

DIRETRIZES CURRICULARES PARA CURSOS DE BIOLOGIA – A LICENCIATURA SOB A ÉGIDE DO MERCADO

FERREIRA, Adriano de Melo (PPGE/FE/UFG)
adrianoplants@yahoo.com.br

GUIMARÃES, Valter Soares (*in memoriam*) (PPGE/FE/UFG)

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de, (PPGE/FE/UFG) (orientadora)
ruthcatarina@gmail.com

palavras-chave: diretrizes curriculares; licenciatura em biologia; formação de professores

Introdução

Ao explicar como a acumulação primitiva se estabeleceu como condição prévia para surgimento do capitalismo, Marx (2001) descortinou para a sociedade de sua época o que considera o “pecado original” da economia: um processo contínuo de enriquecimento de uma minoria à custa da expropriação de bens e direitos básicos de uma maioria que, não tendo mais o que vender, vende o próprio corpo, vende seu suor. Décadas depois, esse quadro não desapareceu e, pelo contrário, se intensificou representado hoje por um mercado sem fronteiras, com maior exploração e concentração de renda nas mãos de poucos. É o capitalismo globalizado. Para Antunes (2005), esse sistema metabólico social do capital necessita cada vez mais de trabalho parcial, não estável, o “*part-time*” terceirizado; uma nova morfologia do trabalho em que homens e mulheres, terceirizados, exercem trabalhos temporários e informais. Ao migrar de um modelo fordista-taylorista, onde a lógica era “*um trabalhador para uma tarefa*”, para o atual modelo de acumulação onde se prega a flexibilidade e adaptabilidade (*um trabalhador para várias tarefas, o mais rápido possível*), o capitalismo fragmentou e tornou o trabalho mais efêmero, com destaque para o trabalho subcontratado, parcial e temporário. Com a reforma do aparelho de Estado, regulamentada e executada no Brasil a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, essa lógica produtiva do capital foi transferida para todos os âmbitos da esfera social. E, como perceberemos ao longo desse artigo, essa precarização, no que se refere aos professores da educação básica, começa desde a formação inicial.

Esse artigo faz parte da elaboração teórica utilizada no projeto de doutorado que está sendo realizado pelo primeiro autor, na linha de pesquisa “Formação e profissionalização docente” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG, sob a orientação dos outros dois autores. Toma como objeto de análise as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2002) e, mais especificamente, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biologia (BRASIL, 2001).

As Diretrizes Curriculares para Cursos de Licenciatura

É impossível que os olhos e a atenção escapem à palavra “**competência**”, durante a leitura da Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, já que o termo aparece mais de 20 vezes nesse documento de apenas sete páginas. E,

indo ao encontro da lógica de administração gerencial do Estado brasileiro, iniciada em 1995, as competências, além de serem consideradas uma concepção central para orientar os cursos de licenciatura, devem ser também norteadoras da avaliação, como podemos observar no texto da alínea “d” (parágrafo II do artigo 2º) dessas diretrizes: “a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas (...)” (BRASIL, 2002, p. 2). Tal perspectiva volta a ser reafirmada no artigo 8º da mesma resolução, no que tange às avaliações dos próprios cursos de formação, que devem ser:

I- periódicas e sistemáticas com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II- feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliada;

III- **incidentes sobre processos e resultados.** (BRASIL, 2002, p. 4-5, grifos meus)

Interessante ressaltar o que aponta o terceiro parágrafo acima citado, pois a ideia de a avaliação ocorrer durante o processo e também sobre os resultados, ultrapassa a visão de avaliação dos resultados presente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995) e contempla a própria lógica do modelo de produção flexível do capital globalizado. Outro aspecto relevante é que, ao apontar algumas dessas competências necessárias à formação dos professores, as diretrizes, em seu artigo 6º, não contemplam a coletividade, como princípio importante para essa formação já que uma das competências que os cursos devem desenvolver nos futuros professores, é o “*gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional*” (BRASIL, 2002 p. 3). Para Ribeiro (2005), a noção de competência presente nesse discurso, não pretende ser profunda, mas apenas imediata e superficial, instaurando o subjetivismo e o relativismo nas relações sociais e profissionais. E, como podemos perceber pelo trecho acima citado, também estimula o individualismo; utilizando a alegoria feita por Antunes (2005), esse professor cada vez mais individualizado, se torna um “caracol em sua concha”.

