

**POLÍTICAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIADO E
BACHAREL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

*Curriculum policies in the graduation of the biology teacher and the biologist
by the course of biological sciences*

Gilvane Gonçalves Corrêa¹

UNESP - Campus Presidente Prudente

Resumo: Na intenção de compreender as relações que estabelecem os contextos de influência e produção com o contexto da prática na produção das políticas curriculares para a formação do licenciado e do bacharel, interessa-me aprofundar a reflexão quanto aos processos de produção das políticas curriculares voltadas para a formação do licenciado e do bacharel. Busco construir uma análise que se apoia em perspectivas mais dinâmicas das relações macro e micro sociais. Nesse sentido, considero o nível de análise em macro-escala como o contexto sócio-político-econômico-cultural, nacional e internacional, onde estão sendo produzidas as políticas educacionais e, especialmente, as políticas curriculares para a formação do licenciado e do bacharel. Busco também estabelecer relações com um nível de análise micro-escala que considera o contexto da formação inicial do biólogo, tendo no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) mais um espaço formador, que também atua como produtor das políticas curriculares. Para tanto, reforço minha compreensão de que as relações entre esses contextos são bastante complexas e multidirecionais. Considero que as políticas na formação estão engendradas em relações de poder, sendo resultado de disputas e negociações travadas no âmbito governamental e fora dele, além do espaço da reforma curricular que passa a ser um campo fértil para que essa discussão seja empreendida.

Palavras Chave: Ciências Biológicas; Bacharelado; Currículo.

¹ Doutoranda do Programa de Graduação em Educação. Faculdade de Ciência e Tecnologia Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Presidente Prudente.

Curriculum policies in the graduation of the biology teacher and the biologist by the course of biological sciences

Abstract: With the intention of understanding the relationships established between the contexts of production and influence, and the context of practice in the production of curriculum policies for the graduation of the biology teacher and biologist, I am interested in deepening the discussion about the production processes of curriculum policies aimed for the graduation of the biology teacher and the biologist. I seek to build an analysis that relies on the most dynamic perspectives of macro and micro social relations. For this study, I consider the macro-scale as a national and international socio-political-economic-cultural context and the micro-scale as the context of the biologist graduation by the course of Biological Sciences in the Federal University of Uberlândia (UFU). From these contexts of educational policies production, and especially, the curriculum policies the graduation of the biology teacher and the biologist, I highlight the relationships between macro and micro scale, reinforcing the understanding that they are quite complex and multidirectional. Therefore, I consider that the policies in the graduation are intertwined in the power relations, and outcome from disputes and negotiations held within and outside the government, and the curricular reform space is fertile ground for this discussion is undertaken.

Keywords: Curriculum; Biological Sciences; Graduation.

Les Politiques curriculaires dans la formation initiale du licencié et du bachelier en sciences biologiques

Résumé: Dans le but de comprendre les relations qui établissent les contextes d'influence et de production avec le contexte de la pratique dans la production des politiques curriculaires pour la formation du licencié et du bachelier, il m'est intéressant d'approfondir la réflexion sur les processus de production des politiques curriculaires visant à la formation du licencié et du bachelier. Je cherche à construire une analyse qui s'appuie sur les perspectives les plus dynamiques des relations macro et micro sociales. En ce sens, je considère le niveau d'analyse en macro-échelle comme le contexte socio-politique-économique-culturel national et international où sont produites les politiques éducatives et, en particulier, les politiques curriculaires pour la formation du licencié et du bachelier. Je cherche également à établir des relations avec un niveau d'analyse micro-échelle qui considère le contexte de la formation initiale du biologiste, ayant dans le cours de Sciences Biologiques de

l'Universidade Federal de Uberlândia (UFU) encore un autre espace formateur, qui est aussi producteur des politiques curriculaires. Par conséquent, je renforce ma compréhension de que les relations entre ces contextes sont assez complexes et multidirectionnelles. Je crois que les politiques dans la formation sont engendrées dans des relations de pouvoir en étant le résultat des conflits et des négociations tenues au sein du gouvernement et à son extérieur, au-delà de l'espace de la réforme curriculaire qui devient un terrain fertile pour que cette discussion soit menée.

Mots-clés: Sciences Biologiques, Licence; Curriculum.

Introdução

As discussões sobre a formação do biólogo, isto é, a procura por diretrizes e bases comuns à formação inicial e exercício profissional marcam, na atualidade, a constante e contínua produção no campo do currículo que afeta as diferentes graduações, licenciatura e bacharelado, em Ciências Biológicas.

Reconhecer as conexões históricas entre concepções de currículo, transformações no mundo do trabalho, arcabouço ideológico e grupos que detêm o poder e a cultura hegemônica, constitui o primeiro passo para avançar em direção às propostas curriculares e também da construção de instituições mais sensíveis aos apelos dos grupos sociais.

