

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Maria Rejane Lima Brandim

A formação de professores no processo de reestruturação do ensino superior no Brasil e em Portugal: um estudo de caso na Universidade Federal do Piauí e na Universidade do Minho

Doutorado em Educação: Currículo

São Paulo

2017

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Maria Rejane Lima Brandim

A formação de professores no processo de reestruturação do ensino superior no Brasil e em Portugal: um estudo de caso na Universidade Federal do Piauí e na Universidade do Minho

Doutorado em Educação: Currículo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo sob a orientação da Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann.

São Paulo

2017

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Para aqueles que fazem do saber o condutor da minha vida:

Paulo e Noeme, simplesmente sábios

Filomena e Rosália, extraordinariamente sábias

Johnson, generosamente sábio

Luisa, emocionalmente sábia

Dedico

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos às agências de fomento à pesquisa sem as quais não teria sido possível a realização deste trabalho:

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, pela bolsa de estudos categoria Doutorado-GD/Processo Nº 141713/2013-5;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES pela Bolsa do Programa Doutorado Sanduiche no Exterior – PDSE/ Processo Nº: 99999.008041/2014-08, concedida para efetivação das atividades de pesquisa em Portugal.

AGRADECIMENTOS

Dizer MUITO OBRIGADA não é suficiente para demonstrar a todos o quanto ajudaram nessa trajetória. Faz-se necessário registrar a GRATIDÃO:

Às minhas irmãs e aos meus irmãos pelo apoio e compreensão;

Aos amigos irmãos de toda vida, Josué, Luís Henrique e Inês;

Às amigas que representam minha casa longe de casa, Anadir, Carmem e Marise;

Aos amigos sempre presentes no dia a dia, Waneska, Jand, Fabiana, Ricardo, Vinicius, Alessandra, Iroshi e Ana;

Aos amigos e amigas brasileiros encontrados pelos caminhos da Tese, Eveline, Jozi, Patrícia, Ana Lucia, Carla, Catarina, Marinês, Fabiana, Amanda, Marly e Carlos;

Às amigas portuguesas que não permitiram que um oceano nos separasse, Fernanda e Loydianna;

À Silvia, por me ensinar que no mundo existem muitas formas de viver e de construir conhecimento;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP e do Instituto de Educação da Universidade do Minho que contribuíram para meu o amadurecimento intelectual e para a realização deste Trabalho;

Aos professores e professoras da Universidade Federal do Piauí e do Instituto de Educação da Universidade do Minho, que gentilmente contribuíram para a pesquisa;

Aos funcionários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP e do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pela acolhida, disponibilidade e carinho para ajudar;

À Cida, pela paciência em esclarecer e ajudar a resolver as questões administrativas no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo;

À Universidade Federal do Piauí que possibilitou minha dedicação a este trabalho;

Ao meu orientador em Portugal, Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso, pelo acolhimento carinhoso e por permitir que eu visse e compreendesse Portugal com os olhos e com a alma;

À minha orientadora Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann, pelo carinho acadêmico, pela generosidade das orientações, pela segurança do saber;

AGRADEÇO!

EPÍGRAFE

Quando partires de regresso a Ítaca
deves orar por uma viagem longa,
plena de aventuras e de experiências.
Ciclopes, Lestrogónios, e mais monstros,
um Poseidon irado – não os temas,
jamais encontrarás tais coisas no caminho,
se o teu pensar for puro, e se um sentir sublime
teu corpo toca e o espírito te habita.
Ciclopes, Lestrogónios, e outros monstros,
Poseídon em fúria – nunca encontrarás,
se não é na tua alma que os transportes
ou ela os não erguer perante ti.

Deves orar por uma viagem longa.
Que sejam muitas as manhãs de Verão,
quando, com que prazer, com que deleite,
entrares em portos jamais antes vistos!
Em colónias fenícias deverás deter-te
para comprar mercadorias raras:
coral e madreperla, âmbar e marfim,
e perfumes subtis de toda a espécie:
compra desses perfumes quanto possas
E vai ver as cidades do Egipto,
para aprenderes com os que sabem muito.

Terás sempre Ítaca no teu espírito,
que lá chegar é o teu destino último.
Mas não te apresses nunca na viagem.
É melhor que ela dure muitos anos,
que sejas velho já ao ancorar na ilha,
rico do que foi teu pelo caminho,
e sem esperar que Ítaca te dê riquezas.

Ítaca deu-te essa viagem esplêndida.
Sem Ítaca, não terias partido.
Mas Ítaca não tem mais nada para dar-te.
Por pobre que a descubras, Ítaca não te traiu.
Sábio como és agora, senhor de tanta experiência,
terás compreendido o sentido de Ítaca.

