, orientando todo mundo; porque fui praticamente para todos os NDE. E um dos trabalhos mais importantes, que foi, digamos assim, a base para essa atualização, foi a gente entender quais as disciplinas de cunho, entre aspas, "pedagógicos", que a gente tinha que ter numa base que fosse comum para as nossas licenciaturas, porque isso era estratégico (E1_Ent2_Lília, Referência 7).

(...) Estratégico para trazer um quinto de disciplinas de formação de professores, estratégico para a gente potencializar todo o recurso humano, de docentes que nós tínhamos no Departamento de Educação, principalmente, e estratégico para a gente fazer essa mágica de aumentar a carga horária sem ter professores novos, coisa que até hoje eu estou lutando, a gente já conseguiu mais código de vagas para a área um do Departamento de Educação. Temos que conseguir ainda mais, lutando muito né? Porque o MEC não tem disponibilidade no banco de equivalente, mas que é necessário, então eu vou precisar também do upgrade na área de estágio para gente finalizar esse projeto (E1_Ent2_Lília, Referência 8).

(...) o projeto começa com esse diagnóstico, o projeto começa a tomar corpo no momento que a gente cria, no Fórum das Licenciaturas, essa discussão. Então, se a gente vai ter que colocar as disciplinas pedagógicas tanto na oferta como os temas todos, de forma transversal, como é que a gente vai fazer isso. Então, esse documento dessa base, ela é... comum institucional... é importante (E1_Ent2_Lília, Referência 9).

Lília abordou o impacto da Resolução nº 2/2015, que aumentou a carga horária mínima para 3.200 horas, gerando desafios de atualização dos cursos de licenciatura na UFRPE. Esse processo envolve uma abordagem colaborativa, identificando disciplinas pedagógicas comuns para otimização do corpo docente e a criação de um documento unificado para orientar a atualização dos projetos pedagógicos. Essa base comum fortaleceu a identidade do Departamento de Educação e facilitou o planejamento da PREG.

Lília reconhece a importância das categorias de Demandas Socioculturais Contemporâneas e Profissionalização Docente, enfatizando a inclusão de temas transversais, direitos humanos e políticas afirmativas como as cotas para entrada na universidade. Há uma convergência entre as falas de Lília e as referências teóricas utilizadas, destacando a relevância da gestão educacional, organicidade na formação de professores, inclusão de temas transversais, valorização dos professores e a necessidade de maior diálogo entre universidades e escolas.

Olhando a macropolítica, no contexto da influência segundo Ball (1992, 1994, 2007, 2012), podemos afirmar que a Política de Formação de Professores para a Educação Básica da UFRPE, e conseqüentemente, a identidade de licenciatura nos cursos de Ciências Biológicas é influenciada por diversos fatores, tais como a política educacional, as demandas sociais, as mudanças curriculares, as demandas do mundo de trabalho e as necessidades de formação dos professores.

A análise categorial de conteúdo *a posteriori* dos documentos legais que regulamentam os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, respondeu ao objetivo específico 1, identificar as categorias estruturantes da identidade de licenciatura nos documentos legais que regulamentam os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, ao fazer emergir cinco categorias estruturantes da identidade de licenciatura: profissionalização docente, organicidade, gestão educacional, desenvolvimento curricular e demandas socioculturais contemporâneas. Essas categorias refletem a preocupação com a formação de professores que sejam capazes de atender às demandas da sociedade contemporânea, bem como a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente.

A análise das entrevistas de Maria e Lília, ambas envolvidas na formulação de políticas e tomada de decisões na instituição em estudo, reforça a compreensão das cinco categorias

estruturantes da identidade das licenciaturas em Ciências Biológicas. Elas destacam a complexidade da elaboração da Política de Formação de Professores, influências locais, regionais, nacionais e internacionais nesse processo.

A gestão educacional, a formação docente e a articulação entre teoria e prática são igualmente enfatizadas na formação de professores. Lília realça ainda a relevância da política educacional, organicidade e demandas socioculturais contemporâneas, como inclusão e Educação das Relações Étnico-Raciais. Por outro lado, as falas de Maria ressaltam a importância da negociação curricular e da participação de diversos atores na elaboração do projeto pedagógico. Estes elementos realçam a interconexão das categorias estruturantes da identidade das licenciaturas em Ciências Biológicas com as políticas macro e estratégicas na formação de professores. É fundamental ressaltar que a efetivação dessas categorias requer uma articulação eficaz entre as instituições formadoras e as escolas, além de políticas públicas que valorizem a profissão docente e melhorem as condições de trabalho dos professores.

O reconhecimento das categorias estruturantes da identidade de licenciatura nos documentos legais (macropolítica) que regulamentam os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, identificadas na Etapa 1 da pesquisa, respondem ao objetivo específico e se mostram essenciais para a compreensão da micropolítica de formação de professores na instituição campo de pesquisa, que será analisada na Etapa 2. Ao utilizar essas categorias como referência para analisar o conjunto documental que compõe o *corpus* da Etapa 2, foi possível identificar como essas categorias são percebidas e enfatizadas pelos agentes envolvidos na política de formação de professores, como elas são traduzidas e interpretadas nas políticas e práticas da instituição e na construção da identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A análise da macropolítica de formação de professores permitiu uma compreensão mais aprofundada dos desafios e oportunidades para a formação de professores em Ciências Biológicas na instituição campo de pesquisa. Coerente com Mainardes (2020), no vídeo Análise de Dados com Ciclo de Políticas em Ball, publicado pelo canal Grupo de Estudo e Pesquisa GEPEPES, [...] “o ciclo de políticas pressupõe várias pesquisas dentro de uma pesquisa embora os pesquisadores possam olhar somente para um ou dois contextos” [...], essa primeira etapa se constituiu em uma pesquisa inicial, que analisou o contexto da influência, dentro da pesquisa vista de modo integral. A seguir, nos debruçaremos na segunda pesquisa que compõe o ciclo de política.

6.2.2 Etapa 2 - Sobre Micropolítica e o Contexto da Produção do Texto: Quem vai ser o segundo a me responder?

O verso "O que era terra vira pedra, quem vai ser o segundo a me responder?" (BRANT; NASCIMENTO, 1972) pode ser interpretado como uma metáfora da Etapa 2 do estudo, que se dedicou à análise da micropolítica institucional. A expressão "o que era terra vira pedra" representa a transformação do contexto inicial, da matéria bruta de informações e elementos observados, em uma estrutura consolidada de análise e compreensão.

A pergunta "quem vai ser o segundo a me responder?" (Brant; Nascimento, 1972) reflete a busca por uma nova interação, uma continuidade da construção do conhecimento estabelecido na Etapa 1. Nesse sentido, a pergunta pode ser interpretada como uma referência à necessidade de dialogar com pesquisadores, teóricos ou participantes envolvidos na micropolítica institucional. A busca por novos interlocutores e diferentes perspectivas é essencial para aprofundar a compreensão da dinâmica institucional e obter respostas mais abrangentes e significativas.

Na Etapa 1, focamos na macropolítica, analisando o contexto da influência na construção da política de formação docente da UFRPE, particularmente na Licenciatura em Ciências Biológicas. Identificamos categorias estruturantes nos documentos legais. Dentro desse contexto da influência ocorreu a definição das diretrizes gerais que moldariam a política institucional, algo evidente nas entrevistas analisadas. As influências e estratégias políticas foram cruciais para estabelecer objetivos, princípios e metas da política institucional da UFRPE, com a participação de gestores, docentes e outros agentes educacionais.

Na Etapa 2, a partir de Ball (Ball, 1992; Ball, 2006; Ball; Maguire; Braun, 2011), investigamos a micropolítica institucional, com a análise do contexto da influência que norteou a construção do PPC do curso a partir dos textos da política institucional e a análise do contexto da produção dos textos da micropolítica no nível do curso. A micropolítica, conforme definida por Ball, refere-se às relações de poder nas instituições educacionais, impactando a formação da identidade de cursos de licenciatura.

No que diz respeito ao objetivo específico 2, identificar a influência das políticas institucionais de formação inicial docente na construção da identidade do curso, é necessário analisar os documentos e diretrizes que norteiam a formação dos docentes dessa área na UFRPE. Essas políticas podem abranger currículos, estratégias pedagógicas, recursos disponíveis e o apoio institucional fornecido aos professores em formação. Através de uma análise categorial de conteúdo, é possível identificar os elementos que contribuem para a

construção da identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e compreender como as políticas institucionais estão presentes nesse processo.

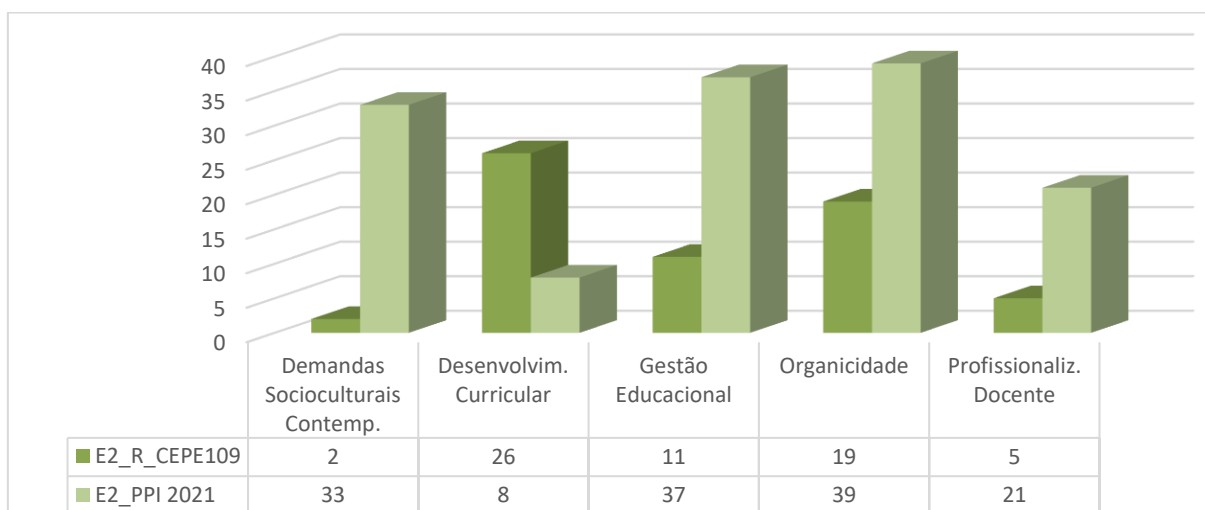
Já o objetivo específico 3 tem como propósito analisar o nível de comprometimento da política de formação docente da UFRPE com a construção de uma identidade para a Licenciatura em Ciências Biológicas. Isso implica examinar se as políticas institucionais são consistentes com os princípios e objetivos do curso, se há coerência entre as diretrizes propostas e a realidade vivenciada pelos estudantes e docentes. Através dessa análise, é possível verificar se a política de formação docente da UFRPE está em harmonia com a busca por uma identidade sólida e coerente para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A perspectiva micropolítica de Ball é essencial para entender como as políticas institucionais da UFRPE influenciam a identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Uma análise aprofundada revela os pontos fortes e lacunas dessas políticas, possibilitando recomendações para um melhor desenho da identidade do curso, integrada aos objetivos propostos. A identidade do curso não é apenas definida por documentos e currículos, mas também pela cultura institucional, engajamento dos participantes e práticas pedagógicas. Assim, uma compreensão holística é necessária ao analisar a construção da identidade do curso na UFRPE.

6.2.2.1 Analisando o Conjunto Documental da Etapa 2

A fim de realizar a proposta de pesquisa, o *corpus* analisado nessa Etapa 2 consiste no seguinte conjunto documental: análise documental da Resolução CEPE nº 109/2020, que aprova a Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFRPE; o PDI 2021-2030 (Plano de Desenvolvimento Institucional) da UFRPE, especificamente o Capítulo 8, que aborda o Projeto Pedagógico Institucional.

Através da análise dos dados relacionados às categorias teóricas de Contexto da Influência e Contexto da Produção de Texto, foi possível realizar a Categorização do Corpus 2, como demonstrado no Gráfico 8. A análise do gráfico aponta para uma maior incidência de unidades de contexto em E2_PPI 2022. É importante ressaltar que a Resolução CEPE nº 109/2020, que aprova a Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da Universidade Federal Rural de Pernambuco, e o Capítulo 8 do Projeto Pedagógico Institucional - PDI 2021-2030 foram objetos de análise, tendo em vista a formação inicial para a Licenciatura em Ciências Biológicas.

Gráfico 8 - Etapa 2: Categorização do *Corpus 2*, Conjunto Documental

Fonte: Elaborado pela autora, com suporte do software QRS NVIVO – 12.

Para essa análise, foram utilizadas as seguintes categorias estruturantes *a priori*: Demandas Socioculturais Contemporâneas, Desenvolvimento Curricular, Gestão Educacional, Organicidade e Profissionalização Docente. Essas categorias estruturantes possuem referências codificadas com maior concentração no documento E2_PPI 2022. As unidades de registro de cada categoria tiveram a ocorrência de unidades de contexto, apontadas na tabela 3 do Apêndice G.

A análise documental da Resolução CEPE nº 109/2020 e do - Capítulo 8 do PDI 2021-2030, que traz o Projeto Pedagógico Institucional, permite compreender as diretrizes e princípios que norteiam e influenciam a formação inicial e continuada de professores da educação básica na UFRPE. Nesses documentos, são apresentados aspectos como a articulação teoria-prática, a valorização da pesquisa e da extensão, a formação interdisciplinar e o diálogo com a realidade educacional.

No documento E2_R_CEPE109 da UFRPE, que regula a Política de Formação de Professores, evidencia-se a ênfase na Organização Curricular, com vinte e seis referências, destacando a prioridade dada à estruturação do currículo. Também se nota a consideração pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BCN – Diretrizes e BCN – Princípios). Mesmo com poucas menções, a inclusão e a consciência socioambiental são reconhecidas nas categorias de Demandas Socioculturais Contemporâneas, demonstrando compromisso com a diversidade e o meio ambiente na formação docente.

Na categoria de Gestão Educacional, encontramos cinco referências para Gestão Educacional e Acadêmica e seis referências para Política Institucional. Essa distribuição mostra

a preocupação com a gestão eficiente dos cursos de formação de professores, abrangendo aspectos acadêmicos e políticos. No que se refere à categoria Organicidade, encontramos cinco referências para Articulação Teoria e Prática, seis referências para Educação Articulada e oito referências para Formação Inicial e Continuada. Isso indica uma valorização da integração entre teoria e prática, bem como a importância da formação inicial e continuada dos professores.

Por fim, na categoria Profissionalização Docente, encontramos duas referências para Docência, cinco referências para Perfil do Egresso e uma referência para Valorização Profissional. Isso demonstra a atenção dada à prática docente, ao perfil desejado para os egressos dos cursos de formação de professores e à valorização da carreira docente.

O documento E2_R_CEPE109 apresenta uma distribuição equilibrada de referências entre as categorias estruturantes, evidenciando a importância dada à diversidade e inclusão, às diretrizes e princípios curriculares, à gestão educacional, à organicidade e à profissionalização docente na formação de professores na UFRPE.

Ao examinar as referências no documento E2_PPI 2022, Capítulo 8 do PDI da UFRPE, é possível identificar tendências claras. Há um forte destaque para Demandas Socioculturais Contemporâneas, com 12 referências para Diversidade e Inclusão e 21 para Sociedade e Ambiente, evidenciando a ênfase da UFRPE na interação entre sociedade, ambiente e a valorização da diversidade na formação docente em Ciências Biológicas. Na categoria Desenvolvimento Curricular, dez referências para BCN - Princípios e oito para Currículo Negociado ressaltam a relevância dos princípios curriculares e a construção do currículo.

Em Gestão Educacional, 37 referências para Política Institucional enfatizam a formação de qualidade em Licenciatura em Ciências Biológicas. Na categoria Organicidade, destaca-se a Articulação Teoria e Prática (2 referências), Educação Articulada (22 referências) e Formação Inicial e Continuada (15 referências), salientando a interligação teoria-prática e formação contínua. Em Profissionalização Docente, as referências sublinham a valorização docente, perfil do egresso e reconhecimento profissional.

O E2_PPI 2022 do PDI da UFRPE destaca as Demandas Socioculturais Contemporâneas, nas unidades de registro Diversidade e Inclusão, e Sociedade e Ambiente. Destaca ainda a Organicidade e a Profissionalização Docente. No entanto, carece de referências para BCN - Diretrizes e Gestão Educacional e Acadêmica. Analisando especificamente as referências 4 e 5 da categoria Gestão Educacional, o foco recai sobre a formação inicial e continuada de profissionais da básica, instituída como política principal da UFRPE. Tais referências evidenciam o papel do COAPI na implementação e acompanhamento dessa política:

Na UFRPE, a formação inicial e continuada de profissionais para a educação básica implementa-se nos cursos de licenciatura. Essa formação é instituída como política, por norma específica proposta pelo Colegiado para Acompanhamento da Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica da UFRPE (Coapi), criado por orientação da Capes. Tal política, em consonância com o PPI e articulação com a missão e a visão institucional, tem como locus de execução os cursos de licenciatura regidos pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC, os quais, por sua vez, regem-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que lhes são inerentes e por largo leque de normativas que compõem a legislação educacional (E2_PPI 2022, Referência 4).

As sessões do Fórum das Licenciaturas ofereceram subsídios para a Política de Formação Inicial e Continuada de Professore(a)s para a Educação Básica na UFRPE, instituída pelo Coapi, já preconizado no PDI (2013-2020) quando o referido documento dispõe que, para o acompanhamento e o planejamento estratégico da política institucional, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) deverá constituir um Colegiado para o Acompanhamento da Política Institucional de Formação de Professore(a)s para Educação Básica (Coapi) (E2_PPI 2022, Referência 5).

O COAPI desempenha um papel fundamental nesse contexto, sendo responsável pelo acompanhamento e planejamento estratégico da política de formação de professores. Essa política está alinhada com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRPE e é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como outras normativas educacionais.

Os PPC da UFRPE buscam alinhar a formação de professores às diretrizes curriculares e às exigências legais, solidificando a preparação para a educação básica. O Fórum das Licenciaturas é o espaço colegiado crucial, orientando a política de formação. A UFRPE destaca-se pelo compromisso com uma formação de alta qualidade, constituindo o COAPI, PDI e normas educacionais, e refletindo um compromisso contínuo em elevar a qualidade da formação docente e cumprir responsabilidades institucionais.

Nesse sentido, a UFRPE demonstra um compromisso institucional em promover uma formação de qualidade para os profissionais da educação básica, baseada em políticas e normativas que garantem a articulação entre teoria e prática, o atendimento às diretrizes curriculares e a reflexão sobre as demandas educacionais contemporâneas. O trabalho do COAPI e o envolvimento de diferentes instâncias da universidade demonstram uma preocupação em aprimorar e acompanhar a formação dos profissionais, contribuindo para o desenvolvimento da educação básica no contexto institucional da UFRPE. A atuação do COAPI e a participação universitária reforçam o objetivo de aprimorar a educação básica no âmbito institucional da UFRPE.

A investigação evidencia que o conjunto documental apresenta pontos de convergência com o que Santos, Borges e Lopes (2019) apontam em relação à importância da formação de professores para atender às demandas da sociedade por uma educação de qualidade. Assim

como as autoras, o texto analisado, aponta para o desenvolvimento econômico e educacional intrinsecamente ligado à construção de uma sociedade livre, humana e humanizadora. Ambos parecem respaldar a necessidade de situar a educação como direito e, conseqüentemente, caminho possível para alcançar uma sociedade do bem-estar social. Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos professores é apontada como área diretamente relacionada à defesa de uma educação de qualidade para todos.

No *corpus* investigado é evidenciado o compromisso institucional em relação à formação de professores que atenda às necessidades e desafios apresentados na sociedade. Isso inclui reconhecer as demandas socioculturais contemporâneas, confrontar a diversidade e inclusão, e considerar a relação entre sociedade e meio ambiente. Isso fica evidente na seguinte unidade de contexto:

Art. 16 O Eixo Integrativo entre as licenciaturas organiza-se mediante áreas de conhecimentos que compreendem: III - diversidade e inclusão, abrangendo as concepções históricas, psicológicas e pedagógicas referentes à diversidade e à inclusão, as formas organizativas do trabalho pedagógico, as políticas e práticas de atendimento educacional às pessoas com deficiência e às pessoas partícipes de grupos sujeitos à discriminação social, bem como a reflexão teórico metodológica acerca dos desafios da educação inclusiva (E2_R_CEPE109, Referência 1).

O texto reconhece a necessidade de uma formação abrangente e reflexiva que prepare os docentes para lidar com os desafios da educação inclusiva e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, é fundamental que a formação de professores inclua uma reflexão teórico-metodológica sobre os desafios da diversidade e inclusão, considerando concepções históricas, antropológicas, psicológicas e pedagógicas relacionadas ao tema. Além disso, é importante compreender as formas organizativas do trabalho pedagógico, as políticas e práticas de atendimento educacional às pessoas com deficiência e a grupos sujeitos à discriminação social.

No contexto formativo de professores, a temática dos direitos humanos é essencial, conforme indicado por Gatti et al. (2019) e pela unidade de contexto analisada acima. Esta temática, influenciada por visões ideológicas e culturais, orienta-se pelos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, refletidos em políticas educacionais nacionais. A integração da educação em direitos humanos nas escolas visa orientar gestões e monitorar ações.

Assim, uma formação docente, que englobe diversidade, inclusão e direitos humanos, é crucial para professores preparados para os desafios da sociedade atual, promovendo igualdade e justiça. A unidade de contexto enfoca o Eixo Integrativo entre as licenciaturas, organizado

em áreas de conhecimento, como a diversidade e inclusão, abrangendo perspectivas históricas, psicológicas e pedagógicas relativas à inclusão, além de políticas para atendimento de grupos marginalizados.

Gatti et al. (2019) aborda a formação de professores com foco nos direitos humanos como uma temática relevante. Destaca a educação como um direito inalienável dos cidadãos e um conhecimento com sentido pessoal e coletivo, reforçando a necessidade de repensar a formação dos docentes para atuar junto às novas gerações. O conceito de direitos humanos é descrito como abrangente e complexo, sujeito a variações e nuances devido a diferentes posições ideológicas, religiosas, culturais e outras.

As autoras apontam a importância de abordar a questão dos direitos humanos na formação de professores, tanto na formação inicial como na continuada. Destacam o movimento pelos direitos humanos e os compromissos internacionais do Brasil, que resultaram na elaboração de um Programa Nacional de Direitos Humanos e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Essas diretrizes propõem a inclusão da educação em direitos humanos nas redes escolares, orientando os órgãos gestores e atribuindo aos Conselhos de Educação a definição de estratégias de acompanhamento das ações nesse campo.

O texto de Gatti et al. (2019) respalda a unidade de contexto ao abordar a importância da formação de professores com ênfase nos direitos humanos, incluindo a temática da diversidade e inclusão. Ambos os textos reconhecem a necessidade de os docentes compreenderem as concepções históricas, psicológicas e pedagógicas relacionadas à diversidade e inclusão, assim como à sociedade e ao ambiente.

Gatti et al. (2019) destacam a necessidade de repensar a formação dos docentes para que possam atuar junto às novas gerações, reconhecendo a educação como um direito inalienável dos cidadãos e um conhecimento com sentido pessoal e coletivo. Essa visão está alinhada com a perspectiva da unidade de contexto, que ressalta a importância de abordar a diversidade e inclusão na formação de professores.

A análise do *corpus*, sob a perspectiva de Gatti et al. (2019), destaca a relevância e urgência de integrar a temática dos direitos humanos na formação docente, tanto inicial quanto continuada. É evidente a necessidade de uma formação profunda que aborde os direitos humanos em sua complexidade, considerando diversas perspectivas ideológicas, religiosas e culturais. Ambos os textos enfatizam a formação abrangente e crítica, visando preparar docentes para os desafios da educação inclusiva e a construção de uma sociedade equitativa. Torna-se imperativo entender as estratégias pedagógicas, as políticas e as práticas voltadas a indivíduos

com deficiências e grupos discriminados socialmente. Assim, os direitos humanos emergem como elemento central na formação docente.

Tanto a abordagem de Gatti et al. (2019) quanto a unidade de contexto salientam a relevância da integração dessa temática nas escolas com vistas a guiar gestores e otimizar estratégias de monitoramento em tais iniciativas. A reflexão sobre inclusão e diversidade, aliada à abordagem dos direitos humanos na formação docente, é essencial para formar educadores aptos às demandas atuais da sociedade. A formação deve ser abrangente e crítica, capacitando os docentes frente aos desafios da educação inclusiva e enfatizando igualdade, justiça social e direitos humanos. Consequentemente, os textos sublinham a necessidade de uma formação comprometida com a inclusão e direitos humanos, almejando uma educação transformadora e justa.

A categoria Desenvolvimento Curricular destaca a necessidade de um currículo de Licenciatura meticulosamente concebido, alinhado aos princípios institucionais e legais. Essa elaboração deve considerar a formação de educadores para a educação básica, a interação com espaços educativos, a articulação entre teoria e prática, e a sincronização com demandas locais e institucionais. Destaca-se também a vital conexão entre formação inicial e continuada e a interação com redes públicas de ensino. Tais diretrizes aspiram a uma formação profunda e holística, capacitando educadores a atuarem de maneira eficaz e inovadora na educação básica.