Compreendendo que o currículo é um espaço em que diferentes atores sociais legitimam determinadas concepções e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área (LOPES & MACEDO, 2002), estudar as políticas curriculares implica tomar como agente contextualizado tanto as diretrizes quanto o contexto da prática pedagógica e seus atores, ambos produtores de textos curriculares.

As lutas que constituem os currículos são, portanto, simultaneamente políticas e culturais. Para entendê-las, parece-me importante compreender os discursos hegemônicos que

buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e as comunidades que garantem a disseminação desses discursos (LOPES, 2006, p. 40).

Nos dizeres de Saviani (2007), se limitássemos nosso olhar aos textos legais poder-se-ia incorrer na possibilidade de olhar somente do ponto de vista de um ideal, em detrimento do real, “tomando o dever ser pelo ser, a norma pelo fato” (p. 176). Para este estudo interessa privilegiar uma análise crítica, tanto da legislação, quanto dos processos formativos e profissionalizantes, tendo como foco da análise a formação do licenciado e do bacharel pelo curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em destaque, o recente processo de reformulação curricular.

As redefinições da formação inicial do biólogo na esfera local

Para dar prosseguimento às análises, cabe definir a quem se destina o título de biólogo.

Art. 1º O exercício da profissão de Biólogo é privativo dos portadores de diploma:

I - devidamente registrado, de **bacharel ou licenciado** em curso de História Natural, ou de Ciências Biológicas, em todas as suas especialidades ou de licenciado em Ciências, com habilitação em Biologia, expedido por instituição brasileira oficialmente reconhecida; (BRASIL, 1983, grifo da autora)

Por determinação no ato de criação da profissão, o biólogo é o profissional egresso das graduações supracitadas de formato licenciatura ou bacharelado. Ele está sujeito ainda aos seguintes órgãos: Conselho Profissional do Biólogo que é o Conselho Federal de Biologia (CFBIO) e os Conselhos Regionais de Biologia (CRBIO), que atuam no campo do exercício profissional e que, também por definição no ato de criação, não têm gerência, direta ou colegiada, na formação inicial.

Art. 6º Ficam criados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina - CFBB/CRBB com a incumbência de **fiscalizar**

o exercício das profissões definidas nesta Lei. (CFBIO, 1979, grifo da autora).

Sem gerência legal, mas com influência real sobre os cursos de graduação em Ciências Biológicas, o Conselho Federal e Conselhos Regionais de Biologia atuaram decisivamente na regulamentação da formação inicial do Bacharel em Ciências Biológicas, como demonstro a seguir.

Quando da publicação da Resolução CNE/CES 004/2009 (CNE/CES, 2009), e das 'recomendações' do Conselho Federal de Biologia, Resolução nº 213 de 20 de março de 2010 (CFBIO, 2010c) e respectivos pareceres: Parecer CFAP nº 01/2008 (CFBIO, 2008) e Parecer CFBio Nº 01/2010 (CFBIO, 2010b), o Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) iniciou um processo de discussão que levou à reforma curricular.

A Resolução CNE/CES 004/2009 (CNE/CES, 2009) determinou que o curso de Bacharelado em Ciências Biológicas terá carga horária relativa a 3200 horas. O Conselho Federal de Biologia apoia a resolução, mas recomenda o cumprimento de uma carga horária maior: 3600 horas.

Para perceber o impacto da Resolução CNE/CES 004/2009 (CNE/CES, 2009) no curso de Ciências Biológicas da UFU é preciso compreender sua arquitetura curricular. O curso oferece as duas graduações, Licenciatura e Bacharelado², com entrada única e a possibilidade de conclusão de uma ou duas graduações. Considerando que a normatização para a formação de professores (CNE/CP, 2002a; CNE/CP 2002b) determina que a carga horária das disciplinas de conhecimento pedagógico³ não pode ser inferior a 1/5 da carga horária total das disciplinas de conhecimento biológico, o aumento na carga horária das disciplinas de conhecimento biológico, advindo da Resolução CNE/CES 04/2009 (CNE/CES, 2009) específica para a graduação em Bacharelado, impacta também a licenciatura quando da observância

² Até 2006 o termo Licenciatura e Bacharelado eram empregados para diferenciá-las modalidades em um mesmo curso de graduação. Posteriormente temos o termo modalidade empregado para destacar quando o ensino é presencial e quando o ensino ocorre à distância. Licenciatura e Bacharelado são atualmente entendidos como duas graduações distintas.

³ Exceto a carga horária do Estágio Supervisionado.

de proporcionalidade entre conhecimento pedagógico e biológico, uma vez que a grade curricular das graduações é complementar. Efetivando as propostas da Resolução CNE/CES 004/2009 (CNE/CES, 2009) na grade curricular em vigor, e mantendo a carga horária semanal média atual, teríamos um curso com 5100 horas, para ser integralizado em 07 anos (tempo médio). Além da notória inviabilidade, acrescenta-se a falta de recursos humanos, professores e técnicos para atender a um curso dessa magnitude.

