



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

JACQUELINE DE OLIVEIRA VEIGA IGLESIAS

POLÍTICAS CURRICULARES
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS –
NARRATIVAS SOBRE A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Campinas
2019

JACQUELINE DE OLIVEIRA VEIGA IGLESIAS

**POLÍTICAS CURRICULARES
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS –
NARRATIVAS SOBRE A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação

ORIENTADORA: MARIA INÊS DE FREITAS PETRUCCI DOS SANTOS ROSA

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
TESE DEFENDIDA PELO ALUNA JACQUELINE DE
OLIVEIRA VEIGA IGLESIAS, E ORIENTADA PROF(A).
DR(A). MARIA INÊS DE FREITAS PETRUCCI DOS
SANTOS ROSA

Campinas

2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Ig4p Iglesias, Jacqueline de Oliveira Veiga, 1986-
Políticas curriculares na formação de professores em ciências biológicas -
narrativas sobre a Universidade Estadual de Goiás / Jacqueline de Oliveira
Veiga Iglesias. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Licenciatura. 2. Ciências biológicas. 3. Currículos - Brasil. 4. Narrativas
pessoais. 5. Carreira docente. I. Petrucci-Rosa, Maria Inês, 1962-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Policy curriculums on teacher training in biological sciences -
narrative on the stadual university of Goiás

Palavras-chave em inglês:

Graduation

Biological sciences

Curriculum

Teacher narratives

Teaching career

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa [Orientador]

Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa

Marcia Serra Ferreira

Mirian Pacheco da Silva Albrecht

Silvia Fernanda de Mendonça Figueirôa

Data de defesa: 25-02-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-3476-8109>

- Currículo Lattes do autor: https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.men

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

TESE DE DOUTORADO

**POLÍTICAS CURRICULARES
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS –
NARRATIVAS SOBRE A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

Autor: Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias

COMISSÃO JULGADORA:

Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa

Marcia Serra Ferreira

Mirian Pacheco da Silva Albrecht

Silvia Fernanda de Mendonça Figueirôa

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

DEDICATÓRIA

Este espaço nunca será suficiente para agradecer às inúmeras pessoas que têm feito parte da minha trajetória pessoal e acadêmica nestes últimos anos. Assim, começo agradecendo aos meus pais, Julia e Jefferson, que mesmo longe estão me incentivando a ser uma pessoa cada vez melhor.

Agradeço à Prof.^a Maria Inês Petrucci-Rosa, que tem estado ao meu lado nestes últimos anos, ensinando-me a ser pesquisadora e professora, possibilitando-me enxergar com outros olhos a educação.

Agradeço à Faculdade de Educação e aos professores por contribuírem nesta etapa tão importante de minha formação.

Agradeço aos professores que gentilmente se tornaram sujeitos expostos ao narrarem e rememorarem suas experiências.

Aos amigos do GePraNa, com quem sempre pude recorrer em tempos de felicidade, angústia, desabafos – e quantos desabafos! Em especial por nossas terças-feiras com muitas discussões e debates dos mais diversos, regados a café e muitas risadas.

A todos que direta ou indiretamente participaram deste trabalho:
Muito obrigada!

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Assim eu vejo a vida

“A vida tem duas faces:

Positiva e negativa

O passado foi duro
mas deixou o seu legado

Saber viver é a grande sabedoria

Que eu possa dignificar

Minha condição de mulher,

Aceitar suas limitações

E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.

Nasci em tempos rudes

Aceitei contradições

lutas e pedras

como lições de vida

e delas me sirvo

Aprendi a viver.”

Cora Coralina

“Eu sou aquela mulher
a quem o tempo muito ensinou.
Ensinou a amar a vida
e não desistir da luta,
recomeçar na derrota,
renunciar a palavras
e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos
e ser otimista.”

Cora Coralina

RESUMO

A presente pesquisa focaliza dinâmicas das políticas curriculares desenvolvidas no contexto dos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas, no contexto de uma Universidade pública do estado de Goiás. Para isso, apoiou-se em perspectiva teórica do campo dos estudos curriculares, tendo como referência o pensamento de Ivor F. Goodson, principalmente no que se refere ao conceito de refração. As questões de investigação que constituem a tese são: 1 - Considerando um período marcado por políticas federais neoliberais, que disputas marcam a criação e a consolidação dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em uma Universidade pública, estadual e multicampi, como a UEG? 2 – Quais as características do projeto inicial dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas na UEG na fase de sua criação e que rumos foram tomados no decorrer do caminho de sua expansão durante o período de 19 anos de seu oferecimento? Que processos de refração ocorreram? Para compor o campo empírico da pesquisa, foram analisadas narrativas sistêmicas e narrativas de história de vida, considerando diferentes períodos da instituição. Como resultados, foi possível evidenciar desvios provocados nas políticas curriculares tomando como quatro eixos temáticos: "Matriz Curricular", "Infraestrutura", "Relação licenciatura-bacharelado" e "Interdisciplinaridade". Tais eixos foram contrastados nos níveis propostos por Goodson, a saber: supra, macro, meso e micro, evidenciando episódios de refração.

ABSTRACT

The present research focuses on the curricular policies dynamics developed in teacher training courses in Biological Sciences, in the context of a public university of the state of Goiás - Brasil. With this aim, a theoretical perspective from the field of curricular studies supported the thesis, especially Goodson' s thought, about the concept of refraction. The research questions that constitute the thesis are: 1 - Considering a period defined by neoliberal federal policies, which did struggles make the creation and consolidation of undergraduate courses in Biological Sciences in a public, state and multi-campus university such as the UEG? 2 - What are the features of the initial design of the Bachelor's degree courses in Biological Sciences in the UEG at the stage of its creation and what direction was driven during its expansion during the 19-year period of its offering? What refraction processes occurred? Systemic narratives and narratives of life history were analysed as an empirical field, considering different periods of the institution. As a result, it was possible to observe refraction provoked in the curricular policies taking as four thematic axes: "curricular matrix", "infrastructure", "teacher training - bachelor" and "interdisciplinarity". Such axes were presented as refraction episodes at the levels proposed by Goodson, namely: supra, macro, meso and micro evidencing episodes of refraction.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AF	Programa de Ações Afirmativas
Ambev	Companhia de Bebidas das Américas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
CAAI	Comissão de Assessoramento e Avaliação Institucional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCB	Centro de Ciências Biológicas
CCET	<i>Campus</i> Anápolis de Ciência Exatas e Tecnológicas – Henrique Santillo
CEAD	Centro de Educação Aberta Continuada e a Distância
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRBIO	Conselho Regional de Biologia.
CsA	Conselho Acadêmico da Universidade
DAIA	Distrito Agroindustrial de Anápolis
DCNCB	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação Ciências Biológicas
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores
DETRAN	Departamento Nacional de Trânsito
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENADE	Exame Nacional de desempenho dos estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Esefego	Escola Superior de Educação Física de Goiás
Facea	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
Fapeg	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FECLEM	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos

FECLIP	Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iporá
FECLITA	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNCER	Fundação Universidade do Cerrado
GePCE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciência e Ensino da Faculdade de Educação.
GePraNa	Grupo de Estudos de Práticas Curriculares e Narrativas Docentes
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IMB	Instituto Mauro Borges de estatísticas e estudos socioeconômicos
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LPP	Licenciatura Plena Parcelada
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo de Desenvolvimento Curricular
NEAP	Núcleo de Estudos Avançados em Plantas
OMC	Organização Mundial do Comércio
PBIC	Programa de Bolsas de Iniciação Científica
PC do B	Partido Comunista da Brasil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PECIM	Programa de Pós- Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática
PED	Programa de Estágio à Docência
PHALA	Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens e Práticas Culturais
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBITI	Programa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PNEG	Plano Estadual de Educação de Goiás
PNEB	Plano Nacional da Educação Brasileira

PNE	Plano Nacional da Educação
PPA	Plano Plurianual
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PrG	Pró-Reitoria de Graduação
Prouni	Programa Universidade Para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PVIC	Programa de Voluntários de Iniciação Científica
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RTIDP	Regime de Trabalho Integral de Dedicção à Docência e à Pesquisa
RU	Restaurante Universitário
Sectec	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás
SESu	Secretaria de Educação Superior
TC	Trabalho de Curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologias de comunicação e informação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	22
1.1 Aspectos históricos do cenário nacional.....	22
1.2 Ensino Superior em Goiás.....	34
1.3 Criação da Universidade Estadual de Goiás - UEG	39
1.4 Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEG	44
CAPÍTULO II – REFRAÇÃO COMO INSTRUMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA ESTUDOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	49
CAPÍTULO III – A NARRATIVA BENJAMINIANA NO NÍVEL MICRO DAS POLÍTICAS CURRICULARES	57
3.1 As mônadas	62
3.2 As entrevistas	64
3.3 Os narradores	65
CAPÍTULO IV – A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: HISTÓRIAS CONTADAS POR NARRATIVAS SISTÊMICAS	68
4.1 Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.....	70
4.2 Projeto Pedagógico Institucional - PPI	75
4.3 Diretrizes Básicas de Reestruturação Curricular	79
4.4. Projeto Político Pedagógico - PPP	82
CAPÍTULO V – RETRATOS NARRATIVOS EM CONTEXTO DE REFRAÇÃO	92
1º. GRUPO (1999-2003) – Retratos Narrativos de Jenipapo, Amora-Preta, Cajuzinho-do-Cerrado, Murici, Curriola, Gabiroba, e Tucum-do-Cerrado	92
2º. GRUPO (2003 a 2010) – Retratos narrativos de Araçá, Barú, Cagaita, Gravatá, Jaracatiá, Pequi, Perinha e Pera-do-Cerrado.....	105
3º. GRUPO (2010 a 2018) - Retratos Narrativos de Araticum, Mangaba, Palmito-do- Mato e Babaçu	118
CAPÍTULO VI – EPISÓDIOS DE REFRAÇÃO.....	125
6.1 - Os eixos temáticos emergentes nas narrativas acerca das licenciaturas em Ciências Biológicas na UEG.....	129
6.2 - Episódios de refração nos eixos horizontal e vertical.....	135
6.2.1 – Período de 1999 a 2003	135
6.2.2.- Período de 2003 a 2010	141
6.2.3. – Período de 2010 a 2018	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
ANEXO – MEMORIAL.....	167

INTRODUÇÃO

A investigação desenvolvida na presente tese está centrada na busca de compreensão acerca dos processos históricos que marcaram as políticas curriculares que sustentaram a criação e o oferecimento de cursos de formação de professores em Ciências Biológicas, em uma instituição universitária pública do Estado de Goiás.

Para discutir formação de professores no Brasil, a literatura nos mostra um leque de temas que marcam esse campo como arena de disputa e negociação, tais como a relação entre teoria e prática, os estágios supervisionados, a estabilidade de disciplinas específicas e pedagógicas, as relações entre ensino e pesquisa, a identidade da licenciatura em contraste com a identidade do bacharelado, entre outros.

Nestes cursos, a articulação entre saberes científicos e saberes práticos educacionais, denominados teoria e prática, ocupam as discussões em diversos campos da formação de professores, sendo expressa num rol de documentos oficiais. Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (2001, 2015), Projetos Políticos Pedagógicos e Matrizes Curriculares das instituições formadoras são alguns dos exemplos que podemos destacar.

Através do contexto mais amplo do Ensino Superior brasileiro, pretendo encontrar pistas da sua constituição e sua consolidação no Estado de Goiás, bem como adentrar nos estudos mais especificadamente do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás, principal objeto de estudo da presente tese.

Por acreditar na importância de realizar um estudo focado numa instituição específica, concordo com Ferreira (2005), que investigou a história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II, quando esta autora justifica tal opção afirmando “que os processos vivenciados em uma determinada instituição reinterpretem processos sócio-históricos e educacionais mais amplos”, permitindo-me, também, investigar “os mecanismos que se constituíram institucionalmente para a construção sócio-histórica” desse curso (FERREIRA, 2005, p.7).

O percurso histórico da constituição da Universidade no Brasil, parece estar sempre articulado a questões da formação de professores. Desde o início do século passado, experiências isoladas já aconteciam, entre elas a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da USP, em 1934 e a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, no Rio de Janeiro. Quanto às duas instituições, Ayres aponta:

Embora ambas [USP e UDF] tenham incorporado o Instituto de Educação – instituição voltada para a formação de professores primários – já existente em São Paulo e no Rio de Janeiro e destinado a este Instituto toda a formação profissional – dadas pelas disciplinas pedagógicas e a prática de ensino – dos professores secundários, na USP esta formação deveria ser obtida após o término do bacharelado, compreendendo três anos, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Essa é a gênese do modelo denominado pela literatura como “3 + 1”. Na UDF, havia maior flexibilidade para que os estudantes cursassem as disciplinas do curso específico e as disciplinas pedagógicas simultânea ou sucessivamente. (AYRES, 2005, p. 184)

Desta forma a separação entre a formação científica e a profissional foi reafirmada no Decreto 4454/41, onde, de fato, foi institucionalizado o modelo de formação docente denominado por esquema “3+1”, iniciado na USP (ANDRADE; AYRES; SELLES, 2004; AYRES, 2006).

De acordo com Vieira (2009, p. 103), embora o *caput* da Lei da Reforma Universitária presumisse a articulação entre o ensino superior e a escola média, somente um artigo foi dedicado ao tema. Este artigo valida o exposto nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), que determinou que a formação de todos os professores do ensino secundário, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveria se dar em nível superior.

Esta mesma lei promoveu algumas modificações nos currículos de formação de professores, dentre elas: as disciplinas pedagógicas passaram a compor 1/8 da carga horária do curso e a possibilidade de serem abordadas no decorrer da formação, e não somente após o terceiro ano.

As normas complementares (Art. 16, do Decreto-Lei n. 464/69) definiram que, não havendo professores e especialistas formados em nível superior, exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), poderiam conferir esta habilitação. É nesse contexto que aparecem os cursos de Licenciatura Curta (ou de 1º Ciclo), na metade da década de 1960, em caráter emergencial e não obrigatório e, posteriormente, em 1970, como obrigatórios (LIMA-TAVARES, 2006).

No entanto, somente a LDB 9394/96 revoga as licenciaturas curtas, transformando-as em licenciaturas plenas, com aumento das cargas horárias das disciplinas científicas e pedagógicas.

No ano de 2001, houve a promulgação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, sendo que mais recentemente em 2015, nova versão foi publicada. Em seu contexto, há princípios que procuram garantir efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, desta forma rompendo com o

tradicional modelo “3+1”. Apesar das mudanças propostas, as tensões entre formação acadêmica e a formação docente permanecem existindo, dentro dos arranjos das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura (AYRES, 2009).

Dias da Silva (2004, p. 388) aponta que a questão central nas instituições passou a “ser aritmética (...) se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com consequências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores”. No mesmo caminho, Gatti e Barreto (2009) ressaltam que as Universidades não assumem como prioridade a formação do professor e, como resultado, as propostas de cursos fragilizam esta formação; prevalece a lógica da teoria como guia no processo de formação dos professores e na organização pedagógica das propostas dos cursos, no desenvolvimento das disciplinas.

Romanowski (2002) afirma que, na década de 90, percebeu-se uma expansão nos cursos de licenciatura, no entanto, a formação pedagógica continuou restrita e agravada pela expansão com diminuição de gastos.

Como Ferreira e Gomes (2011, p. 7) consideram, currículos de formação de professores, assim como os escolares, são resultados de “lutas por hegemonização de certos significados sobre 'o que' ensinar e 'como' fazê-lo na escola e na Universidade”. Investigando os currículos como espaços conflituosos de produção e de reprodução de valores e normas, é fundamental romper com a ideia de conhecimento como algo ‘naturalizado’ ou com formas “essenciais” de ensinar ou aprender (FERREIRA e GOMES, 2011, p. 7). A produção do currículo passa a ser entendida como um processo que regula certas intenções educativas, gerando recursos específicos para a sua implementação (GOODSON, 1997; 2001).

No caso do Estado de Goiás, o primeiro curso em uma instituição pública de Licenciatura em Ciências Biológicas foi oferecido em 1979 pela Universidade Federal de Goiás – *campus* de Goiânia. Paralelamente, nas décadas de 1980 e 1990, alguns cursos de licenciatura curta em Ciências estavam surgindo em algumas instituições denominadas Faculdades de Educação, Ciências e Letras no interior do Estado, a fim de formar professores para atuarem no Ensino de Ciências do Ensino Fundamental.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9.394/96, foram extintos oficialmente os cursos de licenciatura curta, embora as demandas de formação professores para a Educação Básica continuassem crescentes. Nessa mesma década, as Faculdades de Educação, Ciências e Letras foram incorporadas

em uma única instituição, que passou a ser denominada Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob o efeito da Lei n. 13.456, de 16/04/1999.

A sede da UEG encontra-se em Anápolis e a Universidade se distribui em 41 *campi*, em 39 cidades do interior do Estado. Tais unidades são responsáveis autônomas pela execução das ações didático-pedagógicas, científicas, culturais, administrativas, orçamentárias, de gestão financeira, patrimonial em suas áreas de atuação, de acordo com o Estatuto da UEG (Decreto n. 5.130, de 03/11/1999):

(...) as Unidades Universitárias vinculam-se à Reitoria na forma estabelecida no Regimento Geral da Universidade de modo a harmonizar as competências básicas dos níveis hierárquicos com a descentralização das ações acadêmicas, técnicas e administrativas (art. 32).

Os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, que são objeto de nosso estudo, estão distribuídos em sete *campi* distintos, sendo que nenhum se encontra na capital Goiânia, mas estão nos municípios de: Anápolis, Iporá, Itapuranga, Morrinhos, Palmeiras de Goiás, Porangatu e Quirinópolis. São cursos divididos nos turnos matutino, noturno e integral, dos quais iremos detalhar suas características no capítulo I.

A pretensão de realizar uma pesquisa especificamente sobre os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás demanda um estudo mais amplo sobre o surgimento e oferecimento de tais cursos no país. Procurando mapear o campo de pesquisas relacionadas a esta temática, foi possível constatar que há poucos trabalhos tratando da constituição histórica dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas no Brasil (AYRES, 2005; LIMA-TAVARES, 2006; 2011; PEDROSO, 2013; ULIANA, 2012) e nenhum no contexto do Estado de Goiás.

O presente estudo busca compreender, num contexto sócio-histórico, a dinâmica de políticas curriculares mobilizadas na constituição dos cursos Licenciatura em Ciências Biológicas, no período de 19 anos de seu oferecimento na UEG. Assim, o problema de pesquisa da presente tese se configura com as seguintes questões:

1 – Considerando um período marcado por políticas federais neoliberais, que disputas marcam a criação e a consolidação dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em uma Universidade pública, estadual e multicampi, como a UEG?

2 – Quais as características do projeto inicial dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas na UEG na fase de sua criação e que rumos foram tomados

no decorrer do caminho de sua expansão durante o período de 19 anos de seu oferecimento? Que processos de refração ocorreram?

Em recente artigo, Rudd e Goodson (2016) discutem o conceito de refração, que por sua vez já havia sido problematizado em outros trabalhos, como Goodson e Rudd (2012), Rudd e Goodson (2014) e Goodson (2014a; 2014b). Para os autores, refração é uma ferramenta conceitual que pode apoiar metodologias que se articulam a teorias sobre discurso educacional, sistemas, políticas e práticas.

Para a compreensão de processos de refração, quatro aspectos precisam ser considerados: o primeiro é a necessidade de situar a pesquisa em seu contexto sócio histórico mais amplo; o segundo, identificar e reconhecer os efeitos da ideologia e poder exercidos através de políticas e seus efeitos sobre a prática profissional e identidade; o terceiro, explorar detalhadamente as histórias de vida; por último, analisar os efeitos da ideologia e poder que não são deterministas e não ocorrem de forma linear.

Considerando o foco temático da presente pesquisa, o ponto de partida para iniciar o processo de investigação é a adoção da perspectiva da periodização, a partir da qual são ouvidas narrativas de professores dos cursos de Ciências Biológicas da UEG, cujas vidas profissionais se iniciaram em diferentes períodos históricos. Tal perspectiva é proposta por Goodson e Lindblad (2010) e Goodson (2014a), com o potencial de apresentar relevantes pistas de como as políticas curriculares têm chegado às vidas destes profissionais e suas particularidades em cada momento histórico.

Com essa premissa, os professores presentes na criação do curso e aqueles contratados mais recentemente são sujeitos narradores das dinâmicas curriculares produzidas pelas políticas institucionais. As narrativas foram produzidas no contexto de entrevistas concedidas por esses professores, sendo que a sua apropriação como campo empírico da pesquisa se deu com base na metodologia desenvolvida pelo Grupo de Estudos de Práticas Curriculares e Narrativas (GePraNa), apresentado em Petrucci-Rosa e col. (2011) e também em Petrucci-Rosa e Rampini (2017).

Por meio desta proposta metodológica, pretendo compreender a problemática que envolve as questões da constituição dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas na UEG, sem perder de vista os agentes centrais deste processo: os professores.

No primeiro capítulo foi realizado um estudo bibliográfico para compreender o contexto do Ensino Superior no Brasil. A lógica de expansão da educação superior no contexto nacional brasileiro possibilitou estabelecer possíveis correspondências, com o crescimento do Ensino Superior nos municípios goianos, de forma que, permitiu, compreender o contexto específico dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEG.

O capítulo II apresenta o referencial teórico elaborado a partir do pensamento de Ivor F. Goodson e outros autores. Esta proposta teórica vem se materializando nos diversos artigos e livros publicados por esses autores no decorrer dos últimos anos. Para Rudd e Goodson (2016), desenvolver o conceito de refração, como uma ferramenta para explorações metodológicas e teóricas contribui para compreender os sistemas, as políticas e as práticas educacionais.

O capítulo III apresenta as mônadas como potencialidades para a pesquisa, compreendendo que as memórias dos sujeitos envolvidos têm grande potencial no momento de compreender as questões que permeiam a investigação. Para isso, a narrativa é concebida como uma potencialidade, onde pode-se ouvir os sujeitos que auxiliaram na compreensão do processo de constituição do curso de Ciências Biológicas.

O capítulo IV apresenta os documentos curriculares formulados na UEG e nos cursos de Ciências Biológicas desde sua criação. Analisou-se o processo de constituição dos cursos de Ciências Biológicas da instituição, muitos dos quais tiveram suas origens ainda na década de 1980, nas antigas Faculdades de Educação, Ciências e Letras. A intenção, entretanto, foi compreender os processos sócio-históricos e as inter-relações entre o contexto de formulação de políticas e sua recontextualização na vida profissional dos professores dos cursos.

O capítulo V apresenta as histórias de vida dos professores dos cursos de Ciências Biológicas, foram entrevistados 24 professores que forneceram ricas informações para esta pesquisa. Contudo, para refinar o assunto e o foco da investigação, Goodson (2013) propõe desenhar “retratos” que apresentem o perfil, traços e sensibilidades das histórias de vida. Considerando a qualidade das entrevistas, foram expostos 19 retratos narrativos, cuja densidade temática originou quatro eixos temáticos: “Matriz Curricular”, “Infraestrutura”, “Relação licenciatura-bacharelado” e “Interdisciplinaridade”.

O capítulo VI expõe um modo analítico através do dispositivo metodológico proposto por Goodson e outros autores, entre eles Lindblad e Rudd, em alguns artigos publicados nos últimos anos. Para desenvolver o conceito de refração, procurou-se fazer uma análise entre a estrutura, agência, ideologia e narrativas de histórias de vidas profissionais. Para tanto, foram utilizadas as mônadas, que levam a uma nova contextualização ou refração. Foram levantados dois eixos: a abcissa que representa o período histórico e a ordenada traz os vários níveis de ação social.

Apresento também considerações finais, nas quais os principais aspectos da pesquisa bem como alguns pontos levantados após os estudos, são tratados, apontando diferentes episódios de refração que ocorreram nas políticas de implementação e efetivação dos diferentes cursos de Ciências Biológicas.

CAPÍTULO I - ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Para alcançar o contexto sócio-político mais amplo de constituição do Ensino Superior brasileiro, apresento alguns aspectos históricos que serão articulados ao cenário específico do Estado de Goiás. Resignificar a possível lógica de expansão da Educação Superior pode possibilitar o estabelecimento de relações com as políticas educacionais desse âmbito produzidas nos municípios goianos e, por conseguinte, compreender com mais profundidade o contexto ainda mais específico dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás. Em outras palavras, parece ser muito relevante entender o grau de proximidade ou de distanciamento existente entre os contextos nacional e estadual de produção de políticas curriculares para a Educação Superior.

1.1 Aspectos históricos do cenário nacional

Quando comparada com outros países da América Latina, a criação da Universidade no Brasil é considerada tardia. Já no século XVI, foi fundada a primeira Universidade no continente americano, em São Domingos, ilha onde Colombo teria tido o primeiro contato com o Novo Mundo. Essa foi considerada a primeira de 27 Universidades fundadas na América Espanhola até a independência do Brasil em 1822.

O governo português não tinha intenções de favorecer o crescimento do Ensino Superior no Brasil, mantendo a colônia incapaz de promover e ensinar as artes, as ciências, as letras. A concessão de bolsas para os brasileiros terem sua formação na Metrópole era estimulada, pois não se queria que esses estudos fossem feitos no Brasil, acreditando que “um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias, era a necessidade de estudar em Portugal” (CARVALHO, 1960, p. 72).

Para Cunha (2007), o surgimento tardio de Universidades no Brasil também pode ser explicado pelo fato da Espanha no século XVI apresentar as oito Universidades mais famosas de toda a Europa, enquanto Portugal possuía apenas uma, a de Coimbra e, depois, a de Évora, de pequeno porte. Não apenas possuía mais Universidades, como também a população da Espanha era muito maior do que a de Portugal, assim, “a Espanha podia transferir recursos docentes para as colônias

sem, com isso, prejudicar o ensino nas suas Universidades, o mesmo não acontecia com Portugal” (CUNHA, 2007, p. 17).

Dessa maneira, de forma transparente até o século XVIII, o governo português tentou dificultar a criação de instituições de ensino superior e da imprensa, receosos que isso favorecesse condições para libertação dos colonizados. Em 1605, como precaução e reforço da dependência do Brasil à Metrópole, nega-se aos jesuítas o reconhecimento de *status* de Universidade ao Colégio da Bahia. Passados 70 anos, não se aceitava que os graus conferidos naquele Colégio fossem equiparados aos da Universidade Coimbra (FÁVERO, 1980).

Ainda no final do século XVIII, a criação de um curso de médicos na Província de Minas Gerais foi negada, com a mesma preocupação de que isso poderia enfraquecer a dependência da colônia em relação à Metrópole, visto que para ter o título de médico era necessário realizar os estudos em Portugal.

Para Cunha (2007), a chegada da família real ao Brasil, em 1808, ocasionou outras possibilidades para o Ensino Superior, que nascia sob o signo do Estado nacional marcado por sua dependência cultural em relação a Portugal. Os primeiros cursos foram criados para a formação de burocratas para o Estado, de especialistas na produção de bens materiais e de profissionais liberais, a saber, médicos, advogados e engenheiros.

Tais profissionais tiveram inicialmente sua formação nos estados da Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais. O objetivo era o diploma profissional para alcançar privilégio no mercado de trabalho e prestígio social. Essa formação foi estruturada em “estabelecimentos isolados”, por meio de cursos, cadeiras, aulas, academias, faculdades e escolas. Houve diversas tentativas de reuni-los em Universidades, porém ainda sem sucesso. (CUNHA, 2007, p. 65).

Em 1808, a Família Real chegou na Bahia e o comércio local solicitou ao Príncipe Regente a fundação de uma Universidade literária, com subsídio da Coroa, porém esta solicitação não foi atendida. A despeito disso, o Príncipe criou o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, atendendo a pedidos de brasileiros formados em Coimbra, que se tornou o embrião da atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (TEIXEIRA, 1999).

No mesmo ano, a corte foi transferida para o Rio de Janeiro e criou-se a Academia de Marinha; em 1810, a Academia Real Militar, sendo que ambas formavam oficiais e engenheiros civis e militares. Ainda em 1808, no Hospital Militar do Rio de

Janeiro, foram criados cursos de Anatomia e Cirurgia; em 1809, o de Medicina; em 1813, a partir desses cursos, constituíram-se a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, que atualmente é a Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em 1827, Dom Pedro I criou cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo, integrando o quadro de cursos profissionalizantes dessa área, que predominaram durante décadas, no Ensino Superior no Brasil. Como destaca Mendonça (2000), além dos cursos jurídicos criados por D. Pedro I, poucos foram os empreendimentos do governo imperial no Ensino Superior, detendo-se à manutenção e à regulamentação das instituições já existentes.

Tal contexto perdurou por quase um século, quando surgiram as primeiras Universidades no Brasil, decorrentes da junção das faculdades isoladas de Direito, Engenharia e Medicina, junto a outras de diferentes áreas, em diversas regiões do país.

Nesse sentido, a primeira Universidade no Brasil foi criada em Manaus no ano 1909 e manteve-se até 1936, tornando-se muito importante no contexto do ciclo da borracha, mantida por iniciativa dos grupos privados.

Em 1911, foi criada a primeira Universidade de São Paulo de sistema privado, que teve suas atividades encerradas alguns anos depois, em 1917, por conta de uma série de disputas políticas. Em 1912, o surgimento de uma primeira faculdade pública de Medicina causou seu esvaziamento, tornando-a inviável em termos financeiros (MOTA, 2004). A Faculdade foi instalada, provisoriamente, nas dependências da Escola Politécnica de São Paulo e da Escola de Comércio Álvares Penteado, evitando-se a sua vinculação com a Santa Casa da Misericórdia de São Paulo, mas somente em 1920 é que foi lançada a pedra fundamental da sede própria da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo (LACAZ, 1999).

Também em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, resultado da junção das Faculdades Federais de Medicina e Engenharia, fundadas ainda no século XIX, e da Faculdade de Direito de duas instituições privadas da então capital (CUNHA, 2007).

Esse foi um período no qual algumas Universidades foram surgindo em diversas regiões do país, dentre elas a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, por meio de um decreto estadual incorporando-lhe as seguintes escolas superiores existentes: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia,

Faculdade de Medicina e Escola de Veterinária. O Instituto de Educação foi elevado categoria de escola superior e incorporado à Universidade como Faculdade de Educação. Já no âmbito da nova Universidade, foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas Artes (CUNHA, 2000).

No ano seguinte, em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal, pelo seu grande idealizador Anísio Teixeira, porém de vida curta, pois foi fechada em 1939 e suas faculdades foram incorporadas pela Universidade do Brasil, antiga Universidade do Rio de Janeiro, renomeada em 1937. Em 1965, teve seu nome mais uma vez alterado, passando a ser a Universidade Federal do Rio de Janeiro (CUNHA, 2000).

Cunha também aponta que no período entre 1945 e 1964, a expansão do Ensino Superior se deu sob o impacto de uma significativa onda de populismo. Nesses dois decênios, mais de trinta Universidades foram criadas, em processos de federalização de faculdades estaduais ou particulares, enquanto as instituições isoladas foram de 293 para 564 (CUNHA, 1989).

A partir da Constituição Federal de 1946, o Ensino Superior parece passar por transformações mais perceptíveis, sendo uma delas, a exigência de concurso de títulos e provas para o provimento de cargos como cátedras.

Há evidências também que nesse período, os movimentos de modernização do Ensino Superior começaram a ser pautados num modelo norte-americano de organização dos recursos materiais e humanos da Universidade. Os profissionais passaram a ser agrupados por departamentos, enquanto que as áreas de conhecimentos passaram a ser apresentadas como disciplinas, já não mais correspondentes às cátedras e, configuradas em sistemas de créditos. (CUNHA, 2007, p. 21).

O mesmo autor afirma que a:

“...concepção de Universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, com um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias” (CUNHA, 2007, p. 24).

Desta forma, esse íterim marca caminhos percorridos pelas Universidades brasileiras que parecem bastante influenciados por uma concepção empresarialista da educação superior norte-americana.

Ainda nessa época, durante o governo Vargas (1950/1954), foi aprovada Lei nº 1.076, de março de 1950, denominada “Lei de equivalência”, A partir dela, foi estabelecida a equivalência dos cursos profissionalizantes ao secundário, de formar a propiciar “o direito de matrícula nos cursos clássicos e científicos aos egressos dos cursos comercial, industrial e agrícola do 1º ciclo ... A lei ia mais além e determinava a “equivalência” do diploma de conclusão dos cursos técnicos comerciais ao 2º ciclo do secundário” (CUNHA, 1989, p. 79). Desta forma, todo concluinte do ensino clássico ou científico poderia se inscrever nos exames vestibulares para qualquer curso superior.

Neste mesmo período, o acesso ao Ensino Superior foi facilitado, devido a total gratuidade do sistema oficial, isso porque desde início do século XIX, os estudantes pagavam taxas às escolas públicas.

No início da década de 1960, é promulgada a primeira lei brasileira que busca tratar especificamente da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/61. Nela, pouco foi dito a respeito do Ensino Superior, que parecia continuar inteiramente subordinado ao poder do Estado. Além disso, a LDB reconhecia a organização do sistema de Educação Superior por meio de instituições não universitárias, suspendendo o previsto na reforma universitária de 1931.

Já no período do regime militar, é promulgada a Lei 5.540/68, denominada “Reforma Universitária de 1968”, que trouxe algumas transformações na organização das Universidades, entre elas: o aumento das matrículas em instituições de Ensino Superior, principalmente nas instituições de iniciativas privadas; a autonomia financeira, didático-científica das Universidades públicas, surgindo a figura do Departamento, extinguindo-se as cátedras; e maior interação entre ensino-pesquisa e ampliação e desenvolvimento dos programas de pós-graduação.

Por meio dessa Reforma, algumas medidas restritivas foram impostas pelo governo autoritário, tais como: demissão de reitores e diretores, expulsão de docentes e discentes, impedimentos legais de certas experiências em prol da modernização da Universidade, resistência ao movimento estudantil, bibliotecas expurgadas. Foi a partir desta Reforma, também, que os grupos do regime totalitário passaram a vigiar

e, conseqüentemente, a punir com mais austeridade acadêmicos de instituições de Ensino Superior envolvidos nas atividades por eles consideradas subversivas. Para tanto, o governo militar manteve agentes infiltrados nas principais Universidades públicas da época, em busca de manter discentes e docentes sob rígido controle (MARTINS, 1989).

Sincronicamente, o Ensino Superior privado começa a ser estruturado tendo como referência modelos de empresas educacionais, voltadas exclusivamente para a obtenção de lucro e à formação em massa, para atender às demandas do mercado de trabalho. A respeito do surgimento do ensino privado, Florestan Fernandes o define como:

(...) antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (FERNANDES, 1975, p. 51-55).

Na década 1970, o Ensino Superior encontrava-se já significativamente expandido, principalmente no campo das instituições privadas, que também investiram maciçamente no ensino noturno, possibilitando o ingresso do estudante trabalhador. “O fato de o ensino superior privado noturno fazer poucas exigências em termos de rendimentos escolar facilitou o ingresso dessa população” (DURHAN, 2003, p. 23). Nesta etapa, houve um aumento de cerca de 40% de matrículas no Ensino Superior privado, avanço bastante significativo se comparado com o período posterior dos governos Sarney, Collor e Itamar Franco, quando efetivos da Educação Superior aumentaram apenas 18,7%, com menos de 2% ao ano (SGUISSARDI, 2008).

No início dos anos 1980, o Conselho Federal da Educação (CFE) tenta coibir a, expansão da Educação Superior privada, no entanto, sem resultados relevantes. (DOURADO, 2010). Mesmo assim, em meados dos anos 1980, emergem debates acerca das finalidades e sentidos da Educação Superior no Brasil. A partir dessa conjuntura, a graduação começa a ser considerada como lugar de formação de recursos humanos e de mão-de-obra qualificada destinada ao mercado de trabalho, enquanto a pós-graduação passa a ser vista como lugar de desenvolvimento de pesquisas, recebendo financiamento e bolsas de estudos de diferentes instituições nacionais (BRITO, 1999).

Percebe-se, assim, um contraste tal, em que a graduação se desenvolveu por meio do mercado educacional privatista, enquanto a pós-graduação se fortaleceu por meio de incentivos, principalmente do governo federal, através das agências de fomento criadas na década de 1950, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Assim, no ensino superior, os vínculos entre educação e desenvolvimento surgem das mais diversas formas, a fim de promover a ascensão social, redução das desigualdades sociais e como uma mercadoria regulada pelo mercado.

O ensino superior brasileiro se estabelece marcado por contradições, como no período da república populista (1945-1964), principalmente pela crise de realização social do seu produto mais valorizado pela sociedade: o profissional diplomado. Como destaca Cunha (2007, p. 37):

A expansão das vagas e, conseqüentemente, dos diplomados levava ao mercado de trabalho, anualmente, muitos jovens à procura de emprego “compatível” com os padrões socialmente definidos de poder, remuneração e prestígio. Todavia, o crescimento das oportunidades de emprego não se dava no mesmo ritmo do aumento dos diplomados. Nos últimos anos da república populista, os efeitos do processo de monopolização sobre a estrutura de emprego foram ampliados conseqüentemente, à redução do mercado de trabalho, tanto no setor privado quanto no público. O resultado imediato foi a elevação dos requisitos educacionais, a desvalorização econômica e simbólica dos diplomas, o subemprego e o desemprego.

Além de compreender as dinâmicas próprias do ensino superior concebido como mercadoria, é importante considerar as transformações da Educação Superior em contextos políticos, históricos, sociais e econômicos do país nas últimas décadas. Desta forma, não podemos desvincular as políticas educacionais do Brasil a partir da década de 1980 do contexto das políticas neoliberais praticadas em todo o mundo.

Considerando que o pensamento neoliberal emergiu e se consolidou no pós guerra em territórios europeus e estadunidenses, ressaltamos suas principais características como políticas que se apresentam contra o Estado intervencionista e do bem-estar social, buscando o livre comércio, a estabilização macroeconômica e as reformas estruturais que deram origem a diversos organismos multilaterais. Sua principal tese é a do Estado Mínimo, preconizando o esvaziamento do Estado, no qual o mercado é o mais eficiente mecanismo de alocação para recursos (CARVALHO, 2004).

As políticas neoliberais de ajustes foram implementadas principalmente a partir da década de 1980, em países da América Latina que tentavam conter a crise, marcada pela alta inflação, o baixo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), a variabilidade de mercados, as altas taxas de juros e aumento da desigualdade social. Para isso, empréstimos foram concedidos por organismos internacionais, em troca da adesão a reformas de cunho neoliberal. Tal cenário gerou um verdadeiro desajuste social, em que organismos multilaterais passaram a definir novas funções ao Estado para, assim, buscar reduzir sua atuação no campo das políticas sociais.

Não diferentemente dos outros países, essas orientações passaram a fazer parte das reformas adotadas no Brasil, principalmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). O governo federal tinha como meta principal a privatização de empresas estatais, assegurando às instituições privadas vantagens, conseqüentemente ocasionando a diminuição dos recursos às instituições federais para investimentos e custos de forma geral.

Dessa forma, o neoliberalismo e a globalização contribuíram significativamente para as reformas políticas e administrativas instauradas no Brasil. Essas reformas traziam em seu bojo o estímulo à produtividade do setor público, aumento da eficiência e efetividade, melhoria do desempenho da gestão pública e controle burocrático do poder estatal inspirado na administração privada (SOUZA, 2009).

Não diferentemente dos outros contextos, a política neoliberal incide diretamente no Ensino Superior: destacam-se o aumento do número de instituições privadas na categoria de Universidades e centros universitários, o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro, havendo, então, um afastamento do Estado quanto aos investimentos e financiamento na Educação Superior.

Nesse momento, o governo, organismos multilaterais como Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OMC) e, claro, grande parte dos empresários dos ramos educacionais se voltam para a Educação ambicionando o rico mercado a ser explorado, visando ganhos financeiros.

No campo da política pública para o Ensino Superior, ocorrem diversas tentativas de reformas educacionais, que buscam maior racionalidade e eficiência para o sistema, através de alguns conceitos, como: autonomia universitária, avaliação, diversificação, flexibilidade, privatização (CARVALHO, 2006, 2004). Essa autora ressalta o projeto de autonomia das Universidades, apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) em 1995, que tinha como proposta a

transformação do status jurídico das Universidades públicas para organizações sociais e entidades públicas não estatais, preconizando a adoção de um modelo de administração gerencial para as instituições públicas (CARVALHO, 2006).

A partir de 1995, o governo FHC reproduzirá uma concepção de ensino superior:

(...) entendendo-a como um conjunto complexo de instituições públicas e privadas, do qual as Universidades são parte do sistema, mas que não devem responder a todas as demandas da sociedade em matéria de ensino pós-médio, conforme expressão do Banco Mundial (1994). Este discurso fundamentará a política de privatização da educação superior, via diversificação das instituições e dos cursos e diversificação de suas fontes de financiamento. (LIMA, 2006, p. 30)

No ano seguinte, houve a promulgação da LDB 9.394/96, que se tornou a principal legislação para Ensino Superior, estabelecendo a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e a manutenção da gratuidade do Ensino Público em estabelecimentos oficiais. Ressalta-se inclusive que a mesma assumi e estimula a diversidade institucional, rompendo com o modelo único proposto na Reforma Universitária de 1968, e reitera também a indissociabilidade entre ensino e pesquisa; bem como dá autonomia à instituição em abrir e fechar cursos, tendo como critério básico a qualidade.

Na etapa imediatamente posterior à atual LDB 9.394/96, a educação experimentou modificações, cujo pano de fundo não era, mais uma vez, tão somente a qualidade da educação. O neoliberalismo e a globalização forçaram modificações, através do Banco Mundial, que reduziram sensivelmente os investimentos na educação superior pública, possibilitando maiores benefícios às instituições privadas de Ensino Superior.

Houve um crescimento das matrículas durante o governo FHC, principalmente a partir de 1998, porém com restrições, devido às reais condições econômicas no Brasil na década de 1990, com uma grande oscilação no crescimento econômico e desemprego da população (CORBUCCI, 2002). Assim, a oferta foi mais acelerada que a real procura nas IES privadas, não sendo o principal problema a oferta insuficiente de vagas, mas a natureza dessas vagas e/ou capacidade dos candidatos em ocupá-las (CORBUCCI, 2002).

Desta forma, houve uma diminuição dos gastos do Estado com os alunos, visto que:

(...) expansão das IES privadas refletem, de um lado, a omissão dos governos em relação à expansão das instituições públicas, criando uma reserva de mercado para o setor privado. Por outro lado, é recorrente a liberalização e desregulamentação desse setor que tem encontrado facilidades para expandir, por meio da adoção pelo Estado brasileiro de uma série de mecanismos, tais como: a liberalização dos serviços educacionais, isenção do salário educação, bolsas de estudos para alunos carentes (CHAVES, LIMA e MEDEIROS, 2008, p. 34).

Amaral (2006) apresenta, por meio dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar de 2004, que a expansão das IES privadas chegou ao limite devido ao baixo rendimento mensal das famílias brasileiras. Neste momento, percebe-se que o Ensino Superior privado se encontra limitado pela própria incapacidade financeira das famílias em manterem seus filhos nestas instituições.

A década de 1990 consolida a lógica privatista da Educação Superior, por meio da intensificação dos processos de diversificação e diferenciação institucional nesse nível de ensino, num cenário marcado pela reforma do Estado – ancorada na perspectiva de minimização do papel do Estado diante das políticas públicas (DOURADO, 2002; SGUISSARDI, 2000; SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2001).

Esse cenário provocou mudanças que foram norteadas a partir de recomendações de agências multilaterais, tais como o documento intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado pelo Banco Mundial, em 1994. De acordo com Dourado (2002, p. 240), esse documento traz as seguintes orientações:

1) Privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão de oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) Estímulo a implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitem alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando as novas formas de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento de necessária diversificação das fontes de recursos; 3) Aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) Eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) Diversificação do ensino superior por meio de incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras.

O Banco Mundial considera a participação do governo na educação como excessiva, portanto, propõe criar políticas favoráveis ao desenvolvimento de IES, tanto públicas como privadas.

Isso garante uma maior autonomia das IES públicas, cabendo ao governo um menor investimento financeiro, porém tendo o controle pela via da fiscalização e avaliação, o que torna clara sua posição a favor da multiplicação das IES privadas, da

introdução do ensino pago nas IES públicas, da ampliação da diferenciação institucional, de novas fontes alternativas de recursos, da competitividade vista como um fator que promove a maior qualidade: “O argumento de que as forças do mercado irão garantir uma boa qualidade é simplista” (BM, 1994, p. 32).

Verifica-se a preocupação com a expansão do sistema, e é dada pouca importância à qualidade do ensino ao romper com princípios e diretrizes construídos historicamente, tais como: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; financiamento do ensino superior pelo setor público e padrão de qualidade unitário, o que revela uma feição aligeirada para esse nível de ensino (DOURADO, 1997).

Sguissardi (2000) destaca que os documentos enfatizam a necessidade de máxima diversificação institucional e flexibilização curricular, com a criação de cursos de curta duração, em busca de substituir o modelo de Universidade que associa ensino e pesquisa.