A seguir, serão apresentadas duas referências selecionadas para exemplificar a discussão:

Art. 10 - O currículo das licenciaturas, em consonância com os princípios institucionais e legais, tem por foco a formação de profissionais da educação básica e será integrado pelos processos formativos previstos no Projeto Pedagógico dos cursos (E2_R_CEPE109, Referência 1).

Art. 11 - O currículo dos cursos de Licenciatura da UFRPE atenderá às seguintes diretrizes gerais: I - articulação do conjunto das atividades curriculares com a formação de profissionais para atuar na educação básica no âmbito do ensino, da gestão da educação e da produção e difusão do conhecimento, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão; II - estabelecimento de uma relação com espaços educativos escolares e não escolares ao longo de todo o percurso formativo, tendo esses espaços como instituições cofomadoras de profissionais da educação básica; III - articulação dos saberes teórico-conceituais das áreas com o currículo da instituição escolar; IV - atenção às especificidades locais e dos cursos em consonância com o perfil de formação das licenciaturas e com o projeto institucional; V - fortalecimento da integração entre os cursos de Licenciatura e as redes públicas de ensino, conferindo maior organicidade na relação interinstitucional; VI - articulação entre Formação Inicial e Formação Continuada, principalmente entre os cursos de Graduação e de Pós-Graduação (E2_R_CEPE109, Referência 2).

A Resolução nº 109/2020, nos artigos 10 e 11, evidencia a organicidade na formação docente, almejando um currículo integrado e articulado para as licenciaturas da UFRPE. O artigo 10 salienta a centralidade da formação de profissionais da educação básica, com currículos alinhados aos processos formativos definidos no Projeto Pedagógico dos cursos, reafirmando a necessidade de coerência com princípios institucionais e legais. Por sua vez, o artigo 11 estabelece diretrizes para o currículo das Licenciaturas da UFRPE, destacando a articulação curricular com a formação para atuação na educação básica em diversas vertentes. A conexão com espaços educativos, sejam eles escolares ou não, é sublinhada, reconhecendo sua relevância na formação integral dos educadores.

Os cursos de Licenciatura da UFRPE, conforme a Resolução nº 109/2020, devem articular saberes teórico-conceituais às especificidades da instituição escolar e dos cursos, respeitando o perfil de formação das licenciaturas e o projeto institucional. A integração com as redes públicas de ensino visa aprimorar a organicidade da relação interinstitucional. A Resolução também destaca a conexão entre formação inicial e continuada, particularmente entre graduação e pós-graduação, objetivando uma formação integrada. Estas diretrizes refletem o objetivo da UFRPE de garantir currículos orgânicos para suas licenciaturas, formando educadores alinhados com a realidade, eficientemente conectando teoria e prática, e colaborando estreitamente com entidades educacionais. Esta visão prioriza uma formação contextualizada, atendendo aos atuais desafios educacionais.

Analisando essas duas unidades de contexto sob a ótica de Gaspar e Roldão (2017), é possível deduzir que tanto os fragmentos de texto quanto a perspectivadas autoras apresentam pontos de intersecção em relação ao desenvolvimento curricular. Ambos destacam a importância do processo e continuidade na formação de profissionais da educação básica, reconhecendo que o currículo das licenciaturas deve ser concebido de forma integrada e articulada. Além disso, ambas as fontes ressaltam o dinamismo como uma característica essencial do desenvolvimento curricular. Enfatizam a necessidade de uma formação de professores que esteja conectada com a realidade, atenta às demandas sociais, às especificidades locais e aos desafios da educação contemporânea. Isso implica em um currículo em constante adaptação e atualização, visando proporcionar uma formação de qualidade aos profissionais da educação.

Outro ponto de convergência é a perspectiva de sequencialidade no desenvolvimento curricular. Assim como Gaspar e Roldão (2017), os documentos analisados também ressaltam a importância de uma formação inicial e continuada dos professores, estabelecendo uma relação entre a formação de graduação e pós-graduação. Isso indica uma perspectiva sequencial na

formação docente, em que diferentes etapas se complementam e se articulam para atingir os objetivos educacionais.

Em resumo, a análise documental encontra respaldo em Gaspar e Roldão (2017), e convergem ao reconhecerem a relevância do processo e continuidade no desenvolvimento curricular, destacando o dinamismo e a perspectiva interdisciplinar como elementos fundamentais. Esses documentos e o fragmento de texto das autoras ressaltam a necessidade de uma abordagem integrada e articulada na formação de professores, considerando a evolução e adaptação do currículo às demandas da educação contemporânea.

A categoria organicidade emerge como estruturante na análise da Resolução CEPE nº 109/2020 e no PPI. Estes documentos evidenciam a necessidade de uma abordagem integrada na formação docente. A resolução enfatiza uma política que aborde questões como diversidade, inclusão e interação sociedade-ambiente, vinculando a formação à realidade discente e impulsionando uma visão crítica da sociedade. Já o PPI, delineando metas institucionais, vê a organicidade como orientadora. Este destaca uma formação docente holística, integrando áreas acadêmicas, socioemocionais e ético-culturais. Ambos reconhecem a organicidade como crucial na formação de professores, almejando uma educação que entrelace áreas de conhecimento, demandas sociais e pedagogias, formando docentes equipados para os multifacetados desafios educacionais.

A análise dos documentos à luz da perspectiva de organicidade defendida por Dourado (2015; 2016a; 2016b; 2020; 2022) revela uma consonância com os princípios por ele destacados. Ambos os documentos refletem a preocupação em estabelecer uma abordagem integrada e articulada na formação de professores, reconhecendo a importância de uma visão holística e conectada da educação.

A Resolução CEPE nº 109/2020 destaca a formação docente alinhada às demandas socioculturais atuais, considerando diversidade, inclusão e sustentabilidade. Esta perspectiva, centrada na realidade dos alunos e em uma reflexão crítica da sociedade, ecoa a visão sobre organicidade de Dourado (2015; 2016a; 2016b; 2020; 2022). O PPI da UFRPE, alinhando-se a essa visão, postula a organicidade como norteadora, buscando uma inter-relação entre diferentes áreas de conhecimento, projetos pedagógicos e iniciativas institucionais. A abordagem integral da formação docente proposta, englobando dimensões acadêmicas, socioemocionais, éticas e culturais, é congruente com os postulados de Dourado. Ambos os documentos, sob a perspectiva de organicidade de Luiz Fernandes Dourado, enfatizam a necessidade de uma formação docente integradora, reflexiva e abrangente, visando uma prática pedagógica crítica e coesa.

Gatti et al. (2019) destacam a organicidade na formação docente como uma integração entre conhecimentos teóricos, práticos, contextos socioculturais, éticos, entre outros. Essa visão busca superar a fragmentação curricular e abraçar uma perspectiva holística da formação docente, entendendo a diversidade da profissão. A Resolução CPE nº 109/2020 enfatiza essa organicidade ao estabelecer uma política institucional para formação docente, valorizando a integração e reflexão crítica em sintonia com demandas socioculturais.

No PPI analisado, essa organicidade é um pilar para o desenvolvimento institucional. Assim, é possível concluir que tanto a Resolução CEPE nº 109/2020 quanto o PPI refletem a preocupação em estabelecer uma abordagem orgânica na formação de professores, em conformidade com a concepção apresentada por Gatti et al. (2019). Essa abordagem busca superar a fragmentação e promover a integração e a articulação entre diferentes elementos, visando formar profissionais mais preparados para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

A análise documental, em consonância com Gatti et al. (2019), ressalta aspectos da profissionalização docente, enfatizando a construção de identidades profissionais robustas e a capacitação de profissionais para atuar eticamente e de forma competente na educação básica. Os cursos de licenciatura surgem como fundamentais, visando delinear essa identidade docente, equilibrando teoria e prática e preparando os educadores para desafios pedagógicos. Gatti et al. (2019) corroboram a necessidade de atualização constante dos currículos, práticas pedagógicas reflexivas, conduta ética e desenvolvimento de competências técnicas e sociais. Tais elementos são vitais para formar educadores capacitados, comprometidos com desafios educacionais e transformações sociais. Ao analisar referências codificadas, os cursos de licenciatura na UFRPE emergem como espaços político-pedagógicos, focados na formação e fortalecimento da identidade docente, sublinhando a essência de alinhar essa formação à prática educacional.

Os documentos concebem os profissionais do magistério da Educação Básica como aqueles que desempenham atividades de docência ampliada ou suporte pedagógico, incluindo a gestão educacional. Essa definição ampla reconhece que a atuação dos profissionais da educação vai além da sala de aula e engloba diversas responsabilidades no contexto escolar e em outros espaços educativos. Essa perspectiva pode ser exemplificada abaixo:

Por docência, entende-se a ação educativa, realizada por meio de processos pedagógicos planejados, metódicos e intencionais, construídos com base em conhecimentos científicos transformados didaticamente em objetos de ensino (E2_PPI 2022, Referência 1).

A docência realizar-se-á mediante prática educativa fundamentada na articulação entre conhecimentos científicos, relações socioculturais, econômicas e políticas, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização

e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (E2_PPI 2022, Referência 2).

Essa perspectiva de docência tem como finalidades promover o desenvolvimento humano a partir dos conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade, mediante a definição e organização de métodos que viabilizem esse desenvolvimento em cada sujeito, particularmente, e promover o compromisso com a democratização do conhecimento e da sociedade na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica (E2_PPI 2022, Referência 3).

As referências destacam a complexidade da docência, indo além da simples transmissão de conhecimento. A Referência 1 enfatiza a importância de planejamento e transformação de conhecimento em objetos de ensino. A Referência 2 amplia essa visão ao incluir a dimensão sociocultural, ética e estética na prática educativa, ressaltando a diversidade de perspectivas. A Referência 3 vai além, focando o desenvolvimento humano, a democratização do conhecimento e a qualidade do ensino na Educação Básica. Juntas, essas referências sublinham a evolução da docência para um papel multifacetado e essencial na formação dos indivíduos e na sociedade.

A atualização constante do PPC dos cursos é crucial para harmonizá-los com o mundo do trabalho e a legislação educacional. O conjunto documental sugere aprimoramentos na formação docente, como revisão dos PPC, integração dos TCC à formação e momentos coletivos de reflexão sobre currículo e práticas pedagógicas. Além disso, o perfil dos egressos da UFRPE é delineado enfatizando conduta ética, compromisso social e ambiental, competências técnicas e analíticas, defesa dos direitos humanos e formação contínua, movimentos profissionais transformadores. Tal perfil está apontado no contexto abaixo, na unidade de registro Perfil do Egresso:

O perfil do(a) discente egresso(a) da UFRPE, em quaisquer áreas de formação profissional, deve estar pautado por conduta ética e comprometida com questões sociais e ambientais que afetam as populações, em especial, aquelas em desvantagem socioeconômica, como característica de uma atuação profissional apoiada em princípios éticos de solidariedade, cooperação, respeito à alteridade e justiça social. Esse compromisso implica preparo técnico-científico indispensável à produção e aplicação do conhecimento, além de competências, atitudes e habilidades que caracterizam a capacidade de diagnosticar, analisar e contextualizar problemas próprios a um profissional da área; a defesa dos direitos humanos e a capacidade de atuar de forma crítica, autônoma e criativa no atendimento às demandas da vida social; o desenvolvimento da capacidade para atuar em equipe na defesa, individual e coletiva, do bem comum; a capacidade comunicativa para compor equipes no desenvolvimento de um trabalho integrado e contributivo, que supõe investimentos na própria formação contínua, reconhecendo-se como ser inacabado e em busca de constante aprimoramento científico e técnico (E2_PPI 2022, Referência 5).

As unidades de contexto analisadas nesse conjunto de documentos encontram respaldo teórico para a análise da política de formação de professores na UFRPE, em Anfope (1998,

2001, 2021), Beck e Kosnik (2017), Custódio (2020), Darling-Hammond (1998, 2014), Dourado (2020, 2016b, 2015), García (1999, 2009, 2010), Gatti (2009, 2010, 2017), Gatti e Barreto (2011), Gatti et al (2019), e Gaspar e Roldão (2014), autores que contribuem, de forma robusta e profunda, para a compreensão da formação docente.

O referencial teórico enfatiza que a formação de professores deve focar na construção da identidade docente, garantindo uma base robusta para a atuação na educação básica e uma atualização curricular contínua alinhada às demandas sociais e profissionais. É dada importância ao desenvolvimento de competências éticas, a preparação para abordar questões sociais e ambientais e à defesa dos direitos humanos. A reflexão sobre práticas pedagógicas e planejamento coletivo são vistas como essenciais para aprimorar a docência. Essa concepção está de acordo com a visão da UFRPE, que almeja formar docentes comprometidos com a transformação social, críticos, independentes e criativos, aptos a enfrentar desafios educacionais e promover uma atuação de excelência.

Na formação docente, a categoria Gestão Educacional é crucial para a promoção de uma educação de qualidade e transformação escolar. A UFRPE destaca, em seus documentos, a integração da gestão da sala de aula e dos processos escolares, enfatizando liderança, planejamento e comunicação. A instituição almeja formar professores com um currículo atual, integrador e alinhado às demandas sociais e culturais, valorizando a profissão.

Os documentos institucionais trazem, de forma reiterada, elementos das Demandas Socioculturais Contemporâneas, ao reconhecer a importância de abordar questões como diversidade, inclusão e equidade, e de desenvolver habilidades para lidar com os desafios éticos, ambientais e sociais contemporâneos. A formação de professores deve preparar os futuros docentes para atuar em ambientes multiculturais e inclusivos, promovendo a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças.

No contexto do Desenvolvimento Curricular, os documentos da política de formação docente destacam a imperatividade de um currículo dinâmico, integrado e interdisciplinar. A UFRPE, considerando a categoria estruturante Organicidade, ressalta a integração entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão. Este conjunto visa preparar professores para as transformações educacionais e atender eficazmente às demandas dos licenciandos e da sociedade. A conexão entre componentes curriculares e experiências práticas garante a aplicabilidade do conhecimento no ambiente escolar real.

A UFRPE destaca a categoria Profissionalização Docente como essencial na formação de educadores para a educação básica, que os instrumentalizará para os desafios da docência. A formação inicial fornece fundamentos teóricos, metodológicos e éticos, mas a instituição

visualiza a formação docente como um continuum ao longo da carreira. Valoriza-se a formação continuada e o desenvolvimento profissional. Esta perspectiva busca não apenas aprimorar habilidades técnicas e pedagógicas, mas também consolidar uma identidade profissional comprometida, crítica e ética, elevando o reconhecimento da profissão no contexto educacional atual.

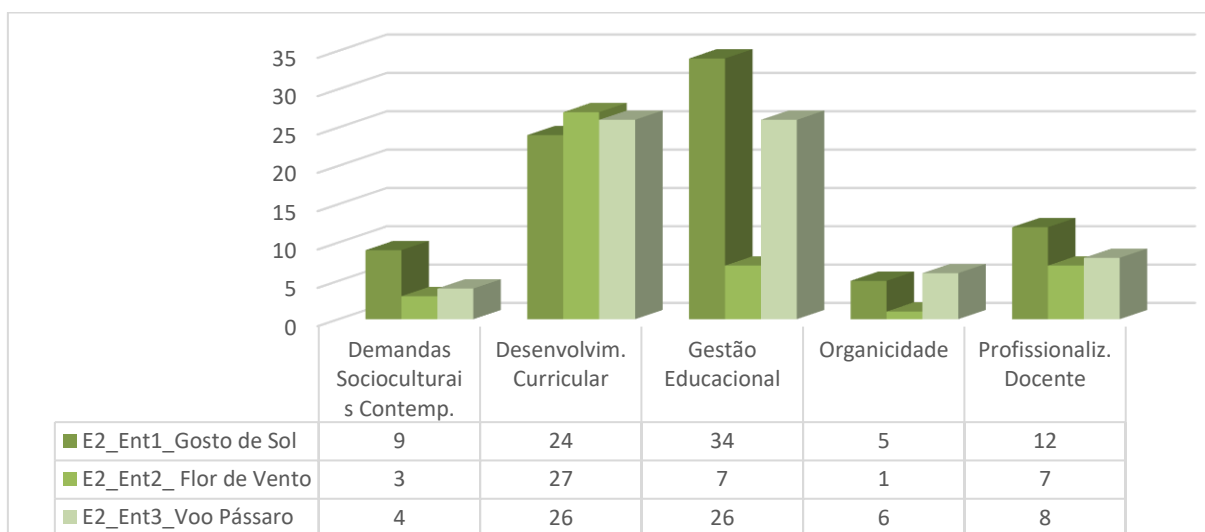
A combinação de análise documental e entrevistas semiestruturadas foi crucial para entender a influência das políticas de formação inicial da UFRPE na identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Entrevistar atores centrais do processo educativo e da gestão trouxe *insights* sobre a vivência e percepção desses colaboradores no contexto das políticas. Esse método permitiu avaliar o comprometimento da política de formação docente da UFRPE e identificar pontos de vista, lacunas e oportunidades na política. Assim, obteve-se uma perspectiva ampla e detalhada do impacto dessas políticas na formação de professores e no curso indicado.

6.2.2.2 Analisando as Entrevistas Semiestruturadas da Etapa 2

Além das fontes documentais, foram realizadas entrevistas com três docentes do curso, a quem denominamos Gosto de Sol, Flor de Vento e Voo pássaro. Essas entrevistas visaram obter perspectivas individuais e experiências práticas dos professores que participam do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE. Através dessas entrevistas, é possível compreender a práxis dos docentes em relação à formação inicial dos futuros professores e a construção da identidade do curso.

Ao analisar o *corpus* composto pela Resolução CEPE nº 109/2020, pelo PDI 2021-2030 e pelas entrevistas com os docentes, é possível identificar a influência das políticas institucionais de formação inicial docente na construção da identidade da Licenciatura em Ciências Biológicas na UFRPE. Também é possível avaliar o comprometimento dessas políticas, conforme expresso nos documentos institucionais, com a construção dessa identidade.

Através da análise documental e das entrevistas, investigou-se o impacto das políticas institucionais na formação inicial de docentes de Ciências Biológicas na UFRPE e sua relação com a identidade do curso. Este estudo pode fortalecer a formação docente e melhorar a educação em Ciências. Três entrevistas foram realizadas com colaboradores em posições influentes no curso durante atualizações dos PPC e formação da política institucional docente. A categorização dessas entrevistas é detalhada no Gráfico 9, ilustrando a distribuição das categorias nas declarações dos colaboradores.

Gráfico 9 - Etapa 2: Categorização do *Corpus 2*, Entrevistas Semiestruturadas

Fonte: Elaborado pela autora, com suporte do software QRS NVIVO – 12.

Para a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas, foram adotadas as mesmas categorias estruturantes utilizadas na análise documental. Essas categorias estruturantes são fundamentais para compreender os elementos essenciais da identidade dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Durante a análise, as referências identificadas nas entrevistas foram codificadas e distribuídas nas unidades de registro correspondentes a cada categoria estruturante.

Ao examinar as referências encontradas nas entrevistas, observou-se uma maior concentração nas unidades de registro das categorias estruturantes de Gestão Educacional e Desenvolvimento Curricular. Essa distribuição reforça a coerência com as funções desempenhadas durante o período em que o processo de atualização do PPC estava em discussão. As unidades de registro de cada categoria apresentaram uma distribuição específica de unidades de contexto, conforme representado na tabela 4 do Apêndice G.

Essa abordagem metodológica permitiu analisar de forma sistemática e organizada as entrevistas, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das percepções e experiências dos entrevistados em relação às categorias estruturantes e sua relação com a identidade dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A análise da distribuição das referências por categoria estruturante na entrevista semiestruturada de E2_Ent1_Gosto de Sol, revela algumas tendências importantes. Na categoria de Demandas Socioculturais Contemporâneas, são encontradas duas referências para Diversidade e Inclusão e sete referências para Sociedade e Ambiente. Isso demonstra a

preocupação da entrevistada em abordar essas questões relevantes para a formação de professores em Ciências Biológicas, reconhecendo a importância da diversidade, inclusão e interação entre a sociedade e o ambiente.

No que diz respeito à categoria de Desenvolvimento Curricular, não são identificadas referências para BCN - Diretrizes e BCN - Princípios. No entanto, há uma referência para Organização Curricular, o que indica uma reflexão sobre a estrutura e organização dos currículos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Além disso, são encontradas vinte e três referências para Currículo Negociado, demonstrando a valorização da participação dos estudantes e outros envolvidos na construção curricular.

Essas referências indicam que a entrevistada valoriza a participação ativa dos envolvidos no processo de construção curricular. O currículo negociado envolve a interação e colaboração entre diferentes atores, incluindo estudantes, docentes, coordenadores de curso e outros profissionais da área de educação, visando a construção conjunta do currículo de forma contextualizada e alinhada com as necessidades e expectativas dos envolvidos.

A categoria de Gestão Educacional apresenta quatro referências para Gestão Educacional e Acadêmica e trinta referências para Política Institucional. Isso evidencia a importância atribuída pela entrevistada à gestão educacional e às políticas institucionais no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Quanto à categoria de Organicidade, são identificadas duas referências para Articulação Teoria e Prática, duas referências para Educação Articulada e uma referência para Formação Inicial e Continuada. Essas referências ressaltam a valorização da integração entre teoria e prática, bem como a importância de uma formação inicial e continuada consistente e articulada.

Na categoria de Profissionalização Docente, são encontradas uma referência para Docência, oito referências para Perfil do Egresso e três referências para Valorização Profissional. Isso indica a valorização da atuação docente, a definição do perfil desejado para os egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a importância de valorizar e reconhecer a profissão de professor.

A entrevista com E2_Ent1_Gosto de Sol evidencia a atenção dada às Demandas Socioculturais Contemporâneas, como a diversidade, inclusão e interação entre a sociedade e o ambiente. A entrevistada também reflete sobre aspectos do desenvolvimento curricular, como a organização curricular e o currículo negociado. Além disso, são destacadas a importância da gestão educacional e das políticas institucionais, a valorização da organicidade na formação de professores e a necessidade de profissionalização docente, perfil do egresso e valorização profissional.

Ao analisar a distribuição das referências por categoria estruturante na entrevista semiestruturada de E2_Ent2_Flor de Vento, observam-se algumas tendências significativas. Na categoria de Demandas Socioculturais Contemporâneas, há uma referência para Diversidade e Inclusão e duas referências para Sociedade e Ambiente. Essas referências indicam uma sensibilidade da entrevistada em relação às demandas atuais da sociedade, reconhecendo a importância da diversidade e da interação entre a sociedade e o ambiente na formação de professores em Ciências Biológicas.

No que se refere à categoria de Desenvolvimento Curricular, não são encontradas referências para BCN - Diretrizes e BCN - Princípios. Isso sugere que, na perspectiva da entrevistada, o diálogo direto com essas diretrizes curriculares nacionais não tenha sido enfatizado ou seja menos proeminente na discussão sobre o desenvolvimento curricular. No entanto, são identificadas sete referências para Organização Curricular e vinte referências para Currículo Negociado, o que indica uma reflexão sobre a estrutura e organização curricular, bem como uma valorização da participação ativa dos envolvidos na construção do currículo.

Na categoria de Gestão Educacional, são encontradas sete referências para Gestão Educacional e Acadêmica, indicando uma preocupação da entrevistada com a gestão eficiente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. No entanto, não são identificadas referências para Política Institucional, o que pode sugerir uma possível lacuna na discussão sobre as políticas institucionais relacionadas à formação de professores.

No que se refere à categoria de Organicidade, há uma referência para Articulação Teoria e Prática, o que indica a valorização da integração entre a teoria e a prática na formação de professores. No entanto, não são encontradas referências para Educação Articulada e Formação Inicial e Continuada, o que pode indicar uma menor ênfase nessas áreas.

Por fim, na categoria de Profissionalização Docente, são encontradas uma referência para Docência, oito referências para Perfil do Egresso e três referências para Valorização Profissional. Essas referências demonstram a importância atribuída à atuação docente, à definição do perfil desejado para os egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e à valorização e reconhecimento da profissão de professor.

A entrevista com E2_Ent2_Flor de Vento revela uma sensibilidade às demandas socioculturais contemporâneas, com destaque para a diversidade e a interação entre a sociedade e o ambiente. A entrevistada também demonstra reflexões sobre o desenvolvimento curricular, valorizando a organização curricular e a participação dos estudantes no processo de construção do currículo. Além disso, são destacadas a importância da gestão educacional e acadêmica, a integração entre teoria e prática na formação de professores e a profissionalização docente,

perfil do egresso e valorização profissional. No entanto, é importante ressaltar a ausência de referências para Política Institucional, Educação Articulada e Formação Inicial e Continuada, indicando possíveis lacunas na discussão sobre esses temas durante a entrevista.

Ao analisar a distribuição das referências por categoria estruturante na entrevista semiestruturada de E2_Ent3_Voo Pássaro podemos observar algumas tendências significativas. Na categoria de Demandas Socioculturais Contemporâneas, são encontradas três referências para Diversidade e Inclusão e uma referência para Sociedade e Ambiente. Essas referências indicam uma sensibilidade da entrevistada em relação às demandas sociais e culturais atuais, reconhecendo a importância da diversidade e a interação entre a sociedade e o ambiente na formação de professores em Ciências Biológicas.

No que diz respeito à categoria de Desenvolvimento Curricular, não são identificadas referências para BCN - Diretrizes. No entanto, há uma referência para BCN - Princípios, o que demonstra uma atenção à incorporação dos princípios das diretrizes curriculares no desenvolvimento do curso. Além disso, são encontradas cinco referências para Organização Curricular e vinte e uma referências para Currículo Negociado, indicando a valorização da organização do currículo e a participação dos estudantes e outros atores no processo de construção curricular.