Impossibilidades apresentadas: tempo médio e recursos humanos. O propósito em atender a regulamentações do MEC e também de propiciar, além da sólida formação, atenção aos requisitos que habilitem o discente a requerer e a obter registro para emissão de laudos técnicos⁴ junto ao Conselho Regional de Biologia, a Coordenação do Curso de Ciências Biológicas, após estudos iniciais, questionou a operacionalidade em se manter as duas graduações em um mesmo currículo com entrada única e grades curriculares complementares.

Tais ideias constituíram-se assuntos para que o fórum de debates acontecesse. Assim, a Coordenação do Curso agendou mensalmente, durante o ano de 2010, Reuniões Ampliadas do Colegiado do Curso de Ciências Biológicas. E, na realização dos trabalhos, o Instituto de Biologia da UFU criou, em novembro de 2010, uma Comissão para estudos e apresentação de propostas da Reforma Curricular do Curso de Ciências Biológicas. Ao final de 2010, após a criação e normatização do Núcleo Docente Estruturante (NDE)⁵ no Conselho de Graduação (Resolução N^o 49/2010), o movimento de discussão curricular prosseguiu com a entrada de novos docentes e manutenção dos atores envolvidos até então. As discussões ocorreram semanal ou

⁴ É somente com registro do diploma no CFBIO que o biólogo pode atuar na área técnica. Essa situação, presente também em outros conselhos profissionais, como por exemplo, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), é tão forte na área técnica que concursos para biólogo já pedem, na inscrição do candidato, o n^o de registro no Conselho.

⁵ O NDE constitui-se de um grupo de docentes de cada curso de graduação – independentemente da oferta de modalidades e ou habilitações –, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

quinzenalmente, durante os dois últimos anos, 2011 e 2012, e possibilitaram o envio do tema para deliberação pelo Conselho do Instituto de Biologia por cinco vezes.

No transcurso das reuniões, novos questionamentos e possibilidades surgiram. Para contextualizar o debate que as orientava, acredito ser necessário compreender a articulação dos discursos que dotaram de significados a reforma curricular. Para tanto se faz necessário entender as reformas curriculares para além de uma visão que as prende a um documento, o que se apresenta a seguir.

Equilíbrios e contestações na formação e exercício profissional do Biólogo

Por opção cronológica, porém dinâmica, passo a destacar a formação e exercício profissional do biólogo-licenciado para posteriormente considerar a do biólogo-bacharelado.

O movimento de revisão da formação inicial do Biólogo na graduação bacharelado, como já havia ocorrido na graduação licenciatura quando da publicação das Resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002 (CNE/CP 2002a, 2002b) e respectivos Pareceres, não se inicia com a publicação da Resolução CNE/CES nº 4/2009 (CNE/CES 2009) ou dos Pareceres CFBIO/CFAP nº 01/2008 (CFBIO, 2008), Parecer CFBIO Nº 01/2010 (CFBIO, 2010b) e Resolução CFBIO nº 213/2010 (CFBIO, 2010c). São, ao contrário, fruto de discussões e acordos anteriores que foram retificados nos referidos Pareceres e Resoluções.

Presenciamos atualmente, após o fluxo regulamentário das licenciaturas, a graduação bacharelado, recebendo o impacto da LDB nº 9394/96 que mais uma vez revelou suas

[...] feições neoliberais, facilmente comprovadas, tanto pela análise das propostas dos organismos internacionais para a educação escolar na América Latina, como pela análise das propostas de política educacional governamental (NEVES, 2008, p. 165).

Os estudos de Oliveira (2009), em análise às reformas curriculares brasileiras posteriores a 1930, dentre elas a LDB 9394/96, demonstram a crescente e acentuada preocupação com o mundo do trabalho. Para o autor

[...] o currículo tem se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização e responsabilização dos sujeitos quanto ao sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional. (OLIVEIRA, 2009, p. 51)

E conclui.

De modo geral, as leis buscam formar, preparar, qualificar ou desenvolver habilidades e competências dos estudantes para o mercado ou mundo do trabalho.

[...]

Assim, as finalidades básicas da educação são efetivamente reduzidas à composição da força de trabalho e à reprodução da sociedade. (OLIVEIRA, 2009, p. 52-53)

O Conselho Nacional de Educação também incorre no mesmo discurso. Quando da publicação das Diretrizes para Formação de Professores para a Educação básica (CNE/CP 2002a, 2002b), situação similar ao que ocorre hoje com a Resolução CNE/CES nº 4/2009 (CNE/CES 2009) se apresenta. Não raro procedeu-se a leitura dos Pareceres e Resoluções, realizando em seguida a reconstrução de currículos, adaptando-os para atender às novas exigências. Assim, observa-se que as diretrizes ditaram o tom da formação docente como também os elementos que seriam avaliados e cobrados das instituições formadoras (Cf. TERRAZAN, 2003).

Na mesma linha argumentativa, Ayres (2005a) concluiu.