Assim, o contexto de reestruturação do ensino superior no governo FHC direciona-se por meio da diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos, pela expansão de vagas, principalmente nas IES privadas. Enquanto as IES públicas buscam uma perspectiva gerencialista, produtivista e mercantilizadora e a implementação de um amplo sistema de avaliação, centrado nos produtos acadêmicos, por meio de testes que ampliaram a competição do sistema (DOURADO, CATANI e OLIVEIRA, 2003).

A recente irradiação de centenas de novas instituições de ensino privado, nas diversas regiões do país, de fato abriu o mercado educacional, desregulamentando-o, e inverteu consideráveis recursos diretos e indiretos para as instituições privadas. Assim surgiram desde 1970 diferentes formas de financiamento estudantil, entre elas o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, e já no início dos anos 2000 o Programa Universidade Para Todos – Prouni, ambos com uma política de acesso ao ensino superior, porém não de permanência.

Na década de 1990, mesmo com o FIES, não foi possível o acesso dos alunos das classes mais pobres ao ensino superior, pois a baixa renda dos alunos junto às altas taxas de juros não era favorável à renda dos recém-formados, até porque também havia alta taxa de desemprego na população que possuía diploma do ensino superior.

Com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, cria-se um amplo programa de acesso ao ensino superior gratuito, também em instituições privadas;

acesso esse concedido através de bolsa de estudos. O Programa Universidade para Todos – Prouni, que procurou atender jovens de 18 a 24 anos, como determinado pelo Plano Nacional de Educação de 2001, também permitiu o ingresso a toda uma população que não tinha acesso ao ensino superior nas instituições públicas e, para isso, deveriam fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de ser estudantes provenientes de famílias de baixa renda, negros, indígenas e pardos, deficientes físicos e professores das redes públicas de ensino.

Diante do cenário de privatização da Educação Superior no Brasil e ampla preocupação com o acesso, prolifera-se um grande número de instituições de qualidade questionável. Dessa forma, Dourado aponta para a necessidade de se pensar em novos processos de gestão e regulação que direcionem o fundo público para a expansão e democratização da Educação Superior pública e gratuita no país. Em suas palavras: “deve-se garantir políticas e ações direcionadas à regulação e gestão do sistema que contribuam para a melhoria da qualidade e para a progressiva desmercantilização da educação superior privada” (DOURADO, 2010, p. 11).

As questões da qualidade dessas instituições estavam postas também no debate internacional, evidenciando grande preocupação com a ampliação da demanda, bem como a massificação da Educação Superior, com as medidas que asseguravam a qualidade e, ao mesmo tempo, proviam a equidade, a formação profissional, o impacto da globalização nos planos e programas; a necessidade de abordar o problema do financiamento (AMARAL, 1999).

Assim, podemos observar a expansão e a interiorização de um ensino superior que busca em grande parte atender às demandas sociais, porém sem a garantia da qualidade e dos recursos necessários para a formação profissional.

Em contrapartida, o Estado aumenta progressivamente sua função avaliadora e coordenadora do sistema. Transforma-se em avaliador e gestor, de modo que diminui sua função como mantenedor das IESs, ao mesmo tempo que as pressiona, com o objetivo de racionalização dos gastos, propondo diversificar suas fontes de financiamento, que passariam a estar, também, no setor privado (CATANI e OLIVEIRA, 2002).

Nessa ocasião, no final dos anos 90 e início dos anos 2000, as IES públicas abriram as portas para o mercado, por meio de: cobranças de cursos de pós-graduação *lato sensu*, extensão, convênios e contratos com empresas privadas para desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Outro fato para discussões quanto às IES públicas é a abertura de seu *campus* no período noturno a partir dos anos 1990, para a oferta de cursos, a fim de atender aos alunos trabalhadores, que buscava uma formação em nível superior.

Isso ocorre porque historicamente o Ensino Superior:

(...) está associado ao ideário da mobilidade e ascensão social, o que faz com que as famílias e os jovens das camadas menos favorecidas façam um esforço financeiro muito grande para assegurar que pelo menos alguns jovens possam romper o ciclo vicioso da posição de classe e de exclusão social, acreditando que o diploma lhes trará oportunidades de ingresso e permanência no mercado de trabalho, bem como uma melhoria significativa do poder aquisitivo (OLIVEIRA, BITTAR e LEMOS, 2010, p. 249-250).

A Educação Superior no Brasil resulta de um processo histórico polêmico: de um lado, há uma perspectiva mais elitista de contenção de acesso visando ao prestígio dos diplomas, bem como o status profissional no mercado de trabalho; do outro, a ampliação do acesso, que representa para as camadas da sociedade uma forma de ascensão social e melhoria das condições de vida.

1.2 Ensino Superior em Goiás

Após seu desmembramento do atual Estado do Tocantins, em 1988, Goiás ainda é o sétimo maior Estado da Federação, sendo dividido em 246 municípios, com uma área de 340.086,698 km², na região centro-oeste do Brasil.

Goiânia é sua capital, construída na década de 1930, momento em que houve a transferência da sede do governo, antes na cidade de Goiás. Nos anos 1950, a capital é influenciada também pela construção de Brasília, no Distrito Federal, pois a partir daí, é possível perceber movimentos de modernização do Estado, que até então era marcado hegemonicamente por atividades agropastoris. Até a década de 1960, o solo do cerrado era considerado inapropriado para a agricultura, mas, com as técnicas de correções nos solos, foi possível começar atividades de produção de grãos, o que possibilitou uma dinâmica de relações comerciais nacionais e internacionais.

Em recenseamento recente, o sistema de Educação Básica goiano apresenta a seguinte configuração: 1.437.826 alunos, distribuídos 68.547 em creches, 13.839 na pré-escola, 866.048 no Ensino Fundamental, 246.112 no Ensino Médio, 38.362 na educação profissional, 56.395 na Educação de Jovens e Adultos e 25.526 na Educação Especial (inclusão) (MEC/INEP, 2015).

De acordo com o Censo Escolar de 2016, 61.480¹ professores trabalham na rede, dentre os quais 56,4% possuem formação na disciplina que lecionam no Ensino Fundamental e 47,8% no Ensino Médio (IMB, 2017).²

Não diferentemente do contexto nacional, a Educação Superior em Goiás tem sua implementação e expansão tardias, data essa que remonta ainda ao ano de 1898, quando foi decretada pelo governo estadual a criação da Academia de Direito de Goiás, sendo efetivamente instalada apenas cinco anos depois, em 1903, na Cidade de Goiás. Mas, tal instituição teve vida curta, sendo fechada em 1909 em razão da tomada de poder por grupos pertencentes a oligarquias rivais, e reaberta em 1921, como Faculdade de Direito do Estado de Goiás, e sendo a única a receber subvenções com verbas do tesouro público estadual. Desse modo, equiparou-se às outras faculdades do país apenas em 1936, e tinha como objetivo atender exclusivamente aos filhos da classe dominante. (ALVES, 2000)

Outra instituição foi criada em 1916, por parte da iniciativa privada: a Faculdade Livre de Direito de Goiás, mais tarde, em 1918, renomeada para Escola de Direito de Goiás. Tal instituição passou a receber subsídios do governo estadual, mas não de forma contínua, pois quase sempre havia corte de verbas públicas. (BALDINO, 1991)

Assim, nesse momento passam a existir duas instituições jurídicas no Estado de Goiás, cada uma ligada a grupos oligárquicos opostos. Nessa disputa, a Faculdade de Direito foi fechada entre 1926 e 1930 por falta de subsídios governamentais. (ALVES, 2000)

Na mesma década, foram criadas a Escola de Farmácia (1922) e a de Odontologia (1923) na cidade de Goiás, antiga capital do Estado. Baldino (1991) afirma que estas duas escolas eram subsidiadas com verbas do tesouro público estadual.

O então governador Pedro Ludovico Teixeira retirou os subsídios públicos concedidos à Escola de Direito no momento que reabriu a Faculdade de Direito de Goiás. Logo, por falta de condições financeiras para se manter sem ajuda do governo,

¹ Não inclui os docentes de turmas de atividade complementar, de Atendimento Educacional Especializado (AEE), os auxiliares de educação infantil, os tradutores intérpretes de libras e os docentes e tutores de educação à distância.

² Censo escolar 2016. Estudo realizado pelo "INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS"

a mesma foi incorporada à Faculdade de Direito, onde seus alunos não tiveram prejuízos dos anos cursados e dos créditos já cumpridos (BALDINO, 1991).

No momento de migrar para a nova capital, a Faculdade de Direito foi a única a ser transferida junto com o governo, ao passo que as demais escolas foram fechadas, ao que tudo indica, por falta de recursos públicos que assegurassem seu funcionamento (ALVES, 2000).

Com a transferência do governo para Goiânia, percebe-se o movimento pela busca da modernização da nova capital e, sob o contexto do ensino superior, tem-se uma expansão dos cursos voltados para a área da saúde. Desse modo, sob a iniciativa da Sociedade São Vicente de Paula, entidade filantrópica vinculada à Igreja Católica, foram criadas a Escola de Enfermagem (1944) e a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1947), e em 1949, por iniciativa mais precisamente da Arquidiocese de Goiânia, cria-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (BALDINO, 1991).

Para Dourado (2001), o estabelecimento efetivo do Ensino Superior no Estado de Goiás acontece com a transferência para a nova capital. Com a Lei n. 192, de 10 de novembro de 1948, cria-se a primeira Universidade estadual em Goiás, nomeada Universidade do Brasil Central, de forma que foram contratados professores provenientes da Europa, que viriam lecionar na nova capital, Goiânia, porém foram apenas planos, pois nenhuma nova Universidade foi criada no estado (BALDINO, 1991).

Desde então, diversos debates aconteceram a respeito da criação de uma Universidade no Estado, com dois diferentes grupos liderando as discussões, a saber: o primeiro liderado pelos maçons, que advogavam por uma Universidade estatal pública e gratuita, o segundo grupo conduzido pelos católicos, que defendiam uma Universidade particular e assentada nos preceitos da Igreja Católica (BALDINO, 1991).

No final, os dois grupos ganharam, pois no ano de 1959, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, autorizou a criação da Universidade de Goiás, renomeada em 1972 como Universidade Católica de Goiás, hoje Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC). E no ano de 1960 houve a criação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

No contexto estadual, o então governador do Estado, Mauro Borges Teixeira, regulamentou a criação das primeiras instituições de Ensino Superior estaduais, a primeira denominada Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis

(Facea), em 1961, na cidade de Anápolis, seguida da Escola Superior de Educação Física (Esefego), datada de 1962, com funcionamento nesse mesmo ano, na então capital Goiânia.

Com a Reforma Universitária de 1968, houve a predominância dos estabelecimentos isolados sobre as Universidades, com maior interiorização e com o viés da privatização. Cabe ressaltar que a reforma não se efetivou ao mesmo tempo em todos os lugares de forma igual, prova disso é que, até 1979, Goiás dispunha de 11 instituições de ensino superior, duas Universidades (uma federal e outra particular) e nove estabelecimentos isolados.

A expansão do Ensino Superior no estado de Goiás começa a se intensificar a partir dos anos 1980, por meio da política de privatização do público. Isso ocorreu por meio da criação de autarquias estaduais e fundações municipais, que cobravam mensalidades, permitindo a interiorização do Ensino Superior em diversos municípios do Estado.

Como afirma Baldino (1991, p. 131):

(...) o ensino superior em Goiás, a partir da década de 1980, experimentou um processo de interiorização até antes inédito, em parte, promovido pelo governo estadual que se estabeleceu durante e após o processo de redemocratização do país, criando uma série de autarquias sob a forma de *Faculdades de Educação Ciências e Letras*.

O Ensino Superior em Goiás começa a se expandir para o interior na década de 1980, sobretudo de 1983 a 1987, durante o período do primeiro governo de Iris Resende Machado, em que foi autorizada a criação de dez Faculdades de Educação, Ciências e Letras, pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, no ano de 1985. Essas foram fundadas em cidades do interior que estavam com grande desenvolvimento, a saber: Morrinhos, Gurupi, Iporá, Jussara, Goianésia, Quirinópolis, São Luis de Montes Belos, Formosa, Luziânia e Santa Helena de Goiás (BALDINO, 1991).

Para Dourado (2001), a expansão do Ensino Superior do Estado de Goiás ocorre principalmente através das alianças político-eleitorais³ e pela privatização do público, devido a interesses particulares. Ressaltando ainda a adoção de critérios para a escolha dos cursos destas faculdades isoladas, procuravam atender os interesses eleitorais por parte das elites regionais.

³ Termo usado na dissertação de Baldino (1991).

Baldino (1991, p. 211), destaca quatro tendências expansionista na década de 1980:

- a) As iniciativas do poder público federal através da implantação de cursos de graduação em *Campus Avançados* da UFG;
- b) As iniciativas do poder público estadual através de um processo intenso de autorização, criação, instalação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras, sob a forma de autarquia isolada;
- c) As iniciativas do poder público municipal através da criação das Fundações Municipais de Ensino Superior, cujas Faculdades (na sua maioria) têm sido administrada por entidades educacionais particulares, ou por interesses particulares de integrantes de seus órgãos de direção superior;
- d) Uma única iniciativa essencialmente privada a do Grupo Objetivo.

Assim, foi durante o mandato do governador Iris Resende que houve grande expansão do Ensino Superior, período em que foram autorizadas a criação de 18 Faculdades de Educação, Ciências e Letras, porém apenas nove foram efetivamente criadas. São elas as das cidades de Araguaína, Porangatu, Norte Goiano (em Porto Nacional), Formosa, Morrinhos, Iporá, Goianésia, Quirinópolis e Itapuranga.

De um modo geral, a criação das faculdades estaduais que “saíram do papel”, segundo Dourado (2001), deu-se de modo insatisfatório, sem condições básicas para o seu funcionamento.

Entretanto, na década de 1980, as matrículas nas instituições de poder público estadual e municipal colaboraram para que o número de matrículas em Goiás fosse maior que a média nacional, ressaltando-se que as instituições criadas pelo poder público estadual assumiram a forma de autarquias, com ensino gratuito, enquanto as instituições de iniciativa municipal assumiram a forma de fundação, com ensino pago (SILVA, 2008).

No início dos anos 1990, o governador Iris Rezende promulga a Lei n. 11.655, de 26/12/91, em que idealiza a Universidade Estadual de Goiás, na forma de autarquia, incorporando as faculdades isoladas à Universidade, que naquele momento estavam representadas por 14 faculdades. Entretanto, não houve implementação imediata, que veio a ocorrer somente em 1999, com um novo ar de modernização do Estado por meio de novas políticas do então governador eleito Marconi Perillo (ABREU JÚNIOR, 2015).

Apesar de não ter ocorrido a efetiva criação da Universidade Estadual de Goiás, nesse momento a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea) é transformada em Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA). Até então, além do

curso de Ciências Econômicas, haviam sido autorizados, em 1984, os cursos de Administração e Ciências Contábeis, e em 1986 foram criados os cursos de Tecnologia em Processamento de Dados e as Licenciaturas curtas em Geografia, História e Letras. Em 1990 houve a criação de mais alguns cursos, entre eles o de Pedagogia, Engenharia Civil e a Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Biologia e Química.

Com a criação da UNIANA em 1990, pretendia-se agregar as faculdades isoladas estaduais; entretanto, uma parcela do governo e da comunidade acadêmica admitiam que seria possível criar uma nova Universidade, na qual todas as faculdades estaduais isoladas deveriam ser aglutinadas. Outra parcela acreditava que, em Anápolis, o ensino superior deveria centrar-se na pesquisa e desenvolvimento de tecnologia para, entre outras coisas, dar suporte ao Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA); e as outras Faculdades de Educação Ciências e Letras dedicar-se-iam à formação de professores. Optou-se, então, pela não aglutinação das faculdades isoladas (UEG, 2001).

1.3 Criação da Universidade Estadual de Goiás - UEG

Na LDB do Estado de Goiás, Lei n. 26/98, criada como complementar da LDB 9.394/96, de cunho nacional, aponta-se que havia um desejo de transformar a UNIANA e mais uma dezena de faculdades isoladas mantidas pelo governo do Estado em uma Universidade, porém nem todas as instituições defendiam tal ideia.

Para Brzezinski, Carneiro e Brito (2005, p. 29):

O caminho trilhado pelos sucessivos governos [estaduais] desde 1964 foi o da privatização do ensino superior. A construção de outras possibilidades, como investimento no ensino superior público em Goiás demandou muitos esforços e lutas sociais. Nesse sentido, a UEG é um exemplo desse novo caminho. Essa instituição configurou-se como a alternativa viável de interiorização do ensino superior público e gratuito, o que veio a ocorrer somente no final da década de 1990.

Desta forma, na busca por uma maior interiorização e aglutinação foi fundada, em 1999, a Universidade Estadual de Goiás, em que 13 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo todas instituições públicas estaduais, foram incorporadas à UNIANA, formando a UEG.

Dessas 28 Autarquias, 12 já se encontravam credenciadas com 39 cursos, dos quais 29 estavam reconhecidos e 10 autorizados pela autoridade competente, sendo acrescidos mais 11 cursos originários da antiga UNIANA,

todos reconhecidos. Ressalta-se, no entanto que, das 28 instituições incorporadas à UEG pela Lei nº 13.456, somente 13 encontravam-se em funcionamento pleno, ou seja, com cursos regularmente ofertados mediante processo seletivo (UEG/PDI/2003-2007, p. 101).

Algumas dessas faculdades isoladas só existiam na forma de decreto, pois haviam diretor e secretária nomeados, mas não professores contratados e alunos matriculados. Nesse momento, a UNIANA foi dividida em parte administrativa, dando lugar à Unidade de Ciências Humanas e Econômicas e à Unidade de Ciências Exatas e Tecnológicas, vinculada à Secretaria da Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás, evidenciando a intenção de a instituição ser utilizada como instrumento para impulsionar o desenvolvimento técnico e tecnológico do Estado.

Os embasamentos para efetiva criação da UEG foram planejados no decorrer das décadas de 1980 e 1990, no contexto articulado por movimentos que envolviam estudantes, docentes e diversos atores da sociedade civil. Esses buscavam romper com as questões neoliberais, embora não fosse possível ignorar os interesses eleitoreiros envolvidos na origem dessa importante instituição para a sociedade goiana, considerando “ainda que as mudanças recentes na sociedade goiana asseguraram os meios políticos e socioeconômicos necessários à sua instalação” (MOREIRA, 2007, p. 103).

Até 1985, Goiás dispunha de três faculdades isoladas, saltando para 28 faculdades em pouco mais de uma década. Como essas faculdades isoladas praticamente não haviam desenvolvido nenhum trabalho em conjunto, pois eram desarticuladas politicamente e com fraco desempenho em suas atividades, houve a junção dessas à UNIANA, por meio de um ato de reforma administrativa pela Lei n. 13.456, de 16/04/99, resultando em uma única instituição (PDI/UEG/1999-2002).

A UEG, criada no primeiro governo de Marconi Perillo, com sede na cidade de Anápolis, porém com uma estrutura descentralizada, hoje apresenta 41 *campi*, distribuídos em 39 cidades do Estado, instituição está com caráter de pesquisa, ensino e extensão com natureza pública, laica e gratuita.

Cumprе ressaltar que as várias faculdades estaduais existentes em Goiás até 1999, tinham pouca ou nenhuma relação entre si, não havendo articulação de suas ações, por exemplo, um banco único de dados, ou então a unificação de currículos, calendários. Também não havia uma preocupação com a formação do corpo docente e dos técnicos administrativos, podendo ser consideradas como escolas de terceiro grau e não instituições de Ensino Superior (FERREIRA, 2006).

Ao criar a UEG foi preciso estabelecer um canal de comunicação que possibilitasse a aglutinação de dados das várias unidades universitárias que compuseram a UEG no modelo *multicampi*. Por isso, os dados da instituição (número de alunos, professores, servidores, cursos, orçamentos, programas de extensão, entre muitos outros) somente começaram a ser mais sistematizados depois de 2002, quando se iniciou uma política de comunicação interna mais eficiente (FERREIRA, 2006).

Pode-se observar que, ao transformar as autarquias estaduais já existentes em uma única Universidade, além de atender às demandas regionais de desenvolvimento econômico, favoreceu-se a administração, o financiamento, o controle e a regulação por parte do Estado. Ademais, a busca por diversas formas de captação de recursos fora do poder público não significou uma autonomia, muito pelo contrário, o Estado criou mecanismos de regulação que diminuíram a autonomia didática, científica e administrativa das IES, como é o caso das políticas voltadas para currículo e avaliação (GOULART, 2014).

Como afirmam Dourado e Oliveira (2001), no caso do Estado de Goiás, a criação de uma Universidade pública revelou embates que evidenciaram diferentes interesses e concepções políticas e acadêmicas. De forma que:

A criação da UEG foi utilizada como plataforma política pelo então candidato a governador do Estado, Marconi Perillo. Destaca-se ainda o papel preponderante do Partido do PC do B na criação dessa instituição, que integrou posteriormente o governo de Marconi Perillo. Deve -se ressaltar que existiram duas propostas diferentes quanto à forma acadêmica de estabelecer o ensino superior estadual em Goiás: por meio de uma Universidade para todo o Estado mediante a incorporação de todas as IES estaduais e outra opção que seria de manter a UNIANA independente, uma vez que já era Universidade, e de transformar as demais faculdades isoladas em um ou mais centros universitários. (OLIVEIRA e FERREIRA, 2008, p. 210)

Como dito anteriormente, as autarquias estaduais espalhadas pelas diversas regiões do Estado não tinham nenhuma comunicação ou eixo comum para direcionar suas atividades. Assim, a partir da criação da UEG foi preciso buscar unificar currículos, projetos políticos pedagógicos, metas, objetivos, a fim de formar uma única instituição.

Torna-se evidente que a aglutinação da UNIANA e dos polos universitários, quando transformados em UEG, mudou o panorama da educação superior em Goiás, pois possibilitou a garantia do acesso a esse nível de ensino. Com a criação da UEG, o poder público estadual tornou-se um dos mais importantes provedores desse nível

de ensino, tendo um representativo de quase 25% das matrículas nos cursos de graduação no ano de 2003 no estado. Mas, é importante ressaltar que essa grande expansão no número de matrículas acontece devido à oferta dos cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP), conhecidos como “parceladas”.

O Programa de LPP atingiu, em 2004, um total de 240 municípios goianos com o objetivo de formar, em nível superior, o maior número possível de professores da educação básica, em consonância ao que foi estabelecido pela LDB (Lei nº 9.394/96), e também possibilitou o crescimento da UEG em número de alunos e de cidades atendidas (CARNEIRO, BREZEZINSKI e BRITO, 2006).

Desde sua implementação, em parceria com governos estadual e municipais e com segmentos da iniciativa privada voltados à educação, os cursos de LPP certificaram 8.652 profissionais até 2002. Neste mesmo ano, havia um total de 18.257 alunos matriculados (MAGALHÃES, 2009).

Esses cursos foram ofertados na busca de qualificar os docentes da rede pública e privada da educação básica, através de uma parceria entre as prefeituras dos municípios e a UEG. Tais cursos eram oferecidos aos finais de semana, nas férias e feriados, em unidades com poucas condições físicas e até mesmo com um corpo docente com limitadas qualificações, procurando formar os professores da educação básica, sem que os mesmos fossem retirados da sala de aula.

Logo, o projeto de LPP foi fundamental para a expansão das licenciaturas em Goiás, uma vez que elas foram oferecidas pela UEG em diversos municípios, em diferentes modalidades, ocorrendo, dessa forma, a interiorização do ensino superior, o que facilitou a frequência aos cursos de formação de professores (ADORNO, 2008).

Esses cursos, todavia, somados aos cursos regulares, tornaram a UEG uma das maiores Universidades do país em número de alunos matriculados em cursos presenciais de graduação (INEP, 2004).

Desta forma, a expansão da UEG efetivou-se principalmente “por meio de:

programas que objetivam a formação de professores como o projeto Licenciatura Plena Parcelada; b) criação de novos cursos de graduação; c) implementação de cursos sequenciais; e d) implantação de cursos *lato sensu* e *stricto sensu*” (GOIÁS, 2006, p. 57).

Atualmente a UEG vem oferecendo o maior número de cursos de licenciatura em Goiás, com diversos *campi* pelas diferentes regiões do estado: atualmente está presente em 39 cidades por meio de 41 *campi*. Assim, com a criação

da UEG ocorreu no Estado de Goiás um processo de estadualização e interiorização dos cursos de licenciatura.

Destaca-se ainda que:

O crescimento da instituição em curtíssimo prazo levou-a a buscar recursos próprios, de forma a viabilizar os investimentos em infraestrutura, uma vez que não eram suficientes para comportar o quantitativo de alunos que atendia. Nesta perspectiva, os cursos de LPP, com licenciaturas em áreas de Ciências da Natureza e Humanas, passaram a garantir o autofinanciamento da UEG. As mensalidades dos alunos eram pagas pelos conveniados, atendendo à autonomia financeira prevista nos documentos legais (BOTELHO; CARVALHO, 2011, p. 19).

Como mantenedora, a Universidade conta com a Fundação Universidade Estadual de Goiás, que é uma entidade de personalidade de direito público, criada por política da reitoria da UEG e que, por meio de prestação de serviços, de cobrança de mensalidade de cursos sequenciais e de convênios para a realização de cursos de formação de professores da rede particular, pode captar e gerir recursos. Tem-se também a Fundação Universidade do Cerrado (FUNCER), que vem permitindo gerar e administrar receitas decorrentes da venda de cursos e serviços, como as especializações *lato sensu*, concursos públicos, entre outros.

O crescimento das matrículas foi proporcional à abertura de novos *campi*, porém a partir de 2005 ocorreu um declínio: temos não mais as “parceladas” e os cursos sequenciais que eram pagos pelas parcerias UEG e outras instituições privadas ou até mesmo com as prefeituras.

O Parecer CEE n. 009/2002 de 28/01/2002 destaca que o processo da UEG:

(...) não tratou da criação de uma nova Universidade, mas da transformação de uma Universidade em outra, o que, na teoria e na prática, resulta tão somente em uma mudança de denominação de Universidade Estadual de Anápolis para Universidade Estadual de Goiás (CEE, 2002, p. 132).

Entretanto, acredita-se que possa ser uma nova Universidade, visto que as 28 faculdades isoladas incorporadas à UEG traziam consigo suas histórias, estruturas, problemas, deficiências. De modo não muito diferente de outras instituições de Ensino Superior no Brasil, a UEG padece de falta de recursos, precariedade de infraestrutura, insuficiência de técnicos administrativos bem como de docentes efetivos.

Na Constituição Estadual de 2005, ficou determinado que 2% da receita de impostos arrecadados deveriam ir para a UEG, porém isso pouco favoreceu o quadro de dificuldades financeiras da instituição. Entretanto, apesar do pouco investimento

financeiro que a UEG possui, pode-se perceber sua grande expansão territorial e de matrículas, já que pouco mais de 90% de suas matrículas estão presentes nas regiões do interior, considerando que:

A interiorização do ensino superior aparece, nesse movimento, como um valor agregado a ser implementado como fator de consolidação e desenvolvimento de cidades do interior. Ou seja, a interiorização geográfica do ensino superior, por meio da criação e instalação de estabelecimentos desse nível de ensino, predominantemente, na forma de estabelecimentos isolados, efetivou-se sob o discurso da modernização e do desenvolvimento regional. (OLIVEIRA, DOURADO e AMARAL, 2006, p. 28)

Nesse contexto de interiorização, 97% dos cursos de licenciatura estão no interior do Estado, do total dos 137 cursos oferecidos pela instituição, 76 cursos são da área de Educação, ressaltando o perfil da UEG voltado para a atuação na formação de professores, em detrimento das outras áreas do conhecimento.

Deste cenário quantitativo, é possível inferir que parte substancial do financiamento destinado à UEG está direcionada no sentido de focar a formação de professores, contrariando a lógica daqueles que defendem a criação de políticas públicas para atender às necessidades específicas de cada região no interior do Estado. Resultando no desenvolvimento econômico e social e na redução das desigualdades regionais (MAGALHÃES, 2009).

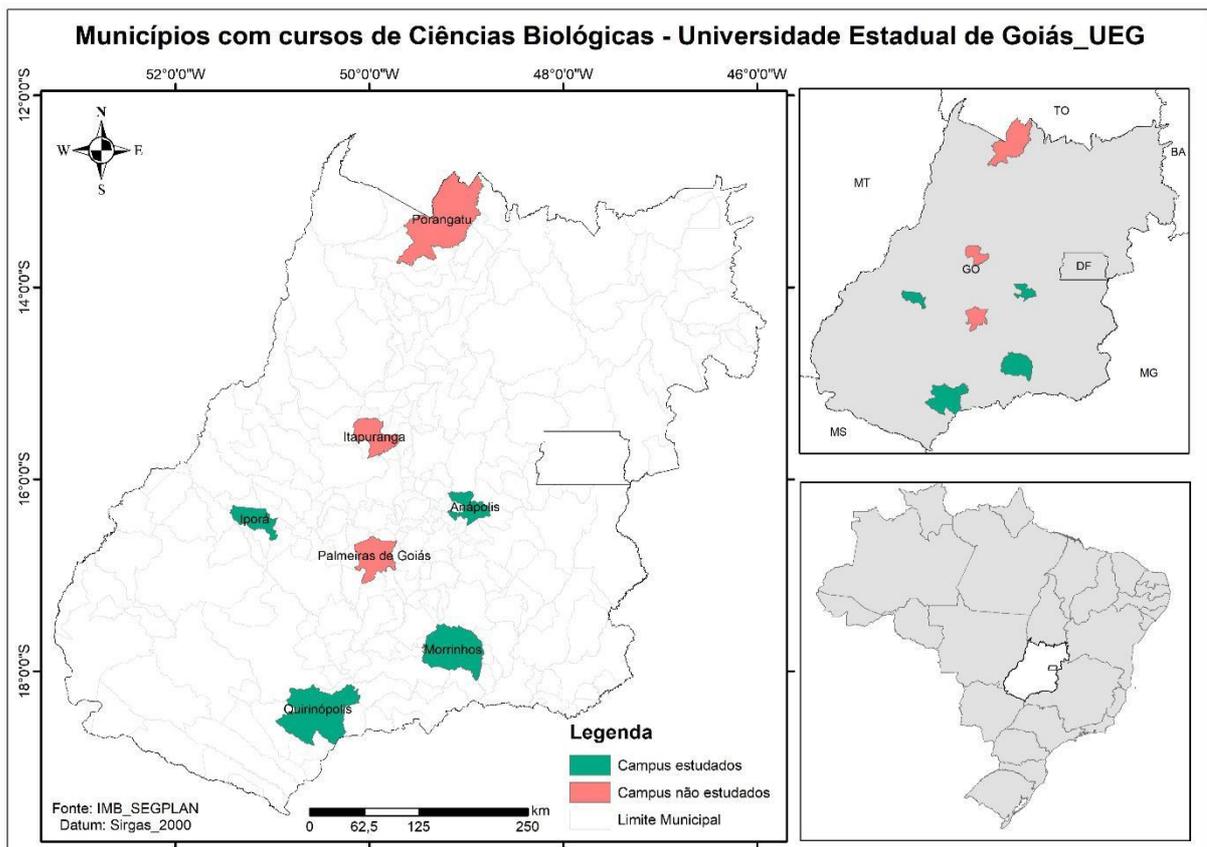
1.4 Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEG

Nesse contexto de interiorização dos cursos de licenciaturas, interessam a construção da presente tese os cursos de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Em Goiás, o primeiro curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em nível público foi ofertado em 1979, pela Universidade Federal de Goiás – *campus* de Goiânia -, mas, paralelamente a isso, no interior do Estado cursos de Licenciatura Curta em Ciências estavam surgindo em instituições denominadas Faculdades de Educação, Ciências e Letras.

Entretanto, esses cursos não atendiam às necessidades da região, pois formavam professores para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental e deixavam carente a área de ensino de Biologia para o Ensino Médio. Assim, foram revogadas tais licenciaturas curtas da antes mesmo da LDB/1996, transformando-as em Licenciaturas Plenas em Biologia e Matemática.

Tal plenificação não ocorreu de forma homogênea em todas as instituições, pois algumas só efetivaram o currículo em Licenciatura Plena em Biologia nos anos 2000. A partir de 1999, esses cursos presentes nas instituições isoladas de ensino superior (IES), mantidas pelo poder público estadual, e a então Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), foram incorporadas a uma única instituição, a UEG, criada em 1999.

Hoje os cursos de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas estão distribuídos em **sete** cidades no interior do estado: Anápolis, Iporá, Itapuranga, Morrinhos, Palmeiras de Goiás, Porangatu e Quirinópolis, divididos nos turnos matutino, noturno e integral. Cumpre dizer que esses cursos não surgem de uma única vez, pois como dito anteriormente, alguns foram incorporados das antigas Faculdades de Educação, Ciências e Letras e outros já surgiram no contexto da ampliação da UEG, como é possível observar no mapa que se segue:



Dentre os sete cursos criados e/ou incorporados à UEG, o primeiro curso foi o de Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas do *Campus* Henrique Santillo, em Anápolis, criado em 1974, que tinha por objetivo habilitar professores do então 1º Grau. Contudo, a autorização de tal curso foi aprovada apenas com o Decreto Federal n. 94.209, de 10 de abril de 1987, em que foi criada a licenciatura em Ciências Químicas e Biológicas para professores do Ensino Fundamental (1º Grau).

Posteriormente, em 18 de maio de 1994, por meio da Portaria Ministerial n. 742, foi autorizada a conversão via planificação para Ciências – habilitação em Biologia. Em 1999, foi incorporado à UEG, ainda como curso de licenciatura. Hoje, esse curso apresenta vestibulares semestrais, com disponibilidades de 30 vagas por semestre para cursar período integral.

O segundo curso que podemos destacar, anterior à criação da UEG, foi o do *Campus* de Iporá. O curso de Ciências-Licenciatura Curta estava em funcionamento na Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iporá (FECLIP), porém não atendia às necessidades da região, uma vez que formava professores apenas para Ciências do Ensino Fundamental, deixando carente a área de Ensino de Biologia. Através do Decreto governamental n. 4894 de 14/05/1998, foi autorizada a planificação do antigo Curso de Ciências-Licenciatura Curta, transformando-o em Licenciaturas Plenas em Biologia e Matemática.

O primeiro vestibular para esses dois novos cursos aconteceu já em junho de 1998. Em 1999 a FECLIP é incorporada à UEG, porém o reconhecimento do curso de Biologia só acontece em 2004, com a Portaria Estadual n. 2.101 de 01/12/2004, publicada no *Diário Oficial da União*, em 07/12/2004. Atualmente são ofertadas 40 vagas anuais, e até 2015 esse curso era ofertado no período integral, porém desde o vestibular de 2016 o curso é oferecido no período noturno.

Seguindo os cursos criados anteriormente à criação da UEG, o terceiro foi o do *Campus* de Morrinhos, com sua origem ainda na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos (FECLM), que foi criada como autarquia estadual por meio do Decreto Estadual n. 2.518, de 19 de outubro de 1985. Entretanto, as atividades de ensino se iniciaram somente em 1988 com a realização do primeiro processo seletivo, e o funcionamento de seus cursos foi autorizado pelo Decreto Federal n. 98.956, de 15 de fevereiro de 1990. Na ocasião, estava em funcionamento o curso de Licenciatura Curta em Ciências, e o reconhecimento deu-se através da Portaria MEC n. 252, de 27 de fevereiro de 1997, publicada no *Diário Oficial da União*.

Mais tarde, o curso de Ciências (Licenciatura Curta) foi convertido em dois novos cursos: Matemática (Licenciatura Plena) e Licenciatura Plena em Ciências – Habilitação em Biologia, segundo o parecer 97/98 do Conselho Estadual de Educação. São oferecidas 40 vagas com entrada anual e esse curso, até 2005 – ano em que houve o reconhecimento pela Portaria do CEE n. 419, em 12 de abril - era oferecido no período noturno. A partir de então o curso passou a ser oferecido no período integral, não havendo vestibular desde de 2016 por falta de demanda.⁴

O quarto curso é do *campus* de Porangatu, que teve sua origem na antiga Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu (FECERP), criada em 1985, seguindo o modelo implantado pelo Conselho de Educação do Estado de Goiás. A FECERP surgiu com o objetivo de difundir o ensino superior no interior do Estado, atendendo às necessidades de formação de profissionais para a educação. Inicialmente com o curso de Licenciatura curta em Ciências, após 1999, quando foi incorporada a FECERP sob a égide da UEG, implantou-se também o curso de Licenciatura Ciências Biológicas e Matemática. O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas é oferecido no período da manhã, com 40 vagas anuais.

O último curso que surgiu antes da criação da UEG foi do *campus* de Quirinópolis, com início das atividades em 1989, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis. Até 1993 era o curso em Ciências – Habilitação Curta, que depois foi alterado para Licenciatura Plena em Biologia, e teve seu reconhecimento obtido através da portaria ministerial n. 1766 de 13 de dezembro de 1993. O reconhecimento do Curso pelo Conselho Estadual de Educação ocorreu em fevereiro de 1999 e foi publicado no *Diário Oficial* de 18 de junho de 1999, pelo Decreto n. 5.062, já como curso pertencente à nova instituição do Estado de Goiás, a UEG. O curso é oferecido no período noturno, com 40 vagas anuais.

Como já apresentado, foram criados cinco cursos anteriores à fundação da UEG, e apenas dois surgem já no contexto pós-UEG: o primeiro é do *campus* de Palmeiras de Goiás. Este iniciou como Polo Universitário de Palmeiras de Goiás em 2001. Em setembro, começaram a funcionar seus primeiros cursos: Letras,

⁴ No ano de 2016, houve uma normativa da UEG, segundo a qual os cursos que não atingissem 1,2 candidatos por vaga seriam suspensos. Por esse motivo, junto ao curso de Ciências Biológicas do *Campus* Morrinhos, mais três cursos foram interrompidos, são eles: Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores de Crixás, Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, de Pirenópolis, e Letras-Português/Inglês, de São Miguel do Araguaia. Cf.: <http://www.nucleodeselecao.ueg.br/pdfs/processos/214/PS20171-turmas_suspensas.pdf>.

Matemática, Geografia e História, todos do Programa Emergencial de Formação de Professores da UEG, em regime de licenciatura plena parcelada (LPP). Em abril de 2002, o Polo foi transferido para as dependências do Colégio Estadual de Palmeiras de Goiás.

Em 2005, durante a 36ª Plenária do Conselho Universitário da UEG, realizada na UEG de Quirinópolis, foi aprovada a criação da Unidade Universitária de Palmeiras de Goiás, conforme reza a Resolução CsU n. 052, de 7 de outubro. Em 2005, por força da Lei n. 15.804, de 13 de novembro, foi criada a Unidade Universitária na estrutura da UEG. Neste mesmo ano, foi autorizada a implantação dos cursos de Ciências Biológicas e Agronomia, por meio da Resolução CsU n. 054, de 7 de outubro de 2005. Esses cursos tiveram início de funcionamento já no ano seguinte e continuam sendo ofertados até os dias atuais, em atendimento às demandas local e regional, com oferecimento no período noturno, e 40 vagas anuais.

O último curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, criado em 2006, foi do *campus* de Itapuranga, que atualmente oferece 40 vagas anuais no turno matutino. O *campus* foi criado por meio do Decreto Estadual n. 2.549, de 1986, assinado pelo então governador Iris Rezende Machado. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga (FECLITA), entretanto, iniciou oficialmente suas atividades no ano de 1988. Em 1999, por meio da Lei Estadual n. 13.456, foi transformada em Unidade Universitária da UEG.

Esta breve constituição histórica deve ser adensada e mais bem compreendida, pois, concordando com Goodson (2001), a história pode apresentar tradições e legados da instituição e, conseqüentemente, do curso estudado, esclarecendo de que forma, com o passar do tempo, as situações foram negociadas, construídas e reconstruídas.

CAPÍTULO II – REFRAÇÃO COMO INSTRUMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA ESTUDOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O trabalho propõe-se a compreender características do projeto inicial dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas na UEG na fase de sua criação e os rumos que foram tomados no decorrer do caminho de sua expansão durante o período de 19 anos de seu oferecimento. Para isso, é importante analisar quais processos de refração ocorreram.

A hipótese inicial é de que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás estão sofrendo um processo de aniquilação de seus princípios, como curso de formação de professores no interior do Estado, principalmente a partir de movimentos de reestruturação educacional advindos das esferas interna e externa.

No contexto da presente tese, busco operar um referencial teórico elaborado por Ivor Goodson e outros autores. Esta proposta teórica vem se materializando nos diversos artigos e livros por eles publicados nos últimos anos. Para Lindblad e Goodson (2011), por exemplo, as transformações advindas dos governos permitem observar a desregulamentação, mercantilização, consumo e, principalmente, a introdução de princípios originados no mundo empresarial.

Nesse sentido, os mesmos autores discutem os processos de reestruturação educacional e indicam a existência de pelo menos três tipos, dentre eles: a reestruturação como um ideal à organização e planejamento, em momentos de mudanças rápidas e instáveis; a reestruturação como resultante de mudanças políticas e sociais dentro do sistema; e, por último, a reestruturação como um processo que conduz a um infinito número de possíveis modos de operação entre a educação e organização escolar (LINDBLAD e GOODSON, 2011).

Para compreender esse processo de reestruturação emanado dos governos, os autores passam a interrogar tais complexidades pela justaposição em dois níveis de análise, partindo de narrativas: a primeira chamada de narrativa sistêmica, que são os discursos políticos advindos de órgãos governamentais, agências financiadoras internacionais e, no contexto da instituição em questão, temos as portarias, resoluções, estatutos entre outros mais; a segunda relativa a narrativas de vida profissional, neste contexto, dos professores do curso de Ciências Biológicas da UEG.

Ao justapor narrativas sistêmicas às narrativas de vida profissional, ressalta-se a capacidade de compreender zonas de refração relacionadas a diferentes sistemas nacionais, regionais, locais, significando que uma gama de respostas é possível, mesmo quando as características nacionais e trajetórias históricas de vida são diferentes. Destarte, é possível avaliar a refração e ver como a reinterpretação e o redirecionamento das políticas nacionais variam em diferentes períodos históricos e diferentes meios culturais (GOODSON e RUDD, 2012).

A primeira contextualização para tais propostos ocorreu quando Goodson e sua equipe desenvolveram um grande projeto no ano de 2005: foi um estudo desenvolvido em sete países da Europa, com pesquisas envolvendo discursos políticos; análises de casos nacionais; histórias de vida e etnografia de profissionais da educação e da saúde. Para tal, foram entrevistadas três gerações de profissionais, a primeira dos que começaram a trabalhar dos anos 1960 aos anos 1970, seguida dos profissionais que iniciaram nos anos 1980 e 1990, e aqueles que iniciaram mais recentemente. Os resultados são apresentados no livro *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*, organizado por Sverker Lindblad e Ivor Goodson.

No conjunto de narrativas de vida profissional, podemos observar distintos pontos de refração em diferentes períodos históricos. Refração é um conceito, uma lente teórica em que o campo é analisado em relação à periodização histórica, movimentos mais amplos e ideologias, referindo-se à capacidade de os padrões globais serem redirecionados e reordenados pelas configurações históricas e culturais (GOODSON, 2014; RUDD e GOODSON, 2017).

Nesse momento, vale ressaltar a origem do conceito refração, que vem da Física, e retrata o momento em que um raio de luz muda de velocidade em virtude da mudança de meio, não alterando apenas a velocidade, mas também a direção de propagação no outro meio, desta forma sofrendo desvios.

Assim como na refração da luz através de uma janela, as iniciativas globais que seguem intenções e direções similares podem ir para direções e sequências não previstas. Enquanto isso, de algumas formas, a refração é similar ao conceito de recontextualização, ao focar não apenas as mudanças externas das culturas locais e profissionais, além dos contextos profissionais, mas também as mudanças internas nas percepções e nas narrativas. (GOODSON, 2014, p. 43, tradução própria)⁵

⁵ Just as with the refraction of light through a window, global initiatives that follow similar intentions and directions can end up moving in unintended directions and sequences. Whilst, in some ways, refraction is similar to the concept of re-contextualisation, the work focuses not only on the external changes in

Assim, o conceito de refração no contexto educacional permite explorar e mapear as inter-relações entre os níveis supra e macro dos contextos de formulação de políticas. Portanto, é possível traçar os interesses dominantes, ideologias e discursos, a fim de identificar no nível meso e micro as interpretações organizacionais, bem como ilustrar por meio das narrativas de vida profissional a recontextualização diária das políticas no interior da sala de aula (GOODSON e RUDD, 2012).

Com todo o movimento de globalização e seus efeitos sobre a educação, faz-se necessário compreender os movimentos da retórica da educação quanto aos impactos destes sobre os contextos nacionais e locais. Como afirmam Goodson e Rudd (2016), por meio do projeto “Profknow”, há muitas variações entre contextos nacional e local. Em decorrência disso, continuam sendo insuficientemente pesquisados e menos teorizados para compreender como as variações no nível nacional e local realmente acontecem.

Para tanto, o conceito de refração tem sido formulado no decorrer dos últimos anos como uma ferramenta destinada a ajudar a explorar metodologias e teorias complexas.