Na categoria de Gestão Educacional, são identificadas vinte e seis referências para Gestão Educacional e Acadêmica, evidenciando uma preocupação da entrevistada com a gestão eficiente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. No entanto, não são encontradas referências para Política Institucional, sugerindo que a discussão sobre as políticas institucionais relacionadas à formação de professores pode ter sido menos abordada durante a entrevista.

Quanto à categoria de Organicidade, são encontradas quatro referências para Articulação Teoria e Prática, uma referência para Educação Articulada e uma referência para Formação Inicial e Continuada. Essas referências destacam a valorização da integração entre a teoria e a prática na formação de professores, bem como a importância de uma formação inicial e continuada que promova a organicidade na atuação docente.

Na categoria de Profissionalização Docente, são identificadas cinco referências para Docência, oito referências para Perfil do Egresso e uma referência para Valorização Profissional. Essas referências indicam a importância atribuída à atuação docente, a definição do perfil esperado para os egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a valorização profissional.

A entrevista com E2_Ent3_Voo Pássaro Flor de Vento evidencia a sensibilidade às demandas socioculturais contemporâneas, com ênfase na diversidade e inclusão. Além disso, são valorizados aspectos relacionados ao desenvolvimento curricular, como a organização curricular e o currículo negociado. A gestão educacional e acadêmica também recebe destaque na discussão, enquanto a política institucional é menos abordada. A entrevistada enfatiza a importância da organicidade na formação de professores, assim como a profissionalização docente, o perfil do egresso e a valorização profissional.

As análises das entrevistas semiestruturadas demonstraram consistência nas categorias de Demandas Socioculturais Contemporâneas e Profissionalização Docente, mas variações em Desenvolvimento Curricular, Gestão Educacional e Organicidade, com pontos convergentes e pontos divergentes. Essas discrepâncias refletem as perspectivas individuais das entrevistadas. Ao avaliar as referências por categoria, é crucial considerar a qualidade e o contexto, não apenas a quantidade. As referências capturaram as vivências e perspectivas das entrevistadas, ilustrando sua singularidade.

Ao analisar de forma global³⁶ as unidades de contexto relacionadas à diversidade e inclusão na categoria estruturante Demandas Socioculturais Contemporâneas, foi possível perceber a importância atribuída pelos colaboradores a esses temas na formação dos estudantes. As referências evidenciam a importância da inclusão da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais e destacam a busca da instituição por uma educação humanizadora e diversa, que transcende a mera certificação. A demanda dos estudantes por formação significativa em diversidade étnico-racial aponta o compromisso institucional com inclusão. Analisando as falas de E2_Ent1_Gosto de Sol, E2_Ent2_Flor de Vento e E2_Ent3_Voo Pássaro, todas enfatizam uma formação docente que integra questões técnicas, morais, éticas, humanas e socioculturais, apontando para o papel abrangente do professor na sociedade contemporânea. A educação deve preparar os profissionais para os desafios atuais, como inclusão e responsabilidade socioambiental.

Outro ponto de convergência enfatiza a necessidade de criar espaços, como seminários e cursos, para fomentar a conscientização e reflexão dos estudantes sobre questões sociais, éticas e ambientais, preparando-os para lidar com tais demandas em sala de aula. Tais convergências estão alinhadas com o posicionamento de Gatti (2009, 2010, 2017), Gatti e Barreto (2011), Gatti et al (2019), que enfatizam a importância de uma formação docente que transcenda a mera transmissão de conteúdos, incorporando uma visão crítica e reflexiva sobre

³⁶ As análises de forma global se referem à interpretação do conjunto de unidades de contexto das três colaboradoras.

as questões sociais e ambientais. A formação de professores deve prepará-los para enfrentar os desafios da sociedade atual, promovendo uma educação comprometida com a justiça social, a responsabilidade ambiental e o desenvolvimento humano integral dos estudantes. Gatti et al advogam que:

Uma das vertentes que toma fôlego no cenário da formação de professores é a que se coloca no âmbito dos direitos humanos com a postulação mais incisiva da educação, primeiro como direito inalienável dos cidadãos, segundo, como conhecimento com sentido pessoal e coletivo, dando nova força à discussão sobre a necessidade de se repensar como devem ser formados os docentes que atuarão junto às novas gerações (Gatti et al, 2019, p. 74).

As referências mencionadas nas falas de E2_Ent1_Gosto de Sol, E2_Ent2_Flor de Vento e E2_Ent3_Voo Pássaro, na unidade de registro Sociedade e Ambiente, dialogam com a reflexão sobre as demandas socioculturais contemporâneas e a vertente dos direitos humanos na formação de professores. Os colaboradores enfatizam a importância de uma educação que aborde demandas socioculturais contemporâneas. Sublinham a necessidade de formar profissionais sensíveis a tais demandas, promovendo uma compreensão holística do ser humano e do seu ambiente, fortalecendo a formação dos estudantes para uma atuação consciente na sociedade.

Essa preocupação em promover uma formação inicial de professores que seja humanizada, crítica e emancipadora encontra amparo em Vavrus (2017), que em um artigo publicado no Handbook of Research on Teacher Education, destaca a necessidade de os educadores refletirem criticamente sobre questões de raça, etnia, gênero, sexualidade e classe, e como essas questões afetam as experiências educacionais de estudantes marginalizados. O autor discute a importância da consciência crítica e da participação democrática na formação de professores.

Também explora como a construção de identidades, o engajamento com a dissonância cognitiva e a compreensão das estruturas de poder são aspectos essenciais da educação crítica. Além disso, o artigo destaca a necessidade de abordar as identidades raciais, de gênero e sexuais de forma crítica, combatendo a discriminação e a opressão. As entrevistas enfatizam a relevância de incorporar demandas socioculturais na formação docente, refletindo esforços institucionais para uma educação alinhada à diversidade, inclusão e sustentabilidade.

A análise global das unidades de registro e suas respectivas unidades de contexto da categoria estruturante Desenvolvimento Curricular trouxe *insights* relevantes para a compreensão da identidade do curso. A análise dessa categoria foi mais extensa e exaustiva por

ser aquela que trouxe um maior volume de unidades de contexto e por ser a que apresenta mais dados sobre a construção da identidade de licenciatura.

A unidade de registro BCN - Princípios evidencia a necessidade de professores entenderem as demandas da escola de EB, ressaltando que os alunos devem interagir com um amplo espectro de conhecimentos, mesmo que não aplicados diretamente. O conteúdo das falas ilustra a relevância de uma formação abrangente que permita futuras especializações, como um mestrado. Essa perspectiva sublinha a importância de um currículo que atenda às exigências da educação básica e contribua para a formação identitária da licenciatura do curso analisado. Para ilustrar essa afirmação destacamos algumas referências:

A gente também trouxe a inclusão dos fundamentos da Química e da Física, que eram conteúdos que são vistos na Biologia, no nono ano, que os meninos, eles saíam, chegavam lá, de repente, aula de ciências no nono ano, tabela periódica. “Eu não vi isso na minha graduação, eu vi isso no meu ensino fundamental, lá atrás”. Então “como é que eu vou trabalhar esses conteúdos”. Então essas lacunas de formação, a gente procurou colocar realmente como disciplinas obrigatórias, né? E aí a gente teve que correr atrás das outras (E2_Ent1_Gosto de Sol, referência 6).

“Gente, ó, professor, eu sei que essa disciplina aqui, seria muito bacana se o nosso licenciado cursasse. Mas entre essa daqui e essa outra, essa outra é prioritária”, sabe? Então, por exemplo, a gente tinha Entomologia como sendo uma disciplina obrigatória para ser implementada na nova matriz, que já tinha sido acordada (durante a coordenação anterior). E aí a gente tinha a disciplina de Educação e Comunicação em Saúde, onde iria trabalhar programas de saúde. Aí a gente foi conversar com a área de zoologia: “gente, veja, programas de saúde, ele está em vários conteúdos do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. E a gente não tem essa disciplina, a gente não tem como trabalhar isso ao longo do curso. Então entre Entomologia e Prática de Saúde, eu preciso (mais) dessa Prática de Saúde, de comunicação e educação em saúde do que (de) Entomologia. Então, desculpe, mas Entomologia vai continuar sendo optativa, mas essa daqui, que é do perfil, é do currículo, esse currículo, ele precisa ser atendido para que o nosso estudante chegue lá no campo de atuação, na escola, e ele saiba como trabalhar esses conteúdos, né? (E2_Ent1_Gosto de Sol, referência 7).

Gosto de Sol, ao abordar a unidade de registro Currículo Negociado, discute a elaboração do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, salientando o desafio de equilibrar conteúdos específicos e pedagógicos, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. Para atender a essas exigências, algumas disciplinas foram reduzidas ou transformadas em optativas, priorizando conteúdos alinhados à prática docente. Essa adaptação curricular foi motivada por *feedbacks* de egressos sobre lacunas na formação e pela necessidade de abordar temas presentes no Ensino Fundamental e Médio. O processo exigiu muito diálogo entre docentes, considerando as demandas profissionais e os conteúdos mais relevantes.

Gosto de Sol evidencia um processo colaborativo de elaboração curricular, privilegiando disciplinas relevantes e equilibrando conhecimentos específicos e pedagógicos.

Sobre essa negociação e as falas que se destacaram, Flor de Vento traz algumas colocações bastante elucidativas sobre a escrita do texto do PPC, a busca por uma identidade de licenciatura para o curso e as vozes se atuaram nesse processo:

A partir daí, com a 02 de 2015, (...) a gente começou a pensar como seria essa PCCC. Então a partir daí a gente pensou em uma integração. Então a escrita... a organização da escrita começou com reuniões do NDE. A partir da reunião do NDE eu até comecei, junto com a professora {...}..., porque eu não era representante do NDE junto com a gestão de {...}. Eu só fui acompanhando {...}. Ela que era membro do NDE. E a partir daí, nessas discussões iniciais a gente falou... a gente pensou né? Já vinha pensando... a gente trouxe isso para o NDE, da importância da PCCC ser o eixo temático, que está como eixo temático... na verdade, integrador, não é? Do currículo da licenciatura (E2_Ent2_Flor de Vento, referência 6).

(As áreas do DEB são) Zoologia, Botânica, Microbiologia, Genética, Ecologia e Ensino. Aí alguns professores membros do NDE achavam que o conteúdo ia ficar muito restrito não é? Sem um olhar mais específico, sendo que... a gente até está discutindo, [...] a gente trabalha [...] né? De uma forma bem... bem legal, bem, bem, com pensamentos, né? (sinaliza com as mãos a integração do grupo) E a gente vê que determinados conteúdos da Biologia não precisam ser tão (ênfase na entonação) abordados na licenciatura porque os alunos não vão utilizar esse conteúdo, não é? Que é muito específico da profissão do Biólogo não é? E não da profissão professor, não é? (E2_Ent2_Flor de Vento, referência 8).

As unidades de contexto evidenciam a importância do PPC na definição da identidade da licenciatura e na organização curricular do curso, realizada pelo NDE, com a participação docente, garantindo diversas perspectivas. Embora a PCCC busque uma formação abrangente, a seleção dos conteúdos é um desafio, evidenciando a necessidade de equilibrar o conteúdo disciplinar com o pedagógico. A busca por uma identidade de licenciatura e a definição dos conteúdos a serem trabalhados no currículo enfrentaram desafios e resistências. Algumas vozes argumentaram que certos conteúdos específicos da Biologia poderiam ser mais restritos na licenciatura, priorizando os conhecimentos necessários para a atuação como professor.

A reformulação da matriz curricular, marcada por resistências e complexidade, reforça a relevância de um esforço coletivo e contínuo do NDE para aprimorar o curso de licenciatura, objetivando uma formação docente de qualidade. Essa atuação dos professores pode ser entendida com apoio de Sacristán (2017) ao afirmar:

A atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por essa razão, sua prática está inevitavelmente condicionada. A ação observável é fruto da modelação que os professores realizam dentro de campos institucionais de referência. Os estudos sobre como tomam decisões não consideram, em muitos casos, o fato de que para eles as possibilidades de escolher estão prefiguradas de algum modo dentro do campo em que atuam. O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. Esta perspectiva deveria ser considerada

quando se enfatiza demasiado a importância dos professores na qualidade do ensino (SACRISTÁN, 2017, p. 166-167).

As falas de E2_Ent1_Gosto de Sol, E2_Ent2_Flor de Vento, analisadas com o óculos de Sacristán (2017), indicam a compreensão da prática dos professores como uma atividade condicionada pelo contexto institucional em que atuam. O texto de Sacristán ressalta que a ação dos professores é moldada pelos campos institucionais de referência, como a administração, a política curricular, os órgãos de governo e as tradições da escola/universidade. Essa perspectiva dialoga com as referências dos colaboradores, que destacam a influência das normas, diretrizes e currículos que regulam as instituições de ensino.

Tanto em E2_Ent1_Gosto de Sol quanto em E2_Ent2_Flor de Vento, são evidenciados os conflitos e sofrimentos que ocorreram no processo de elaboração e reformulação do currículo do curso de licenciatura. As referências destacam a necessidade de conciliar diferentes perspectivas e vozes no desenvolvimento do currículo, considerando as exigências e normas institucionais. Isso está alinhado à perspectiva apresentada por Sacristán (2017), que ressalta a importância de considerar o contexto institucional e as suas normas de funcionamento na tomada de decisões dos professores.

A ênfase na importância atribuída pelos professores à qualidade do ensino também é mantida nas referências e no texto de Sacristán (2017). Ambos apontam que as ações dos professores não ocorrem no vazio, mas estão inseridas em um contexto institucional que influencia suas escolhas e possibilidades de atuação. Portanto, a qualidade do ensino não pode ser atribuída apenas aos professores, mas também deve levar em consideração as condições e demandas do campo institucional em que participam.

Sacristán (2017) enfatiza a influência do contexto institucional na prática docente e na qualidade do ensino, sublinhando a relevância das normas e condições institucionais na tomada de decisões pedagógicas. Assim, a organização curricular deve harmonizar as exigências disciplinares da Biologia com a formação pedagógica, abrangendo uma formação integrada e eficaz para os professores da educação básica. Nesse sentido, a distribuição das disciplinas técnico-científicas no currículo deve ser pensada de forma a equilibrar as demandas disciplinares da Biologia com as demandas da formação pedagógica, garantindo uma abordagem integrada e coerente que prepara os futuros professores para atuar de maneira efetiva na educação básica. Tal afirmação pode ser encontrada nas falas dos colaboradores, como exemplificado com alguns contextos apresentados abaixo:

[...] resistência (a aspectos do novo PPC do curso) a gente sempre tem, né? Inclusive assim, na... na área de Botânica mesmo, [...] a gente meio que modificou muita coisa no ensino da botânica, por quê? Era uma Botânica que era

muito bacharelesca, sabe? Era assim, identificação! E o professor que vai ensinar Botânica na Educação Básica, né? Fundamental ou Ensino Médio, ele não vai precisar ser expert né? Em identificar. Ele não vai, ele não precisa ser um taxonomista. Ele precisa saber o que é uma planta, quais são os grupos, quais são as características, qual é a importância ecológica, como a vegetação, ela está inserida, a formação de ecossistemas... (E2_Ent1_Gosto de Sol, Referência 19).

Então é um aspecto muito amplo (os conhecimentos específicos da Botânica) e a gente tinha duas disciplinas, uma de 60 e uma de 90 horas, que era somente de identificação de planta. Aí [eu] disse “gente, isso daqui é um perfil para o bacharel, isso daqui não atende, né? Um licenciado. Então a gente procurou realmente fazer uma construção evolutiva dos organismos fotossintetizantes, desde as algas, que são a origem, realmente, desses organismos, né? Quando eles veem lá em história da vida até, realmente, os mais derivados, os mais evoluídos. E a gente fez, refez, duas disciplinas, nesse... com essa... com essa proposta (E2_Ent1_Gosto de Sol, Referência 20).

(...) essa disciplina saiu, inclusive, do Departamento de Estatística, passou para a nossa área de Ecologia, porque a gente conseguiu que os professores da Ecologia, que tinham uma optativa relacionada a isso que a gente precisava, é... essa optativa fosse convertida em obrigatória, para trabalhar... Então, a Estatística saiu de um departamento e veio para o nosso departamento, para que tivesse a cara, realmente, do que um estudante de Ciências Biológicas precisa trabalhar quando se trata de dados estatísticos. Então, assim, a gente teve algumas dessas problemáticas, né? Em algumas situações específicas, mas foram poucos que a gente, realmente, não conseguiu um consenso (E2_Ent1_Gosto de Sol, Referência 19).

Esse conjunto de unidades de contexto trazem informações sobre as discussões relativas às disciplinas técnico-científicas no novo PPC, que envolveu um processo complexo e colaborativo, no qual foram consideradas diversas referências e diretrizes. O desenvolvimento do novo PPC para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas se deu por meio de debates sobre a distribuição de conhecimentos técnico-científicos e pedagógicos, refletindo os interesses das áreas envolvidas. A análise salienta a primazia dos conhecimentos pedagógicos na formação docente, evidenciando a procura por disciplinas que abordem os fundamentos educacionais essenciais para a prática pedagógica. Os estudantes identificaram lacunas na sua preparação para enfrentar desafios práticos da docência, como mediação de conflitos e gestão da sala de aula, evidenciando a importância de competências nestes aspectos no currículo.

Na definição da identidade do curso, a voz dos docentes com expertise em ensino foi crucial para garantir a relevância do conteúdo docente no PPC, com ênfase no diálogo e colaboração para formação de consensos. As mudanças no PPC geraram variações na comunidade acadêmica, exigindo adaptação e realinhamento das práticas. Diante desses desafios, é imperativo proporcionar aos docentes autonomia para discussão, bem como suporte institucional adequado, considerando resistências e demandas no processo de implementação.

Baseado nas perspectivas de Arroyo (2013), que concebe o currículo como um território em disputa contínua, percebe-se que o processo de alteração do currículo do curso de

Licenciatura em Ciências Biológicas não se restringe a debates teóricos, envolvendo docentes e discentes. As referências e o próprio Arroyo sublinham as resistências e conflitos em relação à distribuição dos conhecimentos no currículo, ressaltando a complexidade e as contribuições específicas a este campo educacional.

Ainda na unidade de registro Currículo Negociado, se destacou as informações referentes às PCCC sob a forma de Projetos Temáticos Integradores (PTI). A análise dessas unidades de contexto, de mãos dadas com García (1988), Arroyo (2013), Sacristán (2013) e Gaspar e Roldão (2014), permite identificar pontos de interseção com a perspectiva desses autores sobre o currículo.

A organização curricular é marcada por disputas intensas sobre a distribuição das cargas horárias e a definição do PCCC e PTI. Os docentes emergem como protagonistas neste cenário, defendendo a legitimação de suas visões e interesses específicos, particularmente no que tange à atuação em áreas de conhecimento e carga horária. Referências destacam resistências quanto à integração do PCCC e PTI, com certos docentes até mesmo defendendo pela sua exclusão da esfera do ensino. Esta resistência sublinha a luta contínua pela autonomia docente e pelo controle curricular. Além disso, os desafios na implementação do PCCC e do PTI tornam-se evidentes, particularmente nas dificuldades de planejamento e nas divergências sobre sua abordagem e contribuição. Tais desafios realçaram a intrincada natureza das negociações no campo curricular.

As referências sublinham a crucialidade da formação docente adequada em relação aos PCCC e PTI. Identifica-se uma lacuna na compreensão de muitos docentes sobre o objetivo e o potencial dessas práticas, o que pode originar resistências e obstáculos à sua implementação. A realização de formações e diálogos emerge como estratégia vital para aprimorar a compreensão e o engajamento docente no cenário curricular. Estas observações, cruzando-se com as perspectivas teóricas mencionadas, realçaram a tensão específica no campo curricular, marcada por disputas, aspirações por autonomia e a demanda contínua por aprofundamento formativo.

Nessa categoria estruturante ainda se identificou uma quarta unidade de registro, a Organização Curricular. Ao analisar as referências com base nas perspectivas de Sacristán (2013), Gaspar e Roldão (2014), García (1988) e Gatti et al. (2019) sobre o desenvolvimento curricular, podemos identificar alguns pontos relevantes. As referências sublinham a necessidade de uma organização curricular bem desenhada e estratégica, distinguindo claramente o currículo das licenciaturas do currículo dos bacharelados, enfatizando a sua organicidade e foco na profissionalização docente. A literatura destaca ainda a relevância das

disciplinas pedagógicas e da PCCC na formação dos professores, ressaltando sua essencialidade para a iniciação e desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas. Estas observações alinham-se com as abordagens teóricas mencionadas, que realçam a primazia do conhecimento e prática pedagógica na formação docente.

No contexto do curso, as PCCC são predominantemente realizadas como PTI, os quais são evidenciados nas referências como fundamentais no currículo das licenciaturas. Os PTI visam a integração interdisciplinar das disciplinas e fomentam o trabalho dos alunos em projetos semestrais, centrados em temáticas específicas e resolução de desafios. Estes projetos, ao alinhar-se com situações práticas e reais, promovem a aplicação contextualizada do conhecimento e favorecem o desenvolvimento de competências como trabalho colaborativo, pensamento crítico e resolução de problemas. Esta abordagem também prepara os alunos para a atuação na Educação Básica, englobando aspectos como métodos de ensino, avaliação e planejamento. Contudo, as referências ressaltam desafios na implementação do PTI, destacando-se resistências docentes em participar desses projetos e a dificuldade de planejamento devido à sua natureza dinâmica.

As referências sublinham a imprescindibilidade de intensificar e valorizar as disciplinas pedagógicas no currículo de licenciatura, salientando a sua relevância na formação docente e a adaptação desses componentes às particularidades de cada domínio disciplinar. É vital considerar as singularidades e critérios de cada área no planejamento curricular. A literatura também destaca a necessidade de integrar disciplinas e práticas, minimizando a fragmentação e incentivando a conexão dos saberes, em consonância com abordagens teóricas que reforçam a integração curricular como essencial para uma formação docente mais profunda e contextualizada.

As referências sublinham a importância de estabelecer uma base comum nas licenciaturas, garantindo uniformidade e qualidade na formação docente. Tal proposta alinha-se às abordagens teóricas que priorizam uma formação docente ancorada em posições consistentes e unificadas. A Resolução CEPE/UFRPE nº 235/2017, que delinea a Base Comum para os Cursos de Licenciatura, desempenha papel fundamental nesse contexto, estabelecendo um conjunto padronizado de disciplinas para todos os licenciandos da UFRPE, assegurando que, independentemente da especificidade do curso de licenciatura, haja uma fundamentação comum de aprendizagem.

As disciplinas incluídas na Base Curricular Comum são: Produção Textual I; Libras: a Língua Brasileira de Sinais; Fundamentos da Educação; Educação Brasileira: legislação, organização e políticas; Didática; Psicologia I e II; Educação das relações étnico-raciais;

Metodologia de ensino (conteúdo específico); ESO (400 horas); o Estágio Supervisionado Obrigatório (UFRPE, 2017). As unidades curriculares possuem carga horária de 60 horas, exceto o ESO com 400 horas. A maioria é ministrada pelo Departamento de Educação, mas as duas primeiras são de responsabilidade do Departamento de Letras (UFRPE, 2017).

Assim, estamos trabalhando com três ideias de base comum para os cursos de licenciatura. É preciso definir cada uma para entender como se complementam. As três abordagens apresentam aspectos semelhantes em termos de busca por padronização e qualidade na formação de professores, porém diferem em termos de escopo e implementação:

- Base Curricular Comum da UFRPE (Resolução N° 235/2017): Esta é específica para a instituição pesquisada. Define um conjunto de disciplinas obrigatórias que todos os estudantes de licenciatura devem cursar, totalizando uma carga horária específica. Essas disciplinas são focadas em aspectos fundamentais da formação docente, como conhecimento do sistema educacional, práticas de ensino, psicologia da educação, entre outros. A proposta é mais detalhada, específica e contextualizada para a instituição.
- Base Comum proposta pela ANFOPE: propõe uma base que busca a padronização em nível nacional da formação de professores. Destaca competências, habilidades e conhecimentos essenciais que todos os professores devem construir, independentemente de onde estejam sendo formados. A proposta enfatiza a formação crítica e reflexiva, comprometida com valores como democracia, justiça social, igualdade e diversidade.
- Base Comum Nacional (Resolução CNE CP nº 02 de 2015): Essa foi uma política oficial, definida pelo CNE, que visava estabelecer diretrizes para a formação de professores em todo o país. A BCN definiu um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que todos os futuros professores deveriam possuir, independentemente de sua localização geográfica ou instituição de ensino. A proposta era ampla, genérica e tinha como objetivo orientar a formação de professores em todo o país.