O novo modelo, expresso no Parecer CNE/CP/009/2001, investe na separação da Licenciatura do Bacharelado, na construção de uma identidade profissional ao longo do curso e não em uma identidade disciplinar, na aproximação dos conteúdos disciplinares trabalhados nos cursos de formação daqueles que são objetos de ensino na escola básica, na antecipação da experiência profissional levando-a para o interior dos cursos de formação inicial, através da ênfase colocada na prática, além de introduzir o conceito de “simetria invertida”, em referência ao fato dos estudantes de Licenciatura terem passado

longos anos no interior da mesma instituição em que passarão a atuar profissionalmente (p. 228).

Fernandes & Silveira (2008) também analisaram esse ‘fosso’ entre as formações.

Esta situação criada por essa Resolução [Resolução CNE/CP 1 e 2, 2002] acirra ainda mais uma disputa antiga entre professores da formação específica e da formação pedagógica, o que é compreendido em nossa tradição cultural ocidental e dicotomiza, teoria-prática, conteúdo-forma, sujeito-objeto, mente-matéria.

Ainda para Ayres (2005b)

[...] a concepção [curricular] que tem por base uma determinada perspectiva de profissionalização, via especificidade de saberes, é incorporada nas novas diretrizes, não porque seja consensual no meio acadêmico ou no conjunto da categoria docente, mas porque, em certa medida, a atual fase do processo de reprodução do capital assim o quer.

Da análise das Diretrizes para Formação de Professores para a Educação Básica (CNE/CP 2002a e 2002b) destaco o zelo para com a construção da identidade profissional com o declarado objetivo de ampliar a visão crítica sobre a profissão e fortalecer o compromisso necessário ao exercício da profissão professor. O processo de ‘ampliação’ da visão crítica, no contexto da formação do biólogo, contraditoriamente, é proposto via restrição ao exercício profissional, alijando, da formação de professores, a pesquisa, e destinando-a a profissionais mais aptos, os bacharéis, conforme posterior afirmação do CFBIO.

[...] a formação do bacharel, como sendo o profissional **apto** a atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia; e do Licenciado como sendo profissional apto para atuar na docência de Ciências e Biologia no ensino fundamental, médio e superior, e em atividades correlatas à docência relativas ao ensino formal e informal. (CFBIO, 2010, grifo da autora)

Assim, no curso de Ciências Biológicas, a questão da identidade profissional deveria então ser problematizada em duplo aspecto: não se trata somente do licenciando em formação e sua identidade profissional, mas também do aluno que cursa o bacharelado.

Nesse ponto, passemos ao entendimento da formação e exercício profissional dado na graduação bacharelado. Anterior à publicação das regulamentações da licenciatura, já em abril de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) conclama as entidades de representação profissional a participar do debate sobre o perfil do bacharel em Ciências Biológicas. Além disso, o CNE responsabiliza-se por promover, em curto prazo, audiências com a sociedade (CNE/CES, 2003).

Preocupado em cumprir sua missão institucional, o Sistema CFBio/CRBios há muito contribuindo com o MEC [...] analisando PPCs de vários cursos de Ciências Biológicas no intuito de orientar as IES quanto a melhoria na formação do Biólogo para atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia. (CFBIO, 2010a)

Divergindo da proposta de criação, o CFBIO participa e até determina o perfil do bacharel em Ciências Biológicas expresso na Resolução CNE/CES 004/2009 (CNE/CES, 2009).

A discussão da temática iniciou-se precocemente no CFBIO, tanto que já em 2003 o Conselho publicou o rol de conhecimentos e áreas que deveriam servir como embasamento técnico e científico para o exercício da profissão (Resolução CFBIO nº 10, de 05 de julho de 2003, que trata das áreas e subáreas do conhecimento do Biólogo).

Em macro-análise é importante considerar que a interferência do CFBIO na definição do perfil do Bacharel em Ciências Biológicas só foi possível graças à regulamentação do Ensino Superior, posterior à promulgação da LDB em 20 de dezembro de 1996, especificamente, quando tratamos do papel e interferência da sociedade civil organizada na proposição e avaliação das graduações, visto a manutenção, no corpo da lei, de “[...] obscuros e imprecisos pontos que ainda não haviam sido votados nos instrumentos legais que tramitavam no Congresso [...]” (NEVES, 2008, p. 165).

A parceria com os Conselhos Profissionais é uma dessas imprecisões e também uma denúncia da busca, iniciada no Governo Fernando Henrique Cardoso com extensão aos governos seguintes, do consentimento e intervenção de segmentos populacionais nas políticas governamentais que utilizam em sua maioria, de mecanismos autoritários de execução.