A refração procura simultaneamente examinar a estrutura e agência e as inter-relações entre elas, ao mesmo tempo em que coloca a influência histórica e textual no centro das explorações argumentamos que o conceito de "refração" pode ser visto como uma ferramenta fornecendo uma lente para pesquisa empírica nos níveis macro, meso e micro, bem como proporcionar uma análise de estrutura e agência através de análise narrativa de instâncias de prática profissional e 'episódios de refração'. (GOODSON e RUDD, 2016, p. 101, tradução própria) ⁶

Nesta compreensão, as tendências globais de nível supra, dificilmente são interpretadas da mesma forma no contexto das políticas nacionais, e o mesmo acontece quanto às políticas nacionais que são reinterpretadas diferentemente nos níveis locais (institucional e individual). Pode-se ressaltar que as tendências globais sofrem refração mediada por histórias nacionais, tradições, ideologias e políticas dominantes. Em contrapartida, políticas nacionais são constituídas por meio de práticas institucionais e

local and professional cultures and in professional context, but also on internal changes in perceptions and narratives. (GOODSON, 2014b, p. 43)

⁶ Refraction seeks to simultaneously examine structure and agency and the interrelationships between them, whilst also placing historical and contextual influence at the heart of explorations..... We argue that the concept of 'refraction' may be seen as one such tool by providing a lens for empirical investigation at the macro, meso and micro levels, as well as providing a simultaneous analysis of both structure and agency through narrative analyses of instances of professional practice and 'episodes of refraction' (GOODSON; RUDD, 2016, p. 101).

redirecionadas por meio de ações baseadas nas próprias convicções, valores e trajetórias dos indivíduos e grupos (GOODSON e RUDD, 2016).

O conceito “refração” como uma ferramenta para explorações metodológicas e teóricas contribui para compreender as narrativas sistêmicas, os sistemas, as políticas e as práticas educacionais. Embora saibamos que cada caso é único, existem quatro principais elementos inter-relacionados e constituintes para a refração, que orientam as investigações, a saber: o primeiro a análise das atuais ondas de reforma, de ideologia e poder predominante; o segundo, ênfase simultânea na estrutura e na agência e suas inter-relações; o terceiro, foco nas narrativas individuais e profissionais; e, o quarto, sobre as considerações da periodização histórica (RUDD e GOODSON, 2017).

O primeiro elemento busca deixar clara a ideologia dominante e o poder no trabalho, bem como suas influências de longo alcance no atual período histórico. O discurso predominante propicia as políticas de austeridade, que buscam promover uma nova forma de neoliberalismo, buscando apoiar a redução de investimentos por parte do governo central e ampliar a atuação das instituições privadas (RUDD e GOODSON, 2017; 2016; GOODSON e RUDD, 2016).

O segundo elemento propõe estudar simultaneamente a estrutura e agência, após compreender que os efeitos de ideologia e poder desenvolvidos pelas políticas não ocorrem de forma linear, mas, os sujeitos que são ativos no processo reinterpretam e podem mediar as intenções políticas. Assim, a refração viabiliza uma lente teórica para a investigação empírica nos níveis macro, meso e micro, proporcionando entendimentos mais ricos e contextualizados da prática (RUDD e GOODSON, 2016).

Seguindo, o terceiro elemento, afirma que, para investigar detalhadamente as relações entre estrutura e agência, devemos explorar a prática e a ação individual, investigando as motivações e percepções por trás delas. Para isso, as histórias de vidas e narrativas profissionais viabilizam obter informações ricas sobre a maneira pelas quais os atores fazem o significado de suas próprias vidas.

O último elemento e, talvez o mais importante, da refração é a periodização histórica, que considera relação entre o contexto social e histórico, para assim poder conhecer melhor as origens das ações e dos fatores que sustentam a formulação das políticas. A “periodização histórica permite localizar movimentos, ciclos e ondas de

reformas mais amplas, além de compreender a prática, a medida em que sua ação pode refletir ou refrear as ondas dominantes” (RUDD e GOODSON, 2017, p. 7).

As análises históricas permitem compreender o passado, a mudança e as orientações da política atual, bem como os fatores, ideologias, condições e práticas que as sustentam. Permitem, também, postular resultados a longo prazo, fornecendo informações sobre as possibilidades futuras.

À periodização histórica pouca atenção tem sido dada, visto que a ênfase está cada vez mais voltada às possibilidades e processos contemporâneos e únicos, que tendem a se dedicar em apresentar as mudanças predominantes no sistema. Então, tem-se a urgência em adotar uma análise sócio-histórica mais ampla para transformação da política (GOODSON e RUDD, 2016; RUDD e GOODSON, 2017).

Para compreender um pouco melhor os processos de mudanças, os historiadores da escola de *Annales* combinaram história e sociologia, propondo que estas veem operando em três níveis: a longo prazo, médio prazo e curto prazo, que se interpenetram de maneira completa. Fazem uma alegoria com os níveis do mar: no fundo, representa o longo prazo, onde existem profundas correntes oceânicas que podem parecer aparentemente estáveis, porém, movem-se o tempo todo. Esta visão de longo prazo abrange fatores estruturais, visões do mundo, formas de Estado, etc.

Acima deste nível vêm as ondas cíclicas, representando o médio prazo, com duração média de 50 anos. Contudo, com a redução dos tempos e espaços na era da modernidade, estes ciclos podem vir a ser reduzidos (GIDDENS, 1990). Neste médio prazo, podemos compreender o estabelecimento dos atuais princípios da educação, baseada em sala de aula, dividida em série e por disciplinas. Os proponentes desta perspectiva constantemente celebram suas especificidades, contra as reivindicações teóricas dos grandes movimentos ocorridos nos diferentes períodos históricos (GOODSON e RUDD, 2016).

A parte superior do oceano representa as ondas e espumas, vem o curto prazo se concentrando em períodos discretos e políticas particulares, mas também nos eventos cotidianos, no dia-a-dia. Os proponentes desta perspectiva constantemente celebram suas especificidades contra as reivindicações teóricas das grandes mudanças de épocas entre os diferentes períodos históricos (GOODSON, 1999; GOODSON e RUDD, 2016; RUDD e GOODSON, 2016).

Esses três níveis de ondas cíclicas não devem ser tratados como competitivos, mas são complementares para a interpretação da própria história. Isso

porque, no momento em que coincidem, a capacidade para mudanças e reformas tornam-se mais fortes, de forma que estas coincidências podem ser vistas em momentos-chave da história da educação.

Para melhor compreender esse contexto de periodização histórica, as principais ideias, como dito anteriormente, surgem da Escola/Movimento de *Annales*, considerada uma nova produção intelectual produzida no campo da historiografia no início do século XX. Grande parte desta nova história é produto de um pequeno grupo associado à revista *Annales*, criada em 1929.

As ideias diretivas da revista podem ser brevemente sumarizadas, de modo que, em primeiro lugar, ocorre a mudança da narrativa tradicional de acontecimentos por uma história-problema. Em seguida, não somente a história política deve ser estudada, mas a de todas as atividades humanas e, por último, como uma forma de complementação das anteriores, a colaboração interdisciplinar, tais como a geografia, a sociologia, a economia e outras tantas.

A principal proposta da Escola de *Annales* é a perspectiva interdisciplinar e isso está representado nas três gerações, mesmo que com suas divergências. Deve-se ressaltar, entretanto, que essa interdisciplinaridade estaria em desacordo com a temporalidade “acontecimental”, do único, singular, progressista. Assim, vale dizer que o que tornou possível a construção da produção pela *Annales* foi a nova representação do tempo (REIS, 2000). Esta nova representação acontece devido à aproximação da história com as ciências sociais. Esta última refuta a visão da história como a construção linear e acelerada do futuro, da liberdade, pois para ela, esse é um tratamento especulativo, tornando-a inválida e perigosa.

Assim, para as ciências sociais, o tempo não se refere à sucessão, à mudança, à assimetria passado/futuro. O tempo deve ser suprimido pela busca do regular, do contínuo, do estável, ressaltando menos as mudanças qualitativas e valorizando as transformações estruturais, uma vez que elas surgiram contra a aceleração do tempo produzida pela modernidade, e querem tornar o presente mais contemporâneo do passado e do futuro (REIS, 2000).

Quanto às questões do tempo, os historiadores de *Annales*, ao formularem o conceito de longa duração, introduziram a abordagem da repetição, da permanência, em um conhecimento antes limitado à irreversibilidade e à mudança. Este momento está mais concentrado na segunda fase, que vem depois da então Segunda Guerra Mundial, e se aproxima efetivamente de uma “escola”, com

diferentes e novos conceitos, particularmente quanto à estrutura e conjuntura, e junto a novos métodos, em particular à “história serial” das mudanças de longa duração, com forte influência de Fernand Braudel (BURKE, 2010).

Na obra de Braudel, sua preocupação era inserir indivíduos e eventos em contextos, visto que a história dos eventos é importante, porém superficial, descrevendo os acontecimentos como “perturbações superficiais, espumas de ondas que a maré da história carrega em suas fortes espáduas”. Para compreender a história, deve-se mergulhar sob as ondas. As águas profundas são representadas pelos sistemas econômicos, estados, sociedades, que produzem história que se movimenta em um ritmo mais lento, até mesmo as mudanças ocorrem no tempo de gerações, de séculos; assim, justifica-se, talvez, os contemporâneos nem sempre perceberem os fatos (BURKE, 2010, pp. 52-53).

Braudel manuseia o tempo histórico, dividindo-o em tempo geográfico, tempo social e tempo individual, de forma que a longa duração pode ser curta em relação aos padrões dos geólogos, não sendo possível explicar as mudanças significativas sem recorrer a uma visão global (BRAUDEL, 2009).

Para contextualizarmos mais profundamente tais movimentos de refração e periodização histórica, pode-se retomar o *Professional Knowledge Project* (GOODSON e LINDBLAD, 2011). Como dito anteriormente, foi um grande projeto que estudou a vida profissional em sete países europeus, entre os anos de 2000 a 2008. O movimento predominante no momento era uma reestruturação neoliberal, porém mediada por fundações e trajetórias específicas de cada país estudado. A nível nacional há diferentes respostas, visto que na Inglaterra percebe-se uma integração das políticas neoliberais, enquanto nos demais países estudados constata-se uma resistência, através de respostas dissociadas das políticas. Curiosamente, estes são os países mais “bem-sucedidos” nos sistemas educacionais. Ressalta-se que os sistemas, estruturas e histórias nacionais podem refratar de diferentes maneiras em respostas a movimentos globalizantes.

Contextualizando tal referencial teórico na presente pesquisa, buscou-se compreender como políticas curriculares produzidas nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEG são reinterpretadas e redirecionadas no decorrer de sua história. Dessa forma, pode-se encontrar possíveis variações nas narrativas individuais, visto que as políticas de fundação destinadas a atingir um objetivo particular, podem funcionar para atingir alvos muito diferentes.

O campo empírico desta tese é composto por dois conjuntos de documentos: 1. os planos de desenvolvimento institucional, os projetos pedagógicos institucionais e os projetos político pedagógicos que compõem um cenário de narrativas sistêmicas e, 2. as entrevistas com professores da Universidade, divididos em três grupos: os experientes que trabalham na instituição desde sua fundação; os intermediários, que estão na instituição há pouco mais de 12 anos; e os iniciantes, que estão na instituição há menos de 7 anos.

No próximo capítulo, apresento os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a produção do campo empírico a partir da narrativa, enquanto nível micro das políticas curriculares presentes na instituição em estudo.

CAPÍTULO III – A NARRATIVA BENJAMINIANA NO NÍVEL MICRO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

No campo da Educação, a narrativa se articula a um amplo espectro de perspectivas teóricas, no entanto, no escopo da presente investigação, apresentarei os pressupostos teórico metodológicos a partir do pensamento de W. Benjamin, como vem sendo trabalho no Grupo de Estudos de Práticas Curriculares e Narrativas Docentes (GePraNa)⁷ da Faculdade de Educação da Unicamp, há mais de dez anos. (PETRUCCI-ROSA e RAMPINI, 2017).

Os ensaios benjaminianos inspiradores da perspectiva teórico metodológica adotada são: “*O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*”; “*Infância em Berlim por volta de 1900*”; e “*Sobre o conceito de História*”, produções que evidenciam as potencialidades da narrativa, o conceito de História e a possibilidade de escrita como mônadas.

Em “*O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*”, Benjamin ressalta que a narrativa está sofrendo um apagamento, pois são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar. Isto acontece porque as experiências estão em declínio e continuam a cair até desaparecer (BENJAMIN, 1994). Em busca de exemplificar o desaparecimento da narrativa, o autor lembra dos soldados que retornam da guerra e não conseguem narrar suas experiências.

A experiência é passada de pessoa a pessoa, e nesta situação podemos encontrar dois tipos de narrador: o camponês sedentário e o marinheiro comerciante. O primeiro é o homem que conquistou a vida sem sair do seu país, conhecendo bem suas histórias e tradições, enquanto o segundo é quem viaja muito, e logo tem muito a contar (BENJAMIN, 1994).

Para Benjamin, a verdadeira narrativa tem uma dimensão utilitária, que pode consistir como um ensinamento moral, sugestão prática, seja por meio de um provérbio ou norma de vida, tal que o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Contudo, a arte de aconselhar está em extinção. Isto em paralelo à evolução das forças produtivas, dentre elas o surgimento do romance, que se torna possível com a invenção da imprensa, resulta em indivíduo isolado, que não sabe dar nem receber conselhos.

⁷ O Grupo de Estudos de Práticas Curriculares e Narrativas Docentes vem sendo coordenado pela profa. Maria Inês Petrucci-Rosa e é um sub grupo do Grupo de Pesquisa em Ciência e Ensino (GePCe) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Já o narrador benjaminiano tem como característica o saber aconselhar, não como respostas conclusivas, mas como sugestões. Assim:

(...) o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. (BENJAMIN, 1985, p. 231)

O romance, para Benjamin, proporciona uma comunicação marcadamente fragmentada do proveniente da memória, atribuindo ao leitor a solidão, bem como o afastando da experiência de vida entre os membros da sociedade (ARAÚJO, 2006).

Neste ponto de vista, ocorre a quebra da experiência, da narrativa passada de geração a geração, como ressalta Benjamin:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

A narrativa produz entrecruzamentos entre tempos, espaços e perspectivas, sem ter a pretensão de constituir "a verdade", mas de intercambiar experiências suas e dos outros (PETRUCCI-ROSA, 2009). Galzerani (2004) ressalta que a experiência é passada entre gerações, tendo uma relação do narrado com o vivido; indo de acordo com o defendido por Benjamin, sobre a narrativa não persistir sem a memória.

Desta forma, nos apropriamos da narrativa como princípio metodológico, na intenção de ouvir e adensar experiências docentes, pois, para Walter Benjamin, o ato de rememorar permite criar novos significados, criando-se uma conexão entre passado e presente, possibilitando desenvolver novas ressignificações e sentidos.

Para Benjamin, o trabalho com as narrativas tem por característica a possibilidade de trabalhar com aberturas e brechas, com a possibilidade de interlocuções com outros, sem procurar responder a todas as perguntas, muitas vezes até criando outras. Produzir narrativas não é só relatar, mas trazer as experiências no plural. (PETRUCCI-ROSA e RAMOS, 2014, p. 369)

Como dito anteriormente, este trabalho foi desenvolvido no contexto do GePraNa que vem, há mais de dez anos, desenvolvendo pesquisas que se articulam

com o contexto da narrativa benjaminiana. Desta forma, procurei proceder com as entrevistas em diálogo com as pesquisas desenvolvidas no grupo, mas vale ressaltar que as mesmas não são iguais entre si, possuindo suas particularidades em sua construção.

Como ressalta Moura (2014):

(...) não nos preocupamos em contatar um grande número de professores e requisitar que eles respondessem questionários previamente elaborados com perguntas fechadas. Ao contrário, nossa metodologia está centrada num diálogo entre nós e o professor através de uma conversa que se desenrole naturalmente. Ao interpelá-los, não seguimos metodologias tradicionais como a entrevista estruturada ou semiestruturada para constituirmos nosso material empírico. Estamos interessados nas histórias, experiências, vivências que esse sujeito tem para nos contar. Nossa inspiração metodológica para realizar as “entrevistas” com os professores nasce dos escritos de Walter Benjamin sobre a ideia de *narrativa* (...) Sendo assim, o material empírico (...) adquire forma com as falas dos professores que entrevistamos. (MOURA, 2014, p. 42)

Assim, as entrevistas foram realizadas abertamente, sem um roteiro estruturado ou semiestruturado, em que para iniciar o diálogo, foi solicitado aos professores-narradores que contassem suas histórias/experiências relacionadas ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas, em estilo livre. Poucas vezes foram interrompidos com uma ou outra pergunta, somente para instigá-los a aprofundar mais sobre determinado acontecimento que haviam narrado. Tal abordagem é recomendada por Petrucci-Rosa (2014):

(...) são realizadas entrevistas, que usualmente são propostas a partir de uma questão única. Nesse sentido, há uma preocupação em não trabalhar com roteiros pré-definidos, tampouco com entrevistas semiestruturada. A abertura de cada entrevista geralmente se dá com um convite que pode ser formulado assim: “Conte-me sua história a respeito de... (PETRUCCI-ROSA, 2014, p. 10)

Nesse sentido, há um interesse nas histórias, experiências, vivências que esse sujeito tem a nos contar, como é evidenciado por Bortolato (2015):

A nós, interessa saber as histórias que nos contam. Nosso trabalho consiste em ouvir suas experiências com a significação que eles dão às suas vivências. Assim com essa metodologia não há a necessidade de haver uma triangulação, e nem tão pouco o pesquisador irá dissecar as concepções dos professores, a partir de suas narrativas. Cada narrador tem autoridade sobre a sua própria história e é visto como o aconselhador dentro da perspectiva benjaminiana, onde aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. A maneira como lidamos com as narrativas, na fidelidade a Benjamin, não permite que haja desautorização do narrador, seu pensamento não é classificado e nem julgado. Os professores são vistos como aqueles que podem falar sobre si e sobre as experiências que eles viveram. A

narrativa é tanto o fenômeno que se investiga quanto o método de investigação (BORTOLATO, 2015, p. 84-85).

Ou ainda como aponta Faccio (2014, p. 48), aquilo que

(...) nos interessa sobre suas experiências está, às vezes, oculto nas entrelinhas com extrema subjetividade. Todas as narrativas trazem a possibilidade de reconstrução de uma determinada vivência e, portanto, os professores entrevistados puderam de forma livre contar suas histórias e ressignificar alguns fatos.

Sempre se leva em consideração que os professores-narradores possuem suas vivências e visões de mundo particulares e que, a partir das narrativas, podemos compreender as experiências destes sujeitos. Nesse processo de compreender as experiências, Okubo (2012) ressalta em sua tese de doutorado que:

Quando eu ou meus entrevistados fazemos um processo de rememoração, percebemos a presença de outros em nossas experiências. Este é outro ponto fundamental da visão de Benjamin sobre o sujeito. Ele não é isolado, ele faz parte de uma estrutura. Para Benjamin, a rememoração não é algo solitário, individualista, pois ela traz consigo várias vozes presentes nos acontecimentos narrados; portanto, há a necessidade da sensibilidade para que essas rememorações ganhem significados. (OKUBO, 2012, p. 41)

Significados estes da rememoração que não são passíveis de serem julgados como verdades únicas, pois compreendemos esses professores-narradores como culturalmente constituídos, de forma que não houve preocupação em “limpar” a conversa de traços subjetivos ou hesitações que invariavelmente existem nos depoimentos dos entrevistados (OLIVEIRA, 2008, p. 43).

As histórias são consideradas em seus regimes de verdade, em peculiares contextos de tempo e espaço. Assim, buscar compreender um momento mais específico para a pesquisa, tem-se de observar o contexto mais amplo em que essas narrativas são construídas.

Como ressalta Petrucci-Rosa (2014, p. 3):

É essa perspectiva histórica que nos interessa, compreendendo que o investimento na abordagem narrativa nos permite entrar em contato com as brechas nas histórias individuais, que permitem ao ouvinte/leitor vislumbrar um tempo e um lugar social.

Dessa forma, quando professores-narradores contam suas histórias de vida profissional, observa-se que:

A visão de cada sujeito entrevistado é uma entre muitas possíveis, dessa forma, considero os depoimentos não como materiais absolutos capazes de

esgotar a temática, mas sim como verdades e realidades construídas por uma pessoa que possui certos pontos de vista. (RAMOS, 2008, p. 98)

Ao realizar a entrevista com 24 professores que irão compor o quadro empírico, buscou-se narradores que estiveram presentes desde a fundação da Universidade Estadual de Goiás até os contratados recentemente. Acredita-se que estes, em seus tempos e espaços diferentes, têm muito a dizer sobre o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, professores-narradores que serão apresentados detalhadamente mais adiante.

Trabalhando com as narrativas de cada professor-narrador, compreende-se que estas estão repletas de possibilidades de leitura; desta forma, não apresentamos as entrevistas integralmente, mas em fragmentos, chamadas mônadas.

Operando o conceito de mônada, o ensaio "*Infância em Berlim por volta de 1900*", apresenta 41 pequenas histórias de infância que datam dessa mesma época. Trazem elementos familiares, cotidianos, com brechas que permitem visualizar o processo histórico pelo qual passava a Europa e, mais especificamente, Berlim.

Para Gagnebin (1999), ele apresenta uma memória da infância berlinense, não apenas de um menino doente, judeu de família de classe média alta em Berlim, mas da construção de uma história marcada por lutas políticas e um grande processo de industrialização que acontecia entre o final do século XIX e início do XX. Tais histórias representam imagens que surgem no inconsciente coletivo e, portanto, compõem, também, as histórias dos outros.

Como ressalta Galzerani, Benjamin nos permite perceber que:

(...) somos capazes de produzirmos, por exemplo, rememoração, resignificando, alterando os rumos da nossa própria história, na relação com outras histórias. Concebe, pois a modernidade como drama, como ruína, mas ao mesmo tempo, deixa brechas para que visualizemos o mundo moderno como preche de potencialidades de "salvação" ou de construção de "novas" práticas sociais. (GALZERANI, 2005, p. 54)

A rememoração permite o entrecruzamento de tempos (passado, presente e futuro), em que o conceito de memória abrange conhecimentos experienciados, como também aqueles que se encontram esquecidos. Entretanto, não se tem como objetivo a memória como dispersão para o passado ou "resgate fiel do ocorrido" (RAMOS, 2012, p. 129).

Para Benjamin, lembrar é tornar possível o contato com o passado, como uma viagem que traz à tona o compromisso com o presente. Sabe-se que, aquele que lembrar uma experiência, já não é o mesmo que a viveu, pois estamos falando de lugares e tempos diferentes.

O último texto de Walter Benjamin, que nos é inspirador, é “*Sobre o conceito de História*”, que apresenta 18 pequenas histórias, como uma resposta ao momento político pelo qual a Europa estava passando, em que não havia nenhum lugar para esperança. Na mesma época, a guerra produzia muitos mortos e miséria e, em contrapartida, aumentava os direitos e riquezas dos poderosos. Nesse ensaio, o autor busca romper com a construção histórica de que o passado só é dado aos vencedores, e opta por mostrar a importância de se levar em consideração os inúmeros elementos sobre a memória dos grupos menos favorecidos.

Benjamin apresenta a ideia de memória e o conceito de história “aguerrida do materialismo histórico enquanto campo de produção do pensamento, capaz de oferecer elementos necessários à transformação da realidade social” (SANTOS, 2013, p. 51). Para ele, contudo, deve-se atentar à história universal do marginalizado, isto é, observar o que não chegou a ser. “É essa capacidade universalizadora do particular que Benjamin chama de *mônada*, que é a modesta forma de universalidade do materialismo histórico” (MATE, 2011, p. 340), em que é “sua tarefa escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1985, p. 225), propondo, então, uma leitura a partir da compreensão dos oprimidos.

O materialista histórico só se aproxima de um objeto histórico quando o confronta enquanto *mônada*. Nessa estrutura, ele reconhece o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos, ou, dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária de lutar por um passado oprimido. Ele aproveita essa oportunidade para extrair uma época determinada do curso homogêneo da história (BENJAMIN, 1985, p. 231).

Neste contexto, traz à tona as personagens esquecidas, fatos oprimidos, omitidos, vozes silenciadas, memórias sepultadas.

3.1 As mônadas

Os três ensaios aqui apresentados configuram-se como fragmentos narrativos, apresentados em *mônadas*. O termo foi empregado pela primeira vez por Giordano Bruno (1548-1600), na época da Renascença, representando os elementos

das coisas. Após passados alguns anos, o físico alemão Leibniz (1646-1716) retoma o uso do termo em seus escritos sobre a filosofia. Para ele mônada é:

(...) uma substância simples, os verdadeiros Átomos da Natureza e, em uma palavra, os Elementos das coisas. É necessário que cada Mônada seja diferente de qualquer outra. Pois nunca há, na natureza, dois seres que sejam perfeitamente idênticos e nos quais não seja possível uma diferença interna (LEIBNIZ, 2009, p. 25-26).

Assim, na perspectiva de Benjamin, as mônadas são pequenas historietas que preservam fragmentos de histórias, que são capazes de dar significados a um contexto maior, marcado por tensões, releituras e ressignificações. Em outras palavras, são “(...) pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos” (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 203; 204).

Nesse contexto, Galzerani (2005, p. 62) ressalta:

(...) passamos a mergulhar em algumas “mônadas ou miniaturas de significados – conceitos que o pensador, ora focalizado, coloca em ação no diálogo com o físico Leibniz. Tais centelhas de sentido, que podem ter a força de relâmpago.

A mônada traz a ideia de paralisação e congelamento do fluxo da história, carregando em si estrutura de um todo universal: “Na imobilização da mônada, pode-se flagrar a imagem dialética, uma configuração saturada de tensões, nas quais ela se cristaliza” (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 204).

As mônadas podem revelar seu caráter singular da experiência, ao mesmo tempo em que podem revelar uma centelha de sentidos, podendo carregar em si um todo universal. Apresenta-se como uma história que não tem fim exato, permitindo diferentes leituras e ressignificações pelo leitor/ouvinte.

As pequenas historietas denominadas mônadas são:

(...) imagens de contextos muitas vezes contraditórios, controversos, marcados por rupturas e sensibilidades. Assim, eles podem ser adensados de diferentes maneiras, ao chamarem a atenção dos leitores em diversas direções. (CALADO, 2016, p. 98)

Funcionando como “potencializadora de brechas, de emergência, de acontecimentos que pareciam congelados e estanques na história, mas que agora podem saltar de um contínuo imposto para o tempo histórico” (RAMOS, 2012, p. 135).

Deve-se considerar que Benjamin tenta capturar imagens de experiências muito maiores que o vivido consciente e individual do narrador, pois é na sociedade

moderna que acontece a valorização da memória, porém precisa levar-se em consideração o “fantasma do esquecimento” exercido pelo apagamento da memória realizado pela “história oficial” (GALZERANI, 2008).

A pessoa que rememora, para Benjamin, é mais inteira, possui sensibilidades, esquecimentos e incompletudes e se percebe como portadora de experiências e como sujeito que se constrói sempre na relação com o outro. Dessa forma, trabalhar a memória não é tomá-la como ferramenta de pesquisa, mas como cenário (PETRUCCI-ROSA e RAMOS, 2008, p. 567-568).

Através da memória nos tornamos sujeitos da experiência coletiva, mas também individual, pois cada acontecimento produz significados diferentes para os que os vivenciam. Desta forma, o trabalho com a narrativa benjaminiana como potencialidade para uma pesquisa permite trazer à tona as vozes dos docentes do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas. Não se trata apenas de ouvir suas histórias, mas também de adensá-las.

A pessoa, em Benjamin, é construída pelas suas experiências do dia a dia, formulando e reformulando suas vivências. Para Benjamin, o homem dá a cada momento novo significado às coisas que vivenciou. O mundo é uma experiência. Talvez o texto que mais aborde esta visão do homem seja “*A infância em Berlim por volta de 1900*” em que vemos a relação entre a experiência e a memória delineando-se. A experiência não é única, pois ela refeita a cada momento e a memória não é única, pois ela é uma revisitação da experiência. Na procura de ressignificar aquilo que viveu, penso que o sujeito vá buscar na memória aquilo que lhe marcou (OKUBO, 2012, p. 52).

3.2 As entrevistas

O primeiro contato com os professores a serem entrevistados aconteceu por e-mail, que estavam disponíveis no site da instituição ou foram disponibilizados pelos coordenadores dos cursos. Vale ressaltar também que muitos professores não deram retorno. Os demais foram convidados a participar da pesquisa pessoalmente, nos momentos em que as entrevistas aconteceram no *campus*.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de outubro a dezembro de 2016, apenas uma pelo Skype. As demais aconteceram pessoalmente, de modo que a pesquisadora permaneceu durante um tempo no Estado de Goiás, perambulando pelos diferentes *campi* de acordo com a disponibilidade dos professores.

Antes de proceder a cada entrevista, foram explicadas as questões da pesquisa e como elas surgiram. As mesmas aconteceram em dia e ambientes escolhidos pelos próprios professores. Por esse motivo muitas foram realizadas nas

salas dos professores, salas de coordenação, salas de aula, laboratórios, e até mesmo na casa do próprio professor, ambientes agradáveis, regados a café, tendo ao fundo o canto dos pássaros ou o burburinho dos alunos - aos quais desde já deixo meus agradecimentos, por toda lembrança e lembrança carregada de sentimentos e esperança.

Cada entrevista foi experienciada de diferentes formas pela pesquisadora, trazendo à tona boas recordações e ao mesmo tempo um sentimento de indignação sobre a situação em que se encontra a Universidade. Da mesma forma, cada entrevista teve sua própria dinâmica, respeitando as diferenças entre os professores.

Para realizar as entrevistas, foi utilizado um gravador que somente era acionado no momento em que os entrevistados estavam dispostos a conversar e, nesse clima de diálogo entre pares, o processo era iniciado. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e textualizadas. Posterior a esse processo, buscou-se recorte de fragmentos que fizessem sentido às indagações da investigação. Os fragmentos foram recortados como pequenas histórias/episódios que, apesar de serem particulares, podem retratar um contexto mais amplo. Esses fragmentos são nomeados com um título, que retrata a significação produzida pela própria pesquisadora.

3.3 Os narradores

A pesquisa contou com 24 professores-narradores, alguns que estão na Universidade desde a fundação do curso, outros que estão há pouco mais de uma década, outros que foram contratados recentemente e alguns que não fazem mais parte do corpo docente da instituição, mas que foram muito solícitos em conceder uma entrevista. Foram usados nomes fictícios para identificá-los, escolhidos devido ao próprio contexto da diversidade da flora do cerrado, região onde a Universidade está presente.

- **Amora-Preta:** docente da UEG desde 2001, é graduada em Ciências Biológicas, mestra em Ciências Ambientais e Saúde.
- **Araticum:** docente da UEG desde 2012, é graduado em Ciências Biológicas, mestre e doutor em Biologia Animal.
- **Buriti:** docente da UEG desde 2010, é graduado em Ciências Biológicas, mestre em Ecologia e Evolução e doutor em Ciências Ambientais.

- **Cagaita:** docente da UEG desde 2001, é graduada em Ciências Biológicas, mestre em Ciências Biológicas e doutora em Medicina Tropical.
- **Curriola:** docente da UEG desde 1999, é graduada em Ciências Biológicas, mestra em Criptógamos, com área de concentração em Micologia, e doutora em Ciências Biológicas – Microbiologia Aplicada.
- **Cajuzinho-do-cerrado:** docente da UEG antes mesmo de a Universidade ser estadualizada, desde 1991, é graduado em Odontologia, especialista em Psicologia Educacional.
- **Mangaba:** docente da UEG desde 2010, é graduada em Ciências Biológicas, mestra em Ecologia e Conservação da Biodiversidade e doutora em Ecologia e Recursos Naturais.
- **Murici:** docente da UEG desde 2001, é graduado em Ciências Biológicas, mestre em Ciências Biológicas e doutor em Ciências Ambientais.
- **Gabirola:** docente da UEG desde 2002, é graduada em Ciências Biológicas, mestra em Educação em Ciências e Matemática.
- **Gravatá:** docente da UEG desde 2005, é graduada em Licenciatura Plena em Biologia, Mestra e Doutora em Agronomia – Genética e Melhoramento de Plantas.
- **Jenipapo:** docente da UEG antes mesmo de a Universidade ser estadualizada, desde 1986, graduado em Ciências com Habilitação Plena em Biologia, especialista em Biologia e em Educação.
- **Palmito-da-mata:** docente da UEG desde 2012, graduado em Agronomia, mestre em Ciências Biológicas e doutor em Ciências Biológicas – Botânica.
- **Tucum-do-cerrado:** docente da UEG entre 2001 e 2013, graduado em Ciências Biológicas, especialista em Docência Superior e Avaliação Institucional.
- **Perinha:** docente da UEG entre 2003 e 2012, graduada em Biomedicina, mestra em Bioquímica e Biologia Molecular, doutora em Biologia Celular e Molecular.
- **Pera-do-cerrado:** docente da UEG desde 2004, graduada em Licenciatura em Ciências – habilitação Biologia, mestra e doutora em Agronomia.
- **Baru:** docente da UEG desde 2005, graduado em Ecologia, mestre e doutor em Ciências Biológicas – Zoologia.
- **Pequi:** docente da UEG desde 2004, graduado em Ciências Biológicas, mestre em Ciências Biológicas e doutor em Ecologia e Conservação em Recursos Naturais.

- **Lobeira:** docente da UEG entre 2006 e 2009, graduada em Licenciatura Curta em Ciências e Plena em Biologia, mestra em Ecologia Aplicada e doutora em Biologia Vegetal.
- **Bacupari:** docente da UEG desde 2004, graduado em Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), mestre em Genética e Biologia Molecular e doutor em Agronomia – Fitotecnia.
- **Babaçu:** docente da UEG desde 2010, graduado em Licenciatura em Ciências – habilitação em Biologia, mestre em Genética e Melhoramento de Plantas e doutor em Ciências Agrária – Agronomia.
- **Ananás:** docente da UEG desde 2012, graduada em Farmácia e Licenciatura Plena em Biologia, mestra em Educação e doutoranda em Educação.
- **Araçá:** docente da UEG desde de 2004, graduada em Ciências Biológicas, mestra em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e doutora em Ciências Ambientais.
- **Jacaratiá:** docente da UEG desde 2005, graduada em Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), mestra e doutorado em Genética e Bioquímica.

CAPÍTULO IV – A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: HISTÓRIAS CONTADAS POR NARRATIVAS SISTÊMICAS

Procuro entender as conexões e os desvios entre as instâncias de macroestruturas político-sociais e econômicas, que levam à produção de propostas de documentos curriculares oficiais; e as micro contingências, nas quais se expressam as ações de sujeitos e instituições específicas na construção de seus currículos (LOPES, 2006).

Neste capítulo, analiso o processo de construção dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás, muitos dos quais tiveram suas origens ainda na década de 1980, nas antigas Faculdades de Educação, Ciências e Letras. A intenção, entretanto, é compreender os processos sócio-históricos e as inter-relações entre o contexto de formulação de políticas e sua recontextualização na vida profissional dos professores dos cursos.

Como dito anteriormente, o governo passou a desenvolver políticas de expansão do Ensino Superior público em diversas regiões do Estado de Goiás, a fim de atender às reivindicações estudantis e da população em geral, uma vez que transformou a Universidade Estadual de Anápolis e 28 autarquias em Universidade Estadual de Goiás (UEG), mediante a Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999, que vinculou organicamente a UEG à Secretaria Estadual de Educação. Com o Decreto n. 5.158/1999, a UEG se vinculou à Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECTEC).

Neste contexto de expansão, a UEG foi considerada a oitava maior Universidade pública na pesquisa feita pelo Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais “Anísio Teixeira”, quando levado em conta o número de matrículas no ano de 2003 (INEP, 2004). Foi também considerada a “segunda maior entre as Universidades estaduais, configurando-se em um arranjo espacial que abrange todo o Estado de Goiás”, segundo a Comissão de Assessoramento e Avaliação Institucional (CAAI, 2005, p. 32).

A justificativa explicitada para a criação da UEG era atender às demandas da sociedade goiana, para que o aluno não necessitasse deslocar-se para a capital do Estado, tendo a oportunidade de, em sua própria cidade, ter acesso e permanência em uma instituição superior pública e gratuita. Paralelamente ao acesso ao ensino superior, a expansão da UEG também permitiria o desenvolvimento do interior goiano

A Assembleia Estatuante, no primeiro ano de funcionamento da UEG, elaborou o Estatuto e o Regimento Geral da instituição. Posteriormente, houve a

elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional da UEG (PDI) (2001-2003), que foi fundamental para conduzir mudanças exigidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Conselho Estadual de Goiás (CEE/GO).

Seguindo com a elaboração dos documentos, em 2003, a Pró-Reitoria de Graduação da UEG (PRG) iniciou as discussões para mudanças na matriz curricular dos cursos de graduação da instituição, com o propósito de unificação das mesmas, visto que a UEG se encontrava em fase de renovação do credenciamento da Universidade, o que exigia mudanças e adaptações.

No caso específico deste estudo considerou-se a unificação das matrizes do Curso de Ciências Biológicas da UEG, realizada com o propósito de dar unidade à diversidade de matrizes dos 7 Cursos ministrados nos diferentes *campi*, sediados nos municípios de: Anápolis, Iporá, Morrinhos, Itapuranga, Porangatu, Quirinópolis e Palmeiras de Goiás.

O curso da cidade de Anápolis ficou com uma matriz exclusiva distribuída em uma carga horária de 3.400 horas, regime seriado semestral, turno integral. As unidades de Iporá e Morrinhos ficaram com uma matriz unificada, com uma carga horária de 3.560 horas, regime anual, turno integral. As demais cidades, Itapuranga, Quirinópolis, Porangatu e Palmeiras de Goiás, unificaram suas matrizes, com carga horária de 3.285 horas, regime anual e turno diferenciado conforme os editais do vestibular.

Tal divisão se contrapunha ao entendimento de que o currículo é produzido conforme as características próprias de cada instituição. Ainda que fortemente influenciado por um contexto normativo mais amplo (FERREIRA, 2005), o mesmo se encaixa na Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002⁸, que ressalta que os cursos de formação inicial devam ter flexibilidade necessária para que construam projetos próprios.

Nesse contexto, após oito anos de matriz unificada, fez-se necessário repensar a unificação das matrizes. Então, em 2013, começou um novo estudo e reformulação das matrizes curriculares e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Ciências Biológicas.

Ressalta-se mais uma vez que a presente pesquisa apresenta relevância singular pelo fato de a UEG apresentar características próprias pela amplitude

⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

concretizada em 42 *campi*. A relevância recai na interiorização e na regionalidade dos *campi* de Anápolis, Iporá, Itapuranga, que estão localizados na região central, Morrinhos, Palmeiras de Goiás, Quirinópolis na região sul e Porangatu na região norte.

4.1 Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI

Antes de adentrar na análise da Reestruturação Curricular efetivada a partir de 2015, presente nos diferentes PPPs dos cursos de Ciências Biológicas, percorrem-se os caminhos do PPI e PDI, pois, como é ressaltado pelo documento do Ministério da Educação:

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, elaborado para um período de 5 (cinco) anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. (MEC, 2007. p. 1)

A Universidade Estadual de Goiás, até o presente momento, elaborou três PDIs. O primeiro em vigência entre os anos de 2001-2003, seguido do PDI 2003-2007 e o último é o PDI 2010-2019. Todos buscam o planejamento sistematizado de forma coletiva, com ações planejadas de três a cinco anos. Contudo, o último PDI, que deveria ter suas ações para até 2014, assumiu o compromisso de dar-lhes continuidade, reformulando questões, caso preciso, até 2019, adaptando-as de acordo com as necessidades que virão após a avaliação no quinto ano de vigência. Ressalta-se que não foi possível o acesso ao PDI (2001- 2003).

Algumas ações foram realizadas na UEG desde sua criação, as quais têm contribuído para a construção de sua história, bem como beneficiado a população goiana, especialmente nos lugares onde a Universidade se faz presente. Os planos trazem várias dessas ações, mas aqui destacarei as mais significativas, que se fizeram presentes também nas narrativas dos professores, que serão apresentadas no próximo capítulo.

No PDI, é ressaltada mais uma vez a preocupação da Universidade em desenvolver e construir um ensino superior de qualidade, público e gratuito, para atender às expectativas e anseios da população. Para isso, pautando-se em princípios que contemplem a autonomia universitária, com uma gestão democrática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O plano propõe ações, objetivos e metas que deveriam ser realizados entre os anos de 2003-2007, dentre eles: o plano de carreira e vencimentos do pessoal do magistério público superior, conforme a Lei n. 13.842, de 1 de junho de 2001, que considera como atividade docente a pesquisa, o ensino e a extensão indissociáveis, visando à produção do conhecimento, à ampliação e a transmissão do saber e da cultura. A UEG deveria ter até 2/3 (dois terços) de seus docentes em regime de tempo de dedicação integral à docência e à pesquisa. O documento também destaca que o docente do magistério público superior estadual de Goiás poderá afastar-se de suas funções para aperfeiçoar-se em instituições de ensino e pesquisa, nacional ou internacional, e ter assegurados todos os direitos e vantagens a que fizer jus, em razão das atividades de magistério.

O PDI dialoga com a Lei n. 13.842. De acordo com essa lei, são apresentadas algumas determinações para o quadro docente temporário, que deve ser contratado por tempo determinado, não excedendo 1 (um) ano, enquadrando-se como professor substituto, visitante ou professor/pesquisador visitante estrangeiro. Ressalta-se que o professor substituto é aquele contratado por meio de processo de seleção pública, para suprir faltas eventuais de docente do quadro permanente, e seus vencimentos são estabelecidos e calculados de acordo com sua qualificação e jornada de trabalho.

O PDI (2003-2007) destaca o fortalecimento da Educação a Distância (EAD) e sua oferta, que tem sido ampliada na Universidade desde a criação do Centro de Educação Aberta Continuada e a Distância (CEAD) em 2002, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. O CEAD estruturou-se com o objetivo de desenvolver e estimular os processos de EAD na UEG, dar suporte aos campi e promover atividades educacionais para alunos egressos da UEG e da sociedade, mediante a realização de cursos, seminários, palestras e outros eventos na área de educação, com intuito de disseminar o conhecimento, atender às necessidades de formação e a democratização do acesso ao ensino de qualidade.

A elaboração e revisão do orçamento começaram a ser traçadas no primeiro PDI, tendo como objetivos acompanhar a execução orçamentária mensalmente e revisar o orçamento para o ano seguinte até o mês de setembro. O plano ressalta a garantia de destinação orçamentária de 2% para a Universidade, com repasses em duodécimos mensais.

No contexto orçamentário havia uma preocupação com crescimento da Universidade; com avaliar, planejar, controlar, coordenar e implementar a expansão da Universidade, principalmente por meio da criação de novas unidades e polos universitários, conseqüentemente ampliando o programa e cursos de graduação. Nesta ampliação a proposta era criar novos cursos de graduação e ampliar a oferta de vagas dos cursos já existentes. Tais ações não estavam voltadas apenas para ampliação de unidades universitárias, mas também para ampliar e melhorar a infraestrutura física e aparelhamento dos laboratórios de forma a garantir a qualidade da formação acadêmica.

Junto ao desenvolvimento da estrutura física da Universidade, buscava-se melhorar o currículo dos cursos de graduação. Para tanto, foi proposta a reformulação dos currículos e cursos de graduação, instituindo-se então a reforma curricular dos cursos, norteada nos princípios gerais explicitados no Projeto Pedagógico da instituição.

Na parte de gestão e desenvolvimento institucional, vários foram os objetivos propostos no PDI (2003-2007), entre eles a realização de concurso público para servidores técnico-administrativos e para docentes, de forma a atingir 70% do quadro dos profissionais concursados até dezembro de 2007. Entretanto, sabe-se que mesmo uma década depois, o quadro de funcionários efetivos está longe de ser superior a 70%. Para o corpo docente, o objetivo era atingir 90% do quadro concursado até dezembro de 2007, mas não foram realizados concursos suficientes para atingir esses objetivos. Quanto aos docentes que a Universidade possuía, a ideia era qualificá-los em nível de mestrado e doutorado, proporcionando assim a formação continuada dos docentes.

Estes foram alguns dos objetivos e ações propostos no PDI (2003-2007) da Universidade. Através destes percebe-se que, no contexto mais específico do curso de Ciências Biológicas, muitos desses objetivos e ações não foram atendidos, o que será discutido posteriormente.

Como já mencionado, o PDI teve duração de cinco anos, assim o anterior finalizou-se em 2007, porém somente três anos depois o novo PDI foi elaborado, com plano e ações propostos para o período de 9 anos. O PDI (2010-2019) apresenta algumas ações, objetivos e metas, que foram propostos para serem realizadas entre os anos de 2010-2014 e revistas caso fosse necessário até 2019.

Dentre estas ações que deveriam ser cumpridas entre 2010 e 2014, pode-se destacar mais uma vez a busca em estabelecer diretrizes para políticas de criação, expansão, oferta e diversificação dos cursos de graduação, tendo em vista a excelência do ensino na instituição. O plano ainda prevê a realização de um estudo para compreender as demandas regionais, para analisar a oferta, manutenção e criação de novos cursos, sendo primordial a participação da comunidade interna e da sociedade em geral.