(Constantino Cavafy/Tradução Jorge de Sena)

RESUMO

BRANDIM, Maria Rejane Lima. **A formação de professores no processo de reestruturação do ensino superior no Brasil e em Portugal:** um estudo de caso na Universidade Federal do Piauí e na Universidade do Minho. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

O objetivo deste estudo é o de caracterizar a formação de professores, no processo de reestruturação do ensino superior no Brasil e em Portugal. Nosso enfoque leva em consideração que a formação de professores no Brasil, via Programa REUNI, e em Portugal, via Processo de Bolonha, está profundamente marcada pelas reformas do Estado, permeada pela estrutura das formações socioeconômicas, pelos modos de produção da sociedade capitalista, pela força e as relações de produção, constituindo-se como um fenômeno social e histórico. Optou-se pelo Estudo de Caso qualitativo como fundamentação metodológica, para analisar as condições da formação de professores e explicitar as condicionantes políticas, econômicas, sociais e culturais que a caracterizam em dois contextos educacionais, Brasil e Portugal. O estudo foi realizado em duas instituições públicas, a Universidade Federal do Piauí, no Brasil e a Universidade do Minho, em Portugal, considerando a formação de professores de ciências biológicas. Para coleta de dados foram feitas observações nas instituições, análises de documentos e entrevistas com professores das duas instituições de ensino. A fundamentação teórica baseou-se em autores tais como: Afonso (2001, 2003, 2013), Antunes (2005, 2007, 2008), Lima e Afonso (2002), Feldmann (2003, 2009), Dourado (2001, 2002), Chauí (2003), Santos (2010, 2013), Gimeno Sacristán (2011), Gatti (2010), Sguissardi (2006, 2008), Silva Junior (2002). Nossas análises permitem considerar que as reformas instituídas no Ensino Superior a partir dos anos 1990 são parte integrante das reformas do Estado e se inserem na lógica da mercantilização e dos negócios de grande retorno lucrativo e que, neste contexto, os modelos de formação de professores brasileiro e português, guardam mais divergências do que convergências. Em ambos os casos esta formação sofreu os reflexos das mudanças estabelecidas nos sistemas de ensino superior dos dois países, contudo enquanto Portugal assentou mudanças amplas na qualificação profissional alterando fortemente a estrutura curricular dos cursos em um curto período de tempo com base no Processo de Bolonha, no Brasil, ainda está em curso a reestruturação das universidades com foco na ampliação do acesso e permanência no ensino superior, o que deixa a discussão sobre a qualificação profissional e a consequente reorganização curricular em segundo plano.

Palavras-chave: Programa REUNI. Processo de Bolonha. Formação de Professores. Formação de Professores de Ciências Biológicas.

ABSTRACT

BRANDIM, Maria Rejane Lima. **The teacher education in the process of restructuring of higher education in Brazil and Portugal: a case study at the Federal University of Piauí and the University of Minho.** 2016. Thesis (Doctorate in Education: Curriculum). Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2016.

The purpose of this study is to characterize teacher education in the process of restructuring higher education in Brazil and Portugal. Our approach considers that teacher education in Brazil, through the REUNI Program and in Portugal through the Bologna Process, is deeply marked by the reforms of the State, permeated by the structure of socioeconomic formations, by the modes of production of capitalist society, by the force and the relations of production, constituting itself as a social and historical phenomenon. The qualitative case study was used as a methodological basis to analyze the conditions for teacher education and to explain the political, economic, social and cultural conditions that characterize teacher education in two educational contexts, Brazil and Portugal. The study was carried out in two public institutions, the Federal University of Piauí in Brazil and the University of Minho in Portugal, considering education of biological science teachers. For data collection were made remarks in the institutions, analysis of documents and interviews with professors of the two universities. The theoretical foundation was based on authors such as Afonso (2001, 2003, 2013), Antunes (2005, 2007, 2008), Lima and Afonso (2002), Feldmann (2009), Dourado (2001, 2002), Chauí (2003), Santos (2010, 2013), Gimeno Sacristán (2011), Gatti (2010), Sguissardi (2006, 2008), Silva Junior (2002). The analyzes allow us to consider that the reforms in Higher Education since the 1990s are an integral part of the state reforms and are part of the logic of commodification and profitable return businesses and in this context, Brazilian teacher education models and Portuguese, are more divergent than convergent. In both cases this formation suffers the reflexes of the changes established in the systems of higher education of the two countries, however while Portugal bases wide changes in the professional qualification changing strongly the curricular structure of the courses in a short time based on the Process of Bologna , in Brazil, the restructuring of universities is still underway with a focus on expanding access and permanence in higher education, which leaves the discussion about professional qualification and consequent curricular reorganization in the background.