Na definição e na execução das políticas governamentais para a educação escolar, assim como na implementação dos dispositivos normativos que as alicerçam juridicamente, o Governo FHC se utilizou majoritariamente de procedimentos autoritários, aumentando gradativamente a insatisfação de amplos setores organizados da sociedade civil, voltados para a consolidação de um projeto social e educacional democrático de massas. (NEVES, 2008, p. 159-160)

No MEC a movimentação para revisão do perfil da carga horária dos cursos de Bacharelado, foi iniciada em 2001, com a publicação do Tratado da Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa (BRASIL, 2001). Na sequência, é publicado em 2003 o Parecer CNE/CES 108/2003, que trata da duração de cursos presenciais de Bacharelado, e em 2007 o Parecer CNE/CES 08/2007, que dispõe da carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Ambos os pareceres anunciam a participação das IES (Instituições de Ensino Superior) e dos Conselhos Profissionais em sua construção, com destaque especial às últimas.

Para regulamentar o tema Carga Horária Mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, foi elaborado o Parecer CNE/CES nº 329/2004, aprovado por unanimidade, em 11 de novembro de 2004, por esta Câmara. Subsequentemente, este Parecer foi submetido à revisão pelas razões apresentadas no expediente do Departamento de Supervisão do Ensino Superior da Secretaria de Educação Superior, Memo nº 1.555/2006-MEC/SESu/DESUP, as quais transcrevemos:

(...) Diante do exposto, sugerimos o reenvio do processo ao CNE recomendando que:

1. seja retirada da resolução a referência às cargas horárias mínimas dos cursos de: Ciências Biológicas [...]a fim de que as mesmas possam ser rediscutidas;

2. sejam **reabertas audiências públicas** com objetivo de reavaliar os argumentos que embasam as propostas de modificação da carga horária mínima dos referidos cursos;

[...] enfatizamos que das várias discussões ocorridas no âmbito desse Ministério, aquela referente à integralização dos cursos foi muito enfatizada pela **imensa maioria dos representantes dos vários setores vinculados aos cursos de graduação**. Entendemos que a definição do tempo de integralização curricular dos cursos de graduação é matéria da mais alta importância. (CNE/CES 08/2007, p. 2 - grifo da autora)

E conclui.

Diante disso, foi atendida a referida solicitação da SESu/MEC, para que fossem rediscutidas as propostas de carga horária mínima para os cursos referidos no item um acima citado, acrescidas dos cursos de Enfermagem, Biomedicina e Nutrição, naquele momento, suprimidos do texto.

No Parecer CNE/CES 08/2007 é destacado, mais uma vez, o papel dos Conselhos Profissionais na orientação da Formação Inicial.

[...] a diversidade de ofertas e duração dos cursos superiores e de graduação esbarra nas regras para o acesso à licença profissional, tendo-se verificado inúmeras manifestações das Ordens, vedando a prática profissional de egressos do ensino superior diplomados segundo critérios de duração e concepção de cursos **não endossados pelas corporações**. (CNE/CES 08/2007, 2007, p. 12 – grifo da autora)

Avançando mais um pouco no Parecer CNE/CES 08/2007, as Ordens e Conselhos Profissionais são conclamados para que, juntos às IES, viabilizem “os caminhos da modernização e da flexibilização, à luz das transformações em processo” (p. 12).

Por estas razões, quando tratamos do tema da duração e carga horária dos cursos de graduação, somos **forçados** a não perder de vista a sua inevitável relação com as determinações legais de natureza corporativa. (CNE/CES 08/2007, 2007, p. 12, grifo da autora)

Além de trazer a participação dos Conselhos Profissionais na regulamentação da formação inicial do bacharel, o Parecer CNE/CES 08/2007 propõe ‘harmonizar’ os currículos de forma a atender acordos e tratados internacionais como o Tratado da

Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa (BRASIL, 2001) e em outras áreas de abrangência como a União Européia e o MERCOSUL.

A implementação deste Tratado por parte do governo brasileiro sugerirá não só a reflexão sobre os parâmetros utilizados na normatização da duração dos cursos superiores ofertados pelas IES no Brasil, como também o modelo de acreditação e duração de cursos em processo de implantação em Portugal, pautado por um critério de **harmonização ao sistema educacional superior europeu** [...]

A União Europeia recomenda que as graduações tenham no mínimo três anos de duração, correspondentes a 180 créditos medidos conforme o ECTS, no qual cada crédito envolve 26 horas de trabalho escolar, fazendo com que um curso de três anos seja composto por 4.680 horas de trabalho discente, equivalentes a 1.560 horas anuais.

[...]

Brasil e Portugal decidiram reconhecer, como cursos de graduação, aqueles que tenham a duração mínima de três anos. Já no contexto de outro acordo internacional, o do MERCOSUL, ao contemplar o acesso a mestrados e doutorados, determina-se a duração mínima de quatro anos. (CNE/CES 08/2007, 2007, p. 3-4, grifo da autora)

Sustentando-se no discurso do papel da sociedade na avaliação da formação inicial, em 2009 a Secretaria de Educação Superior chama, novamente, os Conselhos Profissionais para participar do processo de avaliação para reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação.