O PDI considera que a UEG já tenha passado por sua fase de implantação e expansão física, ressaltando que neste momento necessita de consolidação acadêmica. Pode-se levantar alguns questionamentos, pois basta visitar alguns dos campi da Universidade para se perceber a falta de estrutura básica, até para salas de aula, sem falar em laboratórios, bibliotecas e salas para professores, espaços divididos entre os docentes quando precisam trabalhar na instituição. Mesmo assim, ainda o PDI (2010-2019) apresenta diversas questões de planejamento e acompanhamento do processo de construção, reforma e ampliação dos diversos prédios da UEG, a princípio como uma meta a ser realizada até 2014, o que não se concretizou.

O mesmo plano propõe algumas ações diretas para os discentes, entre elas, implantação de restaurantes universitários (Rus) pelas unidades, porém até o momento somente o campus de Anápolis tem o RU. Há campus onde não foram instaladas sequer cantinas.

Quanto às bibliotecas:

Quanto ao horário de funcionamento, pode-se afirmar que todas as bibliotecas das UnUs/UEG funcionam nos dois turnos, ou seja, diurno (manhã e tarde) e noturno, tendo como horário de suas atividades o mesmo previsto para início e término das aulas (PDI, 2010, p. 100).

Também quanto à biblioteca pode-se ressaltar que muitas não possuem bibliotecários e que, em alguns *campi*, a biblioteca encontra-se fechada.

Quanto aos laboratórios, há uma grande diferença entre os cursos, de forma que: em Anápolis há cinco diferentes laboratórios para atender o curso de Ciências Biológicas; na cidade de Iporá há apenas um laboratório que, neste momento, também é utilizado como sala de aula; em Morrinhos há somente um laboratório para o curso e o segundo laboratório do *campus* foi construído para atender às pesquisas desenvolvidas pela equipe do mestrado, que envolve vários

cursos, não apenas o de Ciências Biológicas; na cidade de Palmeiras há diversos laboratórios, dos quais há quatro que são mais utilizados pelo curso de Ciências Biológicas, e os demais são para uso do curso de Agronomia; em Porangatu e Quirinópolis, por fim, há somente um laboratório para atender o curso.

O PDI ressalta que:

Está prevista como política de gestão da UEG “modernizar a estrutura dos laboratórios em atendimento aos cursos” (capítulo II), e para atingir essa política está prevista, entre as 11 ações estabelecidas pela UEG, a “Implantação de infraestrutura e manutenção tecnológica para laboratórios e bibliotecas” (item 02), com previsão orçamentária já definida no PPA 2008-2011 – Ação 2837. (PDI, 2010 p. 107)

Todavia, essas ações ainda não foram realizadas nos cursos de Ciências Biológicas, uma vez que os laboratórios existentes foram criados no início dos cursos.

Para que possa haver o crescimento da instituição, o PDI (2010-2019) destaca alguns convênios, parcerias com esferas federal, municipal e estadual, entre eles: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás (Sectec); Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), Companhia de Bebidas das Américas (Ambev), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Departamento Nacional de Trânsito (DETRAN), Fundação Universidade do Cerrado (FUNCER), diversas prefeituras, entre outros.

Essas instituições têm colaborado para o crescimento da Universidade, principalmente por meio de concessão de bolsas para os alunos de graduação e pós-graduação que pretendem desenvolver suas pesquisas.

Neste contexto, a instituição traça algumas questões sobre a responsabilidade social em que ela se propõe a trabalhar, de forma que a gestão da instituição se dê por meio de uma relação ética e transparente da Universidade com todos os públicos com os quais ela se relaciona e, da mesma forma, busca ampliar:

.... em consonância com os princípios norteadores de sua prática e filosofia de trabalho, deverá aprofundar, ainda mais, a interação com outros níveis de ensino, através das secretarias municipais e estadual de educação, dos conselhos estadual e municipais e de representantes de escolas, visando promover a participação da sociedade no estabelecimento de diretrizes para o seu aperfeiçoamento. (PDI, 2010, p. 56)

Dentre os princípios éticos citados está a qualificação dos profissionais da instituição. Paralelamente, para incentivo à divulgação da pesquisa, foi criada uma

editora e o conselho editorial, com a instalação de duas gráficas na UEG, uma no Núcleo de Seleção e outra na Diretoria de Comunicação.

Além da importância dada à pesquisa, é proposto neste documento que a UEG assuma a extensão como uma das dimensões da vida acadêmica, como forma de vivenciar o processo ensino-aprendizagem além dos limites da sala de aula, articulando a Universidade às diversas organizações da sociedade. Tal feito tem por objetivo estimular uma enriquecedora troca de conhecimentos e experiências que favoreçam a visão integrada do social.

As atividades de extensão devem ser planejadas e executadas pelos professores por iniciativa da pró-reitoria correspondente, ou por solicitações dos *campi*. Para isso, estipulou-se que, até 2014, haveriam editais de financiamentos para ações extensionistas, de forma a realizar atividades que fossem relevantes para a sociedade goiana.

A instituição tinha como meta implantar a política de comunicação e marketing institucional, buscando dar visibilidade às ações da UEG, apresentando assim suas atividades para a comunidade goiana. Outra preocupação da instituição no plano é quanto à organização e modernização da logística de transporte, para organizar e modernizar a logística dos meios de transporte em cada *campus*.

A UEG está distribuída em todas as 18 microrregiões do Estado de Goiás, mas toda essa expansão aconteceu sem um estudo detalhado da real necessidade e demanda da região. Para isso, em 2009, foi implantada uma comissão que tinha por objetivo desenvolver estudos sobre a oferta, a manutenção e a criação de cursos com critérios definidos e que atendessem à demanda vocacional da região/município.

E, não menos importante, o PDI destaca que a UEG deve oportunizar meios para que a Universidade possa consolidar-se, dotando-a de pessoal, recursos materiais e tecnológicos compatíveis com as demandas das suas atividades. Por último, ainda podemos ressaltar que o PDI procura assegurar a operação de soluções de TI nas unidades.

4.2 Projeto Pedagógico Institucional - PPI

Outro documento analisado foi o PPI, aprovado em 2011, em que são ressaltados dois importantes pilares: o primeiro deles é a ideologia essencial – composta pelos valores e princípios filosóficos, teóricos e metodológicos que norteiam

as práticas acadêmicas da instituição; e o segundo, o futuro imaginado para a UEG – que motiva a progressão da Universidade. A principal meta, então, é formar profissionais da educação focados no contexto atual, bem como ser referência em educação com qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade.

Não perdendo de vista sua missão institucional, ao propor políticas de graduação, a UEG inscreve-se no contexto de pensar o tempo da graduação como o tempo da formação. Estabelece suas diretrizes buscando sintonia com as políticas públicas nacionais, propondo a centralização no projeto pedagógico, em que se destaca o perfil do profissional que se pretende formar: competências e habilidades, dimensões políticas, sociais e éticas. Propõe ainda a flexibilização – organização curricular: conteúdos (conceitos, comportamentos, atitudes) curriculares; práticas e estágios; atividades acadêmicas, científicas e culturais; práticas de educação à distância; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), opcional ou não, a depender do curso.

Os cursos de graduação não devem restringir-se à perspectiva de uma profissionalização estrita, especializada. Há que propiciar a aquisição de competências de longo prazo, o domínio de métodos analíticos de múltiplos códigos e linguagens. Enfim, uma qualificação intelectual de natureza suficientemente ampla e abstrata para constituir, por sua vez, base sólida para a aquisição contínua e eficiente de conhecimentos específicos.

O PPI propõe que o relacionamento entre graduação e educação básica se dê, sobretudo, nos programas de formação de professores, as licenciaturas. Para isso, algumas diretrizes pedagógicas são propostas para a organização dos currículos plenos de cada curso, possibilitando a definição de organização dos vários componentes curriculares – disciplinas, oficinas, estágios supervisionados, núcleos temáticos, atividades complementares – como forma de garantir o acompanhamento das transformações sociais, científicas e tecnológicas. Ainda, no contexto da formação do aluno, faz-se necessário compreender que os estágios são momentos privilegiados de iniciação profissional, devendo ser problematizados em seus vários contextos.

Destaca-se que a Universidade, ao se comprometer com a inclusão social e a democratização do ensino, reconhece a importância da sua ação pedagógica, não só no ensino, mas na sua articulação com a pesquisa e a extensão, respeitando o contexto social, a diversidade dos cursos, as práticas pedagógicas já existentes e a natureza diversa de cada um dos *campi*.

O documento ressalta, também, o perfil do egresso educador da UEG, que:

(...) deverá primar pela dedicação preferencialmente pela formação e disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja na atuação na educação formal, seja em novas formas de educação científica, ou outros meios de comunicação, principalmente no foco principal, que é o pleno exercício do magistério na educação básica, sendo capaz de estabelecer relações efetivas entre a realidade histórica e as realidades sociocultural e econômica, inseridas em um contexto local, regional e global. (PPI, 2011, p. 31)

Na busca por traçar um perfil para o discente, o PPI ressalta algumas funções que o docente da UEG deverá contemplar, entre elas: “reconhecer-se e se fazer reconhecido como liderança intelectual aliada ao papel de mediador do processo de descoberta (pesquisa) e de ensino-aprendizagem, além da difusão na comunidade (extensão)” (PPI, 2010, p. 32).

O PPI trata também da necessidade do trabalho coletivo. Para tanto, compete à coordenação do curso organizar momentos de reuniões de seu colegiado, buscando discussão e reflexão coletiva, entre os docentes, objetivando aproximar as áreas do conhecimento para um trabalho interdisciplinar, que garanta a qualidade do processo de ensino e de avaliação da aprendizagem (PPI, 2010).

No campo da avaliação, faz-se necessário revisar permanentemente o cumprimento das ementas das disciplinas, a atualização bibliográfica, a definição lógica e equilibrada dos conteúdos programáticos, a utilização de recursos metodológicos variados e adequados à apreensão dos conhecimentos e habilidades.

No ano de 2001, a Educação à Distância foi inserida na UEG, por meio da *UEG virtual*, a fim de enfrentar o desafio da educação contemporânea e romper com as barreiras de espaço e tempo. Em 2009, a UEG foi credenciada pelo Ministério de Educação/Secretaria de Educação a Distância, em caráter experimental e, posteriormente, passou a ofertar cursos superiores na modalidade a distância, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Respalhada pela legislação, a instituição procura possibilitar esta modalidade de educação nas disciplinas dos cursos presenciais, com adoção de ações efetivas e criteriosas, que dão sustentação às práticas de ensino para uma educação de qualidade.

Para atender à política de Educação à Distância são necessários investimentos na infraestrutura tecnológica dos *campi*. Conseqüentemente, promoção de programas e ações de capacitação e formação de técnicos administrativos e docentes para atuarem como agentes multiplicadores da Educação à Distância.

A UEG tem promovido políticas de ação inclusiva para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, integrando ou incluindo tais pessoas na Universidade. Destaca-se a criação de centros de apoio pedagógico; de viabilização de intérpretes e instrutores de LIBRAS; acessibilidade à comunicação; aquisição de equipamentos e materiais didáticos; aquisição e adaptação de mobiliários; reforma nas edificações para promover acessibilidade; e formação docente (SESu, 2006).

Neste sentido:

A UEG vem cumprindo a legislação pertinente a essas questões, com providências de adaptações de suas instalações ao uso de pessoas deficientes, como rampas, banheiros, telefones públicos, contratação de intérpretes de LIBRAS e outras demandas de acordo com as necessidades dos discentes e possibilidades de atendimento. (PPI, 2011, p. 37)

O PPI aponta algumas ações que devem estar presentes no Projeto Político Pedagógico de cada curso da instituição, entre elas: realizar avaliação diagnóstica da situação dos cursos de graduação no contexto das demandas e desafios da sociedade (local, regional, nacional e até global); articulação com a pesquisa e extensão na sua sintonia com as transformações sócio ocupacionais e com as exigências de desenvolvimento da área profissional; e, mais relacionado aos cursos de formação de professores, o fortalecimento das licenciaturas, por meio da recriação do Fórum das Licenciaturas.

O documento destaca a iniciação científica como um instrumento de formação de recursos humanos qualificados, que tem por objetivo estimular a vocação científica entre estudantes de graduação, mediante suas participações em projetos de pesquisa. Ademais, busca iniciar o discente no exercício da metodologia científica e o pensar científico, e incentivar novos talentos potenciais entre estudantes de graduação.

A UEG oferece cinco diferentes tipos de programas de iniciação científica, a saber: Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UEG); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq/UEG); Programa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), Programa de Ações Afirmativas (AF/CNPq), e Programa de Voluntários de Iniciação Científica (PVIC-UEG).

Ambos os documentos anteriormente trabalhados foram elaborados considerando os princípios do Plano Estadual de Educação de Goiás e do Plano Nacional da Educação Brasileira. Considera-se o primeiro plano dentro de um

contexto micro, em que se destaca a garantia da expansão da oferta de vagas, especialmente no turno noturno, e a interiorização do ensino superior. Essa expansão deverá observar as áreas de conhecimento segundo a análise rigorosa da vocação da meso/microrregião para definição da oferta de Educação Superior nas proximidades através de um amplo sistema de EAD.

Em contexto nacional, tem-se o segundo plano, o Plano Nacional de Educação: 2014-2024 (BRASIL, 2014), quer seja na atuação direta, quer seja na preparação de profissionais capazes de participar como formadores de opinião e transformadores da realidade da educação e da sociedade brasileira. Neste plano há várias metas, das quais destacamos:

Meta 12 – Acesso à educação superior: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada à qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público;

Meta 15 – Formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam): garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 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 n. 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 20 – Investimento público em educação pública: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, p. 73, 78 e 84).

Como vimos anteriormente, várias metas e objetivos são traçados no contexto mais amplo da Universidade, que direta ou indiretamente precisam estar contempladas nos diversos documentos que permeiam o contexto interno das instituições de ensino superior.

4.3 Diretrizes Básicas de Reestruturação Curricular

A última reestruturação curricular da UEG aconteceu no ano de 2009, momento em que os sete cursos de Ciências Biológicas aproximaram suas matrizes curriculares. Tais matrizes ficaram em vigência até o ano de 2013, quando teve início uma nova reformulação dos documentos, que se concretizou em 2015.

Esse novo documento foi criado a partir do Grupo de Trabalho (GT) de Desenvolvimento Curricular, que realizou alguns “Fóruns de Modalidades”, “Fóruns de Curso”, Simpósios e Reuniões. Cada evento teve diferentes números de participantes, representando diferentes cidades. O documento tem como proposta a orientação da elaboração dos novos projetos pedagógico dos cursos, garantido a diversidade no interior da Universidade e particularidades de cada curso. A proposta da reformulação apresenta como princípios básicos a flexibilidade e a mobilidade, considerando-se as dinâmicas da instituição *multicampi*.

O documento apresenta alguns requisitos a serem seguidos na construção dos diferentes PPCs, entre eles: as disciplinas passam a ser oferecidas de forma semestral e no regime de créditos; os cursos podem oferecer a entrada na forma semestral ou anual; há possibilidade de oferecimento de disciplinas na modalidade semipresencial, em que 20 % da carga horária total do curso pode ser oferecida na forma de EAD (Educação a distância), conforme a Portaria n. 4.059 de 2004, do MEC. (UEG, 2014).

Nesta mesma resolução a estruturação curricular está dividida em 4 diferentes núcleos, a saber: o Núcleo Comum (composto por disciplinas que deverão ser oferecidas em todos os cursos de graduação da Universidade); o Núcleo de Modalidade (composto por componentes curriculares obrigatórios conforme as modalidades licenciatura, bacharelado e de tecnologia); o Núcleo Específico (composto por componentes curriculares que contemplem as especificidades de cada curso, com caráter eminentemente profissionalizante); e o Núcleo Livre (composto por disciplinas de escolha dos discentes, que poderão ser cursadas na UEG ou em outra Instituição de Ensino Superior, prioritariamente pública) (UEG, 2014).

O Núcleo Comum contempla as disciplinas comuns a todos os cursos da Universidade Estadual de Goiás, a saber: Diversidade, Cidadania e Direitos; Linguagem, Tecnologias e Produção Textual (UEG, 2014).

O Núcleo de Modalidade abrange disciplinas que todos os alunos dos cursos das licenciaturas devem cursar, entre elas: Didática; História da Educação; Libras; Metodologia Científica; Políticas Educacionais; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação ou História da Educação Brasileira; e “Prática como componente curricular”, conforme designadas na Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (UEG, 2014).

O Núcleo Específico é composto por componentes curriculares que abrangem as especificidades de formação profissional de cada curso, que estão subdivididos em:

I – componentes curriculares condizentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que serão propostos pelos Colegiados de Curso, definidos em Fóruns de Curso e aprovados pelo o CsA [Conselho Acadêmico da Universidade]; – componentes curriculares que considerarão as especificidades da região em que o curso está sediado, que serão definidos pelo Colegiado de Curso e homologados pela Câmara de Graduação da UEG (UEG, 2014, p. 4).

Assim, trata-se da formação pedagógica diretamente relacionada com o exercício profissional, no que se refere ao campo de atuação, ao aluno e ao processo de ensino e aprendizagem. Para o curso de Ciências Biológicas, pode-se destacar algumas: Anatomia e Organografia Vegetal; Biologia Celular; Matemática Básica; Bioética; Sistemática de Fanerógamas; Biologia Molecular; Prática de Ensino em Ciências; Zoologia de Vertebrados; entre outras.

O último núcleo designado neste documento é o Núcleo Livre, que deverá ser composto por, no mínimo, 12 créditos integralizados em disciplinas de livre escolha do discente, que poderão ser cursadas na UEG ou em outras instituições de ensino superior, prioritariamente públicas.

Considerando os pressupostos e as orientações legais, bem como as discussões ocorridas dos Fóruns de Cursos e de Reestruturação Curricular da UEG, que aconteceram entre 2013 e 2014, e a realidade vivenciada nos cursos, os colegiados de Ciências Biológicas optaram por uma concepção de curso que seja capaz de contemplar os diferentes saberes necessários aos professores de Biologia e Ciências da educação básica. Assim, buscou-se desenvolver diferentes habilidades docentes para melhorar o ensino e aprendizagem dos componentes curriculares.

Também como princípio comum nos diferentes PPCs, apresentam que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, modalidade Licenciatura, está pautado nos seguintes objetivos (UEG, 2015, p. 5):

- I - permitir o desenvolvimento de habilidades técnico-científicas e/ou teórico-metodológicas visando à melhor qualificação do futuro profissional por meio da aprendizagem de conhecimentos e de saberes, tendo em vista uma formação complexa, diversificada, crítica e propositiva em relação ao mundo do trabalho;
- II - realizar atividades de investigação, pesquisa, análise e intervenção na realidade profissional específica da área de formação;
- III - subsidiar o colegiado de curso com dados, análises e conhecimentos que visem a melhoria da formação profissional;
- IV - promover a aproximação e diálogo da Universidade com os campos de estágio e a sociedade;

V - identificar e fortalecer os campos de estágio como espaço formativo;
 VI - articular teoria e prática no processo de formação humana e profissional.

O estágio deve ser realizado com carga horária mínima de 400 horas, assim distribuídas: 100 horas no Estágio Supervisionado em Ciências I, 100 horas no Estágio Supervisionado em Ciências II, 100 horas no Estágio Supervisionado em Biologia I e 100 horas no Estágio Supervisionado em Biologia II. Estas quatro etapas abarcarão as temáticas pertencentes ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Ensino Médio, EJA, preferencialmente em escolas públicas. A supervisão ficará a cargo do professor orientador da Universidade e da Escola de campo do estágio.

Na busca por apresentar uma estrutura curricular comum para os cursos de graduação da UEG, encontra-se particularidades nos diferentes cursos de Ciências Biológicas, como vê-se a seguir, nos PPPs.

4.4. Projeto Político Pedagógico - PPP

A Universidade, no momento do estudo, apresentava sete cursos de Ciências Biológicas, contudo, para essa tese de doutorado foram estudados somente **quatro** deles. Isso ocorreu porque no decorrer da pesquisa, não tivemos acesso aos de todos os cursos. Ademais, ao entrar em contato com docentes e coordenadores dos cursos, não houve retorno de todos para dar continuidade a pesquisa.

O primeiro PPP é do curso de Ciências Biológicas do *campus* Henrique Santillo - Anápolis. Com o intuito de atender às necessidades da região e melhorar a formação dos alunos, o curso de Ciências com Habilitação em Licenciatura em Biologia se reestruturou com uma nova matriz curricular no ano de 2015.

O curso justifica-se por suprir a demanda social de recursos humanos capazes de atuar no ensino, educação e desenvolvimento na área de Ciências Biológicas. Ao egresso:

(...) propicia-se a aquisição de um conjunto de ideias, teorias, consciência crítica, valores e princípios éticos. Assim, espera-se que o licenciado, formado pelo *Campus* Anápolis de Ciência Exatas e Tecnológicas – Henrique Santillo-CCET/UEG, esteja preparado para atuar profissionalmente com autonomia intelectual que privilegie a mediação de processos constitutivos da cidadania, a promoção do desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e socioculturais e que sejam capazes de perceber analítica e criticamente a realidade social, atuando de maneira transformadora sobre ela. (PPP, 2015, p. 19)

Assim, pode-se formar profissionais aptos para atuarem como professores de Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio), e em atividades relativas ao ensino formal e informal. Ademais, há intenção de habilitar profissionais para atuarem em pesquisas, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente e biodiversidade.

Destaca-se, ainda, que este projeto pedagógico ressalta algumas características que os egressos do curso deverão ter, dentre elas, ser um profissional:

Generalista, crítico que pauta-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, inalienáveis ao desempenho do papel de professor. (PPP, 2015, p. 20)

O curso assume a pesquisa como princípio educativo e cognitivo. Há, então, a intenção de promover a investigação por meio da interação entre teoria e prática na construção de uma práxis, além da produção de conhecimentos com vistas à formação de profissionais autônomos e capazes de estabelecer relações entre as diversas áreas do conhecimento.

O curso visa estreitar as relações da ciência com a comunidade, mobilizando o que denomina Educação Ambiental-Científica. Para tanto, desenvolve atividades de visitas monitoradas, principalmente na trilha interpretativa (Trilha do Tatu), para os alunos de Ensino Fundamental e Médio de escolas do município.

Quanto à divisão dos semestres letivos do curso de Ciências Biológicas, são divididos em dois bimestres, apresentando entradas semestrais pelo vestibular. É obrigatória a avaliação de aprendizagem discente pelo menos duas vezes a cada semestre para cada componente curricular, sendo que cada avaliação deve conter, no mínimo, dois instrumentos avaliativos distintos (UEG, 2014b).

O curso do *campus* de Anápolis permite que: até 20% da carga horária total seja ministrada na forma semipresencial, ficando sob deliberação do colegiado determinar quais disciplinas serão ministradas neste regime; ou 20% da carga horária de cada disciplina, atendendo à Portaria MEC n. 4.059 (BRASIL, 2004) e Resolução CsA n. 53 de 2014, da UEG (UEG, 2014c), ou novas deliberações regimentais que legalmente as substituam. Assim, o ensino não presencial é uma possibilidade.

É importante ressaltar que o curso, mesmo na modalidade de licenciatura, visa operar uma flexibilização das disciplinas curriculares. Com isso, adquire-se uma formação tanto ampla, quanto específica, voltada para os conteúdos próprios e

essenciais a um profissional docente da área das Ciências Biológicas, mas que também busque relativizar a rigidez de uma formação única e superar as fronteiras entre as diversas áreas do conhecimento, proporcionando ao aluno uma visão mais aprofundada e ampla das matérias a serem estudadas.

As atividades e ações extensionistas promovidas pelo curso têm como objetivo inovar e melhorar o ensino de Ciências e de Biologia na região, nos Ensinos Fundamental ou Médio. Busca-se a socialização dos conhecimentos e saberes e, sobretudo, promove-se ações de intervenção que auxiliem na melhoria da qualidade de vida de toda a comunidade.

Alguns programas da esfera federal têm sido implementados nos cursos de Ciências Biológicas, entre eles o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), cujo objetivo é fomentar a inovação e a elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. Neste contexto, o programa de bolsas Pró-Licenciatura foi instituído com a finalidade de promover melhoria nos processos de aprendizagem no âmbito dos cursos regulares de licenciatura oferecidos na instituição. Para tal, considera-se as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos selecionados, complementares às práticas do Estágio Supervisionado.

A concessão desta modalidade de bolsa visa, primordialmente, estimular o desempenho dos discentes das licenciaturas na prática docente, de modo a contribuir na consolidação e na qualidade de sua práxis. Tal feito permite maior articulação da Universidade à Educação Básica, tanto no desenvolvimento de pesquisas voltadas a esta modalidade de ensino, quanto no desenvolvimento de materiais pedagógicos (UEG, 2015).

Neste PPP também nos interessa compreender o processo de reestruturação curricular do curso, por meio das matrizes curriculares. Como apontam os documentos, em 2009, houve um processo de unificação das matrizes dos cursos de Ciências Biológicas. O *campus* de Anápolis apresentou uma matriz curricular exclusiva de carga horária de 3.400 horas, com o tempo de integralização mínimo de 8 semestres e máximo de 12 semestres.

A matriz curricular estava dividida em três conteúdos de formação. O primeiro seria o da formação básica, que envolvia componentes curriculares da formação específica em Ciências Biológicas, entre elas: a Biologia Celular, a Histologia, a Biofísica, a Genética, entre muitas outras. O segundo seria relativo à

formação complementar, com um rol de disciplinas optativas, entre elas: a Saúde Pública, a Legislação Ambiental, o Geoprocessamento, a Educação Ambiental, entre outras. O último conteúdo de formação é o específico, em que os componentes curriculares são as disciplinas voltadas para a área de licenciatura, das quais pode-se destacar as Novas Tecnologias em Educação, a Didática, a Psicologia da Educação, entre outras.

Dessa matriz curricular de 2009 pode-se fazer alguns apontamentos: no primeiro semestre não há nenhuma disciplina específica no conteúdo de formação, estando presentes nos semestres seguintes como o segundo, o terceiro e o quarto período; nos demais períodos apenas as disciplinas de orientação de prática curricular e estágio supervisionado compõem a matriz curricular. O conteúdo de formação complementar apresenta dois componentes curriculares obrigatórios: a Língua Brasileira de Sinais I e II e o Trabalho de Conclusão de Curso, presentes nos dois últimos períodos.

Com a reformulação da matriz curricular de 2015, o curso ficou com uma carga horária total de 4.330 horas, porém atendendo somente à modalidade licenciatura. Nesta matriz há uma mescla dos conteúdos de formação no decorrer dos semestres, atendendo o núcleo específico, núcleo de modalidade e o núcleo comum. Este é o único curso que possuía uma disciplina específica sobre a “Biologia de Fungos”, oferecida como núcleo específico no 4º período, o que deixa claro a especificidade do curso, pois o mesmo possuiu uma professora especialista para tal função. Vale ressaltar, também, que este é o único curso que não exige realização de Trabalho de Conclusão de Curso.

A partir do 3º período é proposto o núcleo livre, atendendo ao artigo 6º da Resolução Conselho Universitário 052/2014 (CsU 052/2014), podendo ser realizado em qualquer outra Universidade pública. Neste curso em específico, pode-se encontrar 20 opções diferentes de componentes curriculares, não sendo necessário nenhum pré-requisito para cursá-las. Entretanto, há um número mínimo de alunos para ter abertura de turma.

Neste novo contexto de reformulação curricular, algumas mudanças ainda foram realizadas no ano de 2016, entre elas: diminuição da carga horária do curso para 3.930 horas. Para tanto, foi necessário diminuir a carga horária teórica de algumas disciplinas do núcleo específico, favorecendo o aumento da carga teórica do núcleo de modalidade de algumas matérias.

O segundo curso de Ciências Biológicas apresentado neste estudo é o da cidade de Iporá. O PPP foi elaborado no ano de 2015. Ressalta-se que o curso busca cumprir:

(...) sua função social que é a de formação de professores para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, acreditando que esse é o melhor caminho para o salto qualitativo que a educação não só no Estado de Goiás, mas no Brasil como um todo necessita. No sentido de atualizar e aprimorar o processo de formação. (PPP, 2015b, p. 8)

Dentre as concepções do curso de Ciências Biológicas apresentadas no PPP, ressalta-se que o biólogo é o profissional responsável por conhecer e catalogar os seres vivos, bem como propor medidas de preservação do patrimônio biológico. No âmbito educacional, o graduado em Ciências Biológicas é responsável pela promoção do conhecimento e por promover a consciência ecológica sobre a sustentabilidade para o mundo contemporâneo.

O Curso de Ciências Biológicas em Iporá foi criado para atender a demanda de professores para o Ensino de Ciências e Biologia para os níveis Fundamental e Médio, respectivamente, uma vez que nesses níveis constata-se a grande quantidade de pessoal não habilitado exercendo a profissão docente. Dessa maneira, o curso oferecido pela UEG privilegia a conscientização da importância da formação continuada do profissional e do papel social do professor de Biologia para a construção de uma sociedade sustentável. Além da atuação no setor educacional, o biólogo formado no *campus* de Iporá estará apto a ingressar em cursos de pós-graduação no setor produtivo industrial, a realizar análises laboratoriais e à prestação de consultorias ambientais.

A UEG, como instituição formadora de professores que atuarão na educação básica, precisa:

(...) adequar seus cursos de licenciatura para formar profissionais capazes de enfrentar esses novos desafios. Uma política de formação de professores perde a consistência se não tiver como suporte uma concepção muito clara dos objetivos da educação na sociedade e expectativas bem definidas do tipo de aluno que deseja formar. (PPP, 2015b, p. 10)

O documento ressalta que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEG do *campus* de Iporá busca: a formação do professor inserido criticamente nas novas realidades do mundo contemporâneo, na qual a valorização do conhecimento seja amplamente reconhecida e estimulada; o desenvolvimento das capacidades cognitivas e da formação moral; a busca da cidadania crítica e participativa,

privilegiando a formação do professor intelectual, reflexivo, que pensa na ação e cuja atividade profissional se alia à permanente atividade de pesquisa. Para isso, o curso deve recuperar a centralidade do desenvolvimento intelectual de seus alunos como garantia de não ficar restrito à transmissão de competências técnicas e acumulação de saberes “prontos e acabados”.

A matriz curricular deve ser organizada de modo a favorecer a flexibilidade, propondo uma maior articulação entre as disciplinas em razão das afinidades dos componentes curriculares. Assim, o PPP regulamenta sua matriz com base na Lei n. 6.684, em que a formação do biólogo deve envolver as atividades de pesquisa, produção e divulgação do conhecimento científico. Além disso, o biólogo deve prestigiar as associações profissionais e científicas que tenham por finalidade defender os direitos e a dignidade do profissional de Biologia, difundi-la como ciência e como profissão, congregar a comunidade científica e defender a preservação e a qualidade de vida no planeta.

Paralelo à formação do biólogo, busca-se a formação do professor que irá atuar no ensino de:

Biologia (no Ensino Médio) e de Ciências (no Ensino Fundamental), [...] que esteja preparado para um ensino que possibilite a autonomia intelectual de seus alunos, que seja mediador nos processos constitutivos de sua cidadania, que favoreça o seu acesso aos saberes, promova o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e afetivas e garanta-lhes uma aprendizagem de qualidade. (PPP, 2015b, p. 30)

Destarte, pretende-se capacitar o discente para o desempenho adequado de suas funções nas diversas áreas das Ciências Biológicas, Humanas, Exatas e da Terra, formando-o com sólida fundamentação teórica que lhe permita atender o processo histórico de produção do conhecimento referente a conceitos, princípios e teorias. A metodologia adotada no curso visa a integração entre as diversas disciplinas que compõem a matriz curricular, numa proposta interdisciplinar que valoriza a integração didático-pedagógica. Há ainda a preocupação em integrar teoria e prática, preparando o aluno para a função docente.

Junto à integração do aluno no processo para a função docente, a pesquisa também se faz muito importante no curso de licenciatura, para complementar a formação. Portanto, é função obrigatória do professor universitário a realização de pesquisas que envolvam alunos nos variados níveis de formação. Por tal motivo, a Universidade precisa fomentar a pesquisa entre os professores, para que os mesmos

agreguem alunos às suas atividades. Para tanto, o professor precisa ser estimulado a estudar e pesquisar, investindo em sua formação, de modo a ingressar nas atividades de pesquisa, visto que, sem professor pesquisador, o acadêmico entra e sai da Universidade sem contato com a pesquisa, comprometendo a sua formação. O curso de Ciências Biológicas de Iporá é o que apresenta o maior número de professores que desenvolvem ou desenvolveram projetos de pesquisa.

Junto às atividades de pesquisa, o professor deve buscar, também, realizar atividades de extensão universitária, que é uma forma de interação entre a Universidade e a comunidade na qual está inserida. É uma espécie de ponte permanente entre a Universidade e os diversos setores da sociedade.

A matriz curricular de Iporá foi unificada com o curso de Morrinhos em 2009, ambos integrais, com carga horária de 3.560 horas. Com a reformulação curricular de 2015, no curso para o período noturno, com carga horária de 3.240 horas, as disciplinas passam a ser oferecidas semestralmente, porém com entrada anual. As disciplinas de conteúdo de formação do núcleo livre são oferecidas no decorrer do curso. São oferecidos 12 diferentes componentes curriculares, mas, como no curso anterior, é necessário ter um número mínimo de alunos para ser ofertado.

O terceiro PPP analisado é o do curso de Ciências Biológicas do *campus* de Morrinhos. O documento apresenta a UEG como instituição formadora de professores que atuarão na educação básica e precisa adequar seus cursos de licenciatura para formar profissionais cientes dessa realidade. Uma política de formação de professores perde a consistência se não tiver como suporte uma concepção muito clara dos objetivos da educação na sociedade, e expectativas bem definidas do tipo de discente que deseja formar.

Para isso, o Curso de Ciências Biológicas – Modalidade Licenciatura propõe a formação do professor inserido criticamente nas novas realidades do mundo contemporâneo, em que haja a valorização do conhecimento, do desenvolvimento das capacidades cognitivas e da formação moral. Propõe a busca da cidadania crítica e participativa que privilegia a formação do professor intelectual, reflexivo, que pensa na ação e cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa.

Destaca que, no *campus* Morrinhos, os cursos são relacionados à formação de docentes para a rede educacional de Ensino Fundamental e Médio, preparando-os para o exercício do magistério, tornando-os agentes capazes de educar e transmitir conhecimentos com eficiência e, acima de tudo, com responsabilidade e criticidade.

O funcionamento dos cursos faz parte da interiorização do ensino superior, que tem por objetivo aprimorar a relação homem/meio, bem como ampliar os horizontes intelectual e social dos universitários, preparando-os para o mercado de trabalho local e nacional, tornando-os ativos no exercício da cidadania, para que possam interagir criticamente e transformar a realidade da qual fazem parte.

Desde seu início, o oferecimento do curso no *campus* de Morrinhos tem um forte direcionamento para a formação prioritária de professores do Ensino Fundamental e Médio na região sul do Estado.

Em 2004, o curso sofre uma alteração na nomenclatura e na oferta de disciplinas, passando então a ser denominado curso de Ciências Biológicas – Habilitação em Ciências para o Ensino Fundamental e Biologia para o Ensino Médio – Modalidade Licenciatura, com 3.912 horas. Até então o curso funcionava no período noturno, mas o parecer n. 15/2004, de 25 de agosto de 2004, da Câmara de Graduação da UEG, autoriza o seu funcionamento em período integral, iniciando as atividades em 2005. Na matriz curricular aprovada em 2004, eram ofertadas 10 diferentes disciplinas optativas.

Desde a criação do Curso até o ano de 2014, seu regime acadêmico era seriado anual, mas em 2015 o curso passa para o regime acadêmico semestral, com a carga horária de 3.700 horas, e as disciplinas de núcleo livre são ofertadas em diferentes períodos do curso.

Com essa formação, espera-se que o professor de Biologia (no Ensino Médio) e de Ciências (no Ensino Fundamental), formado pela UEG, esteja preparado para um ensino que possibilite a autonomia intelectual de seus discentes, que seja mediador nos processos constitutivos de sua cidadania, que favoreça o seu acesso aos saberes, promova o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e afetivas, e garanta-lhes uma aprendizagem qualitativamente superior.

Neste momento, destaca-se que o curso de Ciências Biológicas de Morrinhos está encerrando suas atividades, visto que, desde no ano de 2016, não houve vestibular para o curso, por não haver 1,2 inscritos por vaga e, para o ano de 2017, não se abriu nem a possibilidade de inscrição. Desse modo, o curso caminha para seu encerramento oficial no ano de 2019.

O quarto curso apresentado neste trabalho é o da cidade de Quirinópolis. Como nos cursos anteriores, o PPP foi elaborado recentemente, buscando apresentar que o curso tem a sua estrutura organizada com base em

princípios orientadores das ações educativas. São eles: sólida formação teórica e rigoroso trato-prático no campo em que se constituem os saberes e a formação voltada para a profissionalização e para a construção da identidade do biólogo, considerando a prática social concreta da profissão, contextualizada ao longo do processo formativo; formação básica de caráter generalista, com estruturação multi e interdisciplinar, possibilitando a articulação entre as atividades que compõem a proposta curricular.

Como no *campus* de Morrinhos, aqui também se destaca a importância do *campus* de Quirinópolis, que tem contribuído com a formação de profissionais da educação, atendendo 16 municípios da região sudoeste do Estado de Goiás. Além dos cursos regulares de licenciatura, a UEG de Quirinópolis ofereceu, no período de 1999 a 2006, os cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, executando parceria com a Secretaria Estadual de Educação e com as Secretarias Municipais de Educação.

No ano de 1998, para o Curso de Ciências Biológicas foram organizados dois laboratórios: Laboratório Multidisciplinar e Laboratório de Botânica e Zoologia. Esses espaços são, até hoje, a base para o curso e foram construídos com o empenho e a colaboração de professores e acadêmicos, por meio de doações pessoais, eventos e uma doação realizada pelo DETRAN/GO. Um único outro laboratório – Herbário - foi criado após, com auxílio financeiro de uma usina da cidade. Houve, também, a tentativa em construir um laboratório de Biologia Molecular, porém não há estrutura e equipamentos para seu devido funcionamento.

Com o ingresso dos professores efetivos nos concursos de 2003, 2010 e 2014, o Curso de Ciências Biológicas muda seu perfil docente, fato evidenciado também em outras instâncias na Universidade. Em 2014, com a incorporação do RTIDP, houve o afastamento de docentes para aperfeiçoamento, o que poderia ser um indicativo de um futuro promissor para o curso.

O biólogo licenciado deverá ser capaz de realizar, profissionalmente, o exercício do magistério no Ensino Fundamental e Médio, deverá ter conhecimentos suficientes para atuar em outras áreas, não incluídas nas atividades docentes, como gestão ambiental, principalmente atividades ligadas a preservação e a conservação de recursos naturais. Em seu trabalho profissional na escola e em sala de aula, deve desenvolver uma postura reflexiva e crítica, tornando-se um investigador de suas aulas, analisando suas práticas, revendo as rotinas, inventando soluções. Para tanto,

as habilidades e competências a serem adquiridas pelos egressos durante sua formação devem ser pautadas numa base teórica sólida, nos saberes pedagógicos, culturais, e no conteúdo específico dos diversos campos da Biologia.

O licenciado em Ciências Biológicas deve atuar enquanto educador, buscando a formação do aluno crítico, responsável e transformador de sua realidade. Deve, também, atuar como pesquisador, visto que os projetos de pesquisa associados ao Curso de Ciências Biológicas no *campus* Quirinópolis estão inseridos dentro das grandes temáticas como Meio Ambiente, Ciências Agrárias e Educação.

A matriz curricular deste curso foi unificada ao curso de Ciências Biológicas de Porangatu, Itapuranga e Palmeiras de Goiás no ano de 2009, apresentando uma carga horária de 3.285 horas, com regime seriado anual. Oferece oito tipos diferentes de disciplinas optativas como formação complementar. No ano de 2015, o curso passa a ter regime semestral, com entrada anual e carga horária de 3.200 horas, ofertando 21 opções de disciplinas para o núcleo livre.

Apresentado esse cenário amplo, complexo e variado de narrativas sistêmicas sobre a formação de professores em Ciências Biológicas na UEG passo a seguir, no próximo capítulo, a lidar com o nível micro, no qual vou encontrar as histórias que os docentes da instituição contam.

CAPÍTULO V – RETRATOS NARRATIVOS EM CONTEXTO DE REFRAÇÃO

Nesse capítulo, operando no nível micro da produção das políticas curriculares relativas à formação de professores de Ciências Biológicas na UEG, apresento o conjunto de histórias contadas por professores da instituição por meio de dispositivos teóricos aqui mobilizados como os conceitos de mônadas e de retratos narrativos.

No trato das narrativas, Goodson (2013) propõe desenhar “retratos” que apresentem o perfil, traços e sensibilidades das histórias de vida. Como ele destaca (2013, p. 40):

Entrevistas de história de vida fornecem uma riqueza de dados. [...] Um grande banco de dados de transcrições de entrevistas pode ser gerado, dessa maneira o processo de análise desses dados é inevitavelmente meticuloso e complicado. (tradução própria)⁹

Goodson (2013) aponta que nas entrevistas, alguns narradores contam sobre muitos temas relevantes, entretanto, outros trazem um número reduzido de questões, que acabam abrangendo os temas de forma moderada. Assim, para esta tese selecionou-se um conjunto particular de mônadas que abordam as histórias de vida de 19 professores do curso de Ciências Biológicas. Esses 19 professores trouxeram em suas narrativas, questões que dialogam com o tema deste trabalho, em contrapartida os demais pouco falaram, ou até mesmo, trouxeram questões as quais não abordamos nessa tese.

Destaca-se que, aqui, apresentam-se professores que trabalham há aproximadamente 30 anos na instituição, outro grupo que trabalha há aproximadamente 15 anos, e os que foram contratados mais recentemente, há 6 anos, como foi apresentado no capítulo III.

1º. GRUPO (1999-2003) – Retratos Narrativos de Jenipapo, Amora-Preta, Cajuzinho-do-Cerrado, Murici, Curriola, Gabiroba, e Tucum-do-Cerrado

⁹ Life history interviews provide a wealth of data. ... A large data bank of interview transcripts can be generated in this way and the process of analysing these data is inevitably painstaking and complicated. (Goodson, 2013, p. 40)

RETRATO NARRATIVO DE JENIPAPO (professor há 32 anos)

MÔNADA 1 (J) Melhorou muito

Só de ela deixar de ser faculdade e se tornar Universidade é um ganho tremendo, você sabe disso! Para mencionar essa mudança de nome, só essa nomenclatura já ganha muita coisa. E também a evolução, por exemplo, sempre tive um bom conhecimento, depois que se tornou Universidade, os contatos, o pessoal que chega, os trabalhos que nós fazemos, a gente vai assimilando, isso é conhecimento! Então, eu acho que melhorou demais, melhorou muito, apesar de que quando era faculdade, você tinha que fazer o próprio dinheiro e às vezes você poderia resgatar um tanto de dinheiro através de um político para próprio benefício daquela unidade que você estava trabalhando. E todo o dinheiro do vestibular era seu, da unidade, era uma autarquia. Então, tinha que gerir o próprio dinheiro. Às vezes, você ganhava muito porque na época que trabalhávamos aqui havia muitos políticos em Morrinhos no poder. Então, a gente se ajeitava muito, construía prédio, reconhecimento dos cursos, tanto que todos os cursos na época já tinham sido reconhecidos. A Biologia foi reconhecida em 1996 na minha gestão. Então, conseguiu fazer muita coisa, prédio novo, biblioteca.

MÔNADA 2 (J) Não existe diferença

Extensão agora mudou aqui na UEG. Antes eles pagavam no máximo 8 horas pelo trabalho da extensão, acredito que por isso havia um descrédito. Até, teve um dia que falei com a Paula, a responsável por essa área aqui no *campus*, que eu não via diferença de um trabalho de extensão para um trabalho de pesquisa. Acredito que o trabalho de extensão comparado com a pesquisa, exige muito mais. Essa situação mudou, a instituição irá pagar até 20 horas pelo trabalho de extensão. Isso será de acordo com o tamanho do projeto. Pois, acredito que com o projeto de extensão, você atinge mais amplamente a sociedade, quando comparado com o projeto de pesquisa.

MÔNADA 3 (J) Conseguiu o EAD

Nós temos sempre problemas por falta de equipamentos, falta de professores inclusive. Estamos com o terceiro ano sem professor de Anatomia e no quarto ano de Fisiologia Humana e Comparada. Todavia a gente conseguiu que a EAD da UEG nos ajudasse. Esses meninos estão fazendo através do EAD, pois não conseguimos professor. Primeiro, disse que a justiça proibiu fazer o contrato de professores, esse processo simplificado, que contrata o professor até 3 anos ou até fazer o concurso, mas acho que o Estado não quer fazer concurso. Então, a justiça não deixa contratar e o Estado não faz concurso.

RETRATO NARRATIVO DE CAJUZINHO-DO-CERRADO (professor há 27 anos)

MÔNADA 4 (CdC) **Foi uma emergência**

A UNIANA era lá na Alexandrina, hoje é o colégio militar. Foi uma construção feita para ser um colégio de tempo integral, inclusive tinha cozinha industrial, tinha berçário, minhas primeiras mesas de dissecação seriam aquelas para trocar bebê. Tinham gavetas, tirei o estofado, ficou só a madeira, as nossas pias eram os tanquinhos para dar banho. E foi assim que começou! Comecei no meio do ano, foi uma emergência, a professora que lecionava a disciplina ficou doente e acabou que fui convidado, o Diretor na época dava aula comigo em outra Universidade, ele era da área da Matemática, ele me convidou. Entrei, assim, no meio do ano. As disciplinas que eu comecei foi Genética, Evolução e Anatomia Humana, na época não tinha comparada, como é hoje, Anatomia Humana e Comparada e também era anual, hoje é semestral.