A UFRPE possui uma Base Curricular Comum institucional com disciplinas específicas. A proposta da ANFOPE, mais abrangente, enfatiza a formação de um docente reflexivo e crítico, enquanto a Base Comum Nacional do CNE estabelece, como política oficial, diretrizes gerais para a formação docente no Brasil. É vital discernir essas nuances ao analisar a categoria Desenvolvimento Curricular. As três bases, UFRPE, ANFOPE e CNE, são complementares na busca por uma formação docente no país. Essa perspectiva dialoga com Dourado (2020) que argumenta:

[...] a concepção de Base deve ser vista como “ponto de partida” e não “ponto de chegada” do processo educativo. A Base Comum Nacional deve permitir o debate

entre aquilo que é fundante do diálogo, da troca e da partilha de experiências na produção e na disseminação do conhecimento, nos diversos momentos que compõem o exercício da docência [...]. Em seu sentido amplo, a defesa por uma base nacional comum para a formação de professores deve considerar aquilo que historicamente vem sendo discutido e produzido pelas Universidades e entidades em defesa da Educação e dos professores. Esse acúmulo permite-nos defender uma formação de professores que esteja centrada nas dimensões ética, política, estética e pedagógica, com sólidas concepções e atuações no campo da gestão e da docência e, portanto, nos processos formativos e de aprendizagem (Dourado, 2020, p. 271-272).

Uma base comum, conforme enfatizado, deve ser adaptável, propiciando diálogo, troca e disseminação de conhecimento, atendendo às transformações educacionais e aos desafios docentes. É fundamental considerar as contribuições históricas das universidades e entidades educacionais. Segundo Dourado (2020), a formação docente deve abranger dimensões éticas, políticas, estéticas e pedagógicas, transcendendo a simples aquisição de habilidades técnicas. O educador deve ser hábil para realizar julgamentos éticos, decisões informadas e promoção da estética educacional. Esse pensamento é crucial ao avaliar as bases curriculares da UFRPE, ANFOPE e CNE, ressaltando que nenhuma delas deve ser interpretada como a definição final da jornada educacional.

Em vez disso, cada base deve ser entendida como ponto de partida para um processo contínuo de aprendizagem, desenvolvimento e adaptação. Neste contexto, as contribuições de E2_Ent1_Gosto de Sol, E2_Ent2_Flor de Vento e E2_Ent3_Voo Pássaro são significativas, pois elas evidenciam uma preocupação com a organização curricular, a valorização das disciplinas pedagógicas, dos estágios curriculares supervisionados e das PCCC, a partir da construção de uma base comum sólida e da promoção da integração curricular.

As unidades de contexto analisadas refletem as preocupações que devem ser centrais para o desenvolvimento curricular e a formação docente, e estão em consonância com as perspectivas teóricas adotadas nesta tese. Portanto, é essencial que o processo de implementação de qualquer base curricular comum contemple esses aspectos para assegurar uma formação de professores eficaz e reflexiva.

A análise global das unidades de registro e seus respectivos contextos na categoria de Gestão Educacional trouxe à tona informações cruciais sobre a identidade da licenciatura no curso analisado. O curso tem maioria de docentes bacharéis, embora se destaque a necessidade de diferenciar claramente a licenciatura do bacharelado e de integrar formações e planejamentos pedagógicos para a compreensão dessas distinções. A gestão é percebida como adaptativa, sempre em busca de aprimoramento e incorporando descobertas semestrais. A coordenação exerce uma liderança colaborativa, priorizando a harmonia e o envolvimento docente, valorizando as contribuições do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e do Colegiado de Curso

(CCD) nas decisões. Apesar dos conflitos, a divergência é vista como uma oportunidade de evolução. O currículo incorporou a gestão educacional, evidenciando a importância de habilitar professores em gestão, corroborando com Ferreira (2006). Concordamos com a autora quando, ao refletir sobre a importância da agenda de formação para a gestão, advoga que:

[...] exige reflexão rigorosa, oportuniza o debate e a tomada de decisões necessárias, pois se sabe que de uma boa e sólida formação de qualidade dos profissionais da educação e de uma boa e sólida gestão da educação dependerão a vida futura de todos que pela escola passarem. Tal é a importância desta formação pela qual tanto se luta, historicamente, em todos os espaços possíveis (Ferreira, 2006, 1343).

Ferreira (2006) enfatiza a relevância da formação para a gestão educacional, apontando para a necessidade de reflexão, debate e decisões conscientes na formação de educadores. Uma gestão eficaz e uma formação de qualidade são cruciais para o desenvolvimento dos alunos. As referências examinadas complementam essa visão, abordando a identidade da licenciatura, as mudanças curriculares e a importância da formação docente. Essa formação deve qualificar os professores para dialogar criticamente sobre questões pedagógicas, didáticas e estudantis. A formação inicial deve incluir discussões sobre liderança e estrutura curricular, habilitando-os a uma atuação eficaz na educação. O curso parece valorizar a interdisciplinaridade, integrando conhecimentos de áreas diversas, como a Educação. Essa abordagem visa ampliar a compreensão da formação docente em gestão e enriquecer a perspectiva dos professores (Dourado, 2020, 2016a, 2016b, 2015;).

As referências sobre a gestão do curso enfatizam a importância da participação ativa do NDE e do CCD na tomada de decisões e definição do curso. A colaboração de diferentes áreas, especialmente o Departamento de Educação, é valorizada para ampliar a formação e a gestão. A Pró-Reitoria de Ensino oferece suporte significativo, principalmente na área de estágio. A gestão, abrangendo cooperativamente, NDE, CCD e outros atores, busca promover o diálogo e a colaboração, enfatizando uma liderança cooperativa e valorizando a contribuição docente. O foco é proporcionar um ambiente harmonioso e que valorize o contraditório, ao mesmo tempo em que se integra a gestão educacional no currículo e prioriza a formação docente. Em suma, a análise realça a necessidade de solidificar a identidade da licenciatura, cultivar uma gestão centrada no diálogo e parceria.

Outra unidade de registro na presente categoria estruturante é a Política Institucional, na qual E2_Ent1_Gosto de Sol trouxe muitas informações. A análise das referências desta unidade de registro mostra um processo de construção e atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de uma licenciatura que envolveu diversos atores e etapas. As referências abordam

principalmente a Resolução CNE/CP nº 02/2015 como um marco importante que trouxe mudanças significativas para o curso e exigiu a atualização do PPC. Esse documento normativo é mencionado como uma referência central que orientou todo o processo de revisão e construção do novo PPC. Os professores do curso de licenciatura de diferentes departamentos contribuíram para o longo processo de construção do PPC. Tal movimento pode ser analisado à luz de Almeida (2007) citada por Gatti et al:

No contexto de redefinição da formação inicial de professores, especialmente nas duas últimas décadas, é preciso avaliar que os docentes formadores estão envolvidos, direta ou indiretamente, na construção dos projetos de formação que expressam as experiências teóricas e práticas a serem desenvolvidas por formadores e licenciandos, bem como tudo que se faz para materializá-las nas práticas formativas. Isso implica considerar que o professor formador, sua prática docente e as condições em que realiza seu trabalho interferem nas formas que produzimos a formação inicial e a profissão docente (Almeida, 2007, citado por Gatti et al, 2019).

Almeida (2007) enfatiza a centralidade dos docentes formadores na elaboração dos projetos de formação, determinando as experiências teórico-práticas para formadores e licenciados. Essa visão é crucial ao considerar o papel dos professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na criação do projeto pedagógico. Em meio à reconfiguração da formação docente inicial, é vital reconhecer que estes professores são essenciais na definição de conteúdos, abordagens e estratégias pedagógicas.

A elaboração do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, respaldada pela participação significativa dos docentes formadores, favorece uma análise conjunta sobre a iniciação docente e a sua profissionalização. Essa análise transcende a simples seleção de conteúdos e métodos pedagógicos, incorporando também as situações laborais dos docentes, as exigências sociais e as mudanças no panorama educacional. Assim, o envolvimento dos professores formadores no projeto pedagógico é imperativo para garantir uma formação coerente com os desafios da docência, e consolidar uma identidade profissional robusta para os licenciados. As unidades de contexto enfatizam a sequencialidade do trabalho iniciado nas gestões anteriores, na qual a nova coordenação do curso assumiu a responsabilidade de dar continuidade à construção do PPC, com uma perspectiva de continuidade.

A busca por uma identidade singular para o curso de Ciências Biológicas, consonante com as diretrizes da resolução, surge como um aspecto importante nas unidades de contexto e é apontada como um avanço progressivo na elaboração do PPC. As referências abordam a necessidade de revisão da carga horária, integração de unidades curriculares pedagógicas, definição do perfil do egresso e ênfase da interdisciplinaridade, além de inquietações sobre a

extensão do curso e sua potencial influência na evasão estudantil. A contribuição colaborativa de diversos atores, incluindo a coordenação do curso, o NDE e a PREG, é destacada como essencial para o sucesso do PPC, evidenciando uma sinergia entre estratégias institucionais e as especificidades do curso na solidificação da política de formação docente para a Educação Básica. Para fundamentar essas inferências buscamos apoio em Dourado (2020):

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, CNE. 2015) pautada no respeito a diversidade e autonomia das instituições superiores, define que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem e materializem projeto Institucional de formação com identidade própria. O projeto institucional deve ser a expressão da governança, nas IES, da formação inicial e continuada, e, desse modo, devem impactar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). De igual modo, reconhecem e ressaltam a importância da institucionalização da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios (Dourado, 2020, p. 202).

O autor ressalta que a Resolução preconiza que cada instituição formadora elabore um projeto institucional alinhado à sua identidade e ao contexto local, integrando os documentos institucionais, como o PDI, PPI e PPC dos cursos, garantindo uma formação docente coesa. Dourado (2020) realça a relevância da formação continuada e a colaboração entre instituições formadoras e centros de formação estaduais e municipais, criando espaços para a atualização docente. Em suma, a formação de professores requer uma visão articulada e adaptável, alinhada às especificidades de cada contexto. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 tem como objetivo promover a construção de projetos institucionais de formação com identidade própria, valorizando a diversidade e a autonomia das instituições formadoras. Essa abordagem visa fortalecer a qualidade da formação inicial e continuada de professores, contribuindo para a melhoria da educação no país.

As referências sublinham a necessidade de alinhar o PPC às políticas institucionais, como o PDI, fortalecendo a qualidade do ensino e a coesão institucional. A análise aponta para um processo colaborativo e contínuo de construção do PPC, onde múltiplos atores envolvidos no processo participam e a identidade de licenciatura está em constante evolução. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 emerge como um pilar central, ressaltando-se a participação ativa dos envolvidos, a busca por uma identidade singular para o curso e sua integração com diretrizes institucionais, atendendo às normas e garantindo a qualidade e relevância na área de Ciências Biológicas.

A quarta categoria sobre a qual nos debruçamos é a Organicidade. Na perspectiva da unidade de registro Articulação Teoria e Prática, as falas dos colaboradores evidenciam a importância de estabelecer uma relação integrada entre a formação teórica e as práticas

educativas. Elas destacam a necessidade de proporcionar aos estudantes experiências concretas no ambiente escolar, para que eles possam compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

As referências destacam a relevância do ESO, permitindo que licenciados em Ciências Biológicas experienciem diversos contextos escolares. A distinção entre os alunos que participam do PIBID e os que não participam é evidenciada, ressaltando-se a formação diferenciada e abrangente fornecida pelo programa, que articula teoria e prática. E2_Ent2_Flor de Vento destaca o compromisso com essa integração na formação docente, enquanto E2_Ent3_Voo Pássaro enfatiza a necessidade de uma formação pedagógica contextualizada, diferenciando práticas docentes de atividades laboratoriais. Em resumo, as entrevistas enfatizam a necessidade de uma formação docente que unifique teoria e prática, preparando licenciados para desafios da profissão, fortalecendo habilidades e possibilidades para uma atuação eficaz.

Essa perspectiva de uma necessária articulação entre a teoria e a prática encontra apoio em Dourado (2016), que entende:

É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como o elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção e práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros (Dourado, 2016. p. 28).

Dourado ressalta a necessidade de ir além de abordagens unilaterais que dão ênfase apenas ao conhecimento teórico, negligenciando a importância da produção e das práticas pedagógicas, assim como do estágio supervisionado. Ele questiona também concepções que colocam a teoria como o único alicerce para a formação de professores. Essa perspectiva ressalta a importância de articular tanto os fundamentos teóricos quanto as experiências práticas no processo de formação dos profissionais da educação.

Nesse e em outros trabalhos, Dourado (2022, 2016a, 2016b, 2016c) e Dourado e Tuttman (2019), destacam a relevância de superar visões limitadas que se concentram apenas na aplicação prática do conhecimento, deixando de lado aspectos cruciais como a criação de práticas pedagógicas e a vivência no estágio supervisionado. A reflexão sobre a contribuição dos autores permite colocar em xeque a ideia de que a teoria isoladamente é suficiente para a formação de professores. Nessa perspectiva, é enfatizada a necessidade de integrar os fundamentos teóricos com as experiências práticas durante o processo formativo dos profissionais da educação.

Uma formação equilibrada, que entrelaça teoria e prática, é essencial para capacitar futuros professores a atuar efetivamente em salas de aula. Conforme indicado por Gatti et al. (2019), a escola torna-se um espaço de ressignificação de valores e práticas, enfatizando a formação em contexto e a integração entre teoria e prática. Essa abordagem amplia a formação, habilitando educadores a responderem às demandas complexas do cenário escolar.

Na unidade de registro Educação Articulada o contexto aponta para uma visão integrativa da formação inicial dos licenciados em Ciências Biológicas. A partir das unidades de contexto analisadas é possível identificar algumas características e percepções sobre a articulação entre diferentes níveis de ensino e a importância de uma visão integrada.

O conteúdo das falas enfatizou a interconexão na natureza como analogia para uma abordagem holística na educação, onde todos os elementos estão interligados. É ressaltada a relação entre a educação superior e básica, com destaque para o programa PIBID que proporciona experiência prática aos graduandos, contribuindo para seu preparo na docência. A necessidade de um estudo aprofundado do PPC é destacada para melhor integrar educação básica e formação docente. As entrevistas sublinham a importância da integração e interdependência na educação, enfatizando a conexão entre teoria e prática.

Ainda sobre essa visão orgânica do processo de formação inicial, é possível inferir que seus posicionamentos se aproximam do que Gatti et al (2019) apontam como caminho possível para “promover a articulação entre universidade e escola, aproximando os docentes dos cursos de licenciatura e os professores da escola básica e que, ao assumirem o princípio da corresponsabilidade com a formação do futuro professor, também passam a ser formadores” (Gatti et al, 2019, p. 242).

A reflexão sobre os principais elementos presentes nas unidades de contexto nos leva a compreender a importância conferida pelos colaboradores à articulação e integração na formação inicial dos licenciados em Ciências Biológicas. A visão integrativa da educação é ressaltada, evidenciando a interconexão e interdependência entre os diferentes aspectos que compõem o processo educacional. A análise do conteúdo das falas sugere que os colaboradores compartilham das mesmas perspectivas abordadas por Dourado (2015):

[...] as novas DCNs enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração. Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior

estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos (Dourado, 2015, p. 307).

Dourado (2015) discute a organicidade na educação básica e superior, enfatizando uma necessária integração entre os níveis. Ele propõe superar a fragmentação educacional para uma formação e prática pedagógica mais orgânica. Relacionando com as falas dos colaboradores, observa-se concordância sobre a importância da articulação da educação básica e superior. Eles enfatizam a necessidade de uma educação contínua e complementar, focando uma visão integral da formação, incorporando habilidades, competências e valores. Assim, reforça-se a ideia de uma formação educacional integrada e interdisciplinar para melhor instrumentalizar os estudantes em diferentes contextos.

A última unidade de registro dessa categoria estruturante é a Formação Inicial e Continuada, em que as duas unidades de contexto trazem pistas bastante relevantes. Na análise global das falas das entrevistadas, percebe-se a importância da organicidade na formação inicial e continuada dos licenciados em Ciências Biológicas. A organicidade é vista como um elemento essencial para garantir uma formação integral e completa, em que todas as partes do processo educativo estejam integradas e funcionando harmoniosamente.

Gosto de Sol enfatiza a necessidade de considerar as particularidades e lacunas na formação para atender às demandas práticas, valorizando a organicidade como garantia de formação integral do professor. É destacada a atuação conjunta entre Licenciatura em Ciências Biológicas, PIBID e RP para fortalecer a conexão entre teoria e prática. Em suma, a organicidade orienta a formação docente, envolve uma abordagem integrada que atende às necessidades educativas e assegura uma formação consistente.

Para uma melhor compreensão do posicionamento dos colaboradores vamos buscar amparo em García (2008):

[...] a instituição superior de formação deverá desempenhar um papel importante, uma vez que sua ação não se limita à formação inicial dos professores. A inserção, como período decisivo na socialização profissional do professor, com as implicações que isso acarreta para o desenvolvimento do docente, deve ser o centro de interesse e uma aposta por parte daquela instituição, em uma perspectiva de colaboração com as escolas onde os professores realizam a prática pedagógica. Essa situação constituiria a contribuição para aproximar as duas realidades, funcionando, ao mesmo tempo, como uma oportunidade para investigar e refletir sobre a prática pedagógica, reduzindo as fronteiras entre a teoria e a prática (García, 2008, p. 90-91, tradução nossa)³⁷.

³⁷ [...] la institución superior de formación deberá desempeñar un papel importante, una vez que su acción no se agota en la formación inicial de los profesores. La inserción, como período decisivo en la socialización profesional del profesor, con las implicaciones que ello encierra para el desarrollo del docente, deberá ser el centro de intereses y una apuesta por parte de aquella institución, en una perspectiva de colaboración con las

No texto de García (2008), é destacado o papel fundamental da instituição de formação superior na preparação dos professores, enfatizando que sua atuação vai além da formação inicial. O autor ressalta que a inserção do professor em contexto real de ensino, durante o período de socialização profissional, é decisiva para o seu desenvolvimento, pois implica em desafios e demandas específicas.

As declarações dos entrevistados, em consonância com García, destacam a colaboração entre instituições superiores e escolas para integrar teoria e prática na formação docente. Essa colaboração fomenta a inserção do professor na prática, incentiva a reflexão e investigação, e diminui as fronteiras entre teoria e prática, promovendo uma formação mais adequada às necessidades da profissão.

A categoria estruturante Profissionalização Docente desempenha um papel central na política de formação de professores para a educação básica na UFRPE. Ao analisarmos a unidade de registro Docência, podemos obter uma compreensão mais aprofundada de como os colaboradores da pesquisa entendem e abordam a importância da profissionalização docente.

Foi possível observar diferentes aspectos relacionados à formação de professores na UFRPE. Os colaboradores destacam a importância de uma formação de qualidade, que vá além do ensino tradicional baseado na memorização de conceitos. A formação de professores é vista como um processo com foco em aprendizado constante para preencher lacunas de conhecimento. A ênfase é dada à construção da identidade docente, como evidenciada por um colaborador que trabalha com estágios. Contudo, reconhece-se a necessidade de melhoria de aspectos como a compreensão da gestão educacional e a visão sobre o papel do professor. Busca-se, assim, uma formação mais contextualizada e voltada à prática, para capacitar os docentes para enfrentar os desafios da profissão.

O conteúdo das falas revelam diferentes perspectivas sobre a docência. Segundo Dourado (2015), docência é compreendida como uma ação educativa intencional e metódica, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, bem como conceitos, princípios e objetivos da formação. Esses elementos são evidenciados nas falas dos colaboradores, que expressam a importância de uma formação de professores que vá além da mera transmissão de conteúdos e promova a construção de conhecimentos, a socialização e o diálogo entre diferentes visões de mundo.

escuelas donde los profesores realizan la práctica pedagógica. Tal situación constituiría la contribución para aproximar las dos realidades, funcionando, al mismo tiempo, como una oportunidad para investigar y reflexionar sobre la práctica pedagógica, reduciendo las fronteras entre la teoría y la práctica (GARCÍA, 2008, p. 90-91).

Os colaboradores destacam a importância de uma formação docente reflexiva, atualizada e contextualizada, preenchendo lacunas de conhecimento e fortalecendo a identidade docente. A construção da identidade docente, influenciada tanto pela formação inicial quanto pelas experiências ao longo da carreira, determina valores, ideias e práticas do professor, evoluindo para uma educação transformadora e de qualidade.

A identidade docente vai além da formação inicial, sendo moldada ao longo da carreira, por meio das experiências, reflexões e práticas pedagógicas. É nesse processo que os professores constroem sua identidade profissional, definindo seus valores, crenças, competências e formas de atuação, para proporcionar uma educação de qualidade e transformadora. Ao considerarmos a docência ampliada como um elemento da identidade docente, concordamos com Marcelo e Vaillant (2019):

A preocupação em investigar os processos de construção da identidade pessoal e profissional do professor surge do reconhecimento de que o ensino não é apenas uma atividade cognitiva e racional. Ao ensinar, geramos emoções que nos permitem expressar, comunicar e fazer parte dos outros; os professores sofrem e se alegram com seus alunos, e essas emoções devem estar presentes nos processos de formação (Marcelo; Vaillant, 2019, p. 60, tradução nossa)³⁸.

Realizar a análise do contexto das falas pela perspectiva de Marcelo e Vaillant (2019) ajuda a desvelar a preocupação dos colaboradores em compreender os processos de construção da identidade pessoal e profissional dos professores. Isso ocorre porque reconhece-se que a docência vai além de uma atividade cognitiva e racional, envolvendo também aspectos emocionais. Através do ensino, os professores despertam emoções, expressam-se, comunicam-se e estabelecem conexões com os outros.

É evidente que os professores experimentam alegrias e sofrimentos em relação aos seus estudantes, e essas emoções devem estar presentes nos processos de formação. Essa perspectiva fundamentada em Marcelo e Vaillant (2019) destaca a importância de considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões emocionais na formação docente, reconhecendo que a identidade docente é construída por meio dessas experiências afetivas e relacionais.

A perspectiva da identidade docente está diretamente relacionada à unidade de registro Perfil de Egresso. O perfil de egresso para licenciaturas almeja formar docentes com conduta ética e compromisso social e ambiental, valorizando princípios de solidariedade, respeito à alteridade e justiça social. Esta visão está atrelada à construção da identidade docente, que vai

³⁸ La preocupación por indagar sobre los procesos de construcción de la identidad personal y profesional docente surge ante el reconocimiento de que la docencia no solo es una actividad cognitiva y racional. Que al enseñar generamos emociones que nos sirven para expresarnos, para comunicarnos y ser parte de otros; que los docentes sufren y se alegran con sus alumnos, y que estas emociones han de estar presentes en los procesos de formación (MARCELO e VAILLANT, 2019, p. 600).

além das competências técnicas, englobando o engajamento crítico e independente nas demandas sociais. A formação docente deve fomentar essa identidade, preparando professores como agentes transformadores e defensores dos direitos humanos, com uma identidade profissional ancorada em valores éticos e comprometimento social.

A análise das unidades de contexto na unidade de registro Perfil do Egresso enfatiza a construção da identidade docente e a percepção dos estudantes sobre sua formação para a docência em Biologia. Há destaque para o encantamento e reconhecimento da importância de conhecimentos prévios na formação, considerados cruciais para a identidade e motivação profissional. Muitos estudantes valorizam unidades curriculares focadas na prática docente, evidenciando seu comprometimento com a preparação para a carreira. Adicionalmente, salienta-se a necessidade de ampliar as opções de atuação do licenciado, promovendo o empreendedorismo e a autonomia, fortalecendo assim uma identidade docente diversificada.

A identidade docente construída a partir da perspectiva do perfil de egresso, conforme proposta nas unidades de contexto, é entendida como um processo dinâmico e evolutivo, sujeito a múltiplas influências. Tal identidade não é estática, mas sim construída ao longo da vida profissional, sendo lapidada durante a formação inicial, formações ao longo da vida profissional, e vivências pedagógicas.

Buscamos ainda fundamentação em um artigo de opinião intitulado “Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil” em que Antiqueira (2018) faz a seguinte reflexão:

Muitas vezes os cursos de Licenciatura não valorizam a carreira docente e contribuem para que não se fortaleça a identidade do professor de Biologia. Diversas instituições de ensino superior propõem em seus projetos de curso a formação de biólogos que poderão também ser professores, quando, na verdade, deveriam priorizar a formação docente, que será a carreira profissional abraçada pela grande maioria dos egressos. Essa prática é comumente chamada de “bacharelização” dos cursos de Licenciatura e ocorre com frequência, contribuindo para a desvalorização da carreira docente e desmotivação dos alunos que optam por essa graduação. É urgente e necessário fortalecer a identidade desses cursos e de seus docentes, de forma que compreendam sua função no processo de formação de professores de Biologia e não de biólogos que dão aula (Antiqueira, 2018, p. 280).

Os pontos de interseção entre as unidades de contexto analisadas e o fragmento do texto de Antiqueira (2018) revelam a preocupação compartilhada em relação à valorização da carreira docente nos cursos de Licenciatura. Tanto nas unidades de contexto quanto no texto, ressalta-se a importância de fortalecer a identidade do professor e priorizar a formação docente, uma vez que a maioria dos egressos irá abraçar essa carreira. A crítica à prática da “bacharelização”

dos cursos de Licenciatura também é destacada, pois contribui para a desvalorização da carreira docente e desmotivação dos estudantes.

Ambos enfatizam a necessidade de fortalecer a identidade dos cursos de Licenciatura e de seus docentes, para que compreendam sua função no processo de formação de professores e sejam capazes de promover uma atuação profissional de qualidade. Esses pontos de interseção ressaltam a importância de reconhecer a identidade docente como um elemento essencial na formação dos futuros professores, superando a ideia de que a Licenciatura é apenas uma etapa complementar para os biólogos que também podem dar aulas.