Posterior a este novo chamamento dos Conselhos Profissionais, a Resolução CNE/CES nº 4 é publicada em 06 abril de 2009, com a definição da carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração de diferentes cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

É importante destacar que as resoluções do CFBIO, anteriores a 2009, não conflitam nem mesmo distanciam-se das orientações dos pareceres e resoluções até então publicadas ou mesmo com as que teriam publicação futura pelo MEC. A intervenção dos Conselhos Profissionais no Ensino Superior e tantas outras mudanças que ocorreram na educação brasileira, são quase sempre para atender ao

processo de reestruturação econômico-produtivo do capitalismo em cada tempo-espaço.

Para Sanfelice (2009) interpretar as mudanças “profundas, complexas, objetivas e contraditórias que a humanidade vivencia” exige o auxílio de autores que “não abandonam as suas bases teórico-interpretativas da história objetiva, material, concreta em processo e movimentos contraditórios (p. 9)” como Anderson (1999), Ianni (1997) e Schaff (1995). As referidas mudanças têm suporte ideológico no que se convencionou denominar neoliberalismo. Caracterizam-se por utilizar, na direção e orientação das relações sociais, o conceito de mercado, e defendem o estado mínimo em contraposição ao estado benfeitor. Para ilustrar como o processo de reestruturação econômico-produtivo do capitalismo globalizado se relaciona à educação, Montañó (1999) destaca a utilização da lógica do mercado.

Entendida a sociedade civil como mercado, altera-se qualquer princípio de igualdade, porque aqui impõem-se a lógica de quem detêm maior poder político-econômico (riqueza, poder, saber), mergulhados na lógica da concorrência, sobejamente alicerçada nos princípios do individualismo. (MONTAÑO, 1999 *apud* SANFELICE, 2009, p. 10).

É notório que o acesso ao conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da sociedade como um bem público e um direito social, inerente ao processo de humanização, é deixado, na acepção legal, em segundo plano (Oliveira, 2009). Na análise de documentos do Conselho Federal de Biologia, o Parecer CFBIO/CFAP nº 01/2008 (CFBIO, 2008), Parecer CFBIO 01/2010 e Resolução CFBIO nº 213/2010 (CFBIO, 2010), evidencia-se a proposição de perfis distintos para o exercício profissional do biólogo-licenciado e do biólogo-bacharel, e por tanto a negação do direito ao conhecimento historicamente produzido.

Tanto a delimitação de perfis adotados pelo Conselho Federal de Biologia, quanto o estabelecimento de competências, como nas Resoluções para a Formação dos Professores da Educação Básica (CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002) excluem,

das graduações licenciatura e bacharelado, a amplitude exigida pelo campo de atuação do Biólogo já previamente definido e preconizado na lei que cria a profissão. Nesta situação, temos questões tecnoburocráticas regulando a profissão e definindo os parâmetros legais e curriculares da formação inicial. Situação contrária à Lei 6684/1979 e também ao Decreto nº 88.438/1983 que definem: o biólogo é tanto o Bacharel quanto o Licenciado em Ciências Biológicas e o campo de atuação deste profissional não é segmentado. A secção do campo de atuação antecipa a cisão da profissão uma vez que promove a clara distinção, na formação e exercício profissional, de quem é o Biólogo e quem é o Professor de Biologia.

Consciente dessas ideias deve-se atentar, portanto para o seguinte: a composição do perfil profissional por desdobramento do campo de exercício, ou seja, a subordinação da profissão ao campo profissional exige análise da situação, considerando-a em micro e macro-escala de referência.

Numa relação ciência, tecnologia, instituições educacionais e indústria, é parte essencial da estratégia industrial o controle da produção de capital cultural. O capital precisa de controle não apenas dos mercados e de equipamentos e instalações produtivas, mas também da ciência. O controle sobre os produtos da ciência e da tecnologia, por meio do controle de patentes, foi a forma inicial deste monopólio sobre a ciência. Posteriormente, o controle sobre o próprio processo de produção científica, por intermédio da pesquisa industrial organizada e regulada levou, finalmente, ao controle dos pré-requisitos sociais deste processo: o desenvolvimento de instituições necessárias para a produção tanto de conhecimento científico quanto de pessoas com conhecimento, e a integração destas instituições ao sistema capitalista da indústria baseada na ciência. (BRINHOSA, 2009, p. 52).

O que se quer aparentemente é maximizar a produção do conhecimento e não a distribuição generalizada do mesmo à população em geral. Para Brinhosa (2009) existem interesses do mercado-indústria para que essa maximização aconteça. Por toda reflexão desenvolvida é factível perceber que a interface MEC-CFBIO legitimou o processo de reestruturação econômico-produtivo do capitalismo na profissão

biólogo na medida em que restringe o campo profissional e interfere na formação inicial.