MÔNADA 5 (CdC) **Estagnou**

Sob o ponto de vista da infraestrutura, houve uma mudança muito boa, quando a gente saiu de um ambiente adaptado para escola para um ambiente novo feito para isso. Sentei com a arquiteta para desenhar o laboratório de Anatomia. Outro professor desenhou outro e outro, cada um fez o seu. Como fui o primeiro a trabalhar com ela ficou essa área maior, depois recortaram. Então, isso foi um avanço, só que depois daquilo: estagnou! Hoje está exatamente como estava naquele ano. Aliás, cheio de “puxadinhos”, aqui e ali. No pátio, você vê que fizeram um para cá e para lá e depois passou lá por cima.

MÔNADA 6 (CdC) **Não abraçam a ideia**

O corpo docente não abraça a ideia de licenciatura. Toda reunião dá para ver bem isso: a ideia da licenciatura não é simpática, vamos dizer assim! Penso que nosso corpo docente é um dos mais bem titulados na Universidade. Pegar um corpo docente desse, para gastar muito tempo em aula para licenciatura... não é fácil de convencê-los! Mesmo assim, a ideia é um pouco desvirtuada. Passa a ser um enfoque muito, muito específico. Às vezes, vejo umas ementas que o aluno tem que ter um *feeling* muito aprofundado para aproveitá-la como subsídio para preparar uma aula para o Ensino Médio. A nossa carga horária é maior, porque eles querem! Estão com instinto de bacharelado, mas não querem abdicar da licenciatura! O resultado: mesclar as duas formações com carga horária de formação pedagógica e mais carga horária de específica de bacharelado! Fica inchado! Tanto que a nossa Biologia tem a carga horária do curso de Farmácia. Então é assim, querem satisfazer o corpo docente que é inchado, muita carga horária e também responder àquelas diretrizes que dizem que têm que ter tantas horas da licenciatura, tantas horas para o bacharelado.

MÔNADA 7 (CdC) **Inchaço do corpo docente**

Percebo que é bem diferente do começo, realmente nosso curso era generalista, era um curso para licenciatura. Hoje tenho um pouco de receio de afirmar que somos uma licenciatura completa, na nossa época a formação era mais diversificada. Hoje acho muito concentrado! Por exemplo, na área da Ecologia tem muito mais professores do

que nas outras. Então, mesmo sem intenção, isso leva a uma concentração em termos de trabalhar conceitos. As partes que realmente são generalistas do ponto de vista do ensino perderam, como: Fisiologia, Anatomia. Tanto que o primeiro semestre que trabalhei na UEG, havia 160 horas de Anatomia, depois passou para 90 horas na matriz de 2009. Agora está com 72 horas!!! Então, passamos de 12 aulas por semana para 4. Isso foi uma perda, mas em função de muitos ajustes, imagino que a principal causa disso é o inchaço do corpo docente, tem muito professor e com essas novas regras não tem carga horária suficiente e o resultado é esse.

RETRATO NARRATIVO DE CURRIOLA (professora há 19 anos)

MÔNADA 8 (C) Morrendo de vergonha

Olha, gosto muito de trabalhar aqui, gosto do que eu faço! Mas, às vezes, fico muito brava quando a gente não tem a infraestrutura adequada. Por exemplo, o que se passa aqui é um problema como já te falei! Então a gente toda feliz consegue construir projeto, equipamento, tudo, só que não tem onde colocar! É triste! Aí empilha-se tudo no laboratório: um em cima do outro! Na hora de usar não tem como... isso me entristece bastante. A estrutura física também! Por exemplo, esse prédio foi construído em 2000. A gente veio para cá em 2000, nunca houve reforma. Se você olhar para cima, verá que o forro começou a cair. Aí para não cair na cabeça dos alunos, ao invés de consertar, não! Arranca tudo de uma vez e não conserta. Então, isso aborrece demais a gente! Às vezes, fico até envergonhada. Pessoas de fora, como o ex-reitor lá da Federal de Pernambuco veio com a esposa aqui e foi membro da banca de um aluno meu. Fiquei morrendo de vergonha! Não tem nem cadeira adequada. Entra nesse prédio decadente, eu fico morrendo de vergonha. Então, isso é uma coisa que aborrece.

MÔNADA 9 (C) Não é tão fácil

Bom, apesar de toda a dificuldade que estou te falando, a gente ter que abraçar tudo. Você que trabalha com pesquisa, tem que sair do básico, nada cai do céu! Em termos de estrutura, a gente está muito melhor, toda a estrutura de equipamentos está muito melhor, considerando os projetos de pesquisa, com financiamento externo, com a pós-graduação. A gente tem ganhado muito com isso, então hoje está mais fácil. Embora ainda não seja tão fácil assim, mas a gente briga muito por espaço. Não temos espaço aqui, você deve ter percebido isso. Então, assim, os mesmos laboratórios que tem aula na graduação atendem a pesquisa, atende a pós-graduação. A gente tem quase que marcar horário. É bem difícil por esse lado, só que, há males que vem para bem. Isso acaba fortalecendo bastante a nossa vivência, a nossa experiência. Acredito que se eu estivesse numa Universidade, onde tem tudo, digamos que tem até parcerias, possibilidades de parcerias, ia ser melhor até, porque ganharíamos tempo. Só que a gente acaba desenvolvendo alternativas, estratégias, e vai meio que dançando conforme a música, atendendo essa nossa realidade também. Então acho que cresci mesmo. Se não fosse assim, talvez eu tivesse mais acomodada.

MÔNADA 10 (C) **Era uma escola**

Recurso que vinha era só para aula, se o professor fizesse pesquisa, não podia usar aquele recurso. Se quiser fazer pesquisa, tem que arrumar um meio de fazer o seu. Eu me sentia quase uma criminosa: estou fazendo uma coisa ilegal, estou fazendo pesquisa... nossa! Tem que fazer escondido porque é "ilegal". Sentia isso! Agora já tem mudado um pouco também essa visão, assim de que não pode fazer pesquisa, que a Universidade só atende aula. Para você ter uma ideia os laboratórios fechavam quando era época de férias, recesso, final de semana. Trancava-se tudo, não podia entrar quem tinha projeto trabalhando com microbiologia e tinha que fazer uma leitura, alguma coisa assim... De fim de semana? Nossa! Não podia. Perguntavam: "Mas o que você vai fazer lá? Não pode! Está fechado". Isso contribuía com a visão de que isso aqui era uma escola: não tem aula, então fecha! Até você justificar que precisava fazer uma leitura, que o microrganismo estava crescendo... tinha horas, número de horas que você tinha que vir para fazer a amostragem. Não havia essa visão! Falei que era um colégio, entrei no colégio de nível superior! Agora já não é bem assim mais: a biblioteca fechada, já não é mais fechada. Mas nas férias era igualzinho um colégio.

MÔNADA 11 (C) **Briga muito grande**

Embora o nosso curso tenha sido sempre uma licenciatura, como a gente tinha envolvimento com pesquisa, era do interesse dos alunos também fazer pesquisa. Sempre foi! Até hoje, eles querem participar de pesquisa. Então, assim, nosso curso nunca foi restrito à formação de professores. Tanto é que os nossos alunos, os egressos, eles têm se colocado muito bem nos cursos de pós-graduação, mesmo fora daqui, no mercado de trabalho. Então, a gente sempre tem notícia do pessoal que está fazendo mestrado fora, mestrado conceituado e tudo. Então, assim, havia uma briga muito grande, porque tinha o pessoal da área das pedagógicas que achava que o curso tinha que se restringir e o pessoal que mexia com pesquisa achava que a gente ia perder muito se fechasse o curso. Atualmente, esse pensamento evoluiu um pouco, porque com a possibilidade do doutorado, estamos considerando que não haverá perdas. Na verdade, a gente pode oferecer as duas coisas, atender os dois cursos, para o aluno que tem interesse em ter uma formação voltada para ser professor e o aluno que quer mexer só com pesquisa. Então, hoje a gente está mudando isso. Embora nós não tenhamos o curso ainda, mas está em processo de estruturação.

MÔNADA 12 (C) **Licenciatura bacharelesca**

Acho que a nossa licenciatura sempre foi uma licenciatura bacharelesca, como eles dizem: mais voltada para o bacharelado. De certa forma, foi. Como eu te falei no início, mas era pela própria condição inerente aqui nossa, dos alunos. Na época a gente oferecia um curso de licenciatura, mas com tudo de bacharel. Tanto é que os nossos alunos tinham a opção ao se formar: se queriam atuar na educação ou se queriam ir para pós-graduação. Eles tinham essa formação, era possível isso. A partir do momento que houve essas reformulações, reestruturação dentro dos cursos de licenciatura que vieram impostas, aí houve um aumento muito grande da carga horária das disciplinas pedagógicas. Então não foi mais possível continuar com a mesma

intensidade, o mesmo número de disciplinas e carga horária para as disciplinas de atividades específicas em relação às pedagógicas. Não dava! O nosso curso ia ficar monstruoso, nem sendo integral. Então aí tem que repensar, estamos repensando até hoje.

MÔNADA 13 (C) **Deixou de ser obrigatório**

Na visão antiga, a gente tinha o TCC e era livre, o aluno podia fazer o TCC na área que ele quisesse, inclusive na área pedagógica. No entanto, eram pouquíssimos os trabalhos, que partiam para essa área da pedagogia. Realmente, era tudo pesquisa. Então, veja bem, não era um limite do curso, era uma coisa que os alunos procuravam. Agora, não vamos ter mais TCC, essa matriz nova não tem TCC, exatamente porque é uma coisa que demanda muita carga horária, e a gente teve que viver essa redução de carga horária. Aumentou a carga horária das disciplinas pedagógicas e deixou de existir o TCC. Deixou de ser obrigatório pelo menos! Com isso, a gente procurou valorizar o trabalho de estágio, o trabalho que os alunos fazem durante o estágio. Para ser bem sincera não está tendo ainda dessa forma, mas a ideia é que ele pudesse funcionar como um TCC, as atividades que eles desenvolvem no estágio.

RETRATO NARRATIVO DE AMORA-PRETA **(professora há 17 anos)**

MÔNADA 14 (AP) **Jogo de egos**

Então, isso é outra coisa também que barra muito o curso. É uma coisa assim, é um jogo muito grande de egos! Não sei como você vê essa história, mas dentro do curso aqui, vejo isso. Em Quirinópolis, eu não via. Lá não via isso! Lá, todas as ideias, tudo o que você traz, os seus saberes eram discutidos! Tinha os embates, mas não assim: você fica quieta porque não pode falar no meio de uma reunião. Então, assim, vejo a diferença entre um campus e outro.

MÔNADA 15 (AP) **Reformulação de matriz curricular**

O curso passou por uma reformulação de matriz curricular em 2013 e 2014. Efetivamos essa matriz em 2015, depois de discussões com todos os campi. Estive à frente de algumas dessas discussões, em algumas reuniões das licenciaturas. Tivemos alguns fóruns de licenciaturas, definindo matriz curricular. A matriz foi efetivada com ganhos e perdas. Talvez mais perdas do que ganhos. Porque foram estruturados o Núcleo Comum, o Núcleo de Modalidades e o Núcleo Específico. Isso na área das licenciaturas é uma coisa muito difícil de ser firmada, porque cada campus teve uma forma diferente de lidar com isso. Todas as reuniões que fazíamos, ficávamos preocupados.

MÔNADA 16 (AP) **Ainda é um sonho**

Projetos de Extensão são restritos! Se eu faço um projeto e proponho para instituição, no máximo dois alunos vão conseguir bolsa. Como é que envolvo os outros? Então, prefiro buscar um projeto que trabalhe seis meses dentro da minha disciplina. Então,

já proponho no primeiro dia de aula: vocês têm que fazer isso, isso e isso e dessa, e dessa, e dessa forma! Então, já começam a pensar, eles já buscam os textos, a gente já vai discutindo. Tem um momento que eles vão para escola ou se não é para escola é para dentro de uma instituição. O objetivo é eles trabalharem dentro de três diferentes instituições aqui na cidade, entre elas a APAE. Estou tentando levar também para espaços que não sejam formais de ensino, pois acredito que também é outra coisa que a instituição ainda precisa vislumbrar: um estágio em instituições não formais. Quando for liberado isso, o meu campo de estágio muda, minha formação de professores muda. Mas ainda é um sonho. Ainda estou esperando esse dia acontecer e sempre que tenho a oportunidade, pergunto: não pode? Pensa nisso, vamos ver. Mas tem que estar regulamentado se não está regulamentado, então, trabalho dentro da minha disciplina.

MÔNADA 17 (AP) **De braços atados**

A gente vê que muitos dos nossos acadêmicos que saem, vão para sala de aula e ficam assustados. O estágio que é uma área que deveria dar mais conhecimento, mais estruturação, reforçar o que é o trabalho pedagógico no dia a dia da escola, apresenta dificuldades. Por quê? Nós não temos um campo de estágio, nosso campo de estágio não é fixo. Estamos de braços atados! Tem que dar o braço para escola, mas a escola nos prende no sentido de não abrir espaço para gente interferir no processo educacional. Ela já tem toda uma diretriz que vem da secretaria, que já chegou preparada na escola.

MÔNADA 18 (AP) **Talvez não garanta um professor!**

A gente continua com um curso que é de quatro anos com uma carga extensa, com critérios de exigências muito diversos e isso traz ganhos e prejuízos. A gente garante um Biólogo, mas não garante talvez um professor. Então, assim, é difícil. Sinto que ainda é muito difícil a gente dizer qual é a identidade do nosso curso. Refiro-me à identidade do nosso curso aqui na sede em Anápolis. Agora fico imaginando hoje, que ajudei um pouco lá em Quirinópolis nas discussões, que é um curso noturno que já trabalhava com dificuldades. Tinha que ter aula obrigatoriamente aos sábados para garantir uma carga mínima. Com a resolução, ocorreram muitas perdas: tiveram que mexer para ter mais redução ainda. Isso gera um transtorno completo no curso.

MÔNADA 19 (AP) **Apertei um botão**

Aqui a gente já está reclamando que a evasão da EAD é gritante. “Ah! Mas já tem o tutor de polo que vai resolver. O tutor de polo não resolve, ele só colabora com o processo. A responsabilidade é sua, professor!” Parece que eles não estão me ouvindo, por quê? Porque estão vislumbrando carga horária. Então, como é um curso que vai ser encampado em outro existente, os professores que trabalham na EAD não são professores bolsistas, são professores da Universidade. Então, eles cumprem carga horária. Então, a resolução 01 de 2015 passa a ser atendida, e não preciso de estar em sala de aula. Posso estar em qualquer lugar com o meu computador. Então, o que se está vislumbrando é isso: “Posso estar na minha casa, posso estar no meu laboratório, posso estar num bar... não interessa!” O computador ali, fui lá e fiz o que tinha que fazer. Como eles dizem: “Apertei um botão, abri o olho; apertei um botão,

fechei o olhinho. Acabou!” Então, isso é uma coisa que está me incomodando muito, entendeu?

MÔNADA 20 (AP) **Uma formação só**

A UEG ainda não tem, não demonstra uma identidade para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Isso é o meu ponto de vista! E quando a gente fala de Universidade, estou falando no geral. O Curso de Ciências Biológicas tinha que ser um só, com uma formação só. Se você for em cada unidade, tem uma formação diferenciada e a gente entende que é por conta também da formação de seus professores. São professores que tem áreas de formação bastante diversas e isso acaba gerando problemas, gera dúvidas com relação ao que vamos fazer com a área de licenciatura. Ou então, o que vamos fazer com a área de bacharelado? Então, a gente tem essas questões. Para você ter uma ideia, nessa matriz que foi construída, que começou a efetivação dela em 2015, a maior perda que sempre aponto em todas as reuniões, foi o TCC. A perda do TCC foi, assim, gritante para os alunos.

MÔNADA 21 (AP) **Tem que ter**

A Filosofia quase saiu do nosso curso, não saiu de tanta briga, tem que ter, tem que ter, tem que ter, tem que ter, não saiu. Falo assim: “Se tirar acabou, se tivesse tirado, os meninos não iam ver no ensino médio e não iam ver aqui. Quando eles vão ver isso? Quando que eles iam entender isso?” A gente ainda no curso tenta manter a Filosofia da Educação e a Filosofia da Ciência, porque a gente vê as duas coisas, só que Filosofia da Ciência ficou como uma disciplina optativa, que os meninos podem pegar no núcleo livre.

MÔNADA 22 (AP) **Não tenho condições**

Eu, por exemplo, jamais pegaria Ecologia. Sei Ecologia Geral, mas se me derem uma Ecologia específica para poder trabalhar com os meninos, não tenho condição disso! Do mesmo jeito que acredito que o professor que está habilitado para Ecologia específica não vai conseguir desenvolver bem uma disciplina da área pedagógica. Então, assim, todas as nossas reuniões de colegiado, ultimamente, no último ano especificamente, tem sido tensas justamente por conta desses embates. Então, acredito que é a forma como estamos fazendo política dentro do curso, dentro da Universidade, para vir a ter mais identidade no curso de Ciências Biológicas.

MÔNADA 23 (AP) **Disciplina pesada**

A gente ainda tem um caráter bacharelesco, não conseguimos tirar muitas disciplinas próprias do bacharelado para voltar o curso mais para área de licenciatura. Mas conseguimos garantir um avanço na área da Pedagogia. A gente conseguiu, por exemplo, ter um espaço maior para o estágio, que a gente não tinha aulas de orientação, a gente só tinha aulas de orientação prática, de como agir lá na sala de aula, fazer material. Então, a gente conseguiu umas disciplinas a mais, a gente conseguiu ampliar a carga horária, de algumas disciplinas que sentimos que precisava. Mas, assim, à custa de um esforço muito grande sem tirar as do bacharel

e isso fez com que o curso ficasse com uma carga horária ainda muito extensa, e alguns períodos muito pesados, com muitas disciplinas, e isso para os acadêmicos péssimo! Por quê? Porque se você tem uma disciplina pedagógica e uma disciplina específica pesada, ele vai se dedicar mais à disciplina pesada do que às leituras da licenciatura.

MÔNADA 24 (AP) **Mas e a experiência?**

O PIBID era para ser interdisciplinar com o envolvimento do curso, mas não foi. É envolvimento de um só. É aí que aparece o jogo de egos que é muito grande, o jogo de egos, o jogo de títulos é muito grande no curso. Sou mestre e ainda não tenho autorização para falar determinadas coisas, porque eu não sou doutora ainda. Então, assim, em alguns momentos a gente é barrada até nas manifestações, sabe? É complicado! O título é importante? É, mas e a experiência? No nosso curso, temos uma professora que é especialista, só especialista. Ela tem experiência, ela sabe do que ela está falando, ela tem embasamento, mas ela não teve como, não teve oportunidade na época certa para fazer um mestrado, já está quase aposentando. Agora que ela vai fazer um mestrado.

RETRATO NARRATIVO DE MURICI **(professor há 17 anos)**

MÔNADA 25 (M) **Prefiro ficar aqui**

Fui efetivado em 2005 e fui para Quirinópolis onde fiquei dois anos. Em 2007, voltei para cá de novo como efetivo e nunca mais saí. Mas, em linhas gerais, aqui para mim muito promissor em termos de carreira porque, primeiro, aqui para pesquisa é uma área bastante interessante. Há um pilar muito forte nas pesquisas em Ciências Naturais, em todos os sentidos, em todas as áreas. Então particularmente prefiro ficar aqui, nesse sentido da produção é mais favorável. E a gente consegue, digamos, produzir numa boa relação custo/benefício o que não seria possível na cidade grande. Assim, se vou fazer uma pesquisa de campo, com quaisquer 15 minutos de carro você chega ao pé da serra, uma coisa que não seria possível em cidade grande.

MÔNADA 26 (M) **Bandeirantes**

Infelizmente, o que tem acontecido aqui é que nesses concursos, o corpo docente efetivo, de alguns cursos, utilizam essas cidades do interior como um trampolim. Assim, então, provavelmente a maioria dos concursados não quer ficar aqui, querem se deslocar para as metrópoles. Até certo ponto considero isso negativo, afinal de contas eles são pagos, passaram no concurso, são pagos pelo contribuinte para se estabelecerem aqui e, diga-se de passagem, o salário não é tão ruim assim. Então, têm toda a estrutura razoável para se estabelecerem aqui, tinham que vir como bandeirantes para cá. Carrego isso desde os meus tempos de doutorado! Fiz Ciências Ambientais, estudei alguns temas de Sociologia e estava ciente desses conflitos socioculturais, com os quais nos deparamos aqui. Entretanto, somos pagos para isso e esses efetivos, em geral, deixam claro isso, inclusive nas reuniões do colegiado. Basta participar para ver o show pirotécnico de alguns desses docentes.

MÔNADA 27 (M) **Papel indispensável**

Bem, quando cheguei aqui, percebi que a UEG atendia um público carente, que não tinha condição de se deslocar para áreas de grandes centros. Entretanto, percebi que alguns cursos aqui eram para atender esse público e produzir profissionais que atendessem a região. Ou seja, produzir professores que realmente necessitam. Desde então, o curso tem sido mantido basicamente com esse propósito: formar profissionais da área de Biologia e conseqüentemente Ciências Naturais para Ensino Médio e Fundamental que atenda a região. Então, acredito que o papel desses cursos de licenciatura aqui de Biologia e todos os demais, é indispensável.

MÔNADA 28 (M) **De bicicleta**

As coisas melhoraram bastante nesses últimos 11 anos. Cheguei aqui num tempo que, digamos, os recursos eram um tabuleiro, giz e lousa. Lembro que eu fazia trabalho de campo com uma aluna e a gente fez inventário daquele lado ali. Íamos de bicicleta, de moto táxi para lá e todo trabalho era bancado do nosso bolso. De 2005 para cá, foi instituído esse sistema de iniciação científica que não existia antes na UEG. A UEG tinha um sistema de faculdade, ou seja, bastava professor na sala de aula e pronto! Então veio esse sistema de iniciação científica de bolsas estaduais e federais e digamos a formação dos alunos melhorou bastante. É o que eu sempre falo para os meus orientandos: a iniciação científica é uma especialização e acaba tendo um peso até maior, mais significativo que a especialização Lato Sensu.

MÔNADA 29 (M) **Cortes de gastos**

Em Quirinópolis, o campus é mais avançado em termos de estrutura. Nós que ficamos com esses problemas, por exemplo, de fechar suas portas. Porque infelizmente, ouvimos ameaças de fechar as portas, inclusive com o apoio das próprias autoridades máximas: o reitor, a coordenadora de graduação. Falam isso a plenos pulmões, alegando corte de gastos e a falta de mão de obra, etc. Mas creio que no final das contas as coisas poderiam seguir um planejamento mais adequado com um altruísmo em prol das pessoas que necessitam disso. Lembrando que estamos numa das regiões mais pobres do estado de Goiás.

MÔNADA 30 (M) **Adequar aos contextos deles**

Foi uma luta que travamos há pouco tempo para transformar o curso noturno em integral, porque nós tínhamos alguns professores aqui, cuja intenção era manter o sistema integral. O fato é que nós estávamos, nesses últimos anos, perdendo muitos alunos, porque o pessoal daqui tem a tradição, eu diria, de trabalhar e estudar. É algo que seria um pouco desnecessário, bastaria o aluno procurar uma das várias possibilidades de bolsas, e ele conseguiria ficar sem trabalhar. Mas tudo bem! Temos que nos adequar ao contexto deles. Então, passando o curso para o noturno, percebemos que haveria mais chance de atrair alunos. Isso porque nas ruas sempre tinha alguém que falava: “ah! Você leciona lá na UEG, né?”, “Ah! eu queria estudar lá, mas não posso porque o curso tem aula a tarde e noite”. Então, parei para pensar e

conclui que tinha que atender quem já mora aqui há muito tempo e a gente tinha que contar com os anseios do povo da região.

RETRATO NARRATIVO DE GABIROBA (professora há 16 anos)

MÔNADA 31 (G) Eram bacharéis

No primeiro concurso vieram dois efetivos. Passados alguns anos os efetivos que vieram foram embora. Não quiseram ficar aqui, por ser interior. Infelizmente no interior a gente sofre muito com isso. As pessoas não querem ficar aqui no interior e vão embora! Mas, em 2006, assumi a coordenação do curso de Ciências Biológicas e veio um professor efetivo pedindo transferência, e que queria mais formar biólogo do que professor. Essa era a mentalidade dos professores até porque para prestar os concursos para docentes universitários, você não precisa ter licenciatura. Deveria ter, mas não precisa! Então, a maioria dos professores que vinha, eram bacharéis. Então, o que acontecia? Esses bacharéis achavam melhor formar o biólogo, em detrimento da formação do professor de Ciências e Biologia. Eu, coordenadora e o pessoal dizendo: "Ah vamos fazer o curso se tornar integral!". Foi quando, acredito que 2008, tivemos uma reunião de colegiado que decidiu se o curso noturno se tornaria integral. Passou pelo conselho acadêmico do campus e foi para Anápolis e passou também. Então, o curso se tornou integral a partir da matriz de 2009.

MÔNADA 32 (G) Foi uma guerra

Fiz o concurso em 2010 e não passei. Na época, não tinha mestrado concluído. No concurso de 2014, fiz, abriu uma vaga para cá. As vagas são do Comando Geral da UEG. A pró-reitoria decide quantas vagas vão por exemplo para Iporá. Como na época, Biologia já tinha muitos docentes concursados, ficou só uma vaga para o nosso curso. Na votação do colegiado, falei "olha nunca teve professor de estágio concursado". Mas foi uma guerra, porque os professores queriam que viessem de outras áreas. Aquela mentalidade de que é melhor formar um biólogo do que um professor. Mas enfim, aconteceu a votação e essa vaga veio para cá. Fiz o concurso para essa vaga e passei, assumindo no início de 2015.

MÔNADA 33 (G) Comissionados

A UEG tem problema com dinheiro. Acho que você sabe disso! Os comissionados na UEG são muitos, então há super-salários que estão enchendo a folha de pagamentos da UEG. Só que a UEG tem um regulamento que dependendo da quantidade de professores, tem que haver uma porcentagem obrigatória de professores com dedicação exclusiva. Contudo, mesmo com a entrada desses novos efetivos, a porcentagem não vai ser mais atingida, pois ainda há um grande número de professores comissionados em todos os cursos.

MÔNADA 34 (G) **Fazia galinhada**

Foi uma conquista popular, o prédio na época que era ali no colégio Aplicação. Foi construído, com verba popular. O pessoal fazia galinhada, fazia tudo para que Iporá tivesse uma Universidade. Da mesma forma quando veio curso de Biologia e Matemática para cá. Então, pensamos que a história deve ser considerada. Em Iporá e em mais de dez cidades da região são todos os professores formados aqui. Todos os professores de Ciências, de Biologia, de Matemática, de História, de Geografia se formaram aqui ao longo da história da Universidade. A FECLIP tem quase 30 anos, a UEG é nova, é de 98. Então, é uma história e o déficit de professor continua sendo grande! Não tem professor!

MÔNADA 35 (G) **Mesma matriz**

Também é importante citar que nessa mesma época dessa matriz de 2004, que estava sendo constituída na UEG, priorizava-se que todas as matrizes fossem iguais. Então, o curso de Biologia, que era integral, no caso, deveria ter a mesma matriz que os outros cursos. No caso de Iporá deveria ter a mesma matriz, os noturnos da mesma forma. Isso faz parte da história também, deveria ser para facilitar a vida acadêmica do aluno em detrimento da regionalidade. Sabemos que cada região tem um aspecto diferente da outra, mas aceitamos e fizemos! A partir daí, como eu disse, começou a cair a concorrência. A matriz unificada não funcionou da forma como deveria ter funcionado, até porque Anápolis não aceitou ter a mesma matriz. Eles não aceitaram, ficaram diferentes. Então não adiantava nada! O aluno que estudava lá que fosse transferir para qualquer outro curso de UEG do interior, ficaria prejudicado. E desde final de 2013, está tendo a proposta de reformular a matriz do curso e o PPC.

RETRATO NARRATIVO DE TUCUM DO CERRADO **(professor há 12 anos)**

MÔNADA 36 (TdC) **Microscópio**

A gente corria com a matéria igual a um louco e não chegava. Você não conseguia chegar até o final do conteúdo. Você não formava professores de Biologia, só com aquela carga horária. Então, por isso que teve essa ideia de mudar para período integral. As turmas, por exemplo: tínhamos um laboratório, eu me lembro na época, no curso noturno nós tínhamos 12 microscópios funcionando. A turma era cheia, tinha 40 alunos por sala, 12 microscópios para 40 alunos. Dentro de um laboratório que era um cubículo. Imagine 40 alunos ali dentro. A última coisa que se tinha ali, era aprendizagem. O aluno saía do curso de Biologia lá no quarto ano e mal sabia usar um microscópio. Os professores não levavam para o laboratório porque era perda de tempo praticamente. Com o curso durante o dia, nós conseguíamos, então, alterar essa realidade. Mesmo com 12 microscópios de dia, nós dividíamos a turma em duas e as aulas eram mais bem dadas. Aula prática que era coisa impossível de se ter no noturno na maioria das disciplinas, elas começaram a ser obrigatórias.

MÔNADA 37 (TdC) **Já fui contratado**

As pessoas na hora que viram o meu currículo falaram “ah por que você não experimenta dar aula na Universidade aqui? Pode ser que encontre uma aula de substituição, alguma coisa assim na Universidade. Falei: “Ah! Mas eu vou para Universidade? Lá normalmente é concurso e não estou a fim de fazer concurso agora, nem estou preparado”. Mas fui mesmo assim. Chegando lá, na hora que entrei no pátio da Universidade, vi umas senhoras conversando no pátio. Cheguei perto delas e me apresentei. Falei “Gostaria de falar com a gestão ou a coordenação do curso de Biologia”. Uma delas se levantou e falou que era coordenadora do curso. Falei “Olha! Eu sou de Morrinhos e estou procurando algumas aulas e fiquei sabendo que aqui tem o curso de Ciências Biológicas. Eu tinha interesse em dar algumas aulas, nem que se fossem agora umas aulas de substituição.” Aí, ela me disse “Essa daqui é a professora fulana de tal”, que não me lembro mais o nome dela e, disse que ela estava saindo do curso naquele dia, porque era final de julho e ela estava pedindo demissão. Ela ia fazer não sei o que em outra cidade, não dava para ficar aqui. Aí, perguntei qual era a disciplina. Ela falou: é Biologia Celular e Bioquímica. Era bem a minha área, encaixava na minha formação. Ela pegou, olhou, analisou e dali, eu já fui para sala de aula. Dali, já fui contratado, sem fazer seleção nem nada, porque a aula começava na outra semana. Comecei a carreira nesse período e fiquei dando aula durante uns dois anos.

MÔNADA 38 (TdC) Temporários

Quando assumi a coordenação do curso estava começando a ter um movimento dentro da Universidade Estadual de Goiás, pois era uma universidade em que 99% do corpo docente eram de temporários. Eu nunca tinha visto isso! Vim da Universidade Federal de Uberlândia! Lá eram 100% dos professores concursados! Se um professor saísse de licença, já teria outro concursado que poderia assumir suas aulas. Você não fica sabendo de professores temporários nas Universidades maiores.

MÔNADA 39 (TdC) Quase 30 anos

Quando comecei a trabalhar na parte administrativa, pensei: “é agora que eu posso contribuir mais”. Comecei a viajar por outras unidades, vi situações de outras unidades também e vi que era imprescindível fazer o concurso. Acho que até hoje “*concurso*” é uma palavra meio temida na UEG, porque existem temporários lá dentro. Existem servidores temporários, professores, técnicos administrativos que estão lá há quase 30 anos como temporários. Só que é o que eles têm, eles se agarraram, bem ou mal, mas não têm outra coisa para fazer. São pessoas que já estão a um passo da aposentadoria, se sair dali não conseguem nem continuar pagando a sua contribuição da aposentadoria e não conseguem fazer mais nada. Só que a Universidade é muito maior do que isso.

MÔNADA 40 (TdC) Pesquisa é muito difícil!

O governo estadual é ruim! Vamos ver o que ele está fazendo para melhorar aquilo. Quando você fala que faz um concurso para trazer um professor mestre, um professor doutor, para fazer pesquisa e trazer dinheiro para dentro da Universidade, muita gente é contra! Dizem: “Não, não pode porque eu vou perder a minha vaga!” Penso: Você quer ficar com a sua vaga? Então, corre atrás para estudar, vai trazer dinheiro aqui

para dentro. Não! Pesquisa é muito difícil! Dá muito trabalho! Então, só tem uma saída para o curso de Ciências Biológicas, ter mais concurso. E eu bati muito, muitos professores ficaram com raiva de mim dentro da Universidade e dentro do curso de Ciências Biológicas. Eu já estava na direção. Bati muito na tecla de que todas as vagas do curso de Ciências Biológicas tinham que ser preenchidas por doutores. “Mas a gente não é doutor, a gente vai perder a chance de prestar o concurso!”. Mas na minha cabeça tinha um lugar para chegar que era a vinda de mais dinheiro para dentro do curso de Ciências Biológicas.

MÔNADA 41 (TdC) **Sangue pela Universidade**

Conheci muitos comissionados que deram muito mais o sangue pela Universidade do que muitos concursados. O curso de Ciências Biológicas foi agraciado, pois grande parte dos concursados que vieram, eles vieram e se mudaram para Morrinhos. Vestiram a camisa e vieram para trabalhar de fato, o que não aconteceu com concursados de outros cursos. Eles vinham, dava a aulinha deles ali. Você tinha que colocar todas as aulas deles no mesmo dia, porque ele ia embora no outro dia. Não queria saber, ele não queria vir dois dias. Em que ele contribui? Em nada! Para vir aqui despejar um monte de teoria e ir embora? Não, não! Tem que fazer pesquisa, tem que ensinar o aluno a fazer pesquisa. Se for para aluno ter acesso a conteúdo, ele não precisa ir para Universidade, ele lê o livro em casa.

MÔNADA 42 (TdC) **Sônia Lopes**

Quando cheguei em Morrinhos, já estava acostumado com a educação básica particular em Goiânia. Tinha vontade de dar aula no Ensino Superior! Quando cheguei em Morrinhos me deu um desespero tão grande! Eu falava: “não é isso eu queria de Educação Superior, não era isso!” Mas eu entrei e rachei. Assim, é um desafio porque não posso fazer parte da solução desses problemas. Para início de conversa, o livro teórico que era usado dentro da sala de aula pelos alunos do terceiro e quarto ano eram de autoria de Sônia Lopes. Achava aquilo um cúmulo! Na primeira vez, que eu apareci com Lehninger de Bioquímica o pessoal se assustou! Na hora que apareci com mapa metabólico, então eles queriam desistir do curso. Pensei comigo: “sei muito pouco!” Achei que eu sabia muito pouco, achei que eu fosse a pessoa que menos soubesse de Biologia na face da Terra. Mas quando cheguei, falei: “olha! tem gente que sabe menos do que eu!” O pouquinho que sei, posso melhorar a aprendizagem deles e fui aprendendo também.

2º. GRUPO (2003 a 2010) – Retratos narrativos de Araçá, Baru, Cagaita, Gravatá, Jaracatiá, Pequi, Perinha e Pera-do-Cerrado.

RETRATO NARRATIVO DE CAGAITA **(professor há 17 anos)**

MÔNADA 43 63 (C) **Não vou dizer que é uma prova**

Assim, temos um aluno que pega todo o material. Se você quiser, ele é uma minibiblioteca de cada disciplina. Tudo o que o professor pede, ele vai lá e xeroca, ele monta o material organizadinho, mas tem dificuldade de aprendizagem. Ele não consegue, dorme na sala de aula e já teve situações delicadas dele fazer ameaça de se suicidar para o professor que o reprovou. Tem o acompanhamento psicológico, a coordenação pedagógica falou com os pais e tal, mas ele insiste em continuar e vai indo. Os alunos falando que ele domina o assunto, você conversa com ele e ele sabe na hora de fazer a prova não consegue passar para o papel. Aí, pensei: “nossa, será que eu tento que usar outra metodologia? Será que isso vai ser bom pra ele?” Vou tentar nessa semana conversar com ele “vamos marcar uma manhã para gente conversar sobre o conteúdo para ver o que você aprendeu?”. Mas não vou dizer que é uma prova, para ver se ele consegue realmente.

MÔNADA 44 (C) **Greve extensa**

Quando começou o regime de dedicação exclusiva, ganhávamos uma gratificação. Então, se você tirasse licença, exceto licença maternidade, você perdia essa gratificação. Isso era uma coisa que dificultava muito. Você não tinha muita liberdade. Quando saí para qualificar para o doutorado, não tirei licença, porque se eu tirasse eu perderia 2 mil reais do meu salário. Um valor bem expressivo! Então, continuei trabalhando, fiz o doutorado todinho trabalhando. Fiz lá na UFG. Então, isso era uma dificuldade grande. E teve uma greve, não sei se a greve foi em 2012, 2013, não me lembro bem, Foi uma greve extensa de 3 meses e o principal foi a reivindicação de incorporar a gratificação, e também regimentar o nosso plano de trabalho. Então, conseguimos! Atenderam as nossas solicitações e desse ponto de vista a greve foi considerada benéfica. No ano passado, conseguimos normalizar o calendário.

MÔNADA 45 (C) **Reestruturamos a matriz**

A gente procura atender às exigências, às normas do Conselho de Educação, às normas gerais, à LDB. Então, assim, sempre que a gente tem avaliação, para renovação de licença de funcionamento do curso, a gente tem o compromisso de estar reestruturando o PPC, seja em nível de exigência da instituição, porque alguma coisa a gente acha que é pertinente seja porque outras são obrigatórias de fazer. Então, reestruturamos a matriz de acordo com a solicitação e orientação da pró-reitoria de graduação. Algumas coisas achamos que são interessantes, outras a gente acha que não é legal, mas você é obrigado a cumprir.

MÔNADA 46 (C) **Projeto de bacharelado**

Nós temos professores com uma formação, um grupo maior com formação voltada para a área do bacharelado. Seria hipócrita dizer que não! Inclusive, é uma vontade do grupo submeter um projeto de bacharelado. O grupo da licenciatura é um grupo acomodado. Infelizmente, acho que o grupo nosso da licenciatura deixa muito a desejar. Tem um professor doutor, mas uma pessoa de difícil convivência, é complicado. Inclusive ele é coordenador de estágio, mas tem dificuldade de lidar até

com os próprios professores do grupo. Então, assim, penso que a licenciatura poderia estar bem melhor se tivesse um grupo mais coeso, que tivesse mais facilidade de trabalhar em equipe. Vejo mais problemas pessoais do que até de formação. Então, o grupo contribui muito pouco. Assim, temos um grupo forte voltado para o bacharelado e um grupo fraco que é o da licenciatura.

RETRATO NARRATIVO DE PEQUI (professor há 14 anos)

MÔNADA 47 (P) Dedicação exclusiva

Minha esposa era contra, ela queria que eu tivesse ficado de licença durante quatro anos. Eu poderia ter ficado, mas não quis porque a UEG já estava naquele momento, preparando a dedicação exclusiva, que não existia ainda na instituição. Então, falei para ela: “Olha! Se eu esperar mais, provavelmente vou perder esse edital e não sei quando que vão lançar outro.” Tanto que eles lançaram dois ou três daquela época para cá. Tem professor aqui que não tem dedicação exclusiva porque está aguardando o edital. Tem professores que gostariam de ter dedicação exclusiva e não tem.

MÔNADA 48 (P) Sonhar com esse mestrado

A gente via que a dedicação exclusiva foi muito importante. Percebi isso! A gente via que tinha uma fragmentação muito grande no diálogo acadêmico, entre os cursos. Essas coisas começaram a se estreitar, mas já tinha mais interação entre alguns docentes de outras áreas, meio que nesse clima. Agora hoje, olhando para trás, posso perceber isso. Dentro desse clima da dedicação exclusiva, nós começamos: “ó, agora a gente pode fazer o mestrado!” Isso já havia sido sonhado alguns anos antes, mas pontualmente. Então, em 2012 nós começamos a sonhar com esse mestrado.

MÔNADA 49 (P) Nossa técnica

Bom, nesse meio termo o que começou a acontecer? Alguns conflitos mais pesados entre o pessoal da Biologia e a direção. A gente chegou a ter uma técnica de laboratório, não sei se alguém mencionou isso para você, ela não durou seis meses. Numa época que a UEG abriu processo seletivo simplificado para contratar técnicos, nós havíamos enviado o pedido, pois com o mestrado seria uma justificativa para essa demanda. Foi rápido, houve a necessidade de demissão de funcionários por parte do Estado, não sei porque... Incrivelmente, aqui dentro, vejo vários funcionários que tem funções muito ociosas, e essa pessoa que era nossa técnica, era menina nova, meio imatura, formada aqui no curso. Mas eu acho que, vamos dizer assim, tinha coisa mais urgente para ser tratada.

MÔNADA 50 (P) Pelos corredores

Se você observar ali no pátio, tem um monte de gente orientando TCC's. Onde esses professores orientam esses alunos? Se você for pelos corredores, você vai observar que aqui a gente tem como se fosse um terceiro colegial. Os professores dos outros

cursos falam o quanto eles gostariam de ter a mesma oportunidade que a gente: fazer pesquisa e participar do meio acadêmico. Agora você me fala como que esses professores orientam TCC?

MÔNADA 51 (P)

Figura da coordenação pedagógica

Então, a gente mantém esses guetos de curso aqui dentro do campus. Quero dizer: tem cinco cursos e poderia haver uma prática absoluta de interdisciplinaridade, as não é feito isso, em nenhum momento. Talvez a figura da coordenação pedagógica aqui pudesse fazer essa união. Mas nem para o curso se cobra nada! Há 12 anos eu trabalho aqui, nunca me falaram assim: “olha você precisa dar uma olhada aqui no seu Plano de Ensino. Você fala que vai fazer essa coisa aqui, como é isso aqui e tal?” Penso que essa deveria ser a função, mas o que eu já recebi de retorno é: “Ah! É está desformatado aqui, a bibliografia tal, no máximo”, “Ah! Você colocou a tabela assim, ela tem tantas colunas era para ter só 3 e tem 4...”, foi o máximo que ouvi de profundidade em relação ao meu plano de ensino. Gostaria muito de ter sido cobrado mais sabe?

MÔNADA 52 (P)

Paga inscrição

Penso que a Geografia frustrou esse grupo, porque eles conseguiram recuperar a demanda, mas ninguém sabe explicar muito bem a que custo. Porque já houve várias evidências, de quão é fácil você recuperar uma demanda. Você paga inscrição para candidato. Muito fácil! Inclusive, já ouvi colega falar: “Sabe aquele campus tal? Eles fizeram acordo entre os professores e fizeram inscrição para um monte de aluno.” Pronto! Você fecha a turma e não leva em conta a matrícula nem a evasão. Isso vai ser medido depois. O curso conseguiu 2,5 por vaga, muito bem! Agora aquilo foi natural?

MÔNADA 53 (P)

Resistência interna

Em 2010, quando retornei do doutorado e acho que é importante falar isso também, o clima que encontrei não estava nada legal. Estava ruim, havia a mesma coisa que senti numa escala um pouco menor quando eu cheguei em 2004, senti em 2010. Eu me senti um pouco assim: estranho! As pessoas parecem que tinham perdido a intimidade, as pessoas que a gente tinha uma conversa, talvez pelo isolamento de dois anos sem se conversar muito. Mas lembro coisas, por exemplo, de logo que eu cheguei. Teve uma campanha para coordenador, eu quis me candidatar e então vi conflitos de docente, resistência interna, entendeu? Uma professora falava, usava assim, maliciosamente na aula: “Ai mas vocês vão votar nele? Ele está chegando agora!” Quer dizer falando com aquela geração que não me conhecia ainda, que eu estava chegando agora, me contaram isso, e eu falei “Nossa! Que coisa!”.

MÔNADA 54 (P)

Não ficar no arroz e feijão

Quería ter concorrido em 2010, mas foi depois que alguém falou para eu concorrer. Agora não quero mais não! Fiquei muito chateado na época que houve uma movimentação desnecessária e eu tenho certeza que eu teria contribuído muito para

o curso. Não que eu tivesse tinha ideias inovadoras, nada disso! Mas acho que algumas coisas precisavam pelo menos ser feitas, para não ficar no arroz e feijão.

MÔNADA 55 (P) **Não gente!**

Teve um colega que foi seguir a vida dele, deixou algumas disciplinas. Logo não tem professor regularmente, os alunos têm que pegar EAD, estão tentado se virar. A instituição não abriu processo seletivo simplificado e alguns alunos me perguntaram “Ah! O senhor podia pegar essa matéria?” Eu falei: “Não gente! Não é simples assim. Ninguém é multifacetado”. Eles tentam criar esse ambiente ilusório em algumas instituições particulares. Professor coringa, dá aula de tudo. Mas não é assim que funciona. E além de eu não ter essa capacidade de dar aula, de sei lá... Fisiologia, Histologia. Isso tudo é teoria, que se a gente pegar para estudar, a gente vai e enrola. Mas tem muita coisa por trás, tem prática, tem avaliação, que vai fechar essa qualidade da disciplina. E falei: “Não gente! Não é assim!”.