Keywords: REUNI Program. Process of Bologna. Teacher education. Education of biological science teachers.

Lista de Figuras

Figura 01: Estrutura do Ensino Superior Universitário em Portugal e no Brasil.....	59
Figura 02: Formação de Professores na Universidade Pública em Portugal e no Brasil	89
Figura 03: Localização dos Câmpus da UFPI a partir do REUNI.....	108
Figura 04: Fluxograma Curricular dos Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UFPI - 2006).....	116
Figura 05: Fluxograma Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Campus de Floriano – 2011).....	120
Figura 06: Fluxograma Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Campus de Bom Jesus – 2012).....	122
Figura 07: Localização dos Câmpus da Universidade do Minho – Distrito de Braga, Portugal.....	136

Lista de Gráficos

Gráfico 01: Número de matrículas nos Cursos de Licenciatura no período 2006 a 2016 - UFPI.....	112
Gráfico 02: Distribuição da carga horária (%) dos Conhecimentos na Formação de Professores de Ciências Biológicas (UFPI – 2006)	118
Gráfico 03: Distribuição da carga horária (%) dos Conhecimentos na Formação de Professores de Ciências Biológicas (Campus de Floriano – 2011).....	121
Gráfico 04: Distribuição da carga horária (%) dos Conhecimentos na Formação de Professores de Ciências Biológicas (Campus de Bom Jesus – 2012).....	123
Gráfico 05: Distribuição de Disciplinas e Créditos no Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (IE/UMINHO – 2016).....	140

Lista de Quadros

Quadro 01 - Ações do Programa REUNI.....	43
Quadro 02 - Previsão Orçamentaria do Programa REUNI (2008-2012).....	46
Quadro 03 - Tendências de transformação para a Universidade no Século XXI.....	56
Quadro 04 - Mudanças nas Universidades a partir do Programa REUNI e do Processo de Bolonha	64
Quadro 05 - Formação de Professores nas universidades a partir do Programa REUNI e do Processo de Bolonha.....	97
Quadro 06 – Expansão e interiorização da UFPI (2005-2009).....	111
Quadro 07 - Roteiro Questionário 01: Ensino Superior e REUNI	124
Quadro 08 - Roteiro Questionário 02: Formação de Professores.....	124
Quadro 09 – Estrutura Curricular do Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.....	139
Quadro 10 - Plano de Estudos da Licenciatura em Biologia-Geologia adequada a Bolonha (UMINHO).....	141
Quadro 11 - Roteiro Entrevista 01: Ensino Superior e o Processo de Bolonha	144
Quadro 12 - Roteiro Entrevista 02: Formação de Professores e o Processo de Bolonha	144

Lista de Siglas e de Abreviaturas

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

CAFS - Campus Amílcar Ferreira Sobral

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Comunidade Econômica Europeia

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa (PUC/SP)

CEPEX- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CMRV - Campus Ministro Reis Velloso

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPCE - Campus Professora Cinobelina Elvas

CSHNB - Campus Senador Helvídio Nunes Barros

DL – Decreto Lei

ECTS - Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos

EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

GTI -Grupo de Trabalho Interministerial

IE/UM - Instituto de Educação da Universidade do Minho

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INAFOP - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISCTE - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Planos de Desenvolvimento Institucionais

PL – Projeto de Lei

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Cursos

PPI – Projeto Pedagógico Institucional
ProUni - Programa Universidade para Todos
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QEQ - Quadro Europeu de Qualificações
QNQ - Quadro Nacional de Qualificações
REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais
SESU - Secretaria de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UA - Universidade de Aveiro
UFABC - Universidade Federal do ABC
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFCA - Universidade Federal do Cariri
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR Litoral - Universidade Federal do Paraná Litoral
UMINHO – Universidade do Minho
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia
UP - Universidade do Porto