As interferências na formação inicial - tratados e acordos internacionais, homogeneização curricular com Portugal e desdobramentos com a União Europeia e MERCOSUL; transposição curricular estrangeira, com fulcro nas competências e habilidades indicadas como etapas obrigatórias das Diretrizes Curriculares dos Cursos pelos Pareceres CNE/CES 108/2003 e 08/2007; chamamento de audiências públicas com marca indelével do papel da sociedade como responsável pela orientação da formação inicial, na mesma medida que cerceia a participação de entidades e categorias comprometidas com um projeto social de educação democrática de massa – são expressões das mudanças qualitativas que se vêm processando mundialmente no modo de produção social e que, na atualidade, “[...] materializam-se em novas alterações no conteúdo e na forma de organização do trabalho e da produção [...]” (NEVES & ANNA, 2005, p. 20). O Conselho Profissional, não por desconhecimento do amplo movimento no modo de produção, dita as diretrizes da formação inicial e distingue profissionais, com chancela de instâncias estatais partícipes na distinção, desmontando uma profissão em dois ‘sub’ perfis, ou melhor, em duas profissões distintas: o licenciado em biologia para exercer a profissão professor e a do bacharel em biologia para exercer a profissão de biólogo, ou, em outros termos, destina ao ensino e à pesquisa profissionais distintos.

Autores, como Brzezinski (2001; 2005), destacaram pontos polêmicos na conformação de perfis para a licenciatura tais como, a concepção de pesquisa, a organização institucional das escolas de formação inicial e o caráter eminentemente prático emprestado ao modelo de formação de professores advindo das Diretrizes para Formação de Professores para a educação Básica (CNE/CP 2002a e 2002b). Na pesquisa, a autora argumenta que as diretrizes a desqualifica como princípio formativo e cognitivo da docência.

Ao desqualificar a pesquisa como princípio formativo da docência, a proposta de diretrizes curriculares desvincula a pesquisa do ensino e

não leva em conta um compromisso histórico, assumido pela Universidade para a formação de professores, que é o de incentivar a pesquisa desde a graduação, com a iniciação científica até a pós-graduação *stricto sensu*. Conseqüentemente, a proposta das diretrizes curriculares deixa explícito que a formação de professores deve ser técnico-profissionalizante e, sendo assim, distancia-se do entendimento de que o professor deve ser um profissional culto, crítico e comprometido com a construção do saber (BRZEZINSKI, 2001, p. 121).

Não são raros na literatura os alertas quanto ao risco do ajustamento do sistema educacional às transformações em curso no mercado de trabalho impingindo a redução das finalidades básicas da educação à composição da força de trabalho e à reprodução da sociedade.

Nas sociedades capitalistas, o poder emana das relações sociais de produção da sociedade civil (estrutura) e é exercido pelo Estado, ou sociedade política (superestrutura política), forma ético-política de garantia da dominação da classe expropriadora sobre a classe expropriada ou trabalhadora (NEVES, 2008, p. 21).

A restrição à finalidade da educação traz à baila a tese gramsciana de que o Estado capitalista, na condição de educador, “desenvolveu e desenvolve uma *pedagogia da hegemonia*, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil” (NEVES & ANNA, 2005, p. 27), mas “dado o caráter contraditório e conflituoso das sociedades de classes, desenvolve-se simultaneamente [...] uma pedagogia da contra-hegemonia, por parte das classes dominadas [...]” (NEVES & ANNA, 2005, p. 27).

A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção (GRAMISC, 2004, p. 250).

Do mesmo modo que estrutura e superestrutura, enquanto força material e força ético-política, constituem-se em uma totalidade histórica, Estado *stricto sensu* e sociedade civil (organismos políticos da sociedade civil) se consubstanciam em um bloco histórico.

[...]

O conceito de bloco histórico, utilizado para indicar a relação entre a sociedade civil e o estado em sentido restrito, assegura um tratamento metodológico no estudo da sociedade civil que a coloca

em relação com as ideias, ideais e práticas governamentais (NEVES, 2008, p. 25).

No exercício hegemônico e/ou contra-hegemônico, muitas IES avaliaram ou estão em processo de avaliação de seus projetos curriculares, visto os impedimentos postos pelo 'bloco histórico' à formação e exercício profissional do biólogo em campo mais amplo e menos sectário.

Considerações finais

Todos os apontamentos respaldam a constatação de que só se modificam os dispositivos legais, de maneira tão radical, porque existem fortes interesses no grupo político-econômico hegemônico. A sociedade exerce forte influência sobre as teorias educacionais, o conhecimento, os modos de avaliação e as reformas gradativas empregadas. Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. É preciso reiterar que a história da ciência e o desenvolvimento das áreas de conhecimento específicas *não* se deram por meio do consenso.

Se retomarmos Mészáros (2008), mudanças sob tais limitações (o autor faz referência às limitações oriundas de uma não transformação do quadro social) apriorísticas e prejudicadas, devem ser admitidas com o único e legítimo propósito de corrigir defeitos da ordem estabelecida, mas que é necessário manterem intactas as “determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica formal* de um determinado sistema de reprodução”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25-26).