MÔNADA 56 (P) **Canetadas**

Sou membro do Núcleo Docente Estruturante, somos os responsáveis, os guardiões desse PPC. Então, a UEG criou esse, acho que não é um termo nacional, é coisa da UEG: Núcleo Docente Estruturante. É uma convenção de professores que são responsáveis por trabalhar em cima dos PPCs e fazer com que eles sejam cumpridos. Você põe muitas aspas nisso aí né? Porque na teoria é lindo, mas na prática, como dizia um antigo amigo, foi dada muita responsabilidade com pouca ou quase nenhuma autoridade. Então, assim às vezes a gente trabalhava semanas a fio e vinha uma decisão lá da reitoria: “ó! Coloca isso, tem que ser assim e pronto!” Então, a gente via que tinha diretrizes básicas e depois as chamadas canetadas. E tirou várias disciplinas, reduziu carga horária, diminuiu disciplinas pedagógicas, por exemplo, didática recebeu uma redução drástica de carga horária. Coisa que eu gritei: tirou História, tirou História da educação, Filosofia da educação. Entraram disciplinas tipo, Diversidade, Cidadania e Direitos.

RETRATO NARRATIVO DE ARAÇÁ **(professora há 14 anos)**

MÔNADA 57 (A) **A gente não pode assinar**

Escrevi o projeto para a construção do herbário e foi uma luta porque, para um órgão público receber doação de uma instituição privada é a maior burocracia. A UEG vê isso como um problema. Em momento nenhum alguém me parabenizou por ter conseguido essa obra e sim me recriminaram. Eles vêm, fiscalizam isso aqui como se isso fosse tudo errado. Toda vez eles vêm colocam um defeito, colocam empecilho. A usina ia me dar à obra, mas precisaria da planta, de tudo, e cadê recurso para pagar um engenheiro civil para fazer o desenho da planta? Anápolis tem um setor de infraestrutura, mas antes um colega me ajudou demais, me deu várias dicas. Ele que fez o desenho das estufas, ele tinha uma planta baixa simplesinha para uma estrutura de herbário e me disponibilizou essa planta. Fui para Anápolis, chegando lá, só tinha arquitetos na infraestrutura, não tinha engenheiro civil. De cara a arquiteta responsável na época já virou para mim e falou assim: “Não, a gente não pode fazer

esse projeto para você, porque a gente não pode assinar por planta elétrica, hidráulica, por sermos arquitetos. Você vai ter que contratar um engenheiro civil para fazer isso para você.” Aí, voltei chorando: “Pronto, e agora? Eu não tenho recurso, como é que a gente vai fazer?”.

MÔNADA 58 (A) **Qualquer coisa**

Esse jardim botânico é outra briga, porque os outros cursos olham para ele, não com a visão de que isso daqui é um jardim botânico. Eles veem como área de ampliação da UEG! Recentemente estava uma discussão para construção de um anfiteatro e de ampliação das salas para professores, laboratórios. A perspectiva deles era construir aqui. Aí, falei: “Não! De jeito nenhum! Nem que eu tenha que abraçar essas árvores, fazer uma greve sei lá o que, uns dias sem comer, falar que eu vou cometer suicídio, qualquer coisa... mas não vai tirar daqui nada! ” Vou ter que fazer alguma coisa!

MÔNADA 59 (A) **A geladeira veio**

Bom, chego em Anápolis os corredores da reitoria estavam repletos de geladeiras. E eu aqui precisando de uma geladeira no herbário. Então, cheguei e falei: “Ah! Aquelas geladeiras que estão aí, para onde que elas vão? ”, o servidor falou: “Para os campi, basta fazer a solicitação e a gente manda! ” Falei: “Nossa! ” Ele vira para mim e fala: “Mas você não pode fazer! Tem que ser o seu diretor”, “Ah! Tá, vou chegar lá, então, e vou pedir para ele fazer. ” Ele fez, a geladeira veio. Só que como a gente já estava meio estremecidos, porque a gente sabia que ele estava engavetando tudo e estávamos tendo um desgaste muito grande com ele, o que que ele fez? Pegou a geladeira e colocou lá na coordenação de curso, sendo nem bebedouro a gente não tinha nessa época.

MÔNADA 60 (A) **Geladeira chegou no herbário**

Nossa! Comprei uma briga, falei para esses meninos o que ele estava fazendo, que a geladeira que era para o herbário, e todo mundo que chegava lá na coordenação de curso, falava assim: “Nossa! Uma geladeira!” E eu gritava lá da coordenação: “Essa geladeira é do herbário!” Ficava brava e falava: “Não é daqui não! Está no lugar errado!”. Nossa! Fiquei indignada com essa história, fiz uma campanha com os meninos da Biologia por causa dessa geladeira e veio a eleição para escolha do diretor. O X era candidato e a Y se candidatou também, os dois concorreram. O X é branquinho, e usa muita camisa azul. Na época da disputa, no período eleitoral, os meninos postaram, uma foto na internet de um gordinho com camisa azul, carregando uma geladeira nas costas. Essa foto ficou circulando na rede. No dia que ele perdeu, muita gente falava: “Pega essa geladeira e leva para o herbário! ”, eu falava: “mas eu não posso fazer isso, como que eu vou pegar a geladeira e vou levar para o herbário? Sem ter autorização do diretor? Eu não posso fazer”. Todo mundo ficou indignado com essa história da geladeira. Quando ele perdeu as eleições, virou para mim e falou assim: “Pode levar a geladeira para o herbário! ”. Minha orientanda tinha um veículo utilitário. Na hora, até fotografamos colocando essa geladeira nesse veículo e colocando no herbário. Foi uma comemoração no dia que essa geladeira chegou nesse herbário.

MÔNADA 61 (A) **Lista de optativas**

Eles estão querendo diminuir o número de professores com poucos alunos. Querem tentar viabilizar o máximo de aluno por professor naquela disciplina. Então, a gente até discutiu que queria que o nosso aluno tivesse o direito à liberdade de escolha das optativas. Só que o que acontece? A gente fez uma lista de optativas e queríamos que o nosso aluno pudesse optar por escolher várias, ou uma entre várias. Mas o que eles exigiram? Que cada disciplina para ser ofertada deveria ter no mínimo 30 alunos. A turma tem 30, então, o que vai fazer? Os alunos não podem escolher porque se escolher essa aqui, nunca vai chegar ao número 30 para ser disponibilizada. Então, na verdade ele não tem direito de escolha nenhuma.

RETRATO NARRATIVO DE BARU **(professor há 13 anos)**

MÔNADA 62 (B) **Improvisa laboratórios**

Também caí de cama, fui operado ,travei a coluna. Fiquei durante um mês na cama. Depois um mês para criar coragem para operar. Então, opere! Foram então mais dois meses! Só fui pegar minhas disciplinas de novo em meados de novembro. Quando cheguei, me deparei com essa situação, já tinha retrocedido toda aquela disciplina específica que a gente tinha lançado para essas frentes e o estudante poderia sair com essa frente ampla e assinar relatório técnico nestas três áreas. Claro que dependeria de laboratórios, óbvio, mas pelo menos a gente tem as disciplinas, não temos laboratório. A gente improvisa laboratórios, dá se um jeito. Mas retrocedeu por esse detalhe técnico. Então a gente não pode enfiar disciplinas específicas, pois vai criar esse problema de desproporcionalidade com as de cunho didático.

MÔNADA 63 (B) **Lista grande**

Em contrapartida, ganhamos uma técnica, um secretário de mestrado. Teve uma pequena reforma no laboratório que parte foi com o dinheiro da Semana de Biologia. A pintura, por exemplo, foi paga com o dinheiro da Semana de Biologia e uma divisória que foi colocada para separar a aula do laboratório. Praticamente aquelas bancadas de aula, bancada de pias e equipamentos e essa divisória saíram da sala de Letras e eram mini auditórios. Mas revisão de equipamentos, lupas, nunca veio! Há uma lista grande chegando-nos 300 mil, visto que 270 mil foi o recurso que Anápolis ia passar para equipar laboratórios das unidades. E como alguns cursos não tinham laboratório, aumentamos a nossa demanda e pedimos um monte de material para o laboratório, inclusive material de anatomia, equipamento imobiliário, material de consumo e também não veio nada disso.

MÔNADA 64 (B) **Tapando o sol com a peneira**

Se o docente ficar tapando o sol com a peneira, pegando disciplinas que não é da competência dele, pode até fazer isso, mas, ele vai comprometer a formação do estudante lá na frente. Hoje, nós temos um problema sério que é o fato do Ministério Público não liberar contrato temporário e ao mesmo tempo não tem como abrir

concurso. O governo não libera concurso, o Ministério Público não libera contrato temporário. Então como sanar esse problema de docentes, de ausência de docentes? É o que está sendo lançado hoje.

MÔNADA 65 (B) **Não temos mais**

A minha plataforma foi cumprida! Coloquei na minha plataforma apoiar a organização estudantil, a alimentação, a estadia deles aqui, apoiar assistência estudantil com relação a uma boa cantina. Mas isso não depende de mim. Eu me propus a brigar por isso, mas hoje não temos cantina já faz uns três anos, não têm mais CA de Biologia. Claro que ele nunca existiu oficialmente registrado, mas tinha uma empresa de representação, tinha uma sala. Não tem mais essa sala, essa sala foi solicitada para comportar a secretaria do Mestrado e foi quando eu estava de cama. Quando eu cheguei, falei: “isso é um absurdo! Estão desarticulando a organização! Isso é um absurdo! Então, não temos mais nada de organização estudantil em nenhum dos cursos.

MÔNADA 66 (B) **Força política**

Há quatro instâncias de deliberação. Só houve deliberação do colegiado, depois não passou pelo conselho acadêmico, não passou pela congregação e nem chegou obviamente lá no conselho universitário. Então, no meu entendimento acho que não existe uma força política que queira que o curso da Biologia vá para o noturno. Também, não existe espaço físico hoje, para ser transferido para o noturno, vai precisar desalojar laboratório, para fazer sala de aula. Também tem uma força política de abrir o curso de Direito, esse curso já está na mídia, já era para ter aberto nesse ano inclusive no vestibular. Tem apoio de prefeitura, tem apoio de políticos.

RETRATO NARRATIVO DE JARACATIÁ **(professor há 13 anos)**

MÔNADA 67 (J) **Todos vencidos**

Os reagentes que a gente tem no laboratório são todos vencidos. É possível fazer? É, mas está tudo vencido, não tem reagente novo. Acho que desde que estou aqui que eu me lembro de reagente novo, foi assim: teve uma parceria uma vez com a UFG que tinha um curso à distância. Então, aquilo que foi usado na UFG ficou, que foi comprado lá nessa parceria e ficaram algumas coisas com a UEG. Mais equipamentos. Acho que não teve reagente nesse período não, foram equipamentos.

MÔNADA 68 (J) **Tirar do meu bolso**

A gente tenta ir fazendo as pesquisas do jeito que a gente pode, nas condições que a gente pode. Tirando dinheiro do bolso para poder fazer as pesquisas, na minha área, você viu que é a parte molecular, infelizmente não consigo trabalhar com molecular aqui. Equipamentos de molecular são equipamentos caros, reagentes de molecular são reagentes caros. Não dá para poder tirar do meu bolso para poder pagar uma pesquisa molecular. Mas dentro da molecular, eu trabalhava com insetos sociais,

especificamente as formigas. Então, resolvi nesse tempo fazer pesquisas em cima das formigas, mas de um lado mais biológico mesmo: os tipos de formigas que tem aqui na região, que é uma região que não tem estudo, fazendo as interações dela com o meio ambiente, que é uma parte um pouco mais ecológica. Minha pesquisa ficou focada para as formigas. Gosto bastante também, mas eu sinto falta da molecular.

MÔNADA 69 (J) **Ensino Médio**

As aulas práticas que a gente faz são geralmente com coisas do dia-dia: aulas práticas que podem aplicar no Ensino Médio. Isso é bom por um lado por causa que eles podem repetir essas aulas práticas, quando eles tiverem dando aulas deles. Mas, eles não veem coisas um pouco mais sofisticadas, um pouco mais nova com mais detalhes que eles poderiam ver, que deveriam ver na Universidade. Acaba sendo o mesmo estilo de aulas práticas que eles têm no Ensino Médio. Por exemplo, na Biologia Celular, eles têm aula prática de visualização de cebola, das células da cebola. Essa é a prática que faz no Ensino Médio.

RETRATO NARRATIVO DE PERA-DO-CERRADO **(professor há 10 anos)**

MÔNADA 70 (PdC) **Vida de temporário**

Entrei em função da disciplina de química, e desde então, vou pegando várias outras disciplinas. Mas isso a química é sempre a principal. Então para o próximo ano, tenho química, biologia celular, metodologia científica, parasitologia, histologia e embriologia. A nossa vida de temporário aqui é bem puxada, porque o que a gente percebe, é que os efetivos cumprem a carga horária mínima necessária que eles são obrigados.

MÔNADA 71 (PdC) **É incoerente**

A pessoa se diz pesquisador exclusivo UEG, e a gente tem alguns temporários que trabalham fora, dão carga horária gigante, ainda fazem pesquisa e ainda tem publicações. É uma coisa que é incoerente. Então a nossa proposta era voltar para o noturno e manter licenciatura. Chegou nessa discussão de tentar bacharelado, mas como bacharelado a gente teria que mudar muito a grade do curso, a estrutura nossa de laboratório teria que ser bem melhor. Então acho que a gente não conseguiria uma aprovação para bacharelado, é melhor manter a licenciatura. (Pera-do-cerrado - professor há 10 anos)

MÔNADA 72 (PdC) **Distanciamento**

São anos lutando desse jeito. Parece que agora está pior. Nossa! Em função disso, desse desgaste que acabou ficando, formaram-se duas “panelinhas”. Então numa estão os que querem ir para o noturno, mas entre os que querem ficar integral, não tem aquela integração. Sempre teve um distanciamento. Eu sentia muito esse distanciamento em função dos temporários e dos efetivos. Os efetivos são poucos e eles que mandam nos temporários. Não tínhamos voz, éramos podados, tanto que

essas decisões, como essa de ir para o integral, quem decidia eram os efetivos. Afinal, eles estão por conta disso.

MÔNADA 73 (PdC) **Foi política**

O que a gente sempre ouviu, é que a atuação da UEG sempre foi política. Então a gente percebe, melhorou um pouco isso. Teve concurso... porque antes era tudo contratado, era temporário. Então era bem político mesmo. Só conseguia entrar se tivesse influência, conhecimento político. Entraram os concursados, mas ainda assim continua muita coisa que se decide pela política. Essa transferência mesmo do curso, se ele for de Morrinhos para Itumbiara, vai ser - eu creio - uma transação política. É muito mais política que está pesando do que o curso em si. Veja também o discurso do reitor: entendo o lado dele quando argumenta que para investir aqui, no curso de Biologia, vai investir em laboratório de um curso apenas. Se ele investir o mesmo valor, os mesmos equipamentos que ele investir aqui, só que lá em Itumbiara, ele vai acolher 4 cursos relacionados. Lógico que financeiramente em termos de gestão, isso é ótimo. Para ele, é muito bom, mas... e os alunos?

MÔNADA 74 (PdC) **Muito fechado**

Agora teve mais um ano de discussões. Agora, isso eu questionei na última reunião. Eu estava aqui nesse tempo todinho. Por que não houve essas reuniões, discussões quando foi para passar para o integral? Do noturno para o integral foi simplesmente assim. Era tudo muito fechado! Agora, eu pedi para o Jenipapo mandar a matriz nova para gente construir o plano do início do ano. Quantas aulas que eu tenho que dar: teóricas, práticas. Tive que consultar a matriz. Nossa! Muito fechado! Chega assim tudo picadinho, não vem a matriz para nós.

MÔNADA 75 (PdC) **Arrumei encrenca**

Estágio e TCC são obrigatórios, porque você tem que fazer pesquisa e tem que ir para sala de aula. Não vai fugir disso, não tem como. Então a gente tem essa briga muito grande ali dentro. Arrumei encrenca mesmo! Tem gente lá que não está nem conversando comigo direito. Então, aqui coloquei as vantagens de a gente ir para o noturno: quem quiser trabalhar vai ter oportunidade de cursar, quem não precisa pode se dedicar a pesquisa e vai ter o dia inteiro para ficar por conta de pesquisa e ganhar a bolsa ainda. Tranquilo! As aulas de campo ficariam prejudicadas? Talvez, eu questionei: quantas disciplinas que tem aula de campo que o professor vai para campo? Conheço um professor que leva os alunos para aula de campo, da área de botânica. O restante faz dentro do laboratório. Então é diferente a aula de laboratório. Agora não! Preciso ir lá para o meio do mato. Mas é uma disciplina e essa disciplina pode ser feita no final de semana ou sei lá.. organiza um horário na semana intensiva de aula. Um jeito tem, se quiser.

RETRATO NARRATIVO DE PERINHA **(professor há 8 anos)**

MÔNADA 76 (P)
Melhorou a qualidade

Acho que andei com o curso, porque quando cheguei lá em 2003, era noturno e a infraestrutura também não era boa. À medida que os anos foram passando, teve concurso e entraram outros colegas. O Baru foi o primeiro que entrou. Teve uma pressão para esse curso vir para integral. O curso melhorou muito a qualidade, começou com pesquisa, entraram outros professores concursados, e isso foi interessante porque esses concursados tinham formação, mestrado, doutorado. O curso ganhou muito com isso. Depois veio o curso de especialização que ajudou muito, teve o curso de especialização também da Geografia que os professores da Biologia tinham parceria. Então, foi crescendo. E daí percebo que evoluíram muito as pesquisas e chegou num nível bom tanto que hoje eles conseguiram o mestrado.

MÔNADA 77 (P)
Política

Política do governo! Essa política do interesse que eu quero porque isso é voto, isso é aquilo, interesse de tal político. É essa política suja que a gente tem, em boa parte. Porque a UEG é isso! Acho que é isso. Não é nem uma questão pedagógica, não é nem uma política pedagógica. É política, política mesmo! É isso que eu fico triste! Eu acho que é esse o problema todinho que está acontecendo no curso de Biologia.

MÔNADA 78 (P)
Isso é político

Mas está fechando, com esse novo reitor está fechando curso, está fechando unidade, está transferindo. Mesmo sem saber que o curso de Morrinhos não ia dar o tanto de candidato que deu, eles já tinham uma política. Isso é uma política. Não passou por nenhum órgão pedagógico, não passou por diretor, nada. Isso é político. Já levaram o curso para Itumbiara, porque eles estão querendo concentrar a área de Ciências Biológicas - Saúde. Tudo em Itumbiara. Então, o reitor está fazendo assim: ele é muito político ... Por isso que ele está fazendo as coisas devagarzinho fechando curso, fechando polo. Vai fazendo as coisas assim meio que na soleira. Assim na sombra, devagar ele está fazendo, mas os professores que tem essa formação crítica estão percebendo que isso está acontecendo. Muitos lá de Morrinhos sabem que a manutenção do curso de Biologia na cidade não é uma questão política. Eles sabem que por politicagem, não é para o curso ficar lá. Então, tem gente lutando para o curso ficar lá, mas a maioria sabe, já entregou os pontos e sabe que não adianta lutar.

MÔNADA 79 (P)
Desestimulando

Pedi progressão e não consegui isso em 2010. Foi negado para mim e para outro professor. Isso foi me desestimulando, pois eu já estava há um tempo na UEG . Eu tinha pedido também na faculdade particular e não consegui a progressão na particular. Já tinha um processo seletivo. Então eu estava meio que fixa já na particular e também foi negada a minha progressão. Quis fazer pós-doc a qualquer custo e a minha orientadora de doutorado insistindo para eu fazer. Daí surgiu essa vaga e eu estava meio cansada da situação e fui embora. Não planejei. Tanto é que eu fui em novembro de 2011 para fazer um estágio. Não fui para fazer o pós-doc, mas eu sabia que tinha a possibilidade. Não fui ingênua na situação, sabia que tinha a possibilidade

de conseguir a vaga . Consegui a bolsa e pedi demissão em fevereiro, tipo no início das aulas. O Jenipapo quase me bateu.

RETRATO NARRATIVO DE GRAVATÁ (professor há 13 anos)

MÔNADA 80 (G) Portão do colégio

Então, querem passar a gente para o noturno, mas não existe esse espaço físico. A gente teria que desalojar outros cursos em seus laboratórios para poder ocupar as salas deles, criando uma problemática maior ainda. Ficar na escolinha aqui nem precisa ter o campus, fica na escolinha! Você não precisa entrar pela entrada da Universidade, já entra pelo portão do colégio se for essa opção.

MÔNADA 81 (G) Não muito bem-vinda

Então, corri muito atrás das coisas. Bati de frente com muita gente, porque nossa vinda aqui pareceu não muito bem-vinda. No entanto, quando eu tomei posse, fui para Goiânia e depois cheguei aqui à noite, peguei o ônibus. Mas antes eu tive um problema com meu exame de eletrocardiograma, o médico não queria assinar o laudo admissional. Então, tive que pagar do meu bolso um exame lá no Hospital Santa Helena de Goiânia. Então, estava prevendo chegar aqui à tarde, mas houve esse empecilho e cheguei à noite. Logo fui apresentada à direção local e para minha surpresa, a direção local falou para mim: “nossa! Espero que você trabalhe tão rapidamente quanto você chegou aqui”.

MÔNADA 82 (G) Era melhor

E foi interessante, porque quando houve a primeira demanda para escolhermos as áreas, até houve uma resistência. Porque houve o comentário de que o curso de Biologia só queria doutor. Então, assim, a compreensão das pessoas em termos do que é uma Universidade, pela minha percepção, ela não existia, por quê? Porque existiam e ainda existem interesses de cunho pessoal, político. Mas o fato é que do jeito que estava, era melhor!

MÔNADA 83 (G) Sendo sincera

Entendo que existem questões pessoais em relação a nós, pessoas do curso e, em relação ao local também. Estou sendo muito sincera com você e falando a verdade. Isso eu falo, mas não vou falar alguns fatos que aconteceram comigo e hoje não me sinto bem aqui. Esse clima aqui para mim, não está bom. Não pelos alunos, nós temos alunos excelentes, que assim, estão precisando. Mas o que acontece é que eles percebem na gente essa falta de estímulo. E não tem como disfarçar porque você é podado em tudo e a verdade não é colocada às claras. Não existe documentação.

MÔNADA 84 (G) **Tem que revelar!**

Estou me dedicando mais ao mestrado. Não pelos alunos, nem pelos colegas, mas pela situação. E não foi só eu que passei sobre essas pressões, sobre essas coações. O curso é chamado de capenga, numa reunião que teve separadamente com os alunos. Isso ninguém assume, as pessoas omitem. A gente tem que revelar! Foi ruim e você tem que revelar? Como é que fica a nossa imagem perante os alunos se nosso curso é chamado de capenga, pela direção local? Não tem como comprovar isso, certo? Só pelos alunos mesmo porque eles fizeram parte. Não sei se é conveniente colocar isso, mas é muito triste, Jacqueline. Estamos aqui e o curso de Biologia está assim: desanimado. Aquela alegria que nós tínhamos, acabou.

MÔNADA 85 (G) **A gente não pode entrar**

Talvez o problema do curso de Ciências Biológicas seja essa falta de atendimento ao aluno, porque o aluno de Biologia aqui fica isolado. Nós não temos cantina, nós não temos nada! O aluno é proibido de entrar nas salas de aula, porque as salas de aula são trancadas. Por exemplo, além da sala dele. Porque o recurso humano para empresa é escasso e vai sujar a sala e não tem gente para limpar. Assim, como a gente não pode entrar também. Não que a gente não possa entrar, eles deixam a gente entrar, mas a gente sabe que causa um transtorno. Então, a gente não tem nem onde receber ou dar um atendimento particular para um aluno ou até para um colega de trabalho, para poder conversar como estou conversando aqui com você agora. Aqui é um espaço público, não é uma sala minha particular. Então como é que você cria esse vínculo de pertencimento com a Universidade? Falando comigo, docente, o aluno com a Universidade? Você não cria!

MÔNADA 86 (G) **Professores são itinerantes**

Temos uma Universidade onde os professores são itinerantes. Nunca vi um negócio desse! O que acontece? Ele não vai se sentir pertencente aqui, ele não cria raízes, ele não se identifica, ele vem aqui para cumprir a carga horária dele, dá a aula dele, ganhar o salário dele se é bom ou não. Não interessa, mas ele assumiu a responsabilidade e tchau. Então, isso também é um problema da Universidade Estadual e para o curso de licenciatura, que é a maioria na Universidade, isso se torna muito mais grave, no meu ver. E a falta de pesquisa também, que o pessoal acha que não precisa fazer pesquisa, por ser licenciatura.

MÔNADA 87 (G) **Enxugamento da folha de pagamento**

Então, não foi só problema do curso de Biologia, o curso de Geografia também que estava na berlinda, mas eu penso que isso para mim só tende a piorar porque o objetivo final é o enxugamento dos recursos humanos, enxugamento da folha de pagamento. Então, ao invés de se tomar uma posição mais digna, se for para demitir, demita. Não, a gente vai cortando pelas berradas até alcançar o miolinho, ou seja, até pedir a demissão. Porque um professor temporário se ele não tiver uma carga horária que dê para pelo menos ele pagar as contas, não há necessidade, acredito que ele

não fique dentro da instituição. Então, você vai fechando o circo e penso que o ano que vem a situação vai ser pior para o bem da UEG.

MÔNADA 88 (G)
Não trabalha com documentação

Então, essa política no meu ponto de vista de relacionamento, um bom relacionamento no ambiente de trabalho é que faz a diferença para gente superar as dificuldades. Mas o que acontece, nos últimos dois anos, isso tem é ficado pior. Assim, devido a esse boato do curso fechar. Infelizmente, a Universidade, ela não trabalha com documentação, a gente não tem documento, só tem de boca, inclusive até através do próprio reitor que veio aqui e falou “não seria interessante vocês irem pra Itumbiara e tal, tal, tal?” E então nós vimos que o interesse era político.

MÔNADA 89 (G)
Sem qualquer ajuda!

As vagas foram suspensas e jogaram em cima de nós a responsabilidade de divulgação de vestibular. Sem qualquer ajuda! Sem qualquer ajuda, contrapartida, se quiser fazer propaganda é do seu bolso, se quiser gastar combustível é com o seu carro, porque o carro do campus não é para isso. Ainda temos um carro para os seis cursos, assim, a gente tem que levar isso em consideração também. Então, é assim é difícil, mas eu estou ciente que eu estou tentando fazer o meu melhor, assim como eu vejo que alguns docentes do curso também fazem o melhor.

3º. GRUPO (2010 a 2018) - Retratos Narrativos de Araticum, Mangaba, Palmito-do-Mato e Babaçu

RETRATO NARRATIVO DE MANGABA
(professor há 8 anos)

MÔNADA 90 (M)
Sala da Biologia

As bibliotecas de Porangatu e Iporá são semelhantes. Em Porangatu, tem uma vantagem que são as quatro salas da Biologia. Aqui, em Iporá, a gente tem problema de sala, porque um dos laboratórios é lá no colégio de aplicação que fica do outro lado da rua. Então, quando cheguei aqui já era lá. Eles usam uma sala que é o laboratório, onde ficam os animais, os microscópios. E aqui funcionava uma das salas, que era a 4ª sala da Biologia. Foi transformada num núcleo de pesquisa que é chamado NEAP, onde esses professores queriam uma sala para dedicação exclusiva, para ficar um momento aqui. E conseguiram essa sala. Só que quando o curso era integral, os coordenadores conseguiam fazer com que só as três salas fossem suficiente. Agora não mais, agora a gente precisa de quatro salas. Então, tem uma turma que está ficando nessa sala que agora é um laboratório, tem as bancadas, não é a estrutura ideal. A gente vai precisar de uma sala agora.

MÔNADA 91 (M) **Antecedência**

Lá em Porangatu tem problema com a sala! Lá tem um laboratório também de Biologia e um de Química, porque esse mesmo professor de Química criou um laboratório de Química com os reagentes, muito bem equipado. Infelizmente é subutilizado porque não tem professor que desenvolva a pesquisa, não tem professor dedicação exclusiva que desenvolva as pesquisas lá. Então, nessa parte tem a estrutura e é um pouco subutilizada, o restante dos equipamentos, tirando a parte do que você pode conseguir com fomento externo esse material mais simples para aula, se a gente planejar com antecedência a gente consegue. Material permanente, de consumo, aliás essa lamínula, reagente, tem que fazer o pedido com antecedência. Muita antecedência!

MÔNADA 92 (M) **Maioria temporário**

A realidade das estaduais tende a ser parecida, principalmente no interior. Entrei mais ou menos nas duas com as mesmas condições, faltando equipamento em laboratório, faltando livro em biblioteca; os professores sendo a maioria temporários. Como é assim até hoje, em Porangatu. Infelizmente, acho que agora eles estão sem nenhum professor efetivo. Penso, a menos que eu esteja enganada, que tem algum na área da educação. Mas nas áreas específicas, passaram duas vagas para lá. A professora Z, eu e outro professor conseguimos transferência. No meu caso por causa da proximidade com o estado do Mato Grosso, da minha cidade de origem, na verdade. E eles também pelas questões pessoais deles. Mas é muito bom trabalhar, gosto de trabalhar no interior pela questão da regionalização.

MÔNADA 93 (M) **A gente precisa de temporários**

Atualmente, acho que o maior problema aqui para a coordenação de curso é essa ausência de professores, por essa determinação de não ter abertura do processo seletivo para contratação dos temporários. A gente precisa de temporários. Não adianta, não posso forçar o professor ainda que ele tenha que pegar as 12 horas, pegar uma outra disciplina que está com professor temporário. Não posso forçar um professor de Zoologia a dar aulas de Biologia Molecular.

MÔNADA 94 (M) **Promotora pública**

Os alunos cobram . A gente teve até uma turma, que é essa turma mais afetada, é a turma do 3º ano, é uma turma muito pequena. Eles são dessa turma que tem nove alunos. Eles estavam sem professor para Genética e Biologia Molecular justamente as que faltam. Eles até procuraram a promotora pública, mas, acho que, não sei se por ser questões jurídicas, o direito não foi garantido para eles, não! Não resultou, não teve uma resposta satisfatória. Na verdade eles nem tiveram resposta ainda, pediram uma série de documentos para direção na época.

MÔNADA 95 (M) **Para evitar problemas**

Já trabalhei com estágio em meu primeiro ano, quando cheguei ao início. Como lá não tinha nenhum professor efetivo, então para evitar que a gente tirasse a disciplina

dos professores temporários há mais de 10 anos, no começo eu acabei pegando estágio. Era uma carga horária grande, só que não é a minha área. Então fiz uma prática na escola, ia lá assistia. Só que de fato eu não podia contribuir muito com o aluno, porque eu ainda falava algumas coisas de didática que eu lembrava. Mas realmente não é a minha área.

MÔNADA 96 (M) **Alunos sem aula**

Na UEG, está impossibilitada a contratação de professor temporário, desde o ano passado. Isso tem causado um problema sério, porque a Universidade precisa de professor temporário. Quando sai um professor de licença, por exemplo.. uma das professoras temporárias saiu de licença maternidade. Teria que ter outro professor para assumir as disciplinas dela, mas não tinha! O outro professor efetivo pegou aulas no *stricto sensu*, com isso a gente precisa de professor, para Genética e Biologia Molecular. A gente está sem professor, a gente teve que acabar ofertando em EAD que não é o perfil do nosso curso. A gente não teve outra opção que não seja a oferta em EAD porque já tinha passado um semestre e os alunos sem aula!

MÔNADA 97 (M) **Não tem sido boa**

Ainda resta a EAD, só que a nossa experiência com EAD não tem sido boa. A avaliação dos alunos é sempre ruim, o perfil do nosso aluno é muito passivo em relação à aprendizagem. É muito difícil você convencê-lo a ir fazer o curso por conta própria, estudar. E nas disciplinas EAD ,o aluno tem que ir lá no sistema, no Moodle, e fazer a leitura, Ele tem que ter autonomia e falta isso. Falta até mesmo internet, o acesso à internet em casa. Os alunos não têm, eles usam aqui, basicamente eles usam daqui. E a daqui, é precária.

MÔNADA 98 (M) **Muito específico**

E não tem nenhum dos professores efetivos que seja da área, tipo da Genética e Biologia Molecular . É muito específico! E quanto aos outros professores efetivos, o professor que dá Zoologia, não pega o da Botânica. A professora do estágio também já está com carga lotada com o estágio, porque além do estágio ela assume outras funções. E eu também peguei um monte de disciplinas, para não deixar o curso sem aulas. Minha área é Fisiologia e Estatística, mas acabei pegando disciplinas que não são da minha área para não deixar o período sem professor. Principalmente, o primeiro período. Eu estou ministrando Geologia, eu gosto. A minha sorte é que eu gosto da disciplina, mas não é da minha área.

RETRATO NARRATIVO DE BABAÇU **(professor há 8 anos)**

MÔNADA 99 (B) **Recursos e estrutura**

Nossa dificuldade é principalmente a infraestrutura. As salas não são climatizadas, então, nesse período de verão, vemos a dificuldade dos alunos. Eles passam um calor danado e o professor também. E os recursos didáticos, se você passou pelas salas

ou vai passar ainda, você vai ver que nossos quadros são muito antigos, rachados. Tem equipamento tipo Datashow, mas não tem a tela e quando tem a tela, ela já está estragada. Então, a gente tem uma limitação de recursos e estrutura. Acho que se isso tivesse sido resolvido há mais tempo, a gente tinha outro nível de qualidade de Ensino Superior.

MÔNADA 100 (B)
Sábado, domingo e feriado

Agora já estão aceitando isso, já estão trabalhando normalmente, tentando organizar os horários de trabalho. A professora Gabiroba mesmo, passa o final de semana todo no herbário. Se você chegar lá hoje, ela está no herbário. Se você for cedinho lá, ela está no herbário, durante sábado, domingo e feriado. Então, assim, ninguém vê isso, que o professor tem que fazer pesquisa de final de semana, que tem que preparar aula à noite, tem que corrigir prova.

MÔNADA 101 (B)
Tem que engolir

Olha, nós discutimos muito isso aqui! Participei do grupo de trabalho do estágio supervisionado. Então, fizemos alguns seminários, algumas reuniões de todos os campi para discutir, e é um pé de guerra, foi um pé de guerra. Então, assim, tinha um grupo querendo tirar Sociologia, por exemplo, outros queriam tirar a Filosofia, outro queria que fossem as duas. Então, tudo isso são matrizes, disciplinas de modalidades, que depois de decididas, a gente já tem que engolir. Então, assim, houve uma discussão, teve uma votação, mas depois de algumas coisas resolvidas, quando a gente recebeu em forma de resoluções, já tinham decidido outras coisas também.

RETRATO NARRATIVO DE PALMITO-DO-MATO
(professor há 7 anos)

MÔNADA 102 (PdM)
Apesar da falta de estrutura

Na região sul de Goiás que é só a UEG de Morrinhos e Quirinópolis, que tem o curso de Biologia, o restante é tudo particular. Não tem nenhuma Universidade pública que ofereça o curso de formação de professores em Biologia. Isso é muito interessante. Apesar do alunado, apesar da falta de estrutura geral na UEG, o aluno do interior é diferente. Dou aula em uma faculdade particular na capital, também do curso de Biologia. Aqui a gente tem um alunado, um tanto quanto diferenciado, porque o aluno sabe que não tem muitas oportunidades, a oportunidade que tem, ele acaba agarrando. Então, é um aluno que parece ter um foco maior do que um aluno de Goiânia. É uma diferença interessante! Lá é um aluno mais disperso, aqui é um aluno que se envolve mais com as causas da Biologia, que é mais proativo. Então, assim, você tem uma visita técnica lá em Goiânia, não vai quase ninguém. Você tem uma visita técnica aqui, despeja gente querendo ir, porque não tem muita oportunidade. Então, as que têm, eles acabam agarrando de verdade. Isso é legal, isso demonstra para mim a importância que tem um curso desses no interior em termos de centralização.

MÔNADA 103 (PdM)
Interesse dos municípios

Pode ver que é um aluno carente em vários aspectos, para poder ter uma oportunidade, ele acaba abraçando e isso é muito legal! Vejo como um ponto positivo ,essa descentralização da UEG. O ruim é que ela se tornou um gigante. Uma Universidade que tem muitos cursos é difícil gerir. Isso envolve recursos financeiros, envolve espaço físico e tem toda questão política, questão estrutural, questão de interesse dos municípios, das prefeituras. Curso que a prefeitura tem interesse, ela acaba apoiando mais, o que não tem interesse ela deixa de lado e acaba se extinguindo. É uma tendência natural. Não adianta! Curso que não tem investimento acaba, ou então, fica sucateado. Isso é um problema grave que a UEG tem, um interesse político que acaba sendo fator de influência dos cursos. Não tem jeito, acaba sendo um problema.

RETRATO NARRATIVO DE ARATICUM
(professor há 6 anos)

MÔNADA 104 (A)
Temporários efetivos

O problema é que esses contratos vão se arrastando. Você tem um professor temporário que não é temporário, ele é permanente. Mas ele não tem aquela perspectiva de tudo, então, ele não quer pensar no curso, melhorar o curso. Ele toca a vida e não tem aquela obrigatoriedade. Ele quer tocar a vida e não tem aquela identidade, ele não briga, ele não defende o curso dele como um efetivo brigaria. Então, não tenho nenhum problema contra as pessoas, mas a questão dos temporários efetivos, eles estão com uma função. Um cargo gera isso: se você é efetivo, você está brigando pela sua sobrevivência. O temporário não! Então isso influencia na ação com que ele toma conta do curso, isso acontece nesses locais.

MÔNADA 105 (A)
Cria um conflito!

Então, fica aquele professor que está arrastando, faz de qualquer jeito, cria um pouco de conflito com esses docentes efetivos que chegaram, querendo movimentar as coisas. Cria um conflito! Acho que se a gente cumprisse pelo menos os contratos seria bom, porque o que a gente percebe é que os alunos que se qualificam, as pessoas que se formam, se qualificam e voltam para região mestres e doutores. Eles não entram na UEG, porque o processo seletivo não é aberto, poucos são abertos, porque eles estão renovando aqueles contratos do pessoal antigo. E tem muita gente boa na cidade, que se abrisse o processo seletivo entrariam.

MÔNADA 106 (A)
Política

Na política não sei se é isso, mas eu acho que eles querem fechar, não querem assumir o ato político, porque nenhum diretor quer fechar curso. Tem os interesses. Enfim, acho que talvez diminua o tamanho para ter uma melhor qualidade no curso de graduação, talvez venha por essa via, via mecanismos de avaliação de qualidade do curso que vem pela política estadual e também por essa política interna.

MÔNADA 107 (A) **Promessa**

Acho que um gestor vê número, a gente está vendo mais qualidade, que a quantidade, então, é um descompasso de interesse envolvidos. Nós professores sempre pensamos que a UEG, para ser uma boa Universidade, ela tem que ser menor com boa qualidade, isso que a gente passa como demanda para os gestores, mas a gente sabe que talvez não seja interesse, acho que o governador fez promessa de criar campus novos da UEG.

MÔNADA 108 (A) **Única reunião**

Teve um conselho universitário em Quirinópolis, no início dos anos 2000, onde quarenta e poucos cursos foram criados em uma única reunião e foi feito: “Eu quero um curso” um diretor e outro diretor “eu também quero”, sem nenhum estudo sobre vocação regional. Então, por isso a gente tem cursos redundantes em cidades vizinhas e tem Porangatu e Minaçu, vizinhos com curso de Geografia, com baixo candidato vaga, são poucos quilômetros de diferença, licenciatura de Geografia, não faz o menor sentido!

MÔNADA 109 (A) **Grande diferença**

Nós éramos os três que ficávamos lá à disposição dos alunos, e os alunos não tinham esse hábito. Antes da nossa chegada, era como é hoje: sem docentes efetivos. Então, o foco do aluno, na Universidade, é ir para ter aula. Não fica fazendo estágio. Ele tem uma formação mais básica, talvez algo mais parecido com as faculdades particulares. Ele não vivencia a Universidade. Aqui a gente já tem mais uma procura universitária, que é de oferecer estágio, eles vão para o laboratório. Então, essa é uma grande diferença, que é um paradoxo: poucos docentes, muitos alunos. Aqui muitos docentes, poucos alunos. Mas, isso é mais recente, esse curso há 5 anos atrás ele tinha candidato/vaga bem alto por volta de 30,20. Sempre foi muito concorrido! Era superconcorrido.

MÔNADA 110 (A) **Angústia**

Minha experiência lá em Porangatu no estágio foi mais intuitiva do que baseada em teoria. Mas eu via que os professores de estágios anteriores também não tinham formação! Então, eu me sentia à vontade. Foi um pouco. Fiquei um pouco talvez angustiado em ver que os alunos não tinham sido preparados para aula. E me deu angústia também por ver a situação que está o Ensino Médio.

MÔNADA 111 (A) **Ser professores**

Na prática, eles estavam dando aula para mim, não para os alunos. Eu via uma artificialidade muito grande, e via muitas deficiências dos alunos. Naquele ponto que eu via que eles não estavam prontos para ser professores. Talvez, bons professores! Mas eles já eram, porque lá, os egressos de lá iam para sala de aula, lá tem carência, iam para Tocantins e viravam professores e eu via erros nas aulas que, então, demandavam, gerava a ideia de que eles estão tendo problemas conceituais.

MÔNADA 112 (A) **Angustiante**

A experiência que eu tive, envolvia um cenário mais angustiante. O curso não estava formando professores, não estavam prontos ainda. E talvez não estejam preparados para lidar com a realidade do Ensino Médio. O Ensino Médio está supercomplexo, adolescentes problemáticos. Então, a escola está tendo que assumir a formação familiar, educação básica, educação sexual, talvez ela não esteja preparada para isso, não é atribuição dela, mas está assumindo tudo isso.

MÔNADA 113 (A) **Pouca conversa**

Mas eu não sei se o estágio é feito de forma adequada, a escola compra a ideia de forma que me parece que para o professor é bom ter um estagiário, que vai dar aula para ele. Não vejo as coisas funcionando. Será que todos estão cumprindo seus papéis? A escola-campo formando um docente, um aluno que tem formação da Universidade, parece que eles não se preocupam. É pouca conversa! Eu particularmente não tive nenhum momento de conversas. Também foi culpa minha! Talvez eu só quisesse cumprir aquela atribuição minha! Mas a gente não conversava: como que a gente vai formar um aluno de licenciatura bom? O que a escola pode contribuir? Como um professor regente contribui? Eu não via essa conversa! Talvez, se tivesse essa conversa a gente tivesse um plano integrado. Isso não acontecia!

MÔNADA 114 (A) **Pegar várias disciplinas**

Lá as disciplinas eram anuais, diferente daqui que são semestrais. Então, a carga horária foi reduzida e a gente teve que pegar várias disciplinas. No fim de 2012, vim para cá (Anápolis), estando lotado lá (Porangatu). Então, eu trabalhava na reitoria. A única forma de compatibilizar era ficar com uma disciplina específica. Então, assumi Orientação de Estágio, acompanhava os dois polos e fazia isso. Mensalmente, eu ia para lá, mantendo contato com eles pela ferramenta de ensino à distância, pelo Moodle. Em meados de 2013, transferei para o campus, comecei a ministrar aulas no meio de 2013, no curso de Geografia, mantendo as funções em Porangatu. No fim do ano, me transferei definitivamente para cá.

CAPÍTULO VI – EPISÓDIOS DE REFRAÇÃO

Em volume temático coordenado pela professora Jesus Maria de Sousa, da Universidade da Madeira – Pt, publicado pela *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Goodson e Rudd (2016) fazem uma interessante proposição metodológica para o estudo de políticas, sistemas e discursos educacionais. No artigo *Refraction as Tool for Understanding Action and Educational Orthodoxy and Transgression*, os autores desenvolvem o conceito de refração como um instrumento que pode prover uma análise mais holística que interconecta estrutura e agência, ideologia e histórias de vida.

Na investigação da presente tese, passo a expor minha análise dos dados, tendo como referência a proposição de Rudd e Goodson (2016), destacando o que eles mencionam como episódio de refração. Em suas palavras:

Defendemos que o conceito de refração pode ser considerado como uma ferramenta para prover uma lente para a investigação empírica em níveis macro, meso e micro, assim como prover uma análise simultânea de estrutura e agência através de instâncias de análises narrativas de prática profissional e episódios de refração. (p. 101) (tradução nossa)¹⁰

Combinando a periodização histórica com a gama de níveis nos quais a produção das políticas curriculares ocorre, Rudd e Goodson (2016) propõem um esquema em sistema cartesiano, onde é possível ilustrar de forma panorâmica as dinâmicas próprias dos episódios de refração.¹¹

Para efeitos de análise do material empírico apresentado até aqui, passo a apresentar também um esquema nos mesmos moldes propostos por Rudd e Goodson (2016), apropriado para o cenário das licenciaturas em Ciências Biológicas da UEG, no período entre sua criação em 1999 até 2018.