As entrevistas analisadas na unidade de registro Valorização Profissional apresentam pontos de interseção com o fragmento textual de Antqueira (2018), sobre a valorização da carreira docente nos cursos de Licenciatura. Nos contextos das entrevistas, destaca-se a importância de valorizar o professor da Educação Básica e reconhecer seu papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino. As entrevistadas expressam o desejo de que essa valorização seja mantida e destacam a necessidade de lutar por isso.

Além disso, há a percepção de que a valorização do professor da Educação Básica está intrinsecamente ligada à qualidade do Ensino Superior e à formação continuada dos professores. Os documentos mencionados nas entrevistas³⁹ são vistos como uma base para o desenvolvimento da educação brasileira e representam um manifesto de apoio à valorização da Educação Básica.

A necessidade de profissionalização e organização da profissão docente é ressaltada nas entrevistas, e a importância de fortalecer a identidade docente nos cursos de Licenciatura é reconhecida. Os colaboradores enfatizam que a formação deve preparar os estudantes para serem profissionais da formação de professores, e não apenas bacharéis que fizeram Licenciatura.

Vamos mais uma vez a Antqueira (2018) para reiterar nossa visão a respeito da valorização profissional do professor de Ciências Biológicas e a imprescindibilidade de uma construção robusta do perfil de egresso dos cursos de licenciatura para essa área do conhecimento:

Acredito que essa discussão seja salutar e que mereça ser pauta constante de colegiados de curso e núcleos docentes estruturantes (responsáveis pela construção de PPCC) em busca da clareza e do fortalecimento da identidade dos cursos de Licenciatura no Brasil. Além do respeito às diretrizes curriculares que norteiam a formação de professores de Biologia, é importante respeitar esses cursos e deixar bem claro que eles não formam biólogos que dão aula, mas sim professores bem preparados para encarar os desafios da profissão. Em tempos de

³⁹ Parecer CNE/CP nº 02/2015 e Resolução CNE/CP nº 02/2015.

desvalorização da carreira docente e de jovens cada vez mais indecisos ao ingressar no meio acadêmico, isso fará toda a diferença para balizar sua formação (Antiqueira, 2018, p. 285).

O trecho destacado de Antiqueira (2018) destaca a importância de um contínuo debate sobre a profissionalização docente nos cursos de Licenciatura, com o propósito de fortalecer a identidade desses cursos no contexto brasileiro. A autora enfatiza a urgência dos colegiados de curso e NDE debaterem sobre a formação de professores de Biologia. Antiqueira (2018) destaca a importância de adesão às diretrizes curriculares na formação docente, sublinhando que a Licenciatura visa preparar professores e não biólogos para a docência, uma distinção crucial diante do atual panorama de desvalorização da carreira docente. A formação desses profissionais requer diretrizes claras para enfrentar os desafios da profissão e melhorar a educação.

Considerando as reflexões de Ball (1992, 1994, 2007, 2012) sobre micropolítica e os documentos da Resolução CEPE nº 109/2020 e o Capítulo 8 do PDI 2021-2030, juntamente com entrevistas com docentes, fica evidente a interconexão entre macropolítica e micropolítica na construção do PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas.

A análise de conteúdo enfatizou a influência dos documentos institucionais no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ressaltando a relevância das categorias estruturantes identificadas nos documentos legais da Etapa 1. Estas categorias são cruciais não apenas na política institucional, mas também na elaboração do texto do projeto pedagógico do curso. Considerando a importância dessas categorias estruturantes, a pesquisa focou na influência das políticas institucionais de formação inicial docente na construção da identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

No contexto do estudo, as políticas institucionais desempenharam um papel significativo na configuração processual da identidade do curso, fornecendo diretrizes e orientações para a sua estruturação e desenvolvimento. As políticas estabelecidas nas Resoluções CEPE nº 109/2020 e no Capítulo 8 do PDI 2021-2030 foram identificadas como influências importantes na definição dos propósitos, objetivos e diretrizes curriculares do curso.

Os espaços de diálogo institucional, como o NDE do curso, o Fórum das Licenciaturas e o COAPI são espaços de poder indispensáveis para todas as discussões institucionais sobre a identidade de licenciatura e o desenvolvimento curricular. Cabe a esses colegiados o papel de guardiões da identidade do curso e, conseqüentemente, da qualidade da formação docente inicial, compromisso da universidade, firmado através de seus documentos institucionais.

A análise das políticas institucionais revelou que elas abordavam questões fundamentais, como competências e habilidades profissionais esperadas dos futuros docentes de Ciências Biológicas, formação pedagógica, carga horária, estrutura curricular, organização orgânica e diretrizes para o estágio supervisionado e para os Projetos Temáticos Integradores. Essas políticas forneceram um arcabouço normativo e conceitual que contribuiu para a construção da identidade do curso.

Além disso, as entrevistas realizadas com os docentes representantes da gestão do curso evidenciaram a interpretação e tradução dessas políticas institucionais no processo de elaboração do projeto pedagógico, destacando sua influência direta na definição de elementos-chave, como a concepção do curso, as ênfases curriculares e as estratégias de ensino-aprendizagem previstas.

Assim, ao responder ao objetivo específico 2 desse estudo, identificar a influência das políticas institucionais de formação inicial docente na construção da identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, é possível inferir que as políticas institucionais de formação inicial docente tiveram uma influência marcante na construção da identidade do curso, ao estabelecerem diretrizes e parâmetros que nortearam sua estruturação curricular, formação pedagógica e organização geral, contribuindo para a definição de sua proposta formativa e seu papel na formação de futuros docentes de Ciências Biológicas.

As políticas de formação docente da UFRPE, expressas nos documentos institucionais analisados apresentaram um nível elevado de comprometimento com a construção da identidade própria das licenciaturas, com destaque, nesse estudo, para a Licenciatura em Ciências Biológicas. Os documentos legais, como a Resolução CEPE nº 109/2020 e o Capítulo 8 do PDI 2021-2030, somados aos documentos supra institucionais analisados no nível macropolítico, estabeleceram diretrizes claras e específicas que orientaram a formação dos futuros docentes no campo das Ciências Biológicas.

Essas políticas institucionais destacaram a importância da formação pedagógica, das competências e habilidades profissionais e dos elementos curriculares relevantes para a Licenciatura em Ciências Biológicas. Elas evidenciaram o compromisso institucional em formar profissionais capacitados e comprometidos com a docência, considerando as demandas e desafios contemporâneos na área das Ciências Biológicas.

Nesse sentido, e considerando o objetivo específico 3, analisar o nível de comprometimento da política de formação docente da UFRPE consolidada em seus documentos institucionais, com a construção de uma identidade de Licenciatura em Ciências Biológicas, é possível afirmar que a política de formação docente da UFRPE, consolidada em seus

documentos institucionais, demonstrou um comprometimento substancial com a construção de uma identidade para a Licenciatura em Ciências Biológicas. As diretrizes estabelecidas nessas políticas forneceram uma base sólida para o desenvolvimento de um programa de formação coerente e alinhado com as demandas da área, contribuindo para a consolidação de uma identidade própria de licenciatura, fundada em uma concepção de docência ampliada, e de busca constante por qualidade para o curso.

A Etapa 2 da nossa análise proporcionou uma compreensão aprofundada de como a política nacional e a política institucional de formação inicial docente exercem influência na construção da identidade própria do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE. Por meio da análise dos documentos institucionais e das entrevistas com docentes representantes da gestão do curso, foi possível identificar as diretrizes, os princípios e as orientações presentes nas políticas que delineiam a formação dos futuros professores de Ciências Biológicas.

Essa compreensão nos preparou para a próxima etapa, em que analisamos detalhadamente o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em mais uma pesquisa, no âmbito do Ciclo de Políticas, visando consolidar ainda mais o entendimento da influência dessas políticas na construção da identidade do curso.

6.2.3 Etapa 3 - Sobre Micropolítica e o Contexto da Prática: Quem vai ser o terceiro a me responder?

O verso "O que era pedra vira corpo, quem vai ser o terceiro a me responder?" (Brant; Nascimento, 1972) é uma metáfora da Etapa 3 do estudo, que se dedicou à análise da micropolítica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A expressão "o que era pedra vira corpo" (Brant; Nascimento, 1972) sugere a evolução da estrutura inicial, da estabilidade e robustez da análise da Etapa 2, para uma perspectiva mais orgânica e viva de compreensão da micropolítica no nível do curso.

A pergunta "quem vai ser o terceiro a me responder?" (Brant; Nascimento, 1972) representa a busca por novas vozes e perspectivas na interação com os sujeitos envolvidos na micropolítica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, através do seu documento de identidade, o PCC. Essa pergunta ressalta a importância de ampliar o diálogo e a colaboração, incluindo outras vozes, a fim de obter uma compreensão mais completa e abrangente da dinâmica e dos desafios enfrentados nesse contexto.

Na Etapa 3, tendo como norte o objetivo específico 4, analisar as categorias estruturantes no PPC que contribuem para a construção da identidade de licenciatura, examinamos de forma minuciosa os contextos relacionados às cinco categorias estruturantes da identidade de licenciatura, com o intuito de elucidar de maneira mais completa como as políticas nacionais e institucionais se manifestam na configuração do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE. Aqui a análise continua situada na micropolítica, cujo locus de pesquisa é o texto do PPC.

A análise textual do PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas, à luz do conceito de "policy enactment" (Ball; Maguire; Braun, 2011), pode ser justificada pela compreensão de que o PPC é resultado das influências e produção de texto que ocorrem no contexto da micropolítica educacional. A ideia de micropolítica destaca a importância das interações e práticas cotidianas no processo de implementação de políticas educacionais.

O Projeto Pedagógico é amplamente reconhecido como o documento de identidade de um curso, uma vez que representa uma carta de intenções de nível institucional. Ele expressa o compromisso da instituição formadora com a sociedade, ao estabelecer os princípios, objetivos e diretrizes que orientam a formação dos estudantes. O PPC é uma ferramenta fundamental para garantir a coerência entre a missão institucional e a implementação das políticas de ensino, pesquisa e extensão no contexto do curso.

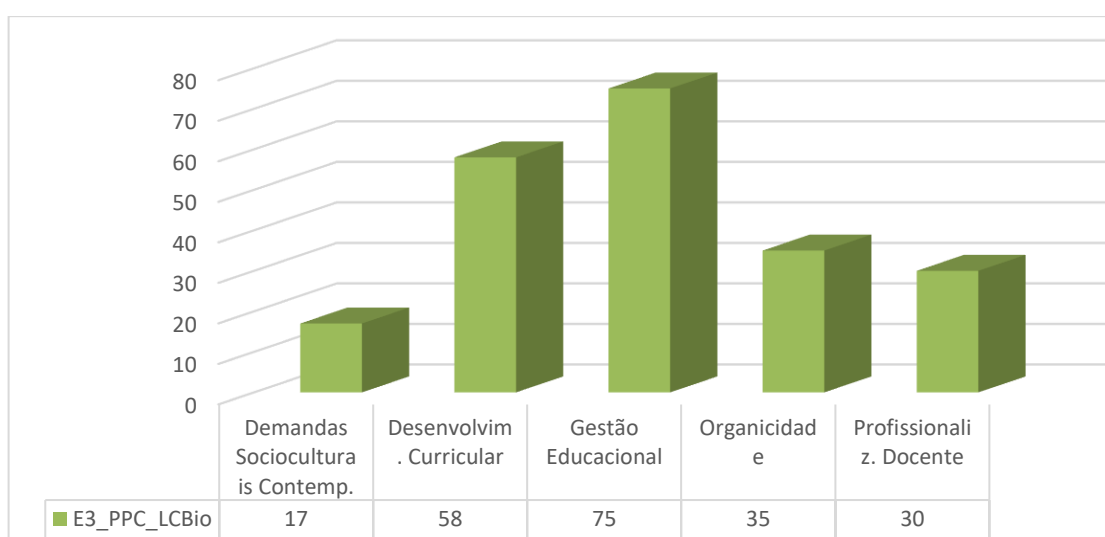
Por meio do PPC, a instituição de ensino superior assume o compromisso de oferecer uma formação de qualidade, que esteja alinhada com as demandas sociais e educacionais. Nesse sentido, o documento deve refletir a missão institucional, ou seja, os propósitos e valores que orientam a atuação da instituição. É por meio do PPC que as políticas de ensino, pesquisa e extensão são planejadas, estabelecendo as bases para a organização curricular, as estratégias pedagógicas, as atividades de pesquisa e extensão, entre outros aspectos.

No ciclo de políticas delineado por Stephen Ball, o contexto da prática é onde as diretrizes políticas são traduzidas, interpretadas e contextualizadas à realidade institucional. Neste cenário, o PPC manifesta a interpretação e performance dessas políticas pelo NDE, traduzindo diretrizes nacionais e institucionais em um documento norteador. Analisando o PPC nesse contexto, inferimos como as categorias estruturantes da identidade própria de licenciatura influenciam o curso de Ciências Biológicas, desde a organização curricular até estratégias pedagógicas e critérios de avaliação. Esta análise evidencia como os documentos institucionais são integrados ao PPC, refletindo decisões político-pedagógicas. Dessa forma, a análise textual do PPC, à luz do conceito de "policy enactment" (Ball; Maguire; Braun, 2011) permite compreender como as políticas são representadas e materializadas na prática cotidiana do curso

de Ciências Biológicas, evidenciando as negociações, adaptações e resistências que ocorrem nesse processo.

Para a análise do conteúdo do PPC, foram identificadas as unidades de registro e seus respectivos contextos, dentro das categorias estruturantes que emergiram na Etapa 1. Essas categorias e suas unidades de registro e de contexto estão distribuídas de acordo com o Gráfico 10, Etapa 3: Categorização do Corpus 3, Conjunto Documental. O referido gráfico representa a distribuição das categorias estruturantes, unidades de registro e contextos ao longo dos documentos analisados. Possibilita a visualização da frequência e da distribuição das diferentes unidades de registro em cada categoria estruturante, oferecendo insights sobre os temas mais recorrentes e relevantes abordados no PPC.

Gráfico 10 - Etapa 3: Categorização do *Corpus 3*, Conjunto Documental



Fonte: Elaborado pela autora, com suporte do software QRS NVIVO – 12.

Ao analisar a distribuição das unidades de registro e unidades de contexto por categoria estruturante no documento E3_PPC_LCBio, conforme apontado na tabela 5 do Apêndice G, Categorias Estruturantes, Unidades de Registro e Unidades de Contexto da Etapa 3, é possível identificar algumas tendências significativas.

Na categoria Demandas Socioculturais Contemporâneas, há um destaque considerável, com sete referências para Diversidade e Inclusão e dez referências para Sociedade e Ambiente. Essas referências indicam uma preocupação evidente com a valorização da diversidade e a compreensão da interação entre a sociedade e o ambiente no contexto do curso.

Na categoria Desenvolvimento Curricular, não identificamos referências na unidade de registro BCN – Diretrizes, o que pode indicar uma possível lacuna na discussão sobre essas diretrizes curriculares no documento analisado. No entanto, há uma referência para BCN – Princípios, demonstrando que o NDE reconhece a relevância dos princípios orientadores para o desenvolvimento curricular. Além disso, foram identificadas cinquenta e seis referências na unidade de registro Organização Curricular, o que aponta para uma atenção significativa à estrutura e organização curricular do curso. Embora tenha sido identificado apenas um contexto relativo a Currículo Negociado, essa pode representar a importância atribuída à participação dos estudantes e demais atores no processo de construção curricular.

Na categoria Gestão Educacional foram identificadas cinquenta e três unidades de contexto para Gestão Educacional e Acadêmica, demonstrando uma ênfase clara, no texto escrito, à importância da formação para a gestão e da integração dos aspectos acadêmicos e administrativos do curso. Além disso, há vinte e três referências à Política Institucional, indicando a valorização dessas políticas como instrumento norteador da formação dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A categoria de Organicidade apresenta dezenove unidades de contexto relacionadas à Articulação Teoria e Prática, refletindo a importância atribuída pelo NDE à integração entre a teoria e a prática na formação de professores em Ciências Biológicas. No entanto, as referências contextuais à Educação Articulada e Formação Inicial e Continuada são menos expressivas, com apenas duas e doze referências, respectivamente.

Por fim, na categoria de Profissionalização Docente, encontramos onze referências que se inserem na unidade de contexto Docência, treze referências para Perfil do Egresso e seis referências à Valorização Profissional. Tais referências indicam a valorização da atuação docente, a definição de um perfil desejado para os egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a importância de valorizar e reconhecer a profissão de professor.

A análise documental do E3_PPC_LCBio aponta a ênfase dada às categorias estruturantes Demandas Socioculturais Contemporâneas, Gestão Educacional, Desenvolvimento Curricular e Profissionalização Docente. A atenção à diversidade, à gestão eficiente, à organização curricular, à docência e ao perfil do egresso parece refletir uma preocupação com a qualidade da formação dos futuros professores de Ciências Biológicas no texto escrito do PPC. É importante observar a necessidade de uma maior discussão sobre as diretrizes curriculares e a participação dos estudantes na construção do currículo.

A análise global da categoria estruturante Demandas Socioculturais Contemporâneas, nas unidades de contexto relacionadas à Diversidade e Inclusão, revelou uma preocupação do

NDE com a formação de professores capazes de posicionar-se criticamente diante das formas de discriminação racial, social e de gênero. O documento destaca a importância de embasar essa postura crítica em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência, como destaca o contexto abaixo:

(...) busca-se formar, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE, profissionais que expressem competências, atitudes e habilidades no tocante à: Posicionar-se criticamente diante das formas de discriminação racial, social, de gênero, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência (E3_PPC_LCBio, Referência 2).

Além disso, o texto menciona a expansão das vagas destinadas a cotistas de recorte social para incluir pessoas com deficiências, evidenciando a atenção à inclusão desses estudantes e a oferta de suporte através do Núcleo de Acessibilidade Institucional (NACES). O documento ressalta a necessidade de promover a autonomia dos estudantes por meio de recursos como provas adaptadas e intérpretes de Libras, bem como a importância de oferecer palestras e cursos de formação para docentes e comunidade acadêmica visando à inclusão de todos os sujeitos.

A legislação nacional sobre acessibilidade enfatiza a eliminação de barreiras que restringem a participação e os direitos das pessoas com deficiência, ampliando a discussão para além da infraestrutura, considerando especificidades de públicos como surdos e daqueles com transtornos globais do desenvolvimento. Central para a formação educacional é a função social docente, destacando o papel vital dos professores como agentes de transformação na busca por uma sociedade mais inclusiva e igualitária (UFRPE, 2018). Para fortalecer nossa compreensão buscamos apoio em Gatti et al (2019):

Torna-se vital levar em conta a natureza do trabalho de ensinar e dos diferenciais de aprendizagem possíveis, que implica o cuidado com o desenvolvimento intelectual dos alunos, a aquisição de uma gama de recursos a serem usados no trabalho docente, com base teórica sólida, conhecendo o porquê das metodologias de ensino, desenvolvendo capacidades investigativas, e conhecendo o universo no qual se insere o trabalho docente. É preciso incorporar a perspectiva de que ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos, com a tomada de consciência do papel social do docente em suas implicações para o desenvolvimento e a vida dos alunos (Gatti et al, 2019, p. 76).

A formação docente deve englobar sensibilidade às demandas socioculturais, como diversidade étnico-racial, de gênero e necessidades especiais, capacitando os professores a combater a discriminação e exclusão. Além do domínio curricular, é essencial a reflexão sobre ética, valores e competências socioemocionais, que envolvem um ambiente inclusivo. O papel do professor, respaldado por pressupostos epistemológicos e bibliografia pertinente, é ser um agente de mudança, promovendo uma educação que contribui para uma sociedade equitativa.

As unidades de contexto reforçam o compromisso institucional com a formação voltada à diversidade e inclusão, evidenciando a oferta de formação contínua e o alinhamento à legislação de acessibilidade.

A unidade de registro Sociedade e Ambiente também é posta em evidência. O documento destaca a ênfase da universidade na formação de profissionais comprometidos com a sociedade e o meio ambiente, abordando questões de desenvolvimento sustentável, problemas sociais e ambientais decorrentes do crescimento demográfico e econômico. Também enfatiza princípios éticos, responsabilidade socioambiental e a compreensão das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. A abordagem é transversal e interdisciplinar, com foco em temas atuais e socialmente relevantes, visando preparar profissionais para avaliar o impacto das tecnologias na sociedade, considerando aspectos éticos e socioculturais.

A análise global do documento E3_PPC_LCBio, na categoria estruturante de Desenvolvimento Curricular, traz uma referência à unidade de registro BCN – Princípios. O contexto se reporta à Resolução CNE/CP nº 02/2015 e menciona a BCN de formação de professores, que traz orientações curriculares para a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica:

As novas diretrizes traziam disposições quanto à Base Nacional Comum Curricular para a formação dos profissionais do magistério para Educação Básica, sendo necessária a compreensão das orientações curriculares. Estas estão pautadas nas habilidades, composta pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (E3_PPC_LCBio, Referência 1).

O PPC enfatiza princípios fundamentais das diretrizes curriculares, como interdisciplinaridade, contextualização, relevância social e ética, visando uma formação abrangente que reflita o percurso formativo dos estudantes. O documento ressalta a importância de compreender as orientações curriculares e a base nacional para orientar a formação dos profissionais de educação. O compromisso institucional do PPC é claro, buscando formar docentes competentes e sensíveis aos desafios educacionais, promovendo a interdisciplinaridade e a contextualização como parte da política institucional (Gatti et al., 2019, p. 79).

A referência indica a importância da compreensão das orientações curriculares e da base comum nacional, que são fundamentais para nortear a formação dos profissionais de educação. O objetivo é promover uma formação sólida e alinhada com as demandas e necessidades da Educação Básica, incorporando essa perspectiva de desenvolvimento curricular como parte da

política institucional, uma vez que “os modos formativos são políticas institucionais em ação” (Gatti et al, 2019, p. 79).

A análise da unidade de registro Currículo Negociado, revela que o PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas é resultado de discussões e reflexões realizadas por professores e estudantes do curso. As unidades de contexto apontam que desde 2012, a coordenação do curso, em conjunto com o (NDE) e as contribuições do Fórum das Licenciaturas, têm construído o entendimento do processo formativo do profissional docente. Isso indica que o PPC foi elaborado de forma participativa e negociada, envolvendo diferentes atores interessados no curso. Indica também o caráter processual e permanente de construção da identidade de licenciatura do curso.

A menção ao NDE evidencia a importância desse colegiado na estruturação e organização do currículo, pois ele é responsável por acompanhar e assessorar a coordenação do curso, contribuindo para o desenvolvimento e atualização das diretrizes curriculares. Sendo composto por uma representação do corpo docente, o NDE, ao mediar as negociações para a elaboração da proposta curricular, parece entender que:

Se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais (Sacristán, 2017, p. 166).

Concordando com Sacristán, entendemos a importância de reconhecer e estimular esse poder modelador dos professores, por meio de processos de negociação, como um mecanismo contra hegemônico. Ou seja, os professores têm a capacidade de inovar e melhorar a qualidade do ensino ao praticarem sua influência na elaboração e implementação do currículo. Eles podem enriquecer as propostas curriculares ao trazerem suas experiências, conhecimentos e perspectivas para a sala de aula, adaptando o currículo de forma significativa e contextualizada, partindo de um “currículo como um texto sem significado pré-definido, com sentidos sempre negociados em práticas contextuais da instituição escolar” (Araújo; Lopes, 2021, p. 15).

O documento destaca a importância do diálogo e da construção coletiva na formulação do PPC, ressaltando o compromisso com a diversidade de perspectivas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. O PPC surge como o resultado de negociação coletiva, visando otimizar a formação docente em Ciências Biológicas.

A unidade de registro Organização Curricular trouxe uma grande quantidade de unidades de contexto (56 referências). A análise do PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas evidencia um compromisso com a inovação e a conformidade com as legislações educacionais atuais, como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais. O currículo, organizado em torno de princípios como flexibilidade, horizontalidade e interdisciplinaridade, visa promover o diálogo interdisciplinar e aprofundar a compreensão dos processos biológicos. Organizado em três núcleos – Conteúdos Específicos, Conteúdos Pedagógicos e Práticas como Componente Curricular – busca proporcionar uma base sólida e integrada à formação dos futuros professores.

Os Projetos Temáticos Integradores (PTI), vivenciados ao longo do curso, estão relacionados às disciplinas técnico-científicas do semestre. Eles abordam temas diversos, como trabalho por projetos, pesquisa bibliográfica, espaços não formais e informais de educação, ecologia da escola e uso de tecnologias da informação e comunicação. Os PTI visam promover uma formação interdisciplinar, estimular a conexão entre teoria e prática e preparar os estudantes para o trabalho com projetos.

O Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) é previsto para ser distribuído em quatro oportunidades de estágios, que abrangem diferentes contextos educativos, como a ecologia escolar, sala de aula do Ensino Fundamental e Médio, e outros espaços formais, não escolares e não-formais de aprendizagem. A carga horária total do ESO é de 400 horas.

O PPC do curso prevê a possibilidade de realização do ESO articulado com programas como a Residência Pedagógica e o PIBID. Também há a obrigatoriedade de disciplinas como Metodologia do Ensino, Metodologia da Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As experiências vivenciadas durante atividades de regência, estágios e monitoria podem servir como fonte para pesquisa e construção do TCC. Há uma articulação entre os PTI e os ESO, de forma a complementar a formação dos estudantes.