Ainda segundo Mészáros (2008) pode-se fazer ajustes às formas “pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade”, porém, a própria regra geral jamais deverá ser alterada. (Cf. MÉSZÁROS, 2008, p.26)

As considerações que faço quanto ao discurso expresso pelas regulamentações da formação e exercício profissional do licenciado e do bacharel em Ciências Biológicas, ilustram as tensões que as marcam. Metodologicamente, faz-se necessário compreender as políticas públicas nas relações que a produziram. As políticas na formação estão engendradas em relações de poder, sendo resultado de disputas e negociações travadas no âmbito governamental e fora dele.

De acordo com os estudos feitos, pode-se observar que o espaço da reforma curricular é campo fértil para que os conflitos se evidenciem e isso nos coloca diante de um processo nada linear. Pelo contrário, exige a compreensão da multiplicidade de acontecimentos históricos que não podem ser examinados sem que se considerem suas contradições.

Referências

ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zaahar Editor. 1999.

AYRES, A. C. B. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores da biologia como território contestado. In: MARANDINO, Martha e outros organizadores. *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói-RJ: EDUFU, 2005b.

AYRES, A. C. B. M. *Tensão entre Matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ*. 2005. 346f. (Doutorado - Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2005a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto 3.927/2001*: promulga o tratado de amizade, cooperação e consulta, entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa. Brasília. Diário da União. 20 set. 2001. p.4.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 88438*: Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Biólogo, de acordo com a Lei nº 6.684, de 3 de setembro de 1979 e de conformidade com a alteração estabelecida pela Lei nº 7.017, de 30 de agosto de 1982. Brasília. Diário da União. 29 jun 1983, Seção I, páginas 11358 a 11361. Disponível em: < http://www.cfbio.gov.br/Ajax_Leis.php?q=2&id_Lei=10>. Acesso em: 02 jun 2012.

BRINHOSA, Mário César. A função Social e Pública da Educação na Sociedade Contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador-SC: UnC, 2009. p. 40- 60.

BRZEZINSKY, I. Contribuição apresentada pela ANPED nas audiências públicas sobre as “Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em curso de nível superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, jan-abr, 2001. pp. 118-124.

BRZEZINSKY, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimentos*. 5 ed. Campinas: Papirus, 2005.

CFBIO. *Assinatura de Termo de Colaboração entre o MEC e o CFBio*. 2003. Disponível em: < <http://www.cfbio.gov.br/noticias.php?id=81>>. Acesso em 30 maio 2012.

CFBIO. Lei nº 6.684, de 3 de setembro de 1979. Regulamenta as profissões de Biólogo e de Biomédico, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina, e dá outras providências. *Legislação do CFBIO*. Disponível em: <<http://www.cfbio.gov.br/legislacao.php#>> . Acesso em: 29 jul. 2010a.

CFBIO. *Parecer N° 01/2010 – GT Revisão das áreas de atuação - proposta de requisitos mínimos para o biólogo atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia*. Disponível em: < <http://200.184.179.53/cms/administrador/estrutura/pdfManager/originals/>

Parecer%20e%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CFBio%20213.pdf> Acesso em 27 abr. 2010a.

CFBIO. *Parecer 01/2008*: carga horária. Disponível em: <http://cfbio.gov.br/arquivos/ParecerCFAP_01.pdf>. Acesso em 27 abr. 2010b.

CFBIO. Resolução nº 213, de 20 de março de 2010. Estabelece os requisitos mínimos para o Biólogo atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia. *Legislação do CFBIO*. Disponível em: <<http://www.cfbio.gov.br/legislacao.php#>> . Acesso em: 29 jul. 2010c.

CNE/CES. *Parecer 08/2007*: Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008_07.pdf> . Acesso em: 01 jun. 2012.

CNE/CES. *Parecer 108/2003*: Duração de cursos presenciais de bacharelado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces108_03.pdf> . Acesso em: 01 jun. 2012.

CNE/CES. *Resolução nº 4, de 6 de abril de 2009*. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf> . Acesso em: 29 jul. 2010.

CNE/CP. *Resolução CNE/CP 1*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2010a.

CNE/CP. *Resolução CNE/CP 2*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2010b.

FERNANDES, C. M. B.; SILVEIRA, D. N.. Professores em formação e a constituição do campo de saberes: uma questão em aberto. In: *Primer Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la Docencia*, 1, 2008, Sevilla-ES. Disponível em: < <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/24.pdf>> . Acesso em: 29 jul 2010.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004. V.1.

IANNI, O. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (Grupo Record), 1997.

LOPES, A. C. Discursos nas Políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002

MÉSZÁROS, István. *A educação par além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). *Educação e política no limiar do século XXI*. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação escolar e currículo: por que as reformas curriculares têm fracassado no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernando (org). *Políticas e Gestão da educação no Brasil*: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, Globalização e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*: história, filosofia e

temas transversais. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador-SC: UnC, 2009. p. 3- 12.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática*. 4 ed. São Paulo: Editora da UNESP, Brasiliense, 1995.

TERRAZAN, E. . *As diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura*. 2003. Disponível em:<<http://www.cienciasbiologicas.ufsc.br/reforma/eduterr.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2012.