No esquema, a abscissa (eixo 'x') representa o período histórico. O primeiro período (1999 a 2003) se inicia com a criação da UEG, e vai até a realização do segundo concurso para contratação de docentes. O segundo período (2003 a 2010) tem início com a convocação dos aprovados no concurso e termina quando, em 2010, ocorre o terceiro concurso da Universidade. O terceiro período (2010 a 2018) tem

¹⁰ We argue that the concept of 'refraction' may be seen as one such tool bproviding a lens for empirical investigation at the macro, meso and micro levels, as well as providing a simultaneous analysis of both structure and agency through narrative analyses of instances of professional practice and 'episodes of refraction'.

¹¹ Ver diagrama apresentado na p. 107 em Rudd e Goodson, 2016.

início com a convocação do concurso realizado em 2010, e termina em 2018, quando se encerra esta pesquisa.

A ordenada (eixo 'y') traz os vários níveis de ação social. Esses são representados pelos níveis supra, macro e meso, onde as narrativas sistêmicas são engendradas. No nível micro, as políticas são mediadas e reinterpretadas na prática.

No “nível supra”, em que se considera o contexto do Brasil, estão as políticas educacionais formuladas em contextos amplos nos diferentes períodos, dentre elas: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores – 2001; e Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas – 2002. Tais diretrizes orientaram o trabalho no primeiro e segundo período. No terceiro período têm-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores – 2015.

O “nível macro” traz o contexto do Estado de Goiás, e nele estão diferentes leis e planos relacionados ao tema do trabalho. Destacam-se: no primeiro período a Lei Complementar nº 26/98; no segundo período o Plano Diretor para Educação Superior em Goiás 2006 – 2015 e o Plano Estadual de Educação 2008 – 2017. Esses três documentos estão presentes também nas discussões do terceiro período, visto que permaneceram em vigência.

O “nível meso” está representado pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. No primeiro período, houve a produção do PDI (2001 – 2003), contudo, não se conseguiu acesso a esse documento. No segundo período houve a formulação do segundo PDI (2003 – 2007) e dos diferentes PPP dos Cursos de Ciências Biológicas (2008), os quais foram trabalhados nessa tese. No terceiro período houve a formulação de um novo PDI (2010 – 2019); do PPI (2011), e a reformulação dos PPP dos Cursos de Ciências Biológicas (2015).

O “nível micro” está aqui representado pelas narrativas de histórias de vida profissional dos professores dos diferentes cursos da UEG. Os mesmos foram divididos nos três diferentes períodos de acordo com o ano de contratação pela Universidade, sendo temporários ou efetivos.

Nesse sentido, considerando o esquema a seguir, em cada nível, foram tratados os eixos temáticos que emergiram das narrativas analisadas. Analisando as colunas da esquerda para a direita, observam-se diferentes influências e relações que podem existir com antecedentes de períodos históricos, experiências e crenças. Isso

possibilita encontrar episódios de refração, que podem ser representados pela ação presente em cada célula.

Quadro 1 - Episódios de refração

Nível de Refração	Nível Supra Brasil	Matriz Curricular	DCNFP/2001 DCNCB/2002		DCNFP/2015
		Infraestrutura	DCNFP/2001 DCNCB/2002		DCNFP/2015
		Licenciatura / Bacharel	DCNCB/2002		
		Interdisciplinaridade	DCNFP/2001 DCNCB/2002		
	Nível Macro Goiás	Matriz	Lei Complementar Nº 26/98	PDES-GO/2006 – 2015 PEE-GO/2008 – 2017	
		Infraestrutura	Lei Complementar Nº 26/98	PDES-GO/2006 – 2015 PEE-GO/2008 – 2017	
		Licenciatura / Bacharel			
		Interdisciplinaridade			
	Nível Meso Biologia UEG	Matriz		PDI/2003 – 2007 PPC/2008	PDI/ 2010 – 2019 PPI/2011 PPC/2015
		Infraestrutura		PDI/2003 – 2007 PPC/ 2008	PDI/2010 – 2019 PPI/2011 PPC/2015
		Licenciatura / Bacharel		PPC/2008	
		Interdisciplinaridade		PPC/2008	
	Nível Micro MONADAS	Matriz	2, 13, 15, 26, 16, 20, 21, 30, 47 e 35	45, 56, 61, 62, 110 e 111	95, 96, 101, 109, 110, 112 e 114
		Infraestrutura	1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 28, 28, 34, 36 e 42	50, 57, 58, 59, 63, 67, 68, 69, 73, 80 e 85	90, 91, 99, 102 e 103
		Licenciatura / Bacharel	6, 7, 11, 18, 22, 18, 22, 23, 27, 31, 32 e 36		
		Interdisciplinaridade		77	
		1999 – 2003	2003 – 2010	2010 – 2018	
Períodos Históricos					

Fonte: Próprio autor.

Goodson (2013) aponta que na escuta de narrativas e delineamento dos retratos narrativos, é importante analisar a densidade temática presente nas histórias e, a partir dela, estabelecer eixos temáticos que são condutores da perspectiva analítica da pesquisa. Nesse sentido, os eixos temáticos identificados na presente investigação são: “Matriz Curricular”; “Infraestrutura”; “Relação licenciatura – bacharelado” e “Interdisciplinaridade”, que foram escolhidos também pela sua evidência no debate sobre formação de professores presente na literatura.

6.1 - Os eixos temáticos emergentes nas narrativas acerca das licenciaturas em Ciências Biológicas na UEG

Em relação à “Matriz Curricular”, há diversos aspectos que são mobilizados como a Educação à Distância (EAD); o Estágio Supervisionado; a interação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas; a elaboração de TCC; a qualidade do curso, entre outros.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), políticas relativas à Educação à Distância (EAD) passaram por um processo de institucionalização, sendo que essa modalidade passou a contribuir e impulsionar um conjunto de programas de formação continuada de professores no Brasil. O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), confere nova estrutura legal para a EAD no Brasil, definindo-a em seu artigo 1º como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

Passados alguns anos da regulamentação da EAD para formação de professores, os trabalhos publicados apontam para a necessidade de um aperfeiçoamento profissional que o capacite, tornando-o apto a lidar com o ensino de Ciências, em consonância com a nova sociedade inserida na era do conhecimento (DELIZOICOV et al., 2007; CARVALHO et al., 2009). Para Thomas (2000), o ensino das Ciências torna-se mais eficiente e interessante quando os alunos, nos mais diversos níveis de escolaridade, interagem com os objetos de estudo através de atividades práticas ou de caráter investigativo. Esse aspecto passa a conferir complexidade específica às propostas de EAD destinadas à formação de professores

de Ciências e Biologia. Nesse sentido, ao discutir EAD e a formação de professores, Giolo (2008) ressalta que a atividade docente se dá na escola e na Universidade. Estes são espaços para o desempenho das atividades de ensinar e aprender, no contexto em que:

Bibliotecas e laboratórios de todos os tipos se conjugam, ali, com um esforço coletivo para selecionar, sequenciar e disseminar os elementos essenciais do complexo saber (teórico e prático) produzido pela humanidade e pelas próprias instituições educativas. Estes espaços são de socialização, de vida política, de confluência de muitas expectativas [...]. Os intercâmbios virtuais são, sem dúvida, importantes, assim como o aprendizado (aquisição de conhecimentos) orientado à distância pode ser bem-sucedido e é importante. Contudo, o que está em pauta, quando se trata de cursos de formação de professores à distância, não é exatamente a formação de professores para a docência à distância, mas para a docência presencial (GIOTO, 2008, p. 1228).

Assim, o breve diálogo com esses trabalhos torna claro que o contexto da formação de professores à distância ainda é um campo sombrio, regado de legislações que as legitimam, contudo, na prática, outros pontos aparecem, como a socialização nos diversos espaços educativos.

Sobre o estágio supervisionado, existem muitas pesquisas sendo realizadas no contexto nacional, há algumas décadas, que acompanham as principais mudanças nas legislações. O estágio supervisionado vai além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas; o mesmo é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, além de ser um importante instrumento de integração entre Universidade, escola e comunidade (FILHO, 2010).

O trabalho de Razuck e Rotta (2014) discute que muitos profissionais têm ocupado o cargo de professores de Ciências, mesmo sem possuir formação específica, o que pode repercutir no baixo rendimento da vida escolar do educando. Os autores apontam que o estágio pode ser importante na melhoria da formação inicial dos docentes, para romper com a dicotomia entre teoria e prática, e na constituição do estágio para a formação do educador.

Amaral et al. (2010), em seu trabalho realizado em uma instituição do estado do Paraná, procurou discorrer sobre como era desenvolvido o estágio supervisionado, a fim de compreender se há articulação entre a Universidade e a escola. Os resultados apontaram a ausência de articulação entre professores supervisores, regentes de classe e alunos em formação, evidenciando a necessidade da promoção de debates e discussões entre os envolvidos na formação de

professores, principalmente no que se refere à responsabilidade de planejar, acompanhar e avaliar o estágio supervisionado.

Rodrigues (2010) aponta que, para o licenciando:

[...] o estágio é um momento de reflexão, de observar-se enquanto professor e por esse momento pode-se repensar as práticas de modo que se melhore a cada dia enquanto profissional. Também verificamos que os professores colaboradores estão em conformidade com o que a academia tem realizado (RODRIGUES, 2010, p. 1031)

Rosa et.al. (2012) realizou uma pesquisa sobre a importância e o papel do estágio na formação prática dos alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade do Estado de Minas Gerais, trabalho paralelo à análise da matriz curricular deste mesmo curso. A pesquisa ressalta que a orientação/supervisão dos professores dos estágios precisa ser repensada, pois sua qualidade é determinante no desempenho dos estagiários.

Destaca-se que é necessário um planejamento prévio entre as escolas e a Universidade, na busca de inserir os futuros docentes no contexto escolar. Os resultados apontam, também, que o currículo do curso ainda se baseia na regra do “3+1”, dando preferência à dicotomia entre teoria e prática, convertendo o professor em um especialista da profissão biólogo. Conseqüentemente, “Esse fato denuncia duas situações: que o currículo ainda é precário quanto à preparação do futuro professor; e que ainda existem acadêmicos que procuram o curso de licenciatura sem, na verdade, desejarem ser professores.” (ROSA et al., 2012, p. 686)

Souza (2013), em sua dissertação de mestrado, buscou compreender como se realiza o estágio supervisionado em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas no Estado de Goiás. Foram considerados diferentes momentos da realização do estágio supervisionado. No primeiro, há uma maior aproximação com a concepção de estágio como pesquisa, enquanto no segundo há aproximação com a concepção de estágio como instrumentalização técnica, tendo apenas alguns traços da inserção da pesquisa. Desta forma, o estágio do curso analisado apresenta avanços no que concerne sua organização e desenvolvimento, produzindo importantes contribuições para a formação docente. Contudo, há necessidade de algumas reformulações, buscando principalmente uma maior articulação entre este componente e as outras disciplinas do curso.

As políticas curriculares também impactam e dialogam com o contexto das disciplinas que compõem a matriz curricular, definidas especificamente como

disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas. Neste contexto, Ayres e Selles (2012) ressaltam características de algumas práticas envolvendo metodologias experimentais no ensino das disciplinas científicas. Especialmente, as licenciaturas curtas em Ciências, nos anos 1960, mantinham forte vínculo com bacharelado. Isso, usualmente, produzia um efeito de prestígio na relação com outros cursos, já que operava com uma matriz curricular única para licenciatura e bacharelado.

Estabeleceu-se uma tradição na formação de professores de Ciências fortemente marcada pela dicotomia entre a especialidade do curso e a formação docente. Tratava-se de acrescentar um “verniz pedagógico” aos conteúdos da especialidade, ou seja, de atribuir às disciplinas específicas um maior peso e valor no currículo (KRAHE, 2008).

Como apresenta Carvalho (1987), em seu artigo publicado no final dos anos 1980, os problemas enfrentados pela licenciatura são os mesmos desde a sua criação. Destacam-se os conteúdos específicos e de educação, a fragmentação dos conteúdos específicos, bem como a discriminação de professores e alunos por parte dos colegas de bacharelado.

Guimenes (2010), em pesquisa realizada, procurou compreender o sentido atribuído pelos professores do curso de Ciências Biológicas de uma Universidade do Paraná, à relação entre conteúdos específicos e teóricos pedagógicos para a formação do futuro professor. Dentre os resultados encontrados, constatou que a maioria dos professores acredita na utilidade de suas próprias aulas para a formação pedagógica. Contudo, essa prática não é acompanhada de uma reflexão crítica fundamentada na teoria educacional.

Em relação ao eixo temático “Infraestrutura”, a partir da LDB 1996, tanto no âmbito nacional como nos estaduais, esse é um tema central no que se refere aos cursos de formação de professores. Bittencourt et al. (2010) avaliam os resultados do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) em Universidades federais e privadas, e concluem que, em relação à infraestrutura, as Universidades privadas têm grandes vantagens.

Figueiredo Primo (2009), em sua investigação, detectou um descontentamento generalizado com a estrutura de um curso de licenciatura, especialmente com a infraestrutura física das unidades de ensino, que foram avaliados como parcialmente sintonizados às demandas do exercício profissional.

Cabe destacar que, no caso brasileiro, a preocupação com a infraestrutura não existe apenas em relação à formação de professores, mas também deve considerar a pesquisa científica e tecnológica de excelência, uma vez que é necessário às Universidades uma infraestrutura (instalações físicas, laboratórios, equipamentos e outros) que forneça aos pesquisadores os meios necessários para a realização de investigações de alto nível em seus campos de atuação. (DE NEGRI e CAVALCANTE, 2012)

O trabalho de Borges (2011) apresenta alguns dos pontos fracos do processo de expansão das Universidades públicas no Estado de Minas Gerais. O mais citado pelos professores foi a falta de infraestrutura com conseqüentes improvisações precarizadas. Faltam salas de aula, mobiliário, biblioteca, laboratórios, recursos audiovisuais, dentre outros. O autor destaca que essa carência de recursos afeta a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, da qualidade de ensino. Outro fator negativo é o recurso financeiro: é baixo e sem garantia de continuidade.

Focalizando o eixo temático “Relação entre licenciatura e bacharelado”, em contexto brasileiro, os estudos universitários das Ciências Biológicas são tradicionalmente direcionados para o desenvolvimento de pesquisas científicas sobre os seres vivos em seus diferentes níveis de organização. Tais estudos tem suas bases históricas no curso de História Natural, que surgiu nos anos 30 do século passado. No entanto, desde os anos 1960, no contexto da graduação em Ciências Biológicas, as relações entre licenciatura e bacharelado se acirram, com a regulamentação de currículos destinados a formar profissionais para ministrar aulas direcionadas ao Ensino Fundamental e Médio.

Desde então, percebe-se nas diferentes instituições de Ensino Superior, a tensão entre as formações de bacharéis ou licenciados em Ciências Biológicas. Há instituições que oferecem as duas modalidades de formação, e aquelas que oferecem uma ou outra. O mais comum é o oferecimento da modalidade de licenciatura, pois a mesma significa um custo mais baixo nas questões orçamentárias da instituição.

No diálogo com a literatura, encontrei trabalhos que tratam da formação de professores de Ciências e Biologia em paralelo à formação do bacharel em Ciências Biológicas. Segundo Ayres (2005), a tensão entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura ainda é uma constante na maioria das Universidades brasileiras, e isso se justifica pela necessidade de maior tempo para a formação do bacharel como premissa para uma graduação de qualidade.

A tese de doutorado de Ayres (2006) analisa o curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), um curso voltado exclusivamente à licenciatura. Entretanto, expressa a tensão historicamente existente entre o Bacharelado e a Licenciatura, entre pesquisa e docência e, conseqüentemente, entre uma matriz curricular profissional voltada para a docência, e uma outra, acadêmica, voltada para a pesquisa em Biologia.

O trabalho de Pedroso (2013) evidenciou que problemas relacionados à licenciatura em Ciências Biológicas oferecida pela UFSM, situam-se na interface entre o campo específico e o campo pedagógico. Embora a instituição tenha oferecido apenas a licenciatura por 34 anos (1965-1999), as tensões entre tal habilitação e o bacharelado permanecem com relevância. Ferreira (2010), em sua dissertação de mestrado intitulada “Visões de práticas dos formadores do curso de Ciências Biológicas da UFG”, afirma que os professores tratam os conhecimentos específicos de Biologia como os mais importantes, assim, focam tais conhecimentos isoladamente, não realizando o entrecruzamento com os conhecimentos escolares mediante ao processo pedagógico.

Estabelecem-se, assim as tensões históricas entre bacharelados e licenciaturas lembradas pelos entrevistados, em que os licenciados leem menos e não se dedicam tanto quanto os bacharéis. Naturalmente práticas equivocadas que não percebem as especificidades da profissão e não partem das realidades sociais dos alunos e do seu futuro campo de trabalho, contribuem de forma determinante para a perpetuação dessa situação (FERREIRA, 2010, p. 143).

O último eixo temático a ser analisado é a “Interdisciplinaridade”. Para tanto, considera-se que a demanda interdisciplinar não é meramente acadêmica ou um privilégio científico, mas uma demanda social. Assim, parte da sociedade que, de modo geral, reclama soluções para os problemas gerados pelo desenvolvimento.

Pierson e Neves (ano) destacam que:

Esta preocupação com a formação global do homem é um ponto chave a ser considerado, visto que este homem precisará ser capaz de levar a cabo as soluções para as demais preocupações. A formação de professores capazes de superar esta visão fragmentada do conhecimento e construir projetos de ensino interdisciplinares assume, então, um papel estratégico em vista do compromisso destes profissionais com a construção da cidadania e com o preparo para o posicionamento e atuação consciente do cidadão frente aos novos problemas que se delineiam. (PIERSON & NEVES, 2001, p. 121)

Desta forma, é possível considerar que cursos de formação de professores podem ser caminhos importantes para se pensar uma perspectiva interdisciplinar, favorecendo as trocas de conhecimentos entre as diferentes áreas.

A interdisciplinaridade tornou-se uma “ideia-força”, que procura engajar professores em uma prática conjunta. No entanto, relatos obtidos através de experiências para integrar as disciplinas escolares de forma intencional ainda são incipientes. (Lück,1994)

André (2000) realizou uma revisão bibliográfica sobre a formação de professores nas dissertações e teses entre os anos de 1990 e 2000. Destaca que há estudos sobre interdisciplinaridade tanto na licenciatura, quanto no magistério do Ensino Médio, nos projetos, e nas práticas de formação continuada. São estudos que defendem a perspectiva interdisciplinar, mas que raramente relatam situações em que essa seja efetivamente implantada.

6.2 - Episódios de refração nos eixos horizontal e vertical

6.2.1 – Período de 1999 a 2003

No nível supra – Brasil -, a análise dos documentos reunidos no período de 1999 a 2003 evidencia a presença de todos os eixos temáticos mencionados. O primeiro eixo temático, “Matriz Curricular”, está presente também DCNFP/2001, indicando a justaposição de conteúdos disciplinares e interdisciplinares, na busca de compreender, executar diferentes situações de ensino aprendizagem.

[...] a matriz curricular do curso de formação não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem. Essa indagação só pode ser feita de uma perspectiva interdisciplinar (DCNFP/2001, p. 54).

Este mesmo documento destaca a importância da prática e do estágio na matriz curricular, de forma articulada com os demais conteúdos, oportunizando uma reflexão coletiva e sistemática de todo o processo. Destaca-se que os conhecimentos que comporão a matriz curricular para a formação de professores serão de competência da instituição de ensino, que transformará os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros docentes.

Art. 12 - Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. (DCNFP/2001, p. 66-67)

A DCNCB/2001 aborda o contexto da matriz curricular para os cursos de Ciências Biológicas, contudo, trata de forma mais sistematizada questões relacionadas aos cursos de bacharelado. Destaca a importância de a matriz curricular permitir que o aluno realize atividades curriculares e extracurriculares, desde iniciação científica, monografia, estágios, disciplinas optativas. Ressaltando que é de extrema importância que:

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. A elaboração de monografia deve ser estimulada como trabalho de conclusão de curso, nas duas modalidades. (DCNCB, 2001, p. 6)

As Diretrizes também destacam que é importante haver a flexibilidade curricular para que os interesses e as necessidades dos alunos possam ser atendidos.

Após a análise desses documentos, considerou-se o nível macro - Goiás-, onde estão as Diretrizes do Estado de Goiás que abordavam as questões trabalhadas nesta tese. Para tanto, trabalhou-se com a Lei Complementar Nº 26/98, que ressalta que a qualidade dos cursos, sejam eles em período diurno ou noturno, deve ser a mesma, como é destacado no artigo 73.

Art. 73 - As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária. (Lei Complementar nº 26/98, p. 20)

Compete às instituições de Ensino Superior, na elaboração de seus currículos, a busca pela qualidade em todos os cursos oferecidos na instituição.

Tendo examinado os níveis supra e macro por meio de documentos relacionados ao currículo, alcanço o nível meso, onde não foram encontrados documentos específicos da UEG para serem explorados. Posteriormente, atinjo o nível micro, que traz as histórias da vida profissional dos professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Nesse nível, apresento um conjunto exuberante

de mônadas, nas quais docentes da Universidade narram sua experiência, notadamente sobre as questões curriculares.

Nas mônadas 13 e 20, professores relatam que não há mais a obrigatoriedade do TCC. Para eles, isso resulta em perda para os alunos, que não podem realizar a iniciação científica, devido a vários fatores, dentre eles a indisponibilidade de tempo e de deslocamento. Como contraponto, salientam que deverá ocorrer uma maior valorização do estágio. Neste momento, percebe-se um episódio de refração, pois a DCNCB/2001 destaca que a elaboração de monografia deve ser estimulada mesmo no curso de licenciatura. No entanto, no nível micro, é possível perceber que dificuldades implicaram na supressão da prática do TCC na instituição, canalizando o potencial criativo e científico desse espaço formativo voltado à pesquisa, para o campo do estágio.

Dentro ainda do eixo temático “Matriz Curricular”, considero ainda as disputas entre disciplinas do currículo do curso. Como se observa na DCNCB/2001, as disciplinas devem contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Isso ocorre no currículo do curso, contudo, como destaca a mônada 21, houve disputas que marcaram a manutenção de tais disciplinas.

Nesse mesmo eixo, a Lei Complementar nº 26/86 destaca que os cursos, independente do turno a ser ofertado, devem ter a mesma qualidade. Entretanto, a mônada 36, ainda que de maneira implícita, expõe que os cursos noturnos não teriam a mesma qualidade. Por isso, houve a transferência do curso para o período integral, configurando-se um episódio de refração.

O eixo temático “Infraestrutura”, no nível supra – Brasil, compreende regulamentações notadamente representadas pelas DCNFP (2001): “Melhorar a infraestrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos” (DCNFP, 2001. p. 5). Assim, as instituições de Ensino Superior devem ter bibliotecas, laboratórios, e recursos de tecnologia satisfatórios, para que a tarefa de formação dos professores se cumpra de maneira adequada.

Esse mesmo tópico é tratado na DCNCB/2001. O documento ressalta que, dentre a estrutura do curso, é necessário: “privilegiar atividades obrigatórias de campo, laboratório e adequada instrumentação técnica” (DCNCB, 2001, p. 4). Conseqüentemente, entende-se que, para o curso estar em condições adequadas de funcionamento, há necessidade de uma estrutura física que responda a essa demanda.

No nível macro – Goiás -, examinei a Lei Complementar nº 26/98, que destaca a importância do Estado na manutenção das instituições estaduais: “§1º - Cabe ao Estado e aos Municípios assegurarem, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para a manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por eles mantido” (Lei Complementar nº 26/98, p. 20). Tais recursos tratam da infraestrutura física, equipamentos, manutenção das instituições.

No nível meso, não foram encontrados documentos. No nível micro, são muitas as narrativas de professores que trazem à tona as diversas situações de infraestrutura da instituição. A mônada 1 destaca que, antes da instituição tornar-se faculdade, havia uma autonomia financeira que permitia à instituição fazer os investimentos que fossem necessários para o crescimento da instituição. A falta de equipamento já é relatada por diversos professores; as mônadas 3 e 4 destacam que a falta de investimento prejudica diretamente a instituição, a ponto de um prédio que abrigava um berçário, tornou-se parte da instituição de Ensino Superior. As mônadas 3 e 8 destacam que, após os primeiros investimentos, observou-se total estagnação no crescimento da instituição.

As mônadas 9 e 10 ressaltam que os professores buscam financiamento para a compra de materiais e, quando conseguem, não encontram espaço físico para armazenar os equipamentos comprados. Também não há espaço adequado para se ministrar aulas: aulas práticas são divididas com alunos de pós-graduação e de iniciação científica, não havendo como todos trabalharem ao mesmo tempo. Percebe-se, aqui, um ponto de refração, em que as legislações prezam por uma estrutura física adequada para os cursos, contudo, não é o que se observa na prática da instituição. A concomitância de atividades entre graduação e pós graduação em espaços físicos compartilhados parece ser uma forma de apropriação muito particular da instituição.

Outro eixo temático a ser considerado é a “Relação entre licenciatura e bacharelado”. No nível supra – Brasil -, a DCNFP/2001 destaca vários aspectos relacionados com a formação em licenciatura, de forma que:

Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (DCNFP, 2001, p. 3).

E segue:

A proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter, como função, dar condições à primeira. Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador. Isso certamente ocorre, como acima mencionado, nos cursos de licenciatura que funcionam como anexos do curso de bacharelado, o que impede a construção de um curso com identidade própria (DCNFP, 2001, p. 18).

A DCNCB/2001 ressalta que o profissional formado na modalidade bacharelado deverá ser: “Consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional.” (DCNCB, 2001, p.3). O próprio documento não diferencia a ação do educador quando se trata das duas modalidades.

Nos níveis macro e meso, tal discussão não foi explicitamente localizada nos documentos, sendo que parece evidente um posicionamento no qual o professor de Biologia é o licenciando formado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Contudo, no nível micro, observa-se que a disputa pela formação é sempre constante.

Como apresentam as mônadas 6, 11 e 12, o curso é de licenciatura, mas isso não é assumido pelo corpo docente em suas disciplinas. Destaca-se que o curso já foi mais generalista, formando professores para atuarem nas diversas áreas, mas, como visto na mônada 7, hoje o curso está cada vez mais específico. Como consequência, ocorre a formação de um grupo mais específico, como traz a mônada 22. A carga horária do curso é extensa, assunto tratado nas mônadas 12, 18 e 23, o suficiente para formar um biólogo, mas não um professor de Biologia. Não se pode deixar de destacar que a UEG é uma instituição que atende o interior do Estado de Goiás; assim formam-se professores para estas regiões, como é apresentado na mônada 27.

Observa-se, em muitas narrativas, que a questão da licenciatura está em destaque, não por ser considerada de grande importância pelos professores, mas por apresentar-se como uma dificuldade em suas práticas cotidianas. Isso porque os professores são formados em suas especificidades, o que traz como consequência aulas que não permitem aos discentes estabelecerem relações com práticas em sala de aula, na Educação Básica. Nesse sentido, percebe-se um episódio de refração, pois os documentos curriculares explicitam que a formação docente deve acontecer na busca de desenvolver diferentes saberes e habilidades profissionais, a fim de melhorar o ensino e aprendizagem dos conhecimentos em Ciências Biológicas, o que, ao se considerar as histórias de vida dos professores, não se constata.

Desta forma, percebe-se que, assim como na UEG, a disputa entre a formação em licenciatura e em bacharelado acontece nas diferentes instituições do país. Os conhecimentos específicos estão em primeiro plano na formação do aluno de licenciatura, levantando questionamentos sobre a intenção de a instituição procurar formar o professor de Ciências e Biologia, ou formar o profissional biólogo.

A UEG é uma instituição nova. Muitos caminhos estão sendo trilhados na busca de criar identidade para os cursos que se consolidam, direcionando o perfil dos discentes que estão se formando, bem como o dos docentes efetivados a cada novo concurso. Percebe-se, pelos editais dos processos seletivos, dos concursos públicos e das narrativas docentes, que para se iniciar as atividades no curso de Ciências Biológicas nem sempre foi necessário ter mais que uma especialização, o que era comum aos docentes temporários. Ademais, para tornar-se professor, era necessário ter somente o mestrado.

O último eixo temático a ser discutido no nível supra – Brasil -, é o relacionado à “Interdisciplinaridade”. Esta tem sido discutida há muitos anos no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica 9394/96 e vem sendo incorporada nas legislações brasileiras. Neste trabalho, observa-se a DCNFP/2001, que destaca:

[...] aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem. Essa indagação só pode ser feita de uma perspectiva interdisciplinar (DCNFP, 2001, p. 54).

Destaca, ainda, a importância da interdisciplinaridade nos cursos de formação de professores, desde o contexto mais amplo de planejamento até atividades cotidianas de ensino e aprendizagem.

A DCNFB/2001 trata especificamente da importância da interdisciplinaridade na formação do profissional biólogo e do professor de Biologia, de forma a: “atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado a contínua mudança do mundo produtivo.” (DCNFP, 2001, p. 4). Como se observa, essa diretriz está preocupada com a interação de diferentes profissionais para buscar um trabalho produtivo.

No âmbito dos níveis macro – Goiás -, e Meso – Biologia/UEG -, não foram encontrados documentos curriculares relativos a esse eixo temático. No nível micro,

observa-se pouca preocupação dos professores com o assunto. Na mônada 39, o professor destaca que no projeto institucional deveria haver maior interdisciplinaridade, contudo, esta não acontece devido à falta de diálogo entre os pares. Esses silenciamentos nos níveis superiores, bem como a forma lacônica com a qual os docentes se referem a esse eixo temático, parece se configurar como mais um episódio de refração, à medida que as políticas curriculares não conseguem fazer a manutenção da perspectiva indisciplinar.

6.2.2.- Período de 2003 a 2010

Para o segundo período focalizado, entre 2003 e 2010, nenhum novo documento curricular foi produzido nacionalmente, o que corresponde ao nível supra do presente estudo.

No nível macro – Goiás -, dois eixos temáticos são evidentes nos documentos estudados; “Matriz Curricular” e “Infraestrutura”. O primeiro documento trabalhado é o Plano Diretor da Educação Superior em Goiás (2006 – 2015) que trata da criação de novos cursos em nível superior, no contexto do desenvolvimento da instituição, avaliando a qualidade e organização da Educação Superior em Goiás, bem como:

Os critérios de pertinência, relevância social e qualidade acadêmica devem, portanto, predominar no processo de expansão em Goiás. Não se pode admitir a criação e funcionamento de curso sem diagnóstico claro, projeto curricular totalmente definido e corpo docente pouco qualificado/titulado ou improvisado em certas disciplinas ou áreas de conhecimento (PDES-GO, 2006, p. 3).

Há preocupação com o projeto curricular adequado em cada instituição, para que não seja criado qualquer curso em qualquer região do Estado, bem como para que os mesmos sejam plenamente planejados em sua estrutura curricular.

O Plano Estadual de Educação de Goiás, 2008 – 2017, também trata das questões relacionadas à “Matriz Curricular” das instituições de Ensino Superior estaduais, considerando não apenas a importância da expansão deste nível de ensino para diversas regiões do Estado, mas a preocupação com a flexibilidade da oferta, com as tecnologias de informação e comunicação, dentre outras:

Uma política expansionista para esse nível de educação há de considerar vários desafios: interiorização, com base em estudos sobre carências e potencialidades regionais; diversificação dos cursos, com novas modalidades e flexibilidade da oferta, a exemplo da Educação a Distância (EaD) e do uso das novas tecnologias de comunicação e informação (TIC); qualificação para

o ensino, pesquisa, extensão e gestão; e mobilidade dos estudantes. Tudo isso deve ser alicerçado em financiamento compatível e no exercício da autonomia, assegurando condições de trabalho e estudo, viabilizando a prática do planejamento e ainda integrando-se à avaliação institucional interna e externa (PEE – GO, 2008, p. 37)

No nível meso – Biologia/UEG -, os dois documentos estudados trazem a matriz curricular. O primeiro, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2003-2007, é um projeto institucional comprometido com o planejamento/sistematização de forma coletiva das atividades da instituição. No contexto da matriz curricular: “Reformulação dos currículos dos cursos de graduação - Instituir a reforma curricular dos cursos de graduação norteada nos princípios gerais explicitados no projeto pedagógico da instituição.” (PDI, 2003, p. 129).

O eixo temático “Matriz Curricular” é evidente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Cada curso tem autonomia para construção de seu projeto, contudo, desde 2004, procuravam homogeneizar as matrizes curriculares de alguns cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas: os diurnos teriam matrizes iguais entre si, assim como os noturnos, enquanto que o curso de Anápolis teve matriz exclusiva. Entretanto, suas matrizes curriculares procuravam ter os mesmos objetivos, como é destacado no PPC do curso de Iporá:

Os cursos Ciências Biológicas, da UEG, propõem alterações em sua matriz curricular, com o objetivo de formar o profissional da educação com um perfil mais adequado a um referencial humanista. Além de capacitar o aluno da licenciatura com informações e conhecimentos de sua área específica de atuação, deve forma-lo com maior autonomia de pensamento, um intelectual crítico, que reflita sobre sua prática, que domine os novos códigos da tecnologia da informação, que seja comprometido com a investigação e com a produção do conhecimento (PPC - IPORÁ, 2008, p. 9).

Na construção da matriz curricular há preocupação com vários aspectos da formação do professor, para que seja adequada à formação humanista que está posta. Esses aspectos também aparecem no nível micro – mônadas -, nas entrevistas realizadas com os professores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Essa reestruturação procura atender as exigências que são solicitadas pela Conselho Estadual de Educação (CEE), como é destacado na mônada 67. Mesmo atendendo às exigências do CEE, percebe-se perdas no currículo, como é apontado na mônada 62, que traz à pauta o fim da obrigatoriedade do TCC, e a impossibilidade de o aluno obter o registro no CRBIO¹², pois havia disciplinas que também eram

¹² Conselho Regional de Biologia.

importantes para formar o biólogo. Apesar de sugerirem que a produção do currículo aconteça de forma coletiva, percebe-se que sempre há um grupo que acaba interagindo no âmbito das decisões, como observado nas mônadas 56 e 75. Afinal, na instituição, as instâncias superiores acabaram determinando e estabelecendo as escolhas em relação aos currículos.

Considerando esse período entre 2003-2010 e a dinâmica entre os níveis de produção de política curricular, é possível depreender mais um episódio de refração, à medida que as histórias narradas diferem da perspectiva preconizada pela DCNFP (2001), ainda vigente. Uma das características mais significativas da formação docente sistemicamente narrada na DCNFP é a assunção de que a “Matriz Curricular” seria definida de acordo com o projeto pedagógico de cada instituição. No nível micro, ao ouvir as narrativas docentes constata-se a padronização do currículo da licenciatura em Ciências Biológicas em todos os cursos oferecidos nos diversos campi.

Ainda no período entre 2003 e 2010, o eixo temático “Infraestrutura” emerge de forma relevante no PDES-GO 2006 – 2015, correspondendo ao nível macro – Goiás. Tal documento destaca que:

As IES devem apresentar, como condições básicas para oferta de educação superior de qualidade, instalações físicas adequadas quanto a: condições de acesso, salas de aula, salas de reuniões, salas de coordenação, ambientes de convivência, seções de administração, secretarias, dependências para a prática de esportes, salas de estudo e experimentação dos alunos e espaços destinados ao trabalho docente individualizado. As IES devem contar, também, com equipamentos apropriados às suas atividades, bem como com laboratórios específicos para os diferentes cursos e atividades acadêmicas (PDES-GO, 2006, p. 4).

Nesse nível da política curricular expressa nesse documento, ficam claras as condições básicas necessárias para o funcionamento de uma instituição de Ensino Superior, sejam essas condições referentes ao trabalho docente, administrativo, ou dos próprios discentes.

Ainda no nível macro, o PEE – GO, 2008 a 2017, não diferente do documento anterior, ressalta a importância de equipamentos modernos, recursos tecnológicos, atualização da estrutura, entre outros.

Assegurar que as IES do Sistema Estadual de Educação Superior sejam reequipadas com equipamentos e tecnologias modernos. 19. Estimular a adequação tecnológica e os programas de utilização de tecnologias, de modo a colocar os modernos recursos tecnológicos a serviço das IES. 20. Estimular a contínua e permanente atualização estrutural e tecnológica das IES,

preferencialmente a estadual. 21. Assegurar o financiamento das IES públicas estaduais e garantir recursos financeiros a todas as instituições de educação superior públicas para o fomento da pesquisa básica e aplicada e para o desenvolvimento tecnológico (PEE, 2008, p. 40).

Essa mesma discussão aparece no nível meso. Os documentos produzidos no contexto da UEG apontam que as instalações físicas, laboratórios devidamente equipados e biblioteca devem estar acessíveis para alunos e professores, bem como para a equipe do administrativo: “Ampliar e melhorar a infraestrutura física e aparelhamento dos laboratórios de forma a garantir o atingimento da qualidade acadêmica.” (PDI, 2003, p. 128). Ainda:

Os laboratórios, implantados na UEG, têm por fim a qualificação dos acadêmicos, por meio do treinamento profissional, da cooperação, do intercâmbio técnico e do desenvolvimento de ações sociais. São ambientes que promovem a integração, a formação profissional do aluno e a operacionalização da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão em atividades de cunho acadêmico com reflexos sociais por meio, inclusive, da prestação de serviços à comunidade. (PPC - IPORÁ, 2008, p. 18).

A busca pela qualidade está presente nos diversos documentos da instituição, contudo, observa-se no nível micro, por meio das narrativas docentes, que a “Infraestrutura” é um eixo temático delicado, e sempre está em pauta nas discussões da instituição. Como visto nas mônadas 50 e 81, há, para os professores, dificuldade de encontrar espaços para trabalhar, para orientação de alunos. Ademais, não possuem espaço para uma cantina, que torne mais fácil ao aluno ficar na instituição em tempo integral, como destacado na mônada 85.

Os docentes que compõem o quadro da instituição têm buscado outros caminhos para financiar a construção de novos espaços, como se observa na mônada 86. A questão não é apenas a falta de estrutura física, mas também a falta de equipamentos e reagentes, como é apresentada nas mônadas 59, 60, 63 e 67. Há docentes que alegam custear com o próprio dinheiro, suas pesquisas, por mais básicas que sejam, pois a falta de infraestrutura é marcante na instituição. A mônada 68 evidencia essa situação.

Ainda nesse período entre 2003 e 2010, o eixo temático “Licenciatura/Bacharelado” não aparece nos níveis supra e macro, contudo, nos níveis meso e micro aparecem mesmo que de forma menos acentuada que os assuntos anteriores. O PPC/2008 apresenta a importância do professor de Biologia, em contraste com a formação do biólogo:

A formação de profissionais Licenciados em Biologia tem grande relevância para a sociedade atual, pois estudos e intervenções ambientais são feitos por biólogos. Além disso, o Biólogo Licenciado tem o papel de transmitir e conscientizar crianças, adolescentes e jovens do Ensino Fundamental e Médio de sua influência na situação atual do Meio Ambiente (PPC - MORRINHOS, 2008, p. 7).

Neste momento, observa-se que o próprio PPC do curso vê a importância da formação do biólogo. Como apontado na mônada 46, no nível micro, há maior preocupação com a formação do profissional biólogo, deixando em segundo plano a formação de professores de Biologia.

Os documentos curriculares, ainda vigentes nesse período, apresentam de forma incisiva a necessidade de se assumir identidades docentes nos currículos de licenciaturas como processos de formação profissional. A ideia central é conferir uma dimensão decisiva e contundente relativa à profissão docente, não vista como ofício ou como apêndice do bacharelado, mas sim como atividade profissional com identidade própria.

Ao ouvir as narrativas dos professores, no nível micro, fica evidente mais um episódio de refração das políticas curriculares para formação de professores de Ciências Biológicas na UEG. A formação dos pesquisadores como bacharéis têm maior ênfase nos cursos, com maior número de disciplinas específicas e maciço incentivo à iniciação científica no âmbito das áreas científicas específicas. A formação docente fica à margem quando comparada à formação do bacharel pesquisador.

O último eixo temático analisado ainda no período entre 2003 e 2010 é a “Interdisciplinaridade”, que se evidencia somente nos níveis meso e micro. No primeiro nível, o PPC do curso destaca que:

A ideia de matriz curricular propõe a superação da formatação fragmentada do currículo e da ênfase na interdisciplinaridade, percebendo-a como novo modo de pensar, novo ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas, conteúdos e saberes, visando a produção de novos conhecimentos de modo global, abrangente e unificador (PPC – IPORÁ, 2008, p. 13).

No nível micro, a perspectiva interdisciplinar não se consolida como ouvimos na mônada 51. Nas entrevistas realizadas com os professores da instituição, pude perceber que esse não é um assunto relevante e que esse eixo temático não surge nas narrativas que procuram expressar a rememoração acerca dos acontecimentos mais importantes relativos à produção de política curricular.

6.2.3. – Período de 2010 a 2018

O último período analisado compreende o intervalo entre 2010 a 2018. No primeiro nível, supra – Brasil -, ocorre a homologação da nova DCNFP (2015). As narrativas sistêmicas relativas à formação docente presentes no referido documento abrangem todos os eixos temáticos aqui analisados: “Matriz Curricular”, “Infraestrutura”, “Licenciatura/bacharelado” e “Interdisciplinaridade”.

No que diz respeito à “Matriz Curricular”, destaca que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (DCNFP, 2015, p. 11).

No nível macro – Goiás -, não há novos documentos produzidos no período estudado, enquanto no nível meso – Biologia/UEG –, foi possível reunir três diferentes documentos. O primeiro é o Plano de Desenvolvimento Institucional, de 2010 – 2019, que destaca a necessidade de: “Incentivar a discussão coletiva de todos os programas e conteúdos Curriculares... Acompanhar de forma rigorosa e sistemática os estágios, de modo a garantir sua efetiva contribuição para a formação profissional” (PDI, 2010, p. 31).

O PPI de 2011 reforça a importância dos estágios na matriz curricular, mas também ressalta a flexibilização dos conteúdos curriculares, tornando a produção do TCC opcional. Ainda assim, apenas um curso optou por retirá-lo da matriz curricular enquanto obrigatório.

Flexibilização - organização curricular: conteúdos (conceitos, comportamentos, atitudes) curriculares, práticas e estágios, atividades acadêmicas, científicas e culturais, práticas de educação a distância, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) opcional ou não do curso. (PPI, 2011, p. 20).

O último documento institucional que trata da matriz curricular foi o PPC (2015), que apresenta a autonomia de cada curso para produzir suas matrizes curriculares dentro de cada PPC. Contudo, percebem-se poucas mudanças efetivas de um PPC para o outro, como observado:

A Metodologia de Ensino aplicada no Curso está amparada nos seguintes aspectos: Uma matriz curricular que oferece disciplinas de conteúdo

específico das Ciências Biológicas, bem como disciplinas de conteúdos pedagógicos associadas a área de licenciatura que possibilitam discutir a participação do Homem em seus múltiplos aspectos de desenvolvimento social. (PPC, 2015, p. 22).

No nível micro – mônadas -, os professores ressaltam que nem sempre trabalhavam nas disciplinas presentes no currículo e para as quais foram aprovados em seus concursos. A mônada 95 destaca essa situação. Percebe-se, também, a proposta de flexibilização do currículo, não para dialogar com os pressupostos curriculares presentes nos documentos, mas sim, para suprir a falta de professores e atender a demandas internas do curso, como se observa nas mônadas 96 e 114.

Os documentos pautam a necessidade de articular conteúdos específicos e pedagógicos, contudo, observa-se que essa articulação ocorre de forma equilibrada, mas permeada por muitas disputas (mônada 101). As narrativas dos professores também evidenciam que boa parte do quadro docente é formada por profissionais das áreas específicas da Biologia. Conseqüentemente, a formação pedagógica perde espaço e, muitas vezes, é assumida por algum professor do campo específico que não apresenta formação adequada para essa dimensão da formação docente, como visto nas mônadas 94 e 110.

Os docentes ressaltam, em suas narrativas, que a formação do professor de Biologia pode estar comprometida, pois os estudantes dos cursos não estão efetivamente preparados para o exercício profissional em sala de aula. A mônada 112 apresenta tal posicionamento. Vê-se, então, outro episódio de refração, pois os documentos evidenciam a importância da formação plena do professor, na articulação entre conhecimentos científicos específicos e pedagógicos.

A última reestruturação curricular, que ocorreu em 2015 no nível supra, tentou romper com a dicotomia entre disciplinas pedagógicas e específicas, reiterando mais uma vez a identidade dos cursos de licenciatura. Entretanto, um aspecto importante a ser destacado na DCNFP (2015) é o pressuposto da importância da articulação entre os diferentes sistemas de ensino e suas legislações específicas.

Observa-se mais um episódio de refração, pois ainda que os documentos ressaltem a autonomia dos cursos para a construção das matrizes curriculares, as narrativas dos professores mostram situações contrárias ao diálogo e às questões locais, não considerando as particularidades de cada contexto.

Nesse último período, o eixo temático “Infraestrutura” foi observado. A DCNFP/2015 ressalta que:

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 garantido:
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 (DCNFP, 2015, p. 9).

Observa-se que tal situação colabora para a qualidade do ensino ofertado na instituição, bem como possibilita, aos licenciandos, a realização de suas primeiras pesquisas no contexto de sua formação inicial.