O currículo do curso prioriza a integração de disciplinas, estágios e Projetos Temáticos Integradores (PTI), que promovem a interdisciplinaridade e a articulação entre componentes curriculares. O curso permite aprofundamento em áreas específicas através de componentes optativos e está alinhado à BNCC⁴⁰, por meio de um parágrafo em que o texto do PPC do curso

⁴⁰ É importante ressaltar que a BNCC tem sido alvo de críticas por parte de diversas entidades de pesquisa e de educação, além de importantes especialistas em educação. Essas críticas envolvem questões relacionadas à concepção da BNCC, seu processo de elaboração, a falta de participação efetiva de professores e outros atores educacionais, bem como a perspectiva reducionista e homogeneizadora da proposta.

comunica sua adequação às novas demandas do mercado e da sociedade, especialmente à BNCC. Utiliza-se do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de forma complementar.

A carga horária máxima do uso do AVA não pode exceder 10% da carga horária total da unidade curricular. Aborda temáticas emergentes, como inclusão e TIC, e oferece Atividades Curriculares Complementares (AAC) para enriquecer a formação dos estudantes. Estas podem incluir práticas pedagógicas e participação em programas educacionais. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é obrigatório, com ênfase na práxis pedagógica e pode assumir diversos formatos relacionados à educação em Biologia ou Ciências.

A análise aponta que o NDE construiu um documento robusto, com uma organização curricular que busca atender às exigências legais, promover a interdisciplinaridade, oferecer oportunidades de aprofundamento e articulação entre componentes curriculares, estágio e projetos temáticos. Há uma preocupação em formar profissionais para a Educação Básica capacitados, com conhecimentos específicos, competências pedagógicas e práticas que favoreçam a atuação docente. Essa inferência a partir da análise da presente categoria estruturante encontra respaldo em Sacristán (2017):

[...] o currículo elaborado é uma forma privilegiada para comunicar teoria pedagógica e prática, conectar princípios filosóficos, conclusões de pesquisa, etc. com a prática que se realiza nas aulas; porque apenas através do plano e realização de tarefas para cumprir com as exigências curriculares é que determinados princípios podem ser convertidos em orientadores da prática e da aprendizagem. Por isso, definimos o currículo como o projeto cultural elaborado sob chaves pedagógicas. Um dos problemas teóricos e práticos mais interessantes na investigação curricular é chegar a esclarecer que caminhos são os mais efetivos para essa comunicação entre princípios pedagógicos e práticos como via de melhora da qualidade do ensino (Sacristán, 2017, p. 83).

A perspectiva de currículo mencionada no texto de Sacristán (2017) pode ser relacionada às referências analisadas do documento E3_PPC_LCBio, que discutem a organização curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE. No documento, é destacada a preocupação em adequar o currículo às diretrizes curriculares nacionais, como a BNCC e as legislações educacionais vigentes. Isso reflete a compreensão de que o currículo é uma forma privilegiada de comunicar teorias pedagógicas, conectar princípios filosóficos e traduzir conclusões de pesquisa em orientações práticas para a sala de aula, dentro do processo de desenvolvimento curricular.

Além disso, o documento E3_PPC_LCBio enfatiza a importância de conectar os elementos curriculares, como disciplinas, estágios e projetos temáticos, de forma a promover a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática. Essa abordagem está alinhada com a

ideia de que o currículo é um projeto cultural elaborado sob chaves pedagógicas, que busca articular os princípios pedagógicos com a prática educativa (Sacristan, 2017).

No que diz respeito ao desenvolvimento curricular, o documento do PPC destaca a necessidade de encontrar caminhos efetivos para a comunicação entre os princípios pedagógicos e práticos, visando à melhoria da qualidade do ensino. Isso é evidenciado nas estratégias adotadas, como a inclusão de componentes optativos para aprofundamento, a integração entre disciplinas, estágios e projetos temáticos, e o uso de recursos tecnológicos, como o AVA.

De forma geral, o projeto pedagógico do curso se propõe a promover uma formação integral, contemplando aspectos teóricos e práticos, interdisciplinares, pesquisa, extensão e uso de recursos tecnológicos. A interação entre unidades curriculares, PTI, ESO e atividades complementares contribui para uma formação diversificada e prepara os estudantes para atuar como professores de Biologia ou Ciências de forma qualificada e flexível.

A categoria estruturante Gestão Educacional também trouxe um número considerável de unidades de contexto (53 referências) na unidade de registro Gestão Educacional e Acadêmica. As referências apontam para aspectos relevantes relacionados à gestão do curso. Os resultados obtidos apontam para um destaque, no texto, da existência de mecanismos efetivos para garantir a qualidade do ensino, a aprendizagem dos estudantes e a promoção da inclusão no ambiente acadêmico.

Em relação aos métodos de ensino, observa-se uma diversidade de estratégias pedagógicas que podem ser adotadas pelos docentes, tais como aulas expositivas, atividades práticas, trabalhos em grupo, seminários e projetos, além de técnicas baseadas em metodologias ativas. Essa variedade de abordagens busca promover a participação ativa dos estudantes e desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e comunicativas.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, o documento sugere diferentes mecanismos de verificação, como provas teóricas e práticas, testes, seminários, projetos e relatórios. Essa diversidade de instrumentos, segundo o texto, permite uma avaliação mais abrangente e adequada aos objetivos de cada disciplina.

Além disso, o curso adota um sistema de acompanhamento acadêmico por meio da Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA), que busca identificar estudantes em situação de insuficiência de rendimento e fornecer orientação e suporte adequados. A COAA atua em colaboração com os docentes, buscando estratégias para melhorar o desempenho dos estudantes e oferecer alternativas de avaliação que se adequem às suas necessidades individuais.

No que se refere à inclusão e acessibilidade, o curso demonstra um compromisso em atender às necessidades dos estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. O Núcleo de Acessibilidade da UFRPE é responsável por mapear o público-alvo dessas ações, oferecendo serviços como tradução e interpretação em LIBRAS e orientação pedagógica. Além disso, o documento afirma que são realizadas ações de adaptação física nos espaços da universidade, visando garantir a acessibilidade e a inclusão plena dos estudantes.

Em relação à avaliação institucional, esta é coordenada pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que envolve avaliações externas realizadas por comissões avaliadoras do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), bem como mecanismos de avaliação interna coordenados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). A CPA da UFRPE desempenha um papel fundamental na sistematização das informações advindas dessas avaliações, fornecendo subsídios para o planejamento e desenvolvimento da instituição. A partir desses processos avaliativos, são identificadas fragilidades e adotadas ações para superá-las, envolvendo as instâncias superiores da universidade.

O papel crucial na política do curso, em seu desenvolvimento e autoavaliação, é desempenhado pela gestão através das decisões colegiadas, resultado de negociações e acordos. Essa elaboração envolve a participação ativa do corpo docente, da coordenação e demais profissionais envolvidos no processo educativo. Nos colegiados são tomadas medidas para garantir a coerência e a qualidade da formação oferecida.

Os professores desempenham um papel fundamental nesse contexto, contribuindo para o desenho da identidade de licenciatura por meio da sua expertise pedagógica e do conhecimento específico da área. Eles atuam como orientadores e facilitadores, promovendo a integração entre teoria e prática, e articulam suas ações com a missão institucional e as políticas institucionais para a graduação da UFRPE. Dessa forma, *a gestão do curso, as decisões colegiadas tomadas no NDE, o papel dos professores formadores e a articulação com a missão e as políticas institucionais são elementos cruciais para a construção e consolidação da identidade de licenciatura do curso, garantindo a formação de profissionais preparados para atuar com excelência na educação básica.*

Fundamentamos tal afirmação em Ball (1994, citado por Kelchtermans; Vanassche, 2017, p. 443), ao argumentar que: “Micropolítica é sobre relacionamentos ao invés de estruturas, conhecimento ao invés de formação, habilidades em vez de cargos, interação verbal em vez de atas e memorandos”⁴¹ (p. 3822). A abordagem da micropolítica destaca a importância

⁴¹ ‘Micropolitics is about relationships rather than structures, knowledge rather than information, skills rather than positions, verbal interaction rather than minutes and memos’ (p. 3822).

dos relacionamentos e interações no contexto organizacional, em contraponto às estruturas formais e hierárquicas.

Ao focar as inter-relações, a micropolítica reconhece que o conhecimento compartilhado e a troca de experiências são fundamentais para impulsionar o desenvolvimento e a inovação. Em vez de se concentrar apenas no conhecimento formal, a micropolítica enfatiza a importância do conhecimento adquirido por meio de interações, aprendizado colaborativo e práticas cotidianas. Reconhece que as habilidades individuais e coletivas são mais relevantes do que os cargos ou posições hierárquicas (Kelchtermans; Vanassche, 2017).

Além disso, a micropolítica valoriza a comunicação verbal e os diálogos como meios de construção de consensos, em contraposição ao excesso de burocracia representado por atas e memorandos. Essa abordagem coloca as relações humanas no centro das dinâmicas organizacionais, favorecendo um ambiente de trabalho mais participativo, colaborativo e propício ao crescimento mútuo (Ball; Maguire; Braun, 2011; Kelchtermans; Vanassche, 2017).

Ainda nessa categoria estruturante, a unidade de registro Política Institucional, revela uma série de informações relevantes relacionadas ao curso estudado. A partir das referências analisadas, é possível identificar que o curso assume, em seu PPC, o objetivo de suprir a demanda por professores de Biologia no estado de Pernambuco, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico da região. Além disso, o curso busca adequar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Docente, que visam conferir identidade aos cursos de licenciatura e superar o modelo tradicional de formação docente, priorizando a integração entre teoria e prática desde o início da graduação.

A gestão educacional do curso é pautada por diferentes políticas e ações institucionais. O texto analisado preconiza a disponibilização de serviços de apoio aos estudantes, como atendimento médico, psicológico e nutricional, por meio da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) e do Departamento de Qualidade de Vida. A Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (PROGESTI) desenvolve programas de assistência estudantil com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades, combater a retenção e evasão, e contribuir para a inclusão social por meio da educação.

No que se refere à formação inicial e continuada de professores para a educação básica, o PPI⁴² estabelece objetivos voltados para a promoção da qualidade da formação, a integração entre educação superior e educação básica, a inserção dos licenciandos em escolas públicas, a

⁴² O PPI foi objeto de análise na Etapa 2 da presente pesquisa.

formação continuada dos profissionais do magistério, a articulação entre teoria e prática, entre outros. O PPI orienta as políticas de ensino da Licenciatura em Ciências Biológicas.

Em termos de processo de reformulação do PPC, foi realizada intensa discussão e reuniões do NDE com o objetivo de compreender a legislação que rege os cursos de graduação e, especificamente, as licenciaturas. Essas discussões e decisões são registradas e arquivadas para acompanhamento do processo de construção do PPC.

Dito de outra maneira, o documento E3_PPC_LCBio afirma que o curso possui uma gestão educacional pautada por políticas institucionais que visam promover a qualidade do ensino, a inclusão, a formação docente e a acessibilidade. As ações e programas desenvolvidos pela universidade demonstram o compromisso em oferecer um ambiente acadêmico propício para o desenvolvimento dos estudantes e para suprir as demandas da educação básica.

A formação de qualidade dos professores de Ciências Biológicas desempenha um papel crucial na educação e no desenvolvimento da sociedade. Nesse contexto, as políticas institucionais se mostram indispensáveis ao estabelecer diretrizes e orientações para a formação desses profissionais. A política institucional de formação de professores se mostra de extrema importância, pois define os princípios, objetivos e estratégias que guiarão a preparação dos futuros educadores. Houve um avanço significativo de tais políticas, principalmente após 2015, com a Resolução CNE/CP nº 02/2015 e os marcos regulatórios que surgiram a partir desse documento. Mas ainda há um longo caminho, haja vista a quebra desse processo a partir do novo marco político na governança brasileira pós 2016. Entendemos que:

A formação de professores, como uma área estratégica para o desenvolvimento de qualquer país no contexto da modernidade, implica investimentos em recursos humanos, financeiros e político-pedagógicos de enorme envergadura. No contexto histórico percebe-se a ampliação do campo da educação, especialmente dos programas direcionados à melhoria da qualificação de professores no país. Entretanto, podemos dizer que temos muito caminho a ser percorrido, quer seja nas políticas públicas, quer seja nas políticas das instituições que atuam na educação básica oferecendo o serviço ou formando os quadros de profissionais (Penitente; Mendonça, 2016, p. 48).

Inspirada na afirmação das autoras, defendemos que ao oferecer uma formação de qualidade, a universidade cumpre seu papel social de promover a qualificação dos profissionais que atuarão na educação básica, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Dessa forma, a Política Institucional de Formação de Professores da UFRPE influi e é influenciada pelas decisões institucionais no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, de modo que desempenha um papel crucial na garantia da excelência na preparação desses profissionais e na promoção de uma educação de qualidade.

A próxima categoria estruturante sobre a qual nos debruçamos foi a Organicidade, cuja análise global das unidades de contexto, na unidade de registro Articulação Teoria e Prática, revelou alguns aspectos significativos relacionados à articulação entre teoria e prática no curso pesquisado. Diversas referências destacam a importância de promover a integração entre teoria e prática ao longo do percurso formativo dos estudantes.

Essa integração é incentivada por meio de diferentes estratégias, como a atuação colaborativa junto aos Programas de Educação Tutorial (PET), a inserção dos estudantes em programas de ensino, pesquisa e extensão (monitoria, iniciação científica, de docência), estágios curriculares e atividades de vivência interdisciplinar. Tais iniciativas visam aprofundar o conhecimento dos estudantes e proporcionar vivências práticas nas áreas de atuação do curso desde o início da graduação (UFRPE, 2018).

Outro aspecto relevante é a possibilidade de realização de aulas práticas de campo e atividades curriculares em diferentes ambientes, como Estações Ecológicas, Estações Experimentais e Fazendas Didáticas. Essas práticas em ambientes diversos possibilitam uma maior aproximação com a realidade e permitem aos estudantes uma vivência mais ampla e contextualizada dos conteúdos teóricos abordados (UFRPE, 2018).

As referências também destacam que a não dissociação entre teoria e prática é inerente a uma metodologia de ensino que contextualiza e coloca em ação o aprendizado dos estudantes. A prática é vista como um componente curricular que não deve se restringir a momentos específicos, mas sim ser permanente e associada à construção da identidade profissional docente (UFRPE, 2018).

Além disso, a nova proposta curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas busca uma maior integração entre teoria e prática por meio da utilização da metodologia de projetos integradores. Esses projetos associam unidades curriculares específicas da Biologia com as de formação pedagógica, permitindo uma abordagem temática única e estimulando a articulação entre os conhecimentos técnico-científicos e a prática educativa (UFRPE, 2018). Outras referências ressaltam que a PCCC deve se articular com o ESO. A carga horária dedicada à prática é vista como fundamental desde o início do curso, associando teoria e prática para atender às exigências da formação.

As análises das unidades de contexto indicam a relevância da organicidade e da articulação entre teoria e prática na formação dos licenciados em Ciências Biológicas. Diversas estratégias são previstas para promover essa integração, como a inserção em programas, aulas práticas de campo, atividades curriculares em diferentes ambientes, metodologia de projetos integradores e uma abordagem que valoriza a PCCC ao longo de todo o curso. Essas práticas

contribuem para uma formação mais abrangente, contextualizada e efetiva dos futuros professores de Ciências Biológicas.

Ainda na categoria estruturante Organicidade, é evidenciada a importância da unidade de registro Educação Articulada no contexto do PPC do curso. Diversas referências apontam para a necessidade de ajustes curriculares que se adequem às diretrizes do MEC/CNE e que proporcionem flexibilidade e interdisciplinaridade. Esses ajustes, segundo postula o documento, são desafiadores, pois devem contemplar a complexidade e diversidade das questões biológicas (UFRPE, 2018).

A articulação entre teoria e prática é destacada como uma característica central do curso. Os ESO são desenvolvidos em escolas urbanas e rurais, abrangendo diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, como os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), Educação Inclusiva e Educação do Campo. Além disso, são realizadas atividades em espaços não-formais de aprendizagem, visando uma formação docente que englobe dimensões inter e transdisciplinares, considerando os contextos escolares de forma complexa e holística (UFRPE, 2018).

As atividades de ensino são contempladas por programas como PIBID, Residência Pedagógica, monitoria e estágios extracurriculares em ambientes não-formais de educação. A pesquisa e vivências interdisciplinares são estimuladas por programas como PIBIC, PIC e PAVI. Além disso, são incentivadas atividades de extensão por meio dos programas BEXT e SÔNUS (UFRPE, 2018).

Destaca-se também a intersecção entre pesquisa e extensão por meio do Programa de Educação Tutorial (PET), que disponibiliza vagas aos estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Nesse contexto, o PET Ecologia e o PET Conexão de Saberes oferecem oportunidades para a construção de conhecimento, amadurecimento profissional, visão política e ética, socialização e contribuição científica para a sociedade. Além disso, é mencionada a criação e consolidação da primeira Empresa Júnior do curso, voltada para a proposta de Educação Ambiental e Certificação Internacional de praias Bandeira Azul (UFRPE, 2018).

Inferimos que a organicidade, nos diferentes contextos relacionados às políticas de formação de professores para a educação básica, se apresenta como uma condição *sine qua non* para a crescente otimização de um modelo de formação docente democrático, contextualizado, crítico, emancipatório e socialmente valorizada. Mais uma vez buscamos apoio em Dourado (2008):

[...] é fundamental não secundarizar a centralidade de se avançar na construção de políticas que se direcionem para a garantia da qualidade do ensino, o que,

certamente, nos remete a pensar as políticas para a educação superior [...] e uma maior articulação desse nível de ensino com as políticas para a educação básica, ganhando relevo, entre outras, a formação de professores e questões relativas ao financiamento e gestão das diversas etapas e modalidades que compõem esse nível de ensino. Tais questões nos remetem à necessária efetivação de políticas de Estado, em detrimento de ações, programas e políticas setoriais nem sempre articulados (Dourado, 2008, p. 909).

No contexto da UFRPE, é imprescindível reconhecer a importância de avançar na construção de políticas que visem garantir a qualidade do ensino. Nesse sentido, a formação de professores e questões relacionadas ao financiamento e gestão das diferentes etapas e modalidades de ensino tornam-se aspectos de destaque. É essencial buscar a efetivação de políticas de Estado, que se sobreponham a ações, programas e políticas setoriais que nem sempre estão adequadamente articulados. Ao promover essa articulação e efetivação de políticas abrangentes, é possível construir um sistema educacional mais integrado e coeso, garantindo uma educação de qualidade em todas as etapas e modalidades. (Dourado; Tuttman, 2019; Dourado, 2016; Dourado, 2015).

A última unidade de registro analisada na presente categoria foi a Formação Inicial e Continuada, onde identificamos consideráveis informações relacionadas à concepção integrada de formação de professores em Ciências Biológicas. As referências indicam que os professores do curso têm se mobilizado para a melhoria da formação dos futuros docentes, implementando diversas ações. Destacam-se a participação em projetos de formação de professores em parceria com outras instituições, a realização de convênios com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação para ampliação do campo de ESO, o incentivo à participação dos estudantes em programas de internacionalização, como o Programa de Licenciaturas Internacional (PLI) e o Ciências sem Fronteiras, e a realização de encontros de Biologia em diversas áreas (UFRPE, 2018).

É ressaltada, no PPC, **a importância da formação pedagógica dos licenciandos, que deve contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos, bem como enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental e de Biologia no Ensino Médio.** Ainda segundo o documento, a formação também busca garantir uma sólida base interdisciplinar e promover um ensino problematizado e contextualizado, que integre ensino, pesquisa e extensão (UFRPE, 2018).

Os objetivos específicos da formação dos professores em Ciências Biológicas, enunciados no documento, incluem criar condições para o exercício da profissão docente, garantir uma formação básica interdisciplinar, favorecer a flexibilidade curricular para atender aos interesses e necessidades dos estudantes, formar cidadãos comprometidos com a

sustentabilidade e a transformação sociopolítica e ambiental, estimular atividades de socialização do conhecimento, promover ações profissionais no ensino e na gestão educacional, e estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar (UFRPE, 2018).

A articulação entre ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação é incentivada no documento, destacando-se a importância das experiências vivenciadas durante as atividades de regência, PIBID e monitoria como fonte para pesquisa e construção do TCC. Essa conexão entre as diferentes áreas contribui para a inserção do licenciando no cotidiano escolar, incentiva a participação das escolas públicas de Educação Básica no processo de formação inicial dos docentes e fortalece a relação entre ensino, pesquisa e pós-graduação (UFRPE, 2018).

Nessa mesma perspectiva, o texto do documento comunica o estímulo às atividades de Iniciação Científica nas outras áreas das Ciências Biológicas, mencionado como uma forma de fortalecer a relação entre ensino, pesquisa e pós-graduação, e elevar a qualidade da formação inicial e continuada dos licenciandos e egressos. O projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi concebido e estruturado com o objetivo de garantir uma formação de maior qualidade para os futuros profissionais do magistério.

A análise global das unidades de contexto na categoria estruturante Profissionalização Docente, com destaque para a unidade de registro Docência, revela elementos que evidenciam a abordagem ampliada da docência, conforme defendida pela Resolução CNE CP nº 02/2015. Gatti et al (2019), analisando a política de formação de professores materializada na referida Resolução, contribui para essa reflexão sobre a docência ao contatar que:

[...] nas novas Diretrizes reforça-se muito a ideia que as instituições de educação básica devem ser reconhecidas como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério [...] estipula que os cursos formadores de professores conduzam os estudantes às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de uma visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos e tempos, considerando as dimensões psicossociais, histórico-culturais e relacionais que permeiam a ação pedagógica (Gatti et al, 2019, p. 70).

As autoras estão de acordo com a perspectiva da docência ampliada, que fundamenta a referida Resolução. Apoiada nesta contribuição compreendemos ser fundamental que os cursos de formação inicial de professores proporcionem estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento profissional e o crescimento pessoal dos sujeitos que atuam na área educacional tendo como núcleo a docência. Isso implica considerar os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem dos estudantes, bem como as dimensões psicossociais, histórico-culturais e relacionais que atravessam a prática pedagógica. Esse entendimento envolve o reconhecimento da singularidade de cada licenciando, que possui características e

particularidades individuais, e que, portanto, demanda uma atuação docente sensível a essas diferenças, criando um ambiente inclusivo e acolhedor (Gatti et al, 2019).

Ao enfatizar a relevância das dimensões psicossociais, histórico-culturais e relacionais as autoras ressaltam a importância de levar em conta o contexto no qual os estudantes estão inseridos, considerando suas experiências, vivências e identidades. Essa compreensão exige uma práxis apoiada em valorização da diversidade cultural, étnico-racial, socioeconômica e de gênero, promovendo uma educação que respeite e valorize as diferenças, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade (Gatti et al, 2019).

Nessa perspectiva, a análise do conteúdo das unidades de contexto indica que o curso objetiva formar profissionais aptos à compreensão e transformação do contexto sociopolítico ligado à prática docente nas Ciências Biológicas, destacando a atuação interdisciplinar e estratégias para diferentes realidades educacionais. A matriz curricular ressalta uma formação ampla para a docência em ambientes diversos e oferece opções para exploração de campos como gestão e divulgação científica (UFRPE, 2018).

O documento sublinha o valor do trabalho coletivo, da metodologia baseada em projetos para a reconfiguração curricular e a relação entre professores e alunos (UFRPE, 2018). Relativamente à avaliação pedagógica, enfatiza-se a Política Nacional para Educação Especial na perspectiva inclusiva, orientando ações formativas e adaptando estratégias para necessidades educacionais especiais (UFRPE, 2018).

É possível inferir que o documento E3_PPC_LCBio demonstra um alinhamento com a concepção ampliada de docência defendida na Resolução CNE CP nº 02/2015, somada ao que preconiza a Resolução CNE/CES nº 07/2002, contemplando aspectos como compreensão e transformação do contexto sociopolítico, atuação interdisciplinar, formação para a gestão pedagógica, metodologia de trabalho por projetos, participação na construção do projeto pedagógico da escola e avaliação formativa. Esses elementos visam promover uma formação docente abrangente e de qualidade, em sintonia com as demandas contemporâneas da educação.

A unidade de registro Perfil de Egresso destaca as competências, habilidades e conhecimentos esperados. O perfil de egresso definido no documento destaca a formação sólida, científica, humanística, crítica e ética dos licenciados. Eles devem possuir conhecimento didático-pedagógico para atuar como docentes, utilizando novas metodologias e técnicas pedagógicas, e promovendo o ensino interdisciplinar. Além disso, é esperado que os egressos possuam conhecimento abrangente sobre a origem da vida, diversidade dos seres vivos, saúde, doença, química e física. A formação também enfatiza o compromisso em adotar a perspectiva investigativa, valorizando recursos culturais, tecnológicos e midiáticos (UFRPE, 2018).

As referências encontradas na unidade de registro perfil de egresso destacam a capacidade dos licenciados em atuar não apenas no Ensino Fundamental e Médio, mas também em espaços de educação não-formal, como museus, unidades de conservação, ONGs, parques e zoológicos. Além disso, são mencionadas oportunidades de atuação na produção de materiais educacionais, no desenvolvimento de recursos para o ensino a distância, aplicativos e jogos, e no trabalho como educadores em empresas, prestando assessoria e suporte na área de Ciências Biológicas, saúde e educação socioambiental (UFRPE, 2018).