A formação de professores para a educação básica, assim proposta, limita-se a formar não educadores, mas trabalhadores para o mercado educacional controlado pela rede privada, onde a individualização e flexibilidade de atuação andam de mãos dadas com a instabilidade nos empregos, fomentando e perpetuando assim, o modelo de acumulação flexível do capital globalizado. Trata-se, portanto, de uma concepção gerencialista baseada na meritocracia competitiva, que aprofunda ainda mais o processo de desvalorização dos professores, só que agora legitimado pela sua “própria incompetência”. Nada mais alinhado com a culpabilização individual que as políticas neoliberais impingem ao cidadão, já que esse é “livre” para competir e produzir seu próprio sucesso, ou fracasso, no vaivém do mercado instável. Essa visão de um profissional que se adapte rapidamente às inconstâncias do mercado de trabalho fica mais evidente à medida que as diretrizes curriculares se tornam mais específicas, como veremos a seguir, no caso das orientações para os cursos de Ciências Biológicas.

As Diretrizes Curriculares dos cursos de Ciências Biológicas

As mudanças impostas pelo modelo de produção capitalista resultam no desenvolvimento de tecnologias e produtos de consumo, principalmente biotecnologias, além da produção de lixo e poluentes. Assim, o conhecimento biológico é atualmente um dos principais protagonistas das mudanças, tanto no nível de geração de produtos, quanto no comportamento ético e de consumo da sociedade. Logo, o ensino de Biologia na educação básica, enquanto componente curricular, precisa contribuir para que os jovens e adultos passem a enxergar o planeta com um olhar diferenciado, buscando cuidar do mesmo e preservar sua biodiversidade. E que também possam entender essas e outras tecnologias e seu impacto na vida humana e nos ecossistemas. Destarte, a formação dos professores de Biologia deve ser, obrigatoriamente, de excelente qualidade, pois mesmo não sendo os únicos responsáveis pela formação do cidadão, esses profissionais desempenham um importante papel nesse processo.

Todavia, de um documento do qual se esperaria orientações para a formação tanto do licenciado quanto do bacharel em Ciências Biológicas – o Parecer CNE/CES 1301/2001, que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas - a conclusão a que se chega após uma leitura mais atenta, é que tais diretrizes parecem ter sido elaboradas tendo em vista apenas a formação do bacharel em Ciências Biológicas, já que pouco trata dos cursos de Licenciatura nessa área, exceto no item sobre conteúdos específicos, já ao final do documento (BRASIL, 2001, p. 6). As orientações relativas ao perfil dos formandos, estrutura do curso, conteúdos curriculares etc., são voltadas apenas para o Bacharelado, reforçando assim a visão das licenciaturas como meros apêndices dos cursos de bacharelado.

Além dessa redação enviesada, é interessante notarmos também como as diretrizes estão fortemente pautadas pelas mudanças no mundo do trabalho e da produção capitalista, pois o documento sugere que o bacharel em Ciências biológicas – e indiretamente também o licenciado - deverá ser, entre outras coisas, “*apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo*” (BRASIL, 2001, p. 3, grifos meus). Um pouco mais adiante, ao descrever as competências e habilidades do profissional formado em Ciências Biológicas, as diretrizes mostram ainda mais claramente, o quanto estão afinadas com a lógica de acumulação flexível capitalista:

- j) desenvolver ações estratégicas capazes de **ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação;**
- l) atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a **estar preparado a contínua mudança do mundo produtivo;**
- n) comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de **flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas**, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional. (BRASIL, 2001, p. 4, grifos meus)

Portanto, assim como nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura (BRASIL, 2002), as diretrizes específicas para os cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2001) também apontam para uma formação em conformidade com o mercado e a produção do capital globalizado. Nessa perspectiva, a formação

em nível superior, seja do bacharel ou do licenciado, perde seu sentido mais amplo e reduz os cursos de formação a meros espaços de preparação para o mundo produtivo e do consumo. Nessa lógica, como nos lembra Coêlho (2006) são deixadas em segundo plano as atividades de ensino e de pesquisa que não visem o prático e a utilidade. Para ele, essa formação profissional ilude ao afirmar que atende às exigências do mercado, pois pouco contribui para a empregabilidade e não é capaz de formar seres humanos e profissionais – biólogos, pedagogos, matemáticos, historiadores, etc. – que, para além de fazer funcionar o mundo produtivo, sejam capazes também de repensar essa realidade e a recriar. Como ressalta Fonseca (2009), esse enfoque utilitarista pode servir para os padrões de excelência de empresas, mas não para orientar a qualidade da ação educativa.