No nível meso – Biologia/UEG -, como destacado anteriormente, três diferentes documentos foram produzidos. O PDI de 2010 a 2019 destaca o que deve ser feito na instituição na busca por melhorias para os cursos, com o objetivo de: “Prover a Universidade de laboratórios, bibliotecas com bibliografia básica e complementar atualizada, bem como de plataforma tecnológica que possibilite melhor qualidade de suas atividades acadêmicas” (PDI, 2010, p. 31-31).

Com a preocupação por melhores condições de estudo e trabalho a todos, o PPI (2011) ressalta a importância da qualidade e da manutenção da infraestrutura:

Adequar a quantidade de laboratórios às necessidades da instituição em relação aos cursos e a quantidade dos estudantes; melhorar o nível de funcionalidade dos laboratórios, bibliotecas, oficinas e espaços experimentais; melhorar o estado de conservação dos laboratórios e bibliotecas (PPI, 2011, p. 43).

Essa preocupação está presente também nos diferentes PPCs dos cursos, mas vale destacar que esses documentos mencionam apenas o que já existe na instituição, não havendo preocupação em propor novas infraestruturas:

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão dá-se via novas metodologias e tecnologias de ensino responsáveis pela construção de sujeitos históricos e críticos, além de explicitar a responsabilidade social da Universidade no cumprimento de sua missão institucional. Trata-se de pensar um mundo assinalado pela flexibilização do trabalho com a implementação de processos formativos, articulando o currículo, a organização didático-pedagógico e infraestrutura, também flexíveis e atentos a organização da sociedade brasileira (PPC - ANÁPOLIS, 2015, p. 34)

As questões relacionadas à infraestrutura também estão evidentes nas narrativas docentes, mas, quando comparadas a períodos anteriores, já não aparecem como a mesma força anterior. Como se pode observar, no nível micro – mônadas -, os problemas com falta de espaço para salas de aula e de laboratórios é destacado (mônadas 90 e 91).

Além da aparente ausência de salas de aula, a falta de utensílios básicos também é destacada na mônada 99. Entretanto, apesar de todo o déficit em infraestrutura, cabe novamente destacar que esses cursos cumprem importante função no interior do estado de Goiás, como apresentado nas mônadas 102 e 103, pois formam professores para atender à região. Ademais, atende-se, também, uma parcela mais carente, que não possui condições de pagar uma faculdade particular, tampouco de se deslocar para a capital do Estado na busca de melhores condições de estudo.

Com isso, parece se configurar um novo episódio de refração, pois os documentos anteriores destacam a importância da infraestrutura, mas, passados quase 20 anos da fundação da UEG, ainda são encontrados problemas como falta de salas de aula, laboratórios não estruturados, e demandas que, aparentemente, deveriam estar resolvidas há muito tempo.

Assim, a partir do dispositivo metodológico principalmente proposto por Rudd e Goodson (2016), foi possível observar diferentes episódios de refração na trajetória da Universidade Estadual de Goiás, no que se refere à formação de professores de Ciências Biológicas. Considerando o ponto de partida nos anos de 2000, pude observar diferentes contextos sócio-históricos da constituição do curso de Ciências Biológicas, nos quais identifiquei efeitos de ideologia e poder exercidos através das diferentes políticas educacionais, bem como seus efeitos na prática profissional dos docentes dos diferentes períodos estudados.

O trabalho também permitiu explorar particularidades das histórias de vida dos docentes entrevistados, sejam eles, concursados ou comissionados. Pude ouvir suas histórias de vida, o que me possibilitou entrelaçar diferentes períodos do curso, visto que alguns professores estão na instituição antes mesmo dela tornar-se UEG. Então, a partir desse amplo estudo, pude compreender e dialogar com a perspectiva teórica de Goodson, principalmente no que se refere à assunção de que as políticas educacionais não são deterministas e não ocorrem de forma linear nas práticas cotidianas da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese desenvolveu um estudo das políticas curriculares produzidas no contexto dos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Para isso, apoiou-se em perspectiva teórica do campo dos estudos curriculares históricos, tendo como principal referência o pensamento de Ivor F. Goodson, principalmente no que se refere aos conceitos de refração e de narrativa.

As questões de investigação que constituíram a tese foram: 1 – considerando um período marcado por políticas federais neoliberais, que disputas marcam a criação e a consolidação dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em uma Universidade pública, estadual e multicampi, como a UEG? 2 – Quais as características do projeto inicial dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas na UEG na fase de sua criação e que rumos foram tomados no decorrer do caminho de sua expansão durante o período de 19 anos de seu oferecimento? Que processos de refração ocorreram?

Para compor o campo empírico da pesquisa, foram analisadas narrativas sistêmicas e narrativas de histórias de vida, considerando diferentes períodos da instituição. As narrativas sistêmicas encontram-se presentes nos diferentes documentos curriculares produzidos no nível meso, macro, meso e micro, entre os anos de 1999 e 2018, que direta ou indiretamente permeiam o contexto da UEG. As narrativas de histórias de vida foram consideradas para que fosse possível compreender processos sócio-históricos no contexto de formulação de políticas e sua recontextualização na vida profissional dos professores dos cursos de Ciências Biológicas.

As narrativas de histórias de vidas compõem um banco de dados organizado em três grupos: I. professores experientes que trabalham na instituição desde sua fundação; II. professores que estão na instituição há pouco mais de 12 anos e, por fim, III. professores iniciantes, que estão na instituição há menos de 7 anos.

Nesta tese, foi possível constatar que os cursos de Ciências Biológicas, bem como a UEG em seu contexto mais amplo, foram consolidados por meio de disputas marcadamente com viés político. Esse aspecto se evidencia, à medida, que se observa que diferentes cursos foram levados para o interior do Estado, atendendo

prioritariamente a demandas políticas locais e regionais, contrariando por vezes, os princípios de um Ensino Superior de qualidade. Constatou-se que muitos cursos eram abertos com imediatismo sem estudos preliminares que pudessem subsidiar a compreensão das necessidades da região. A formação em Ciências Biológicas acaba sendo uma exceção quando comparada com os demais cursos, pois, no decorrer destes 20 anos apenas 7 deles foram criados em diferentes regiões do estado. O ano de 2019 será marcado pelo encerramento de um dos cursos mais antigos da instituição, no campus de Morrinhos.

Como resultados, foi possível evidenciar desvios provocados nas políticas curriculares acompanhando a evolução, no decorrer de três períodos históricos, de quatro eixos temáticos: “Matriz Curricular”, “Infraestrutura”, “Relação licenciatura-bacharelado” e “Interdisciplinaridade”. Tais eixos foram contrastados nos níveis propostos por Goodson, a saber: supra, macro, meso e micro.

No eixo temático “Matriz Curricular”, alguns aspectos acabaram permeando as discussões, entre eles: EAD; o estágio supervisionado; interação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas; o TCC; a qualidade do curso; entre outros. Observou – se que nos quatro níveis de análise a EAD está presente, contudo, emerge como um campo de incertezas, que está presente nas práticas cotidianas, articulando-se à flexibilização da oferta dos cursos. As tecnologias de informação e comunicação não respondem às demandas do curso, pois, em muitos *campi*, não há computadores suficientes tampouco acesso à internet para que os alunos possam realizar as atividades.

Os estágios supervisionados são destacados nas narrativas sistêmicas e nas narrativas de história de vida. Além dos estágios, os alunos da UEG também têm participado do PIBID e possuem a Bolsa Pró-Licenciatura. São atividades complementares ao estágio supervisionado que tem como objetivo estimular a participação dos estudantes de licenciaturas em projetos de pesquisa e promover a articulação da UEG com a educação básica.

Observa-se que as questões da matriz curricular também estão relacionadas ao contexto das disciplinas, que estão divididas em disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas. As narrativas sistêmicas abordam a ênfase na carga horária de ambas as disciplinas. Reforçando que se trata de um curso de licenciatura, contudo, por meio das narrativas de história de vida dos professores,

observa-se que há uma dicotomia entre as disciplinas, que há uma disputa no contexto de seu quadro docente, onde a maioria de formação na área específica.

A produção ao final do curso de um TCC foi modificada no decorrer dos anos, sendo que mais recentemente sua produção não é obrigatória, o que possibilitou a um dos cursos estabelecê-lo como opcional e, em contrapartida, dar mais ênfase nas disciplinas específicas do curso. Ainda neste eixo, é apontada a preocupação com a qualidade do curso. Os documentos ressaltam que independentemente do período ofertado, o curso precisa possibilitar a mesma qualidade em todos os períodos. Contudo, por meio das narrativas de história de vida dos professores, observou-se que houve reformulações da matriz curricular, a partir das quais o curso tornou-se diurno na busca de ter mais qualidade, Entretanto, não se sustentou devido à falta de demanda de alunos, voltando a ser oferecido no período noturno. O curso de Ciências Biológicas de Morrinhos não voltou seu oferecimento para o período noturno, encerrando suas atividades neste ano de 2019.

O segundo eixo temático é a “Infraestrutura”. Os documentos curriculares ressaltam a importância da melhoria nos recursos bibliográficos, tecnológicos, laboratoriais, estrutura física, entre outros. Contudo, as narrativas de histórias de vida mostram que não há uma estrutura adequada para a formação de professores em Biologia: faltam livros, salas de aulas adequadas, espaços para momentos de formação, laboratórios, equipamentos, reagentes. Ficando evidente que passados 19 anos da criação da instituição, a mesma encontra-se com os mesmos problemas de infraestrutura, pois, houve o crescimento em quantidade de *campi*, mas não houve um crescimento na qualidade dos espaços físicos.

O terceiro eixo temático é a “Relação licenciatura entre bacharelado”. Os documentos curriculares que orientam os cursos de Ciências Biológicas na UEG não distinguem decisivamente as duas formações. Entretanto, a DCNFP (2001) aborda a importância de um projeto exclusivo para o curso de licenciatura, rompendo com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. Contudo, as narrativas de história de vida dos professores dos cursos estudados, ressaltam que a carga horária do curso é elevada, que há muitas disciplinas bem específicas da área, que estão preparadas para formar um biólogo, mas, não formam professores para atuar na educação básica.

O quarto eixo temático é a “Interdisciplinaridade”. Esse aspecto aparece predominantemente nos níveis supra e micro. Os documentos curriculares destacam

sua importância para a formação dos professores, desde o contexto mais amplo de planejamento até atividades cotidianas de ensino e aprendizagem. Contudo, essa prática não ocorre nas atividades cotidianas dos cursos de Ciências Biológicas da UEG, visto que cada docente continua em seu nicho disciplinar, tampouco havendo essa prática nas atividades do PIBID.

Ressalto que nossa lente teórica permitiu compreender a história dos cursos de formação de professores de Ciências Biológicas na UEG, por meio dos vários significados que os professores dão às suas práticas, não apenas em sala de aula, mas dentro de suas várias atribuições na instituição.

Nas duas últimas décadas, houve uma política de expansão dos cursos de graduação pela UEG. Nos documentos estudados em todos os níveis, percebeu-se uma preocupação institucional com a qualidade de seus cursos, com um corpo docente qualificado e com a melhoria da infraestrutura.

Em cada *campus*, percebemos as particularidades dos cursos de Ciências Biológicas, um mais legitimado e fortalecido pela perspectiva de formação do biólogo, enquanto outros dois procuram atender às demandas de sua região, formando professores com um curso oferecido no período noturno numa das localidades mais pobres do Estado.

Na contramão desses cursos, como dito anteriormente, o curso do *campus* Morrinhos, hoje não responde à exigência de formar professores tampouco biólogos, encontrando-se em processo de extinção, não abrindo mais vagas para o vestibular desde o ano de 2016.

Observou-se que os cursos passaram por momentos distintos, suas características iniciais voltadas à formação de professores para atender a demandas da educação básica no Ensino Fundamental e Ensino Médio foram ampliadas. Hoje, há interesse secundário em formar professores, sendo que o foco principal se estabelece na formação profissional do biólogo. Tais evidências ficam claras quando se observa as matrizes curriculares, a disputa entre o contexto da formação pedagógica e específica, pois há grande ênfase nos aspectos singulares da formação do biólogo.

Os processos de refração podem ser observados em todos os níveis estudados, pois as políticas são formuladas nos níveis supra, macro e meso e são reinterpretadas de diferentes formas no nível micro, quando efetivamente são vividas pelos professores em suas práticas cotidianas.

O que o processo de refração nos adverte é sobre as 'consequências não intencionais' das mudanças simbólicas e das iniciativas governamentais. O que parece ser uma reforma, com intenções e objetivos claros, é ativamente reinterpretada e redirecionada a cada estágio de refração.

(...) a única maneira de compreender essas reinterpretações é mostrar sensibilidade e simpatia às missões de vida e intenções dos atores sociais envolvidos em cada estágio de refração. Sem este conhecimento narrativo e esta aprendizagem narrativa, as intenções governamentais podem ter resultados dolorosamente produtivos. Está na hora, portanto, de ampliar o escopo da política. (GOODSON e ROSA, 2018, p. 314) (tradução minha)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU JÚNIOR, N. Do Patrimonialismos ao Neopatrimonialismo Gerencial: o caso da Universidade Estadual de Goiás. In: 37^ª **Reunião Nacional da ANPED**, 2015. Florianópolis. Anais da 37^ª Reunião da Anped. Florianópolis: Anped, 2015.

ALVES, M.F. **Faculdades de Direito: das origens à criação da Universidade Federal de Goiás (1898 – 1960)**. 2000. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

AMARAL, A. Q.; CARNIATTO, I.; MIGUEL, K.; SILVA, J. P. B. Limites e desafios do Estágio Supervisionado demonstrados em um processo de reflexão num Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **REIEC**. v. 7, n. 2, diciembre pp.13-21. 2010.

AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia das Universidades públicas federais: situação atual, propostas e perigos. In: DOURADO, L.F.; CATANI, A. M. (Org.) **Universidade pública, políticas e identidade institucional**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

ANDRADE, E. P.; AYRES, A. C. M. & SELLES, S. E. A dimensão prática na formação do professor de História: contribuições para uma análise de sentidos na legislação atual. In: **V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: GT Ensino de História/ANPUH, 2004.

ANDRÉ, M.E.D.A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ARAÚJO, R. O. **O choque do moderno: experiência e narração em Walter Benjamin**. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

ARDONO, P. S. F. **A expansão das licenciaturas e da Educação Superior em Goiás: privatização, interiorização e estadualização (1997 – 2006)**. 2008. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

ARGOLLO, Rivailda Silveira Nunes de. **Autoavaliação institucional na Rede Federal de Educação Tecnológica: análise da implementação do SINAES**. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

AYRES, A. C. As tensões entre a Licenciatura e o Bacharelado: a formação dos professores de Biologia como território contestado. In: MARANDINO, M. [et.al.]. **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, p. 182-197, 2005

AYRES, A. C. Formação docente: tensões entre a dimensão profissional e acadêmica nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. In: SELLES, S.E. [et.al.]. **Ensino de Biologia: história, saberes e práticas formativas**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

AYRES, A. C. **Tensão entre matrizes**: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. 2006. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

AYRES, A. C. M & SELLES, S. S. História da formação de professores: diálogos com a Disciplina escolar ciências no ensino fundamental. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 02, p. 95-107, maio-ago, 2012.

BALDINO, J. M. **Ensino superior em Goiás em tempos de euforia**: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. 1991. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas. Vol. 1**. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, D. D. S. **Formação de Professores no Projeto LPPE – as concepções reveladas nos discursos docentes**. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BITTENCOURT, H. R.; VIALI, L.; RODRIGUES, A.C.M.; CASARTELL A. O. Mudanças nos pesos do cpc e seu impacto nos resultados de avaliação em Universidades federais e privadas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 147-166, nov. 2010.

BORGES, M.C. PROJETOS DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 3, nº 6, Ago./Dez. 2011.

BORTOLATO, C. A. **Narrativas docentes sobre o uso do cinema em aulas da área de Ciências da Natureza**. 2015. 139 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRAUDEL, F. **Escritos sobre a história**. Tradução J. Guinburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRITO, V. L. A. Autonomia Universitária: Luta Histórica. In: DOURADO, Luis Fernandez; CATANI, Afrânio Mendes (Org.) **Universidade Pública**: Políticas e Identidade Institucional - Polêmicas do Nosso Tempo. Goiânia: UFG, p. 23-40, 1999.

BRZEZINSKI, I.; CARNEIRO, M. E. F.; BRITO, W. A. de. **Educação e trabalho**: o trabalho docente como formação científico pedagógica na Licenciatura Plena

Parcelada da Universidade Estadual de Goiás – Brasil. Aveiro. Congresso Internacional Educação e Trabalho na Universidade de Aveiro, 2005.

BURKE. P. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia.** Tradução Nilo Odália. 2ª ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

CALADO, H. C. **Discursos sobre a disciplina escolar física presentes nas narrativas sobre um curso de licenciatura.** 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CARNEIRO, M. E. F.; BREZEZINSKI, I; BRITO, W. A de. A interdisciplinaridade na Avaliação Institucional da Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás. In: **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE:** Recife, v. 1, 2006.

CARVALHO, A. M. P.; O currículo do curso de licenciatura. **Ciência e Cultura (SBPC),** São Paulo, v. 39, n. 9, p. 845-847, 1987.

CARVALHO, C. H. A. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. In CALDAS, A. e RIBEIRO, L. (Org.). **Sociedade, democracia e educação: qual Universidade?** 27ª Reunião anual da Anped. Caxambu, MG, 2004.

CARVALHO, C. H. de A. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006). Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA, J. R. S. Jr.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas.** Campinas: Alínea, p. 125-139, 2006.

CARVALHO, R. C.; OLIVEIRA, I.; REZENDE, F. (2009) Tendências da pesquisa na área de educação em ciências: uma análise preliminar da publicação da ABRAPEC. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis. **Anais...** VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte: ABRAPEC. v. 1. p. 1-12, 2009.

CATANI, A.; OLIVEIRA, J. F. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das Universidades públicas.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAVES, V. L. J., LIMA, R. N., MEDEIROS, L. M. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB /** Mariluce Bittar, João Ferreira de Oliveira, Marília Morosini (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CORBUCCI, P. R. Avanços, limites e desafios das Políticas do MEC para a Educação Superior na Década de 1990: Ensino de Graduação. **Texto para Discussão** nº 869, IPEA, mar. 2002.

CUNHA, L. A. **A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989

CUNHA, L. A. **A Universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES E. M. T. et. al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era de Vargas**. 3. ed. [revista]. – São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências - Fundamentos e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

DE NEGRI, F.; CAVALCANTE, L. R. Sistemas de inovação e infraestrutura de pesquisa: considerações sobre o caso brasileiro. **Radar nº 24 - Fevereiro de 2013**.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da licenciatura. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, v. 23, n. 2, p. 381-407, 2004.

DOURADO, L. F. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: Ed. da UFG, 2001.

DOURADO, L. F. e OLIVEIRA, J. F. de. A Educação Superior em Goiás: regulamentação, políticas e perspectivas na reconstituição do campo universitário. In: TOSCHI, M. S.; FALEIRO, M. de O. L. **A LDB no Estado de Goiás: Análises e Perspectivas**. Editora Alternativa: Goiânia, 2001.

DOURADO, L. F. Mundialização, políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Congresso Ibero-brasileiro de Política e Administração da Educação**. Elvas, Anais, Vol. 1. 2010.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior nos anos **Revista Educação e Sociedade – n. 80**. Campinas, SP: Cedes, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira (Org.) **Políticas e gestão da educação superior**. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, p. 179-189, 2003.

DURHAM ER. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Documento de Trabalho nº 3/03. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior – NUPES, Universidade de São Paulo; 2003.

FACCIO, T. C. G. **Materiais didáticos curriculares e identidades docentes: o caso dos sistemas privados de ensino em escolas públicas municipais**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, C. L. **A UEG no olho do furacão: o processo de criação, estruturação e expansão da Universidade Estadual de Goiás.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

FERREIRA, M. S. **A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980).** 2005. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FERREIRA, M. S.; GOMES, M. M. Sentidos de conhecimento em disciplinas escolares e acadêmicas: diálogos do ensino de Biologia com o campo do Currículo. **Revista SBEnBIO** – Associação Brasileira do Ensino de Biologia, n. 4 – Campinas.

FIGUEIREDO PRIMO, C. P. **O curso de licenciatura em educação física da UFBA: uma análise da formação acadêmica e do exercício profissional de seu egresso no mundo do trabalho.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes.** 2010.

FREITAS, L. M.; ARAÚJO, R. L. Praticando a tríade ensino-pesquisa-extensão no estágio supervisionado de licenciatura em Ciências Biológicas. **AMAZÔNIA - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas** V. 8 – nº 16 - jan. 2012 / jun. 2012, p. 186-197.

GALZERANI, M. C. B. Imagens Entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2 ed., 2005.

GALZERANI, M. C. B. Memória Tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de história. **Cadernos do CEOM** (UNOESC), v. 28, p. 15-30, 2008.

GATTI, B. A. (Coord.) & BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIMENES, I. C. **A contribuição das disciplinas específicas e pedagógicas na formação de professores de biologia na visão dos docentes formadores.** VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul 2010. (Encontro).

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GOODSON, I. F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L. H. (Org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GOODSON, I. F. **Construção Social do Currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. Curriculum change processes and historical periods. In: GOODSON, I. F. **Curriculum, personal narrative and the social future**. London, New York: Routledge, 2014.

GOODSON, I. F. **O Currículo em Mudança**. Porto: Porto Editora, 2001.

GOODSON, I. F. Times of educational change. Towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction. In: GOODSON, I. F. **Curriculum, personal narrative and the social future**. London, New York: Routledge, 2014a.

GOODSON, I. F; RUDD, T. Developing a Concept of Refraction: Exploring Educational Change and Oppositional Practice. **Educational Practice and Theory**, **34**, (1) 2012.

GOODSON, I. F; RUDD, T. Refraction as a Tool for Understanding Action and Educational Orthodoxy and Transgression. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 99-110, jan./abr. 2016.

GOODSON, I.; ROSA, M.I.F.P. The journey of school knowledge in High School and the concept of refraction. **Pro-posições**, v. 29, n. 1, (86), jan/abr, pp. 296-320, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEOXEIRA. Educação Superior Brasileira: 1991 – 2004. 28º Vol. Brasília, 2006.

KRAHE, E. D. Mudanças de racionalidade na Pedagogia Universitária: obstáculos em cursos de formação de professores. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2008, Itajaí, SC. **Anais do VII Seminário ANPED SUL**. Itajaí, SC: Univali - Itajaí: Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sul, 2008.

LACAZ, Carlos da Silva. **História da Faculdade de Medicina – USP; Reminiscências, Tradição, Memória de Minha Escola**. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Editora Atheneu, 1999.

LEIBNIZ, G.W. **A Monadologia e outros textos**. São Paulo: Hedra, 2009.

LIMA, K. R.de S. Financiamento da Educação Superior Brasileira nos Anos de Neoliberalismo. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. (Org.) **Reforma Universitária: Dimensões e Perspectivas**. Campinas: São Paulo: Alínea, p. 27- 42, 2006.

LIMA-TAVARES, D. **Estudo sócio-histórico da formação docente em Ciências Biológicas na UFRRJ (1968-1986)**. 2011. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

LIMA-TAVARES, Daniele. **Trajetórias da formação docente: o caso da licenciatura curta em Ciências das décadas de 1960 e 1970**. 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LINDBLAD, S.; GOODSON, I. F Reseraching the teching profession under restructuring. In: GOODSON, I. F; LINDBLAD, S. (Org.) **Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe**. Sense. Rotterdam/Boston/Taipei, 2011.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológico**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MAGALHÃES, L.C. **O financiamento da Universidade Estadual de Goiás: o Programa Bolsa Universitária e o custo do aluno**. 2009. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MARTINS, C. B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964 – 1980). In: MARTINS, C. B. (Org.). **Ensino brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, p. 11- 48, 1989.

MARTINS, W. **História da inteligência brasileira – (1550 – 1794)**. 4 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, v.1, 1992.

MATE, R. **Meia-noite na história: comentários às teses de Walter Benjamin “Sobre o conceito de história”**. Tradução Nélio Schneider. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2011.

MIRANDA, Alexandre Borges. **A criação da Universidade Estadual de Minas Gerais pela IV Assembleia Constituinte Mineira**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG: Belo Horizonte, 2001.

MOREIRA, M. E. **Universidade Estadual de Goiás (UEG): Agentes Memórias e Eventos (1999 – 2006)**. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MOTA, A. **Revista USP**, São Paulo, n. 61, p. 210-221, março/maio, 2004.

MOURA, J. H. C. **A integração curricular no Enem: o caso das ciências da natureza**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

NOVAES, V. F. S. **Polo universitário de Palmeiras - concretização das políticas educacionais da UEG**. 2004. 304 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

OKUBO, T. C. A. Q. **Currículo em contextos: permeabilidades discursivas na proposta curricular do estado de São Paulo (2008)**. 2012. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

OLIVEIRA, A. C. G. **Formação profissional, narrativas e identidades no cotidiano de um instituto de pesquisa**. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; HEY, A. P.; AZEVEDO, M. L. N. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília, DF: Inep, p. 71-88, 2008.

OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, S. Concepção e funções sociais da Universidade: o caso da Universidade Estadual De Goiás (UEG). **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande - MS, n. 26, p. 199-213, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, J.F.; BITTAR, M. LEMOS, J.R. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-267, maio/ago. 2010

PEDROSO, C. V. **A construção sócio-histórica do Curso de Ciências Biológicas da UFSM: da História Natural às Ciências Biológicas (1965-1973)**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

PETRUCCI-ROSA, M. I. Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. In: MACEDO, R. S. (Org.); MACEDO, E. (Org.); RODRIGUES, A. C. A. (Org.). **Discurso, Texto, Narrativa nas Pesquisas em Currículo**. 1. ed. Campinas-SP: FE-UNICAMP, v. 1. 123 p, 2009.

PETRUCCI-ROSA, M. I; Mônadas benjaminianas como possibilidade metodológica. In: **VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica**. Modos de Viver Narrar, Guardar, 2014, Rio de Janeiro. Anais do VI CIPA. Rio de Janeiro: VI CIPA, Biograph, 2014.

PETRUCCI-ROSA, M. I; RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 565-575, 2008.

PETRUCCI-ROSA, M. I; RAMOS, T. A.; CORREA, B. R.; ALMEIDA JUNIOR, A. S. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo.

Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 1, p. 198-217, Jan/Jun, 2011.

PIERSON, A. H. C; NEVES, Marcos Rogério. Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências: conhecendo obstáculos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, n. 2, p. 120-131, 2001.

RAMOS, T. A. R. **Culturas escolares: o lugar da química e os consumos de propostas curriculares para o ensino médio**. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RAMOS, T. A. R. **Um Estudo Genealógico da Constituição Curricular do Curso de Licenciatura Integrada em Química/Física da Unicamp (1995 a 2011)**. 2012. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RAZUKI, R. C. S. R. & ROTTA, J. C. G. O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 739-750, 2014.

REIS, J. C. **A escola de Annales – a inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, núm. 55, outubro-diciembre, p. 1009-1034. Rio de Janeiro, 2013.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 31ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

RUDD, T., GOODSON, I. F. Refraction as a Tool for Understanding Action and Educational Orthodoxy and Transgression. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 99-110, jan./abr. 2016.

RUDD, T.; GOODSON, I. F. Studying historical periodisation. In: TEODORO, A; GUILHERME, M. European and Latin American Higher Education Between Mirrors, **Sense Publishers** p. 139-154, 2014.

RUDD, T; GOODSON, I. Negotiating Neoliberalism. **Developing Alternative Educational Visions**. Rotterdam: Sense Publishers. 2017.

SANTOS, L. M. Contribuições sociológicas de Walter Benjamin para pensar a contemporaneidade: uma breve leitura das Teses sobre o Conceito de História. **Revista Café com Sociologia**, vol. 2, n. 1, p. 50- 57, 2013.

SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc. [online]**. vol. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SGUISSARDI, V., SILVA Jr., João dos Reis (Org.). **Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Xamã (2001).

SILVA, A. J. **A expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual**. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, M. S.; VASCONCELOS, S.D. Extensão universitária e Formação Profissional: avaliação de experiência em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.

SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos. In: LÔRDELO, J. A. C e DAZZANI, M. V. (Org.). **Avaliação Educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOUZA, L. N. de. O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás – Campus Goiânia. 2013. 189f.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

THOMAZ, M. F. (2000). A Experimentação e a formação de professores de ciências: uma reflexão. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, 17 (3), (360-369), 2000.

ULIANA, E. R. (2012). **Histórico do curso de Ciências Biológicas no Brasil e em Mato Grosso**. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, São Cristóvão -SE.

VIEIRA, Sofia. Reforma universitária: ecos de 1968. MANCEBO, D. [et.al.]. **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. SP: Xamã, 2009, p. 93-112.

VITÓRIO, Vívian Fidelis. **O trabalho docente sob o olhar de professores do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade Federal de Uberlândia**. 2017. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

Referências Complementares

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Parecer CNE/ CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31. 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.301**. (Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas – 2001).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005

BRASIL. Decreto n. 5622 de 19 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei 9394 - **LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.

GOIÁS. **Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás**, Lei Complementar nº. 26, de 28 de dezembro de 1998.

GOIÁS. **Decreto Estadual no. 3.355, de 9 de fevereiro de 1990.** Institui a Fundação Universidade Estadual de Anápolis e dá outras providências. 1990.

GOIÁS. **Decreto Lei de nº. 3.549, de 12 de novembro de 1990** . Aprova o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade Estadual de Anápolis e dá outras providências. 1990.

GOIÁS. **Decreto nº 2.814, de 08 de setembro de 1987.** Institui Comissão para o fim que especifica. 1987.

GOIÁS. **Lei Estadual nº 3.430, de 5 de julho de 1961.** Cria a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis. 1961.

GOIÁS. **Lei Estadual no. 10.018.** Autoriza a criação da Universidade Estadual de Anápolis. 1986.

GOIÁS. **Lei Estadual no. 11.655, de 26 de dezembro de 1991.** Dispõe sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo e dá outras providências. 1991.

GOIÁS. **Lei Estadual no. 8613 de 20 de abril de 1979.** Autoriza o Poder Executivo a criar uma Universidade Rural e dá outras providências. 1979.

GOIÁS. **Lei no. 6770, de 17 de novembro de 1967.** Dispõe sobre a criação da Universidade Estadual de Anápolis e dá outras providências. 1967.

GOIÁS. **Lei no. 8.772, de 15 de janeiro de 1980** . Autoriza a criação da Universidade do Estado de Goiás, com sede em Anápolis, sob a forma de Fundação. 1980.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - Modalidade Licenciatura, Anápolis, 2015a.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - Modalidade Licenciatura, Iporá, 2015b.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - Modalidade Licenciatura, Morrinhos, 2015c.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - Modalidade Licenciatura, Quirinópolis, 2015d.

UEG (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS). **Edital 004/2015/CCB – Bolsa Pró-Licenciatura. 2015.**

UEG (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS). **Resolução CsA no. 09, de 18 de novembro de 2015.** Aprova o Regulamento das Diretrizes Básicas para os Estágios Supervisionados dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Goiás.

UEG (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS). **Resolução CsA no. 50, de 29 de outubro de 2014.** Aprova o número de créditos relativos ao Núcleo Livre dos cursos de graduação UEG. 2014.

UEG (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS). **Resolução CsA no. 53, de 19 de novembro de 2014.** Aprova o regulamento acadêmico para oferta de disciplinas na modalidade semipresencial, no âmbito da Universidade Estadual de Goiás. 2014b

UEG (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS). **Resolução CsU no. 011/2011.** Aprova o Projeto Pedagógico Institucional – PPI da Universidade Estadual de Goiás. 2011.

UEG (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS). **Resolução CsU no. 52, de 7 de agosto de 2014.** Aprova o Regulamento de Diretrizes e Bases para a Estrutura Curricular dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás. 2014c.

UEG. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2003- 2007.**

UEG. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS). **Resolução CaU – UnUCET no. 001/2012.** Institui o Núcleo Docente Estruturante – NDE no âmbito dos Cursos de Graduação da Unu CET/Universidade Estadual de Goiás, 2012.

UEG. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS). **Resolução CsA nº. 008/2008.** Aprova normas para a Coordenação e para elaboração e encaminhamento de ações de extensão.

UEG. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS). **Resolução CsU no. 009 de 2010.** Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Goiás (2010-2019) (PDI). 2010.

UEG. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS). **Resolução CsU nº. 056/2006.** Regulamenta as atividades de pesquisa na Universidade Estadual de Goiás – UEG. 2006.

UEG. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS). **Resolução do CsA nº. 022/2010.** Aprova a política e regulamentação de estágio, atividades complementares, prática como componente curricular e trabalho de curso da Universidade Estadual de Goiás e dá outras providências. 2010b.

UNIVERSIDADE Estadual de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019.**

ANEXO – MEMORIAL

Neste memorial que aqui início, pretendo não apenas mostrar fatos, eventos e produções científicas realizados durante minha trajetória docente. Almejo, também, apresentar caminhos, princípios e fatores que nortearam a minha inserção na vida acadêmica nos seus diferentes contextos – ensino, pesquisa e extensão –, e diversos modelos de experiências e pessoas com que tive a feliz oportunidade de ter contato e aprender.

Assim, este relato, além de ser um resgate de memórias acadêmicas, mostrará algumas características minhas e porque realizei determinadas escolhas em vez de outras e, principalmente, porque decidi ser educadora.

Filha única de uma família de trabalhadores de Goiânia e da região metropolitana de Goiânia, Aparecida de Goiânia. Do lado materno, a referência é uma jovem senhora negra que saiu ainda na infância junto com os pais e outros oito irmãos de Cocos, na Bahia, para trabalhar em Goianésia, no interior de Goiás, substituindo o tempo de aprender as primeiras letras pelo trabalho na roça. Do lado paterno, a referência é um jovem senhor, nascido em Goiânia, Goiás, que começou a trabalhar como pequeno engraxate ainda na infância, para ajudar nas despesas da família, conseguindo alcançar o nível médio de escolarização e alguns cursos profissionalizantes.

Ter nascido dessa união traz para mim um significado muito especial, de modo que é difícil traduzir em palavras esta história de vida. Porém, o fato de tentar fazer essa narrativa fortalece o sentimento de que o tempo passa, as pessoas mudam, mas os sonhos ainda são os combustíveis para novas experiências.

Refletindo sobre minha história de vida, a percepção é que ainda não deixei de ser a moradora dos dois bairros que vivi na infância, um em Goiânia, outro em Aparecida de Goiânia, que adorava brincar na rua, que se aventurava sempre em descobrir um lugar novo e via nas árvores frutíferas os melhores lugares para estar em uma tarde quente. Na infância, apesar de filha única, estive rodeada por primos consanguíneos e aqueles que eu adotava como primos, de tanto amor que havia em nossas relações. Nesse período pude conviver com pessoas de diferentes etnias, idades e credos, o que possibilitou produzir novas sentidos para a vida, indo além das reais condições de vida da época.

Na infância várias brincadeiras nos marcam, mas em minhas memórias não posso deixar de ressaltar o momento em que brincava de “escolinha”. Poucos amigos queriam brincar, mas tínhamos acordos de um tempo dedicado para cada brincadeira e está sempre era a minha preferida: eu era a professora e sempre queria passar muitas lições. Dentre tais lembranças, me lembro está o dia quando ganhei o primeiro quadro-negro: foi um momento indescritível.

A graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas foi uma opção que provocou resistência na minha família, pois questionavam o investimento que seria feito em uma carreira que não traria uma ascensão social ou benefícios econômicos. Como eu era filha única e até então não precisei trabalhar, exigiam que eu fizesse um curso que desse algum retorno financeiro rápido. O que significava uma frustração para alguns, era considerado uma grande vitória para mim e começo de novos sonhos.

Mas meus pais em nenhum momento se opuseram à minha escolha, apenas ficaram chateados que eu estaria saindo de casa para cursar uma faculdade, pois, apesar de moramos na região metropolitana de Goiânia, onde há algumas opções de faculdades, entre elas algumas públicas, não busquei esta alternativa. Queria experienciar o mundo, morar longe dos pais, viver coisas novas que até então não havia experienciado aos 19 anos.

Destarte, durante o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Morrinhos, no período entre 2006 e 2009, iniciei um processo muito rico na pesquisa e nas experiências escolares. O curso transcorreu entre descobertas, conquistas, observações, reflexões, mudanças de visão de mundo. Para tanto, foram significativas as atividades realizadas nos estágios supervisionados, nas disciplinas pedagógicas, na extensão e, especialmente, as atividades de iniciação científica.

O meu encontro com a pesquisa científica aconteceu ainda no primeiro ano do curso, quando fui convidada para fazer parte de uma pesquisa como voluntária, que tratava do levantamento da fauna de aranhas de solo serapilheira de um parque ecológico da cidade de Morrinhos. Trabalhei por alguns meses, porém não me sentia estimulada para continuar trabalhando no projeto, pois considerava-o muito técnico, não conseguia enxergar uma relação de troca de conhecimentos.

O segundo ano do curso teve início e, nesse momento, tive contato com a professora que viria a ser minha orientadora, Tânia Maria de Moura. Ela já tinha sido aluna do curso e então voltava como professora. Logo no início do ano ela me convidou para fazer parte de um projeto de pesquisa que tratava do levantamento florístico da Serra de Caldas Novas, cidade próxima de Morrinhos, mas não tinha financiamento. As viagens mensais para coletar teriam de ser custeadas por nós, pesquisadores. E assim fui me envolvendo com a pesquisa, escrevendo os primeiros trabalhos para eventos, ajudando os colegas com os trabalhos de conclusão de curso.

Seguindo esse caminho, começo a me encontrar dentro deste curso tão amplo para os conhecimentos biológicos, porque, apesar de ser um curso de licenciatura, começavam as cobranças para que pudéssemos nos envolver com as atividades científicas, e isso me causou estranhamento. No entanto, era necessário me envolver com tais atividades, visto o perfil do curso.

A busca por permanecer nesta trajetória acadêmica continuou ao término da graduação. Num primeiro momento estava decidida pela vida acadêmica nos conhecimentos restritos da Botânica, porém, não seria assim tão rápido, já que, apesar da tentativa em diferentes instituições, acabei não ingressando no mestrado logo após o fim da graduação.

A reprovação no mestrado fez-me decidir pelo momento de prestar concurso, o que me fez mudar para o estado de São Paulo e trabalhar na Fundação CASA por 9 meses como agente educacional. Contudo, após duas rebeliões não tive opção e resolvi pedir exoneração e voltar a estudar. Nesse momento decidi fazer mestrado na área da educação.

Então entrei em contato com a professora Maria Inês Petrucci-Rosa, que me convidou para participar do grupo de estudo que ela tinha com os orientados, pois a maioria deles vinha da área das Ciências da Natureza e da Matemática, o que exigia, claro, um pouco mais de estudo para este novo campo a ser explorado.

Após ingressar no mestrado, passei a cursar algumas disciplinas e participar efetivamente do grupo de pesquisa PHALA, da Faculdade de Educação, o que contribuiu muito para minha formação como pesquisadora e para meu projeto de pesquisa que estava em construção.

Busquei cursar disciplinas que tinham como foco as teorizações de currículo, o cotidiano escolar, questões relacionadas às disciplinas escolares e à produção de conhecimento científico na área de Ciências. Para tanto, cursei disciplinas tanto no programa no qual estou matriculada, como também no Programa Multiunidades de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM).

Duas disciplinas, em especial, me permitiram ter contato com as diversas teorias do currículo. Foram elas: “Currículo Escolar e Formação de Professores” e “Produção de Conhecimento e Currículo na Área de Ciências e Matemática”, nas quais entrei em contato com alguns autores e suas vertentes teóricas, que tornaram possível a compreensão de que currículo é construção social e histórica.

Junto a essas teorias curriculares, as leituras de Alice Lopes e Elizabeth Macedo trazem para discussões a legitimação da disciplina escolar, pois elas se apoiam em Ivor Goodson, o que me permitiu adentrar para as discussões a respeito das finalidades/tradições das disciplinas escolares, junto a outras autoras brasileiras – Marcia Ferreira e Sandra Selles.

A disciplina “Memória, Modernidade Capitalista e Educação” veio ao encontro dos estudos que desenvolvemos no grupo de estudo GePraNa (Grupo de Estudos de Práticas Curriculares e Narrativas Docentes), disciplina esta ministrada por nossa querida e iluminada Maria Carolina Bovério Galzerani (faltam palavras para explicar a dor de sua ausência), e o principal referencial teórico foi Walter Benjamin, cujas produções nos permitem compreender uma outra forma de produção de conhecimento. Seus textos, como “Infância em Berlin por volta de 1900”, “O Narrador”, “Experiência e Pobreza”, são inspirações para a metodologia de pesquisa utilizada em nosso grupo.

Uma quarta disciplina cursada foi “Conhecimento, Ensino e Pesquisa”, oferecida em módulos. Nela, tive contato com referenciais teóricos que trabalhavam com a investigação – ação, dando ênfase ao professor como investigador e ao professor como educador. Em outros módulos tivemos como referências teóricas as narrativas na perspectiva de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin, com foco nas articulações com formação de professores.

Por último, cursei a disciplina “História e Filosofia das Ciências Naturais e da Matemática”, sob responsabilidade da Prof.ª Silvia Figueiroa, o que sem dúvida poderá contribuir na construção da minha dissertação de mestrado, à medida que me permitiu compreender as principais tendências em História e Filosofia das Ciências, buscando articular esse campo e o ensino de Ciências.

Mas não só de disciplinas se fez o mestrado: foi um momento de muitos congressos, simpósios, muitas das vezes conversando com nossos pares, outras nem tanto, pois, como dizemos, “nós que trabalhamos com história das disciplinas escolares e história do currículo às vezes estamos na seção ‘outros’” dos eventos. Ainda no mestrado participei do Programa de Estágio à Docência (PED) por dois semestres, o primeiro no segundo semestre de 2013, na disciplina de EL 774 – Estágio Supervisionado I com orientação da Prof.ª Maria Inês; no semestre posterior participei na disciplina EP 152 – Didática – Teoria Pedagógica, com orientação da Prof.ª Adriana Varani.

Enfim, em agosto de 2014, defendi a dissertação de mestrado, um ciclo se encerrava, embora acreditando que inúmeros outros podiam apenas estar começando. E realmente estavam, pois ainda em 2014 participei do processo seletivo para o doutorado e ingressei em 2015 com a orientação da Prof.ª Maria Inês. Optei por não esperar mais, uma vez que acreditava que caso eu parasse não teria fôlego para voltar posteriormente.

Assim que ingressei no curso, consegui bolsa da CAPES, procurando desta forma me dedicar exclusivamente ao doutorado. Também posso destacar que em 2015 nós mudamos de grupo de pesquisa, e agora estamos no gepCE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciência e Ensino da Faculdade de Educação.

A primeira disciplina que cursei no doutorado foi “Seminário II – A presença de Michel Foucault na História da Educação”, ministrada pelo Prof. Dr. André Luiz Paulilo. O objetivo do seminário era relacionar as abordagens de Michel Foucault à história da educação.

Ainda nesse mesmo semestre cursei o “Seminário IV: Narrativas na Pesquisa e na formação docente”, ministrado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, cujo objetivo era apresentar as várias teorias sobre narrativas e suas potencialidades na formação de professores.

No segundo semestre cursei a disciplina “Políticas Públicas e Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Elisabeth Baroli e Prof. Dr. Dario Fiorentini, cujo objetivo principal era apresentar as principais tendências históricas e atuais das políticas curriculares brasileiras relativas ao ensino de Ciências e Matemática para a escola básica.

Nesse mesmo semestre cursei o “Seminário Avançado I: História, Narrativas e Vidas Políticas”, que tinha como objetivo abordar questões relativas à História e Narrativas, tendo por ponto de ancoragem metodologias das pesquisas com Memórias e Histórias de Vida.

Já no ano de 2016 voltei a trabalhar como PED, primeiro na disciplina EL – 110 – Tópico Especial em Educação I. Foi uma disciplina em que me envolvi bastante, era uma turma exclusivamente da licenciatura em Biologia, onde discutimos algumas noções teóricas de conhecimento científico, disciplina escolar, cultura escolar, currículo em ciências.

Já no início de 2017 trabalhei com a turma da Pedagogia na disciplina EP – 162 – Escola e Currículo, com a introdução das teorias curriculares. Assim como na disciplina anterior, me envolvi bastante e conseqüentemente aprendi muito, pois ambas as disciplinas foram supervisionadas pela Prof.^a Maria Inês.

Neste período do doutorado, ministrei junto com minha amiga Claudia Amoroso Bortolato e outros colegas do grupo alguns minicursos, nos quais procuramos abordar nossos estudos desenvolvidos nos últimos anos pelo grupo de estudo. Estudos estes que não acontecem individualmente em nossas dissertações e teses, mas especialmente às terças-feiras, regados a muitas risadas e cafés. Desde já meus agradecimentos a este grupo tão especial!!

E assim vou me constituindo como professora e pesquisadora. Os caminhos até aqui não foram assim tão lineares e tranquilos, não apenas no contexto pessoal, mas também social e político, afinal estamos passando por momentos tortuosos em nosso país, e quero acreditar e continuar lutando por dias melhores.