O perfil de egresso desenhado permite inferir a valorização de habilidades pessoais e profissionais essenciais, como a capacidade crítica de analisar a própria prática em sala de aula, a compreensão dos aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às Ciências Biológicas, e a habilidade de trabalhar em equipe, desenvolver projetos educacionais e utilizar recursos didáticos. A formação também busca desenvolver habilidades de comunicação, busca de informação, interpretação de diferentes formas de representação e escrita, além de estimular o interesse pela pesquisa e o aperfeiçoamento contínuo (UFRPE, 2018).

O perfil de egresso ressalta ainda a importância da consciência da diversidade e do respeito às diferenças, além do engajamento na luta pela cidadania e na construção de uma sociedade justa e responsável. Os licenciados devem estar aptos a exercer o magistério, ansiosos para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, organizando e utilizando laboratórios e materiais didáticos, além de assumir cargos na gerência administrativa do ambiente escolar (UFRPE, 2018). A forma como foi desenhado o perfil do egresso da Licenciatura em Ciências Biológicas está em harmonia com o que Gatti et al (2019) ratificam:

Os egressos deverão dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano e demonstrar domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem. Deverão ter condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar e saber utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos. Postula-se que a formação conduza ao uso competente da Língua Portuguesa e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica, bem como à ampliação de sua formação cultural. Essa formação se fará considerando as bases curriculares assinaladas para a educação básica (Gatti et al, 2019, p. 70).

A valorização docente está relacionada ao amplo perfil de egresso que busca dominar os conteúdos específicos e pedagógicos, abordagens teórico-metodológicas e o uso das tecnologias de informação e comunicação. Além disso, é importante desenvolver habilidades

como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho coletivo, utilização de instrumentos de pesquisa e reflexão sobre a prática. Essas competências contribuem para uma prática docente eficaz, atualizada e contextualizada, promovendo a disseminação de conhecimentos e práticas educacionais relevantes. Um perfil de egresso traçado considerando esses elementos, na nossa perspectiva, se constitui em uma importante ferramenta de valorização da profissão docente.

Nossa última unidade de registro é justamente a Valorização Profissional. Por meio da análise global das unidades de contexto ficou evidenciada a importância atribuída à valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica no contexto da formação dos licenciados em Ciências Biológicas da UFRPE. O documento destaca a busca por uma formação de profissionais do magistério mais orgânica, considerando a discussão das diretrizes e instrumentos normativos relacionados à formação inicial e continuada.

Nesse sentido, o PPC advoga que a formação no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE visa desenvolver competências, atitudes e habilidades que promovam o comprometimento com o desenvolvimento profissional constante dos licenciados. Isso inclui uma postura de flexibilidade e disponibilidade para lidar com mudanças contínuas, especialmente no que se refere ao uso de novas tecnologias e recursos midiáticos e culturais.

Os valores e princípios que devem nortear as ações, relações e desempenho dos licenciados em Ciências Biológicas estão explícitos no documento. Destacam-se a compreensão sobre a importância da educação como processo emancipatório e permanente, o reconhecimento dos saberes das Ciências Biológicas na formação para a cidadania, a inclusão social e o respeito à diversidade cultural e individualidades. São enfatizados o pensamento crítico e a responsabilidade ambiental, com ações voltadas para a sustentabilidade socioambiental e preservação do meio ambiente, o tratamento ético dos seres vivos e a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas (UFRPE, 2018).

A valorização profissional dos licenciados em Ciências Biológicas também envolve a ênfase na ética, transparência, pioneirismo e inovação pedagógica embasados na pesquisa e extensão. O documento ressalta a atuação profissional no ensino e na gestão de processos educativos, assim como a importância do engajamento político-pedagógico no campo educacional. Além disso, a compreensão da natureza social e histórica do conhecimento científico e sua relação com a tecnologia, sociedade e ambiente é considerada fundamental. Por fim, destaca-se a valorização da autoavaliação e busca pela formação continuada dos profissionais (UFRPE, 2018).

No contexto da formação dos licenciados em Ciências Biológicas da UFRPE, a valorização profissional é entendida como um processo contínuo, que busca promover o

desenvolvimento humano e a responsabilidade socioambiental dos futuros docentes. Essa valorização é embasada em princípios de flexibilidade curricular, formação continuada, gestão colegiada dos cursos, interdisciplinaridade, ensino inclusivo, formação de qualidade associada ao desenvolvimento humano, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, formação de cidadãos críticos, inovadores e éticos, e valorização das pessoas e dos aspectos sócio-histórico-culturais.

O documento enfatiza a importância da valorização profissional dos licenciados em Ciências Biológicas, tanto no âmbito da formação inicial e continuada, quanto na atuação na docência e na gestão de processos educativos. A valorização é pautada em princípios éticos, pedagógicos e socioambientais, visando promover uma educação de qualidade e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes e da sociedade.

A concepção de um projeto institucional voltado para a formação de docentes para a Educação Básica requer que cada instituição defina e articule seus preceitos acerca da formação inicial e continuada de professores. Este processo demanda que os diálogos aconteçam de maneira integrada e orgânica, estabelecendo conexões com os pressupostos do PDI e PPI de cada instituição formadora, e da mesma forma com os currículos dos cursos de licenciatura. Similarmente, a construção desse projeto necessita, de maneira imperativa, que cada instituição trace propostas de vinculação com a Educação Básica, com o intuito de assimilar as demandas locais e regionais em relação à formação inicial e continuada de docentes.

A análise do conteúdo da Etapa 3 permitiu uma maior compreensão sobre como se deu esse processo na UFRPE que, inspirado em Dourado e Tuttman (2019), representa um exemplo relevante no cenário educacional brasileiro ao abordar a política de formação de professores. No processo de estabelecer uma identidade própria para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, assim como para todos os cursos de licenciatura ofertados, a UFRPE se comprometeu com um debate interno profundo, buscando sistematizar suas proposições acerca da formação inicial e continuada de professores. Esta tarefa envolveu uma articulação meticulosa com o PDI e PPI, proporcionando uma abordagem holística e integrada que leva em consideração os currículos dos cursos de licenciatura.

Da mesma forma, a UFRPE demonstrou uma percepção consciente da necessidade de estabelecer propostas de articulação com a Educação Básica. Este movimento levou em conta a incorporação das demandas locais e regionais em relação à formação de professores, buscando desenvolver profissionais altamente qualificados para enfrentar os desafios específicos do ensino das Ciências Biológicas.

A análise dessa etapa da pesquisa se deu no campo da micropolítica, em que, inspiradas em Stephen Ball (1992, 1994, 2007, 2012) analisamos o ciclo de políticas, mais especificamente o contexto da prática. Ao analisar o PPC à luz do contexto da prática, é possível compreender quais são as categorias estruturantes da identidade própria da Licenciatura em Ciências Biológicas e como elas se inserem na organização curricular, nas estratégias de ensino e aprendizagem, na gestão, nos critérios de avaliação, entre outros aspectos do curso.

Para isso estabelecemos como objetivo específico dessa etapa analisar as categorias estruturantes no PPC que contribuem para a construção da identidade de licenciatura. As categorias estruturantes analisadas no PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas são as mesmas que emergiram *a posteriori* no conjunto documental da Etapa 1 e aqui tomadas como *a priori*: Profissionalização Docente, Organicidade, Gestão Educacional, Desenvolvimento Curricular e Demandas Socioculturais Contemporâneas. Cada uma dessas categorias contribui para a definição dos pilares e princípios norteadores do curso, destacando elementos-chave que são essenciais para a formação de professores nessa área.

A categoria Demandas Socioculturais Contemporâneas destaca a importância de abordar as demandas e desafios sociais e culturais presentes na educação. Através dessa categoria, o PPC do curso reconhece a necessidade de formar professores sensíveis à diversidade, capazes de promover uma educação inclusiva, pautada no respeito aos direitos humanos e de estabelecer conexões entre a sociedade e o ambiente, considerando as questões ambientais e de sustentabilidade.

A categoria Desenvolvimento Curricular enfoca o projeto cultural do curso. Se destaca na definição das diretrizes, princípios e estratégias curriculares adotadas, garantindo que a formação dos licenciandos esteja articulada às expectativas e habilidades necessárias para atuar como professores de Ciências Biológicas. É por meio dessa categoria que são consideradas a base nacional comum e a negociação curricular, garantindo uma formação atualizada, contextualizada, legal e didaticamente referenciada, em sintonia com as mais recentes discussões sobre os processos de formação para a docência.

A categoria Gestão Educacional está relacionada à gestão do curso e às políticas educacionais adotadas, além da formação para a gestão escolar e das instituições de EB. Essa categoria destaca a importância de uma gestão eficiente e participativa, envolvendo a definição de políticas institucionais que garantam a qualidade da formação oferecida. Ao analisar essa categoria, é possível compreender como a instituição promove a gestão e a formação para a gestão no âmbito do curso de licenciatura, assim como a sua adequação ao pensamento

democrático, alinhada com os princípios educacionais e com o propósito de formar professores competentes e comprometidos.

A categoria Organicidade aborda a articulação entre a teoria e a prática, a integração dos conhecimentos e a formação inicial e continuada dos professores. Essa categoria reconhece a importância de uma formação articulada, multifacetada, dialógica e integradora, que permita aos licenciandos uma compreensão complexa dos conteúdos teóricos e sua aplicação prática na sala de aula. Além disso, valoriza a continuidade da formação, com ênfase na atualização e no aprimoramento profissional ao longo da carreira docente.

Por fim, a categoria Profissionalização Docente destaca a importância da atuação profissional dos futuros professores. Essa categoria abrange a definição do perfil do egresso, das competências docentes desejadas e da valorização profissional. Ao analisar essa categoria, é possível compreender como o curso contribui para a formação de professores qualificados, habilitados para exercer sua profissão com ética, responsabilidade e compromisso com o desenvolvimento dos estudantes.

Em conjunto, essas categorias estruturantes colaboram para a construção de uma identidade própria de licenciatura para o curso de formação inicial docente em Ciências Biológicas. Elas orientam as práticas pedagógicas, a visão orgânica e contextualizada do processo de formação, o desenvolvimento curricular, a gestão do curso, as políticas de formação docente, a formação e valorização dos futuros professores, garantindo que a licenciatura esteja articulada com as demandas e desafios da sociedade contemporânea. Ao considerar essas categorias, a instituição assegura uma formação consistente, coerente e significativa para os licenciandos, preparando-os para enfrentar os desafios e contribuir de forma efetiva na área da educação em Ciências Biológicas.

A análise dos dados é a etapa final desse percurso que foi longo e escarpado, mas que trouxe belas paisagens e um horizonte de possibilidades. Como resultado da viagem desejamos que a UFRPE congregue toda a comunidade acadêmica para que, juntos e a favor da formação inicial e continuada, e da valorização dos docentes da Educação Básica, possamos “andar por avenidas enfrentando o que não dá mais pé. Juntar todas as forças para vencer essa maré. O que era pedra vira homem. E um homem é mais sólido que a maré (BRANT; NASCIMENTO, 1972). E a formação docente no contexto de políticas públicas sólidas, robustas, negociadas e amplamente discutidas pela sociedade é mais sólida do que os programas de governo que marcam a história da formação de professores no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS INTEGRADORAS

*Num domingo qualquer, qualquer hora
Ventania em qualquer direção
Sei que nada será como antes, amanhã*

*Que notícias me dão dos amigos?
Que notícias me dão de você?
Sei que nada será como está
Amanhã ou depois de amanhã
Resistindo na boca da noite um gosto de Sol*

*Nada Será Como Antes
Milton Nascimento , Ronaldo Bastos (1972).*

Depois dessa longa travessia, que já dura cinco anos, onde nos deparamos com muitas mudanças no cenário político e institucional do país e com uma pandemia que alterou as relações interpessoais em todo o mundo, finalmente aportamos neste cais, as nossas considerações nem tão finais. Queremos fechar esse trabalho inspiradas na bela composição de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos, “Nada Será Como Antes”.

Interpretamos a canção "Nada Será Como Antes" como uma metáfora do estudo, que investigou a construção da identidade da Licenciatura em Ciências Biológicas. Os versos "Eu já estou com o pé nessa estrada, qualquer dia a gente se vê" (Bastos; Nascimento, 1972) representam o início da nossa jornada de pesquisa, onde demos os primeiros passos, e os resultados que agora compartilhamos com outros pesquisadores, outras pesquisadoras, todos e todas que tenham interesse pelo tema.

"Sei que nada será como antes, amanhã" (Bastos; Nascimento, 1972) nos remete à compreensão de que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas está em constante evolução e transformação. O estudo reforça essa ideia ao identificar a influência das políticas públicas e do contexto institucional na construção da identidade do curso. Aponta para uma mudança que é constante, uma percepção do inacabamento da identidade que o curso busca aprimorar, em um continuum.

Ao questionar "Que notícias me dão dos amigos? Que notícias me dão de você?" (Bastos; Nascimento, 1972) podemos fazer uma analogia às análises das políticas públicas, documentos institucionais e entrevistas com os atores envolvidos no processo de formação docente. Essas análises dão notícias, fornecem informações relevantes sobre a construção da

identidade da licenciatura. Aqui buscamos as vozes que compõem o texto, a análise da política como texto e o seu contexto.

Os versos "Amanhã ou depois de amanhã, resistindo na boca da noite um gosto de sol" (Bastos; Nascimento, 1972), podem ser interpretados como uma metáfora da persistência e da busca pela qualidade na formação de professores em Ciências Biológicas. Mesmo diante dos desafios e incertezas, o estudo reitera a importância de fortalecer a identidade própria de licenciatura do curso. A canção reflete a ideia de que a transformação é inevitável, assim como o estudo aponta que a construção da identidade da Licenciatura em Ciências Biológicas é um processo contínuo, colaborativo e igualmente imprescindível.

Essa letra poética nos convida a refletir sobre a impermanência da vida e a importância de adaptar-se às mudanças, mesmo quando elas trazem desconforto e nostalgia. É um convite para enfrentar o desconhecido com coragem e encontrar uma nova perspectiva diante das transformações inevitáveis.

Nesse sentido, o título "Políticas Públicas de Formação Docente e a Identidade do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE: a Canção, o Clube e a Esquina" oferece uma perspectiva metafórica e analítica sobre a inter-relação entre políticas públicas e formação docente. A "Canção", simboliza a harmonia e intencionalidade das políticas institucionais da UFRPE, delineando os ritmos e tons da formação de professores para a educação básica. O "Clube" representa os atores e ambientes de diálogo e negociação, como o Fórum das Licenciaturas, COAPI e NDE do curso, que são essenciais para orquestrar e afinar essa canção. Por fim, a "Esquina" é o local de convergência das macropolíticas nacionais e das micropolíticas institucionais e do curso. Aqui, diferentes vozes, influências e diretrizes se encontram, confrontam-se, em algumas questões se harmonizam, em outras convivem com o contraditório, construindo o panorama geral da identidade da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE. Em suma, o título apresenta uma visão panorâmica e entrelaçada dos componentes e influenciadores da formação docente na universidade.

O desconhecido para nós, no início do estudo, nos inspirou a construir a pergunta de pesquisa: Como as políticas públicas de formação inicial docente e o movimento institucional influenciam na construção da identidade própria do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas? A busca de resposta a essa questão se constituiu como nosso objetivo geral: Compreender como a política nacional e a política institucional de formação inicial docente influenciam na construção da identidade própria do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE.

Com base no estudo desenvolvido em três etapas, é possível responder ao problema de pesquisa destacando as principais contribuições que essa questão trouxe ao estudo:

Influência das políticas públicas de formação inicial docente: A pesquisa demonstrou que as políticas públicas de formação inicial docente exercem uma influência indispensável à construção da identidade própria do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, tanto no nível macropolítico quanto no nível micropolítico. A análise dos documentos legais, como as diretrizes curriculares nacionais e as resoluções institucionais, revelou como essas políticas estabelecem diretrizes, princípios e orientações para a formação dos futuros professores de Ciências Biológicas.

Impacto do movimento institucional: O estudo também destacou o papel do movimento institucional na construção da identidade da Licenciatura em Ciências Biológicas. Por meio da análise dos documentos institucionais da UFRPE, como o PDI e o PPI, foi possível identificar como a instituição incorpora e interpreta as políticas públicas, traduzindo-as em práticas e diretrizes específicas para o curso. Além disso, o Departamento de Educação, o Fórum das Licenciaturas e o Colegiado para o Acompanhamento da Política Institucional de Formação de Professores para Educação Básica surgem como espaços fundamentais para essa construção.

Estes importantes espaços de poder fornecem uma plataforma para o diálogo, debate e reflexão, possibilitando a integração de perspectivas variadas e aprimorando constantemente a identidade de licenciatura. Seu papel é essencial, não apenas na definição inicial da identidade dos cursos de formação, mas também na sua evolução e adaptação às mudanças contextuais e demandas educacionais emergentes. A interação entre as políticas nacionais, as decisões institucionais e a contribuição desses fóruns e colegiados resulta em uma identidade de licenciatura robusta, dinâmica e em sintonia com as necessidades da educação básica.

Identidade própria de licenciatura: A pesquisa contribuiu para compreender a construção de uma identidade própria para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Ao analisar as categorias estruturantes que emergiram das etapas anteriores, como Profissionalização Docente, Organicidade, Base Comum Nacional, Gestão Educacional e Demandas Sociais Contemporâneas, foi possível identificar como essas categorias contribuem para a definição dos pilares e princípios do curso, norteados por práticas pedagógicas, estrutura curricular, gestão e formação dos futuros professores.

Importância do NDE: O estudo evidenciou que o NDE é um elemento-chave na construção e preservação da identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Esse grupo desempenha funções cruciais, desde a definição do perfil profissional dos futuros egressos, estabelecendo competências, habilidades e atitudes que eles devem possuir ao concluírem sua

formação, até o desenvolvimento curricular, assegurando que o currículo atenda às demandas atuais da profissão e exiba características singulares do curso. Além disso, com a crescente necessidade de integrar teoria e prática, especialmente em campos como Ciências Biológicas, o NDE se dedica a garantir que o currículo promova essa integração de forma eficaz, solidificando ainda mais a identidade e relevância do curso no cenário educacional.

Compreensão mais ampla da política pública de formação docente: A pesquisa proporcionou uma compreensão mais ampla da política pública de formação docente em Ciências Biológicas na UFRPE. Ao investigar a influência das políticas públicas e do movimento institucional na construção da identidade do curso, foi possível identificar desafios, oportunidades e lacunas na formação dos futuros professores. Essa compreensão é fundamental para aprimorar e fortalecer a formação docente, contribuindo para a qualidade da educação em Ciências Biológicas.

Para responder adequadamente ao objetivo geral, a pesquisa foi realizada em três etapas, que se constituíram como três pesquisas independentes, mas articuladas e integradoras. Para cada etapa se definiu um ou mais objetivos específicos. A integração dos resultados das Etapas 1, 2 e 3 do estudo proporciona uma visão abrangente e aprofundada sobre as categorias estruturantes identificadas no contexto da Licenciatura em Ciências Biológicas.

Essas etapas permitiram a análise do *corpus* documental tanto no campo da macropolítica quanto no campo micropolítico, considerando as categorias teóricas contexto da influência, contexto da produção do texto e contexto da prática, definidas a partir do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992), levando em consideração as Demandas Socioculturais Contemporâneas, o Desenvolvimento Curricular, a Gestão Educacional, a Organicidade e a Profissionalização Docente, que são as nossas categorias empíricas, estruturantes da identidade de licenciatura.

Como primeiro objetivo específico, na Etapa 1, na esfera da macropolítica, o estudo identificou as categorias estruturantes da identidade de licenciatura nos documentos legais que regulamentam os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, apontadas acima. A análise das entrevistas semiestruturadas ratificaram a existência e importância de tais categorias.

Na análise da macropolítica, compreendemos que a política de formação de professores para a Educação Básica da UFRPE é influenciada por diversos macro fatores, como a política educacional nacional, as demandas sociais emergentes, as mudanças curriculares e as necessidades de formação dos professores.

Ao analisar as entrevistas das formuladoras de políticas e tomadoras de decisões na instituição, podemos constatar que suas falas corroboram a compreensão dessas categorias

estruturantes. Ambas enfatizam a complexidade da elaboração da política de formação de professores, o impacto das decisões colegiadas, a importância da gestão educacional e da articulação entre teoria e prática na formação de professores em Ciências Biológicas. Também destacam a importância da política educacional, da organicidade e das demandas socioculturais contemporâneas na formação de professores.

Esses aspectos reforçam a compreensão das categorias estruturantes da identidade de licenciatura nos cursos de Ciências Biológicas e a relação da macropolítica com a micropolítica na formação docente. É importante ressaltar a necessidade de uma articulação efetiva entre as instituições formadoras e as escolas, além de políticas públicas que valorizem a profissão docente e melhorem as condições de trabalho dos professores. O reconhecimento das categorias estruturantes nos documentos legais é essencial para compreender a micropolítica de formação de professores na instituição.

Na esfera da micropolítica, a Etapa 2 foi organizada em torno do segundo objetivo específico, identificar a influência das políticas institucionais de formação inicial docente na construção da identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e do terceiro objetivo específico, analisar o nível de comprometimento da política de formação docente da UFRPE consolidada em seus documentos institucionais, com a construção de uma identidade de Licenciatura em Ciências Biológicas.

As análises do conjunto documental e das entrevistas semiestruturadas apontaram que as políticas de formação docente da UFRPE, expressas nos documentos institucionais analisados, apresentaram comprometimento com a construção da identidade própria das licenciaturas. Os documentos estabeleceram diretrizes claras e específicas para a formação dos futuros docentes, destacando a importância da formação pedagógica, competências profissionais, habilidades e elementos curriculares relevantes.

Essas políticas evidenciaram o compromisso institucional em formar profissionais qualificados e comprometidos com a docência, considerando as demandas contemporâneas de formação de professores para a Educação Básica. A política de formação docente da UFRPE demonstrou um comprometimento substancial com a construção da identidade da Licenciatura em Ciências Biológicas, estabelecendo uma base sólida para um programa de formação coerente com as demandas da área.

A Etapa 2 da análise possibilitou uma compreensão aprofundada de como a política nacional e institucional de formação inicial docente influencia a construção da identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE. Essas políticas exercem influência na definição da identidade do curso e garantem a qualidade e seguimento da formação.

Ainda na esfera da Micropolítica, a Etapa 3 foi desenvolvida em torno do quarto objetivo específico, analisar as categorias estruturantes no PPC que contribuem para a construção da identidade de licenciatura. A construção de um projeto institucional voltado para a formação de docentes na Educação Básica requer a definição e articulação dos preceitos relacionados à formação inicial e continuada de professores. Esse processo demanda diálogos integrados e orgânicos, conectados ao PDI e PPI, e aos desenhos curriculares dos cursos de licenciatura. A UFRPE construiu esse processo, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade própria para a Licenciatura em Ciências Biológicas por meio de debates internos, negociações, sistematização de proposições e coordenação com os planos institucionais.

A UFRPE demonstrou compreensão da necessidade de estabelecer propostas de articulação com a Educação Básica, incorporando demandas locais e regionais na formação de professores. Isso permite o desenvolvimento de propostas de formação de profissionais preparados e prontos para os desafios específicos do ensino de Ciências Biológicas. A análise da micropolítica, com base na teoria de Stephen Ball (1992, 1994, 2007, 2012), possibilitou compreender as categorias estruturantes da identidade da Licenciatura em Ciências Biológicas.

As categorias estruturantes identificadas foram: Demandas Socioculturais Contemporâneas, Desenvolvimento Curricular, Gestão Educacional, Organicidade e Profissionalização Docente. Cada categoria contribuiu para a definição dos eixos e princípios formativos, abordando questões como inclusão, educação ambiental, negociação curricular, gestão participativa, integração teoria-prática, formação continuada e perfil do egresso. Essas categorias fundamentam uma formação em harmonia com as demandas e desafios da sociedade contemporânea, preparando os licenciados para atuar como professores competentes e comprometidos.

Concluimos que a nossa tese, aqui defendida, de que, “O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem uma identidade em construção, multifacetada, negociada, articulada com o global e o local, resultado de intensas negociações no âmbito institucional, influenciadas pelo contexto político e educacional brasileiro, que favorecem a produção de sentidos para as categorias Demandas Socioculturais Contemporâneas, Desenvolvimento Curricular, Gestão Educacional, Organicidade e Profissionalização Docente” foi validada pela pesquisa.

O estudo revelou que a construção dessa identidade está intrinsecamente ligada a intensos impactos no âmbito institucional, influenciados pelo contexto político e educacional brasileiro. Ao examinar as categorias estruturantes, o estudo constatou que tais categorias são fundamentais na construção da identidade do curso. Elas refletem a preocupação com a formação de professores competentes e comprometidos, levando em consideração as demandas

sociais contemporâneas, a integração entre teoria e prática, as diretrizes nacionais e a gestão eficiente do curso.

Portanto, a análise da macro e micropolítica ratifica a conclusão de que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas possui uma identidade em construção, efeito de intensas influências institucionais, políticas e educacionais. Essa identidade se manifesta por meio das categorias estruturantes identificadas, fornecendo sentido e direção para a formação de professores nessa área.

É importante salientar que a política de formação de professores da UFRPE, bem como a identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, não são entidades estáticas, mas estão continuamente em processo de avaliação e retroalimentação. Elas estão em constante movimento, em um esforço contínuo para melhorar e adaptar-se às mudanças na paisagem educacional e social.

A retroalimentação e a avaliação contínua são intrínsecas a este processo, permitindo a manutenção e reforço dos aspectos positivos da política de formação, ao mesmo tempo que identificam e buscam soluções para os desafios que surgem. Este procedimento contínuo de reflexão e adaptação garante que a identidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas se mantenha relevante e eficaz em atender às necessidades dos estudantes, dos profissionais em formação e da comunidade educacional mais ampla.