No caso específico da formação de professores de Biologia, além do prejuízo causado por essa orientação limitada do “formar para o mercado”, presente tanto nas diretrizes gerais dos cursos de licenciatura como também nas diretrizes específicas, podemos apontar mais um agravante: o fato de que as diretrizes específicas dos Cursos de Ciências Biológicas contemplam de uma forma muito indireta e quase inexistente, a formação dos licenciados em Ciências Biológicas. Em direção contrária, tais diretrizes reconhecem o papel de educador em qualquer contexto de atuação do biólogo, independente de ser um bacharel ou um licenciado o que, obviamente, pode levar ao questionamento sobre o espaço de atuação desse “bacharel-educador” que, segundo o documento, nem precisaria sê-lo realmente, mas bastando apenas “*portar-se como educador*” (BRASIL, 2001, p. 3).

Além disso, quando se analisa e compara com mais atenção esses dois documentos, percebe-se uma grande contradição. Enquanto as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura acenam para certo grau de independência entre bacharelado e licenciatura, por outro lado, o Parecer CNE/CES 1301/2001 leva a entender que a formação de ambos é bastante próxima. Para Ayres (2005, p. 195), pender demais para qualquer um desses enfoques, em detrimento do outro, não tem boas conseqüências. Se valorizarmos demais o enfoque dado pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura, afastando a licenciatura do bacharelado, corremos o risco de reduzir a importância da universidade como espaço de formação teórica, tanto de conhecimentos pedagógicos quanto de conhecimentos específicos. Por outro lado, considerar uma formação genérica de bacharéis e licenciados como educadores, numa tentativa de homogeneização, como parece propor as Diretrizes para os Cursos de Ciências Biológicas, pode acarretar na desvalorização da escola como espaço formativo ao igualá-la com outros territórios educativos. Outros autores defendem que os cursos de Licenciaturas Plenas sejam realizados na mesma instituição que os Bacharelados, mas com currículos separados. Isto romperia com a maneira dicotômica com que os cursos de Bacharelado e Licenciatura são tratados nos currículos, que sempre refletiram, de certa forma, na separação entre ensino e pesquisa existente no meio acadêmico (PEREIRA, 2000; MACEDO, 2003).

Enquanto divergências como essas ocorrem, até mesmo no âmbito das legislações nacionais, a formação de professores de Biologia segue fragilizada e desvalorizada, dentro de um número cada vez maior de centros formadores. De natureza privada, em sua maioria, tais centros encontram brechas nos textos legais, criam modelos os mais variados, formando profissionais que tenham apenas uma “postura de educador” e sejam “flexíveis” e adaptem-se rapidamente à instabilidade do mercado de trabalho. Formados nessa perspectiva, tais “profissionais” poderão, como pregam as políticas neoliberais, desenvolver sua “criatividade” e suas

“competências”, competindo e conquistando por “mérito próprio e individual”, o seu lugar ao sol, ou seja, o seu “espaço na concha”.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. 2005. O caracol e sua concha – ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial. 135 p.

AYRES, Ana Cléa Moreira. As tensões entre a licenciatura e o Bacharelado: formação dos professores de Biologia como território contestado. In: MARANDINO, M.; SELLES, S.E.; FERREIRA, M.S. & AMORIM, A.C.R de. (Orgs.). Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: EdUFF, 2005.p.182-197.

BRASIL, 1995. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: DF. 68 p.

BRASIL, 2001. Resolução CNE/CES nº 1301/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas. 06 p.

BRASIL, 2002. Resolução CNE/CP nº 01/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 07 p.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e Formação de Professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (Org.) Formar para o Mercado ou para a autonomia? Campinas: Papirus Editora. 2006. p. 43-63.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78. pp. 153-177. Maio/Agosto 2009.

MACEDO, E; Identidade Profissional e Diretrizes Curriculares de Formação de Professores da Educação Básica. In, VERBENA Moreira S. De S. Lisita e Luciana Freire E. C. P. Souza (Orgs). Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar. XI ENDIPE / Rio de Janeiro/ Ed DP&A, 2003. p 39 – 89.

MARX, Karl. 2001. O capital – Crítica da Economia Política. Livro I, 2 vols. 18ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 929 p.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. 2000. Formação de Professores: Pesquisa, Representações e Poder. Coleção Trajetória. Belo Horizonte: Autêntica. 167 p.

RIBEIRO, Eduardo de Carvalho. 2005. Os discursos sobre competências e a competência profissional do professor. Dissertação de Mestrado. PPGE Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 97 p.