Esse caráter dinâmico e reflexivo da política de formação de professores da UFRPE é fundamental para sua relevância e eficácia. Esta abordagem permite que a instituição esteja sempre em consonância com as tendências pedagógicas contemporâneas, as necessidades dos alunos e as demandas do sistema educacional, garantindo que a formação de professores seja um processo que atenda aos requisitos contemporâneos e futuros da educação. Dessa forma, a UFRPE reforça seu compromisso com uma formação docente de alta qualidade, alinhada com as demandas dinâmicas da educação e da sociedade.

Com base nas conclusões deste estudo, é possível identificar alguns caminhos possíveis a serem percorridos para fortalecer a construção da identidade própria de licenciatura nos cursos de formação inicial de professores para a educação básica na UFRPE.

É fundamental fortalecer o movimento institucional relacionado à construção dessa identidade. Isso implica envolver todos os atores, como docentes, discentes, gestores, servidores técnico-administrativos e demais profissionais da área educacional, em discussões e ações que contribuam para o fortalecimento da identidade da licenciatura em Ciências Biológicas e demais licenciaturas.

Um aspecto importante a ser considerado é a luta pela revogação da Resolução CNE nº 1, de 12/2019. Essa resolução está em desacordo com os princípios e diretrizes construídos coletivamente pelas organizações científicas e educacionais, não levando em consideração as especificidades da formação inicial e continuada de professores, portanto é necessária a sua revogação e a retomada imediata da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Além disso, parece recomendável o desenvolvimento de grupos de discussão na UFRPE sobre a importância da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e seu papel na construção dos novos perfis formativos das licenciaturas a partir de 2018. Promover discussões aprofundadas sobre essa resolução pode contribuir para uma compreensão mais ampla e qualificada da formação de professores e da construção da identidade de licenciatura.

Parece necessário estabelecer espaços de negociação permanentes, de discussão sobre a identidade própria das licenciaturas. Esses espaços podem ser realizados por meio de encontros, seminários, fóruns ou outras atividades que promovam a reflexão e o diálogo contínuo sobre as questões relacionadas à formação de professores e à construção da identidade da licenciatura dos cursos de formação inicial da instituição.

A presente pesquisa possui uma relevância significativa para o meio acadêmico, profissional e para o desenvolvimento da ciência e das políticas de formação de professores para a educação básica. Através da análise das políticas institucionais, este estudo contribuiu para o avanço do conhecimento sobre a construção da identidade própria de licenciatura em Ciências Biológicas nos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica. Outra contribuição é a possibilidade de utilização das categorias estruturantes como método de análise dos PPC das licenciaturas.

Em termos acadêmicos, o estudo expandiu o entendimento sobre o processo de construção da identidade de licenciatura em Ciências Biológicas na UFRPE, identificando as categorias estruturantes que desempenham um papel fundamental nesse processo. Através da análise de documentos legais, como resoluções e diretrizes, e das entrevistas com docentes representantes da gestão do curso, foi possível obter uma visão abrangente das políticas e práticas adotadas, enriquecendo o conhecimento sobre a formação de professores nessa área.

Além disso, essa pesquisa oferece contribuições significativas para o campo profissional, fornecendo *insights* valiosos para as instituições formadoras e para os próprios professores em formação. Ao identificar as categorias estruturantes da identidade de licenciatura, este estudo destaca a importância da profissionalização docente, da organicidade, da gestão educacional, do desenvolvimento curricular e das demandas socioculturais contemporâneas. Essas categorias fornecem direcionamentos claros para a formação de

professores, instrumentalizando-os para atender às necessidades da sociedade contemporânea e promover uma educação de qualidade.

No âmbito do desenvolvimento da ciência, essa pesquisa contribui para o aprofundamento do conhecimento sobre as políticas de formação de professores e sua influência na construção da identidade de licenciatura. Ao adotar uma abordagem que considera a macro e a micropolítica, este estudo oferece uma compreensão mais abrangente e integrada das políticas educacionais, dos contextos e movimentos institucionais e das práticas pedagógicas. Isso permite uma análise mais completa e fundamentada, que pode subsidiar futuras pesquisas e estudos no campo da formação de professores.

Além disso, essa pesquisa também contribui para o aprimoramento das políticas de formação de professores para a educação básica. Ao destacar as relações entre as categorias estruturantes da identidade de licenciatura e as políticas institucionais e nacionais, este estudo oferece *insights* valiosos para a elaboração e implementação de políticas mais efetivas e coerentes. Isso pode resultar em uma formação de professores mais articulada com as demandas sociais, as necessidades da educação contemporânea e as perspectivas científicas, promovendo uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Em suma, esta pesquisa possui uma relevância acadêmica, profissional e científica significativa, ao fornecer uma compreensão aprofundada sobre a construção da identidade de licenciatura em Ciências Biológicas na UFRPE. Suas contribuições podem subsidiar ações e decisões no meio acadêmico, profissional e nas políticas educacionais, visando uma formação de professores mais qualificada, alinhada com as necessidades da sociedade e a promoção de uma educação de qualidade para a Educação Básica.

A criação de grupos de estudo, tendo o NDE de cada curso como embrião desse movimento, e organizado em torno do Fórum das Licenciaturas, pode ser um aspecto relevante para o desenvolvimento e otimização das discussões sobre a identidade das licenciaturas. Tais grupos de estudo permitem a troca de experiências, o compartilhamento de conhecimentos e a reflexão conjunta sobre os desafios e possibilidades da formação de professores em todas as áreas do conhecimento.

Esses resultados contribuem para o desenvolvimento de pesquisas sobre formação de professores das Ciências Naturais, pois revelam a importância de se aprofundar no estudo das políticas educacionais e práticas pedagógicas para aprimorar a formação. A satisfação pelo cumprimento da proposta de pesquisa é evidente, uma vez que os objetivos específicos foram atingidos e a investigação se mostrou coerente e fundamentada. A pesquisa aponta caminhos possíveis para novos estudos, a exemplo de uma análise do contexto da prática, considerando o

modo como os professores traduzem, interpretam e performam a nova proposta da licenciatura em Ciências Biológicas e dos demais cursos de licenciatura na área de Ciências e Matemática. Outras pesquisas podem surgir a partir daqui: o papel das avaliações externas para regulação dos cursos na construção da identidade das licenciaturas na área e a importância dos colegiados COAPI, Fórum das Licenciaturas, CCD E NDE na construção das políticas curriculares e dos fundamentos teórico-metodológicos das licenciaturas na área das Ciências e Matemática.

Ao finalizar esta pesquisa, ficamos esperançosas por dias de colheita farta, pois a compreensão aprofundada sobre a construção da identidade de licenciatura em Ciências Biológicas abre caminhos para melhorias na formação docente e na educação como um todo. Defendemos que os *insights* fornecidos por este estudo podem inspirar ações de vanguarda nas instituições formadoras e nas políticas educacionais, resultando em uma formação de professores mais efetiva e alinhada às demandas contemporâneas.

Entendemos “que nada será como antes” (Bastos; Nascimento, 1972) pois a educação está em constante transformação, e com este estudo pretendemos contribuir para tal movimento de mudança, de travessia. “Sei que nada será como está” (Bastos; Nascimento, 1972), pois as reflexões e achados deste trabalho proporcionam subsídios para o aprimoramento das políticas de formação docente, visando uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento pleno dos estudantes. O estudo nos convida a seguir adiante, cientes de que o trabalho árduo e a dedicação a favor da educação são essenciais para construir um futuro promissor. Sigamos, pois, “amanhã ou depois de amanhã, resistindo na boca da noite um gosto de sol” (Bastos; Nascimento, 1972).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. ANFOPE e as lutas dos educadores pela escola pública na década de 1980: uma visão dessa história a partir da CONARCFE. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 32-56, 2019.
- ALMEIDA, M. L. P. de; TELLO, C. G. (2013) Consolidando o campo da investigação em política educacional. In: C. G. Tello & M. L. P. Almeida. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. (pp. 9-24). Campinas, Mercado de Letras.
- ALVES, M. S. V. **A Dinâmica Formativa de Profissionais para a Educação Básica na UFRPE à luz da Resolução nº 2/15: Desafios E Perspectivas**. Revista Formação em Movimento, v. 1, n. 2, p. 256-279, 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES -MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-187.
- ANFOPE. **Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20º-ENANFOPE---Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- ANFOPE. **Documentos Finais**. Copyright (c) 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em 12 mar 2023.
- ANTIQUERA, L. M. O. R. **Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil**. Revista docência do ensino superior, v. 8, n. 2, p. 280-287, 2018.
- ARAUJO E.P.R., TOLEDO M.C. M., CARNEIRO C.D.R. **A evolução histórica dos cursos de Ciências Naturais na Universidade de São Paulo**. Terræ, 10(1-2):28-38. <<http://www.ige.unicamp.br/terrae/>>.
- ARAUJO, H. G.; LOPES, A. C. **Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas**. Práxis Educativa, v. 16, 2021.
- ARAÚJO, K. C. L. C. **O Debate da Política Curricular para a Formação de Professores e os Sentidos do Estágio Supervisionado (1996-2006): Demandas, Antagonismos E Hegemonia**. 2015. Universidade Federal de Pernambuco, [s. l.], 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15332>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- ARIENTI, W. L. **Do estado keynesiano ao schumpeteriano**. Revista de Economia Política, v. 23, n. 4, p. 97-113, out./dez. 2003.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 376 p.
- BALL, Stephen J. **What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research**. Discourse: Studies in the cultural politics of education, v. 36, n. 3, p. 306-313, 2015.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **How schools do policy: Policy enactments in secondary schools**. Routledge, 2011a.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b.

- BALL, S. J. **Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball.** Routledge, 2006.
- BALL, S. **Education reform.** McGraw-Hill Education (UK), 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 279 p.
- BASTOS, R.; NASCIMENTO, M. (1972). **Nada será como antes.** Rio de Janeiro: EMI - Odeon (LP Duplo).
- BAUER, M. W. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão.** In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 8ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2010, cap. 8, p.189-217.
- BECK, C.; KOSNIK, C. **The Continuum of Pre-service and In-service Teacher Education.** Disponível em: <<https://methods.sagepub.com/book/the-sage-handbook-of-research-on-teacher-education/i928.xml>>. Acesso em: 6 jan. 2017.
- BORGES, M.; FUSCALDO, C. **De Tudo se Faz Canção: 50 Anos do Clube da Esquina.** Rio de Janeiro: Garota FM, 2022. 299 p.
- BORGES, M. **Os sonhos não envelhecem: Histórias do clube da esquina.** São Paulo: Geração Editorial, 2019.
- BORGES, M.; BORGES, S. **Tudo que você podia ser.** Rio de Janeiro: EMI - Odeon (LP Duplo).
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology.** Routledge, 1992.
- BRANT, F.; NASCIMENTO, M. (1972). **Ao que vai nascer.** Rio de Janeiro: EMI - Odeon (LP Duplo).
- BRANT, F.; NASCIMENTO, M. (1972). **San Vicente.** Rio de Janeiro: EMI - Odeon (LP Duplo).
- BRANT, F.; NASCIMENTO, M. (1972). **Saídas e Bandeiras Nº1.** Rio de Janeiro: EMI - Odeon (LP Duplo).
- BRANT, F.; NASCIMENTO, M. (1972). **Saídas e Bandeiras Nº2.** Rio de Janeiro: EMI - Odeon (LP Duplo).
- BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2019.** Recife, 2020, 145 p. Disponível em <
<http://ww2.proplan.ufrpe.br/sites/ww2.proplan.ufrpe.br/files/relatorio_gestao_ufrpe_2019.pdf
> Acesso em: 15/03/2021.
- BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm Acesso em: 30/01/2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, 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, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 19 out. 2017.

CERQUEIRA, Jackson B. **Uma visão do Neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas**. Sitientibus. N. 39. Feira de Santana, 2008.

CHASSOT A. 2004. Ensino de Ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: Lopes A.C., Macedo E. (org.). **Currículo de Ciências em debate**. Campinas: Papirus. p. 13-44.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON. **Research methods in education**. 8. ed. New York: Routledge, 2018. Available at <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20Research%20Methods%20in%20Education%20by%20Louis%20Cohen,%20Lawrence%20Manion,%20Keith%20Morrison.pdf>. Access in 11/01/2022

COSTA, C. F.; GOULART, S. **Capitalismo Acadêmico e Reformas Neoliberais no Ensino Superior Brasileiro**. Cadernos EBAPE.BR, v. 16, n. 3, p. 396-409, 2018.

CUSTÓDIO, O. S. **A perspectiva do biólogo (como) educador em documentos do Conselho Federal de Biologia, do Ministério da Educação e dos cursos diurnos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2020. 188 p. Dissertação de Mestrado — UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2020.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p. 230-247, dez. 2014. Acesso em 10/02/2023. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.303>>

DARLING-HAMMOND, L. Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, v. 8, p. 1-1, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores**. Revista FAEEBA, v. 22, p. 127-136, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 83–93, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/15>. Acesso em: 3 fev. 2023.

DOCUMENTOS FINAIS – ANFOPE. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 59, 2022.

DOURADO, L. F. **PNE, Políticas e Gestão da Educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília, DF: Anpae, 2020.

DOURADO, L. F.; TUTTMAN, M. T. Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP nº 2/2015. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 197-217, 2019.

DOURADO, L. F. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 477-498, 2018.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da Educação Básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*, ano XXI, n. 1, p. 27-38, jan./jun. 2016a.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016b.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação-Desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016c.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, June 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Mar. 2021.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 891-917, 2008.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 234-252, 2002.

ESTRUTURANTE, em **DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa**. Porto, 2008-2021. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/ESTRUTURANTE>. Acesso em 15/03/2021.

FABRÍCIO, L; MARTINS, A. A. **Formação de professores em ciências e biologia: uma análise das produções recentes**. In: Congresso Nacional de Educação. Anais. Paraná: PUCPR. 2016.

FERREIRA, A. de M., GUIMARÃES, V. S., & SOUZA, R. C. C. R. de. (2011). Diretrizes curriculares para cursos de Biologia – a licenciatura sob a égide do mercado. **Anais do 8º Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão PROEC e 63ª Reunião Anual da SBPC**. Goiânia, 2011. Disponível em <http://www.sbpcnet.org.br/.pdf>.

FERREIRA, N. S. C. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 1341-1358, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Grupo A, 2008. 9788536318523. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536318523/>. Acesso em: 12 Mar 2021.

FORTUNATO, I.; MENA, J. Sobre a epistemologia da formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, p. 1881–1895, 2018. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11900. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11900>. Acesso em: 3 fev. 2023.

GARCÍA, C. M. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Formação docente, 2 (3), 11-49, 2010a.

GARCÍA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?**. Narcea Ediciones, 2010b.

- GARCÍA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 9 fev. 2023.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 272 p.
- GASPAR, M. I. & ROLDÃO, M. C. (2014). **Elementos do desenvolvimento curricular**. Lisboa; Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3424> . Acesso em: 10 mar. 2022.
- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco. 2019. Acesso em: 25 abr. 2023.
- GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. & Soc.** v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.
- GATTI, B. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 160p.
- GATTI, B; BARRETO, E. S. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.
- GATTI, B.; NUNES, M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de pesquisa, 2 v. São Paulo: FCC; Fundação Victor Civita, 2008.
- GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 100-122.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176p.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GOMES, A. O. G.; COLARES, M. L. I. S. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 281-290, July-Dec., 2012.
- GOEDERT, L. **A formação do professor de Biologia e o ensino da Evolução Biológica**. 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. v.14. Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2022. E-book. ISBN 9786555552539. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555552539/>. Acesso em: 05 mai. 2023.
- JESUS, D. M. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A849 **Ética e pesquisa em Educação**:

subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1., p.80-83. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf
Acesso em: 15/03/2021.

KELCHTERMANS, G.; VANASSCHE, E. **Micropolitics in the education of teachers: Power, negotiation, and professional development.** The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. London: SAGE, p. 441-456, 2017.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

LAGE, M. C.; GODOY, A. S. O uso do computador na análise de dados qualitativos: questões emergentes. **Revista de Administração**. Mackenzie, v. 9, n. 4, p. 75-98, 2008.

LIMA, C. C N.; NUNES, A. R.; BES, P. Política educacional. Porto Alegre: Grupo A, 2019. E-book. ISBN 9788595028043. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595028043/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

LOPES, A. C. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 Mar. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**, 2ª edição. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2013. E-book. ISBN 978-85-216-2306-9. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MACIEL, R. M. F.; ANIC, C. C. O biólogo professor e o professor de Biologia: reflexões de licenciandos acerca da profissão e da formação docente. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 5, n. 12, 2019.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 143-167.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

MAINARDES, J. Análise de Dados com Ciclo de Políticas em Ball. 24 ago. 2020. 1 vídeo (133 min 30 s). Publicado pelo canal **Grupo de Estudo e Pesquisa GEPEPES**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jdteld3a0as>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MAINARDES, J. **A Abordagem do Ciclo de Políticas: Explorando Alguns Desafios da sua Utilização no Campo da Política Educacional.** *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n. 16, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 16 mar. 2023

MAINARDES, J.; TELLO, C. **Research on the field of education policy: Exploring different levels of approach and abstraction.** 18 jul. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2331/1801>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MAINARDES, J. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006a.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006b.
- MARCELO, C.; V, Denise. **Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio**. Narcea Ediciones, 2019.
- MARCELO GARCÍA, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente, 1 (1), 109-131, 2009.
- MATOS, S.T. Conceitos primeiros de Neoliberalismo. **Mediações**. v.13, n.1-2, jan./jun. e jul./dez, 2008, p.192-213.
- MENGA, L.; ANDRÉ M.E.D.A. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**, 2ª edição. Rio de Janeiro, 2018. Grupo GEN, 2013. 978-85-216-2306-9. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: 18 Mar 2021.
- MARCADOR. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** Lisboa, 2008-2021. Disponível em: < <https://dicionario.priberam.org/marcador>>. Acesso em: 15/03/2021.
- MINAYO., M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: HUCITEC EDITORA, 2014. 407 p. ISBN 9788527101813
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. Atualização da edição João Bosco Medeiros. - 9. ed. - São Paulo : Atlas, 2021.
- MOREIRA, L. P. Enfoques e abordagens para a análise de políticas educacionais: primeiras aproximações. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-14, 2017.
- MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize; TEIXEIRA, Alex Niche. Análises qualitativas nos estudos organizacionais: as vantagens no uso do software nvivo®. **Revista Alcance**, v. 23, n. 4, p. 578-587, 2016.
- NASCIMENTO, M.; BASTOS, R. **Cais**. Rio de Janeiro: EMI - Odeon (LP Duplo).
- NASCIMENTO, M.; BORGES, M.; BORGES, S. **Clube da Esquina nº 2**. Rio de Janeiro: EMI - Odeon (LP Duplo).
- NCTE. **National Curriculum Framework for Teacher Education: Towards Preparing Professional and Humane Teacher**. New Delhi: National Council for Teacher Education, 2019. Disponível em: https://ncte.gov.in/website/PDF/NCFTE_2009.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.
- NETO, J. H. D. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol. 10, n. 21, 2013.
- NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022.
- OLIVEIRA, M. M. Círculo hermenêutico-dialético como sequência didática interativa. **Revista Interfaces Brasil/Canadá**, 11(1), 235-251, 2011.

- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PACHECO, E. F. H. Aspectos históricos das teorias do currículo. In: Congresso Nacional de Educação, 13.; XIII Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores: contextos Sentidos e Práticas, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2017
- PACHECO, J. A. **Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.1, p.247-272, 2006.
- PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. L. (Org.). Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa. **Editora Oficina Universitaria**, 2016.
- PERRENOUD, P. La formación de los docentes en el siglo XXI. **Revista de Tecnología educativa**, v. 14, n. 3, p. 503-523, 2001.
- PORTELINHA, Â. M. S.; SBARDELOTTO, V. S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, v. 11, n. 21, p. 39-49, 2017.
- PRODANOV, C. C., FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- 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.
- REIS, R. C; MORTIMER, E.F. Um estudo sobre licenciaturas em ciências da natureza no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 36, e205692, 2020 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100204&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 jan. 2021. Epub Mar 30, 2020
- RIAEE, Equipe. REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO v. 13, n. esp. 3, dez. 2018. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, n. 3, p. 1880-1880, 2018. Acesso em: 3 fev. 2023.
- ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, 2005.
- SÁ, C. S. S., SANTOS, W. L. P. Constituição de identidades em um curso de licenciatura em química. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr./jun. 2017.
- SÁ, C. S. S., SANTOS, W. L. P. **A identidade de um curso de formação de professores de Química**. Disponível em fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viiENpec/VII%20ENPEC%20%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1278.pdf>. Acesso em : 14/06/2018.
- SANTOS, G.; BORGES, V.; LOPES, A. C. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília , v. 25, e26200, jan. 2019 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312019000100613&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 abr. 2023. Epub 15-Jul-2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.26200>.
- SACRISTÁN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Penso Editora, 2017. 352 p.
- SACRISTÁN, J. G. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35. 542 p.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155,

2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 18/04/2023.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Autores Associados, 2008.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHEIBE, L. Formação de Professores: Políticas em Construção, Concepções em Disputa. In: DOURADO, L. F. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020. p. 281-294. ISBN 978-65-87561-05-9. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 2 maio 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016. 317 p.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 332-351, mar. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732018000100332&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 fev. 2023. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p332>.

SILVA, C. R. GOBBI, B. C. SIMÃO A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 7, n. 1, 2005. Disponível em <<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/viewArticle/210>> Acesso em 21/06/2019.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: questões de temáticas e de pesquisa**. 2003. Cadernos CRH, 2020.

SOUZA, J. M. DE. **As tensões entre as relações das macro e micropolíticas na gestão da escola**. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/08/JUSCELEIDE-MOREIRA-DE-SOUZA.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2023.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1953. Biblioteca Pedagógica Brasileira, série 3, v. 57.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015.

TELLO, C. G. El campo teórico de la política educacional: modelos, abordajes y objetos de estudio. **Jornal de políticas educacionais**, v. 7, n. 14, 2013.

TENÓRIO, A. C. Apresentação do professor Alexandro foi baseada em dados do Relatório intitulado Fórum das Licenciaturas da UFRPE: origens, percursos e repercussões, entregue à coordenação do **Fórum das Licenciaturas** no dia 12/06/17. Disponível em: http://ww2.preg.ufrpe.br/sites/ww4.depaacademicos.ufrpe.br/files/Mem%C3%B3ria_FL_14-06-17.pdf. Acesso em: 02/03/2021.

TERRAZZAN, Eduardo Adolfo; DUTRA, Edna Falcão; WINCH, Paula Gaida; SILVA, Andréia Aurélio. Configurações curriculares em curso de licenciatura e formação identitária de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, jan./abr. 2008.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Conselho Universitário. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRPE (2021-2030)**. Recife: EDUFRPE. UFRPE, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 109/2020**. Aprova a Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife: 1 set. 2020. Disponível em: <http://seg.ufrpe.br/sites/default/files/resolucoes/RECEPE109.2020%20POL.ITICA%20NSTIITUCIONAL%20EDUC.%20BÁSICA%20LICENCIATURAS.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Recife, 2018, 298 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE/UFRPE nº 235/2017**. Dispõe sobre as disciplinas da Base Comum para os Cursos de Licenciatura. Recife, 21 ago. 2017. Disponível em: seg.ufrpe.br/sites/default/files/resolucoes/recepe235.2017_nova_normas_das_licenciaturas.pdf

VALENTE, W. R. Saber Objetivado e Formação de Professores: Reflexões Pedagógico-Epistemológicas. **História da Educação**, v. 23, n. Hist. Educ., 2019 23, 2019.

VASCONCELOS, M. L. C. **Concepções epistemológicas e prática pedagógica de professores dos anos iniciais: um olhar no ensino de ciências**. Recife, 2015, 152 f. : il. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/Universidade Federal Rural de Pernambuco.

VAVRUS, Michael. A decolonial alternative to critical approaches to multicultural and intercultural teacher education. In. **SAGE handbook of research on teacher education**, v. 1, p. 473-490, 2017.

YOSHIDA, V. M. H.; GROTO, D.; GONÇALVES, D. B. **Delineamento experimental**. Sorocaba: Eduniso, 2019. 62 p. Disponível em: <<http://uniso.br/assets/docs/publicacoes/eduniso/publicacoes/delineamento-experimental-e-book-final.pdf>>

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Disponível em <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1VX9jIhRrzn7-hNc2ZROgmQHoszoRihSm>

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Disponível em <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1VX9jIhRrzn7-hNc2ZROgmQHoszoRihSm>

APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Disponível em <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1VX9jIhRrzn7-hNc2ZROgmQHoszoRihSm>

APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA

Disponível em <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1VX9jIhRrzn7-hNc2ZROgmQHoszoRihSm>

APÊNDICE E - MAPEAMENTO DA CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA

Disponível em Tabela

APÊNDICE F - HABILIDADES PROFISSIONAIS E PESSOAIS ESPERADAS

Disponível em <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1VX9jIhRrzn7-hNc2ZROgmQHoszoRihSm>

APÊNDICE G – DESENHO DA CATEGORIZAÇÃO POR ETAPA

Disponível em <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1VX9jIhRrzn7-hNc2ZROgmQHoszoRihSm>