Sumário

INTRODUÇÃO.....	17
Trajetória como pesquisadora: abrindo os caminhos para a pesquisa	18
Justificativa metodológica: os caminhos da pesquisa	21
Apresentação da discussão: organizando os caminhos	24
1. A REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO NO BRASIL E EM PORTUGAL DA DÉCADA DE 1990 ATÉ A ATUALIDADE.....	26
1.1 A realidade da reforma do ensino superior no Brasil	31
1.2 A reestruturação do ensino superior em Portugal	47
1.3 As mudanças nas Universidades a partir do Programa REUNI e do Processo de Bolonha	55
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL.....	65
2.1 Tendências na formação de professores nas universidades públicas brasileiras.....	65
2.2. A formação de professores em Portugal	76
2.3 A formação de professores nas universidades públicas brasileiras e portuguesas a partir do Programa REUNI e do Processo de Bolonha.....	83
2.3.1 Aspectos Conceituais	83
2.3.2 Aspectos estruturais	88
2.3.3 Aspectos pedagógicos.....	91
3. AS AÇÕES CONCRETIZADAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (BRASIL) E NA UNIVERSIDADE DO MINHO (PORTUGAL).....	98
3.1 A construção metodológica da pesquisa.....	98
3.1.1 Caracterização do Estudo de Caso na pesquisa	102
3.1.2 A definição dos sujeitos de pesquisa e os instrumentos para a coleta de dados	105
3.2 A formação de professores de Ciências Biológicas nos Campus de Expansão da Universidade Federal do Piauí	107
3.2 A formação de professores de Ciências Biológicas e o Processo de Bolonha na Universidade do Minho	134

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
APÊNDICE A – Identificação e questões sobre o Ensino Superior e o REUNI.....	172
APÊNDICE B – O REUNI e a Formação de Professores.....	173
APÊNDICE C – Identificação e questões sobre o Processo de Bolonha.....	174
APÊNDICE D – O Processo de Bolonha e a formação de professores.....	175
APÊNDICE E – Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido.....	176
ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP.....	178

INTRODUÇÃO

No Brasil, as determinações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 expõem os enormes desafios educacionais que a sociedade brasileira ainda enfrenta duas décadas depois de sua aprovação, principalmente no que diz respeito às políticas públicas educacionais. Dentre esses desafios, destacamos que a questão do magistério continua como preponderante, ensejando ações para a formação do profissional docente. A LDB determinou um prazo de dez anos para a formação de todos os docentes da educação básica em nível superior (Art.87), colocando para o sistema educacional uma “tarefa sem precedentes” (BRASIL, 1999).

Dessa forma programas e ações políticas foram instituídos para atingir esta determinação que, contudo, não se concretizaram. A partir dos anos 90, ao longo dos Governos Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, o Brasil passou por propostas concretas de Reformas do Estado e da Educação que afetaram profundamente a educação superior, sendo o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI) estabelecido em 2007 uma das ações mais visíveis do projeto de mudanças no ensino superior brasileiro.

No mesmo período, Portugal também passou por mudanças políticas que determinaram Reformas do Estado e da Educação, principalmente a partir do Tratado sobre a União Europeia (Tratado de Maastrich) que entrou em vigor em novembro de 1993 com o objetivo de reforçar a posição internacional da Comunidade Europeia, além de aprofundar, através de reformas dos estados nacionais, os objetivos do Ato Único Europeu, que instituiu a Comunidade Econômica Europeia (CEE). O Tratado de Maastrich estabeleceu nas décadas seguintes a forte influência da União Europeia nas políticas nacionais, especificamente nas políticas educativas, através de programas e ações supranacionais, que foram assumidas pelos estados europeus sem maiores discussões. Uma dessas ações foi o Processo de Bolonha que propôs mudanças estruturais nas universidades da União Europeia com o claro objetivo de criar o Espaço Europeu de Ensino Superior e torná-lo atrativo e competitivo junto ao mercado.

Este estudo concentrou-se na configuração da formação de professores, no processo de reestruturação do ensino superior no Brasil e em Portugal com o foco no Programa REUNI e no Processo de Bolonha, tomando como objeto de estudo duas universidades públicas, uma em cada país, que passaram por mudanças nas suas estruturas a fim de conformar as propostas dos programas.

Consideramos, na construção do entendimento do nosso objeto de estudo, que as políticas educacionais para o ensino superior na contemporaneidade, devem ser estudadas à luz das transformações socioeconômicas estabelecidas pela globalização. Esclarecemos que entendemos globalização como “[...] conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores”.(DALE, 2004, p. 436).

Nossa observação é de que, sendo notório que a partir dos anos de 1990 no mundo todo o processo de mercantilização da educação superior teve um avanço considerável, esta passou a ser vista como um mercado viável para o capital e, como tal, passível de ser submetida à competição capitalista e às regras do mercado. Tanto no Brasil, quanto em Portugal, as reformas do estado estabelecidas a partir da década de 1990, colocaram o ensino superior público na berlinda com a retração de investimentos. Tal circunstância fez com o que o espaço de atuação do Estado fosse reduzido permitindo uma considerável ampliação da participação da iniciativa privada na oferta de vagas para este setor. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2015, o setor privado responde por cerca de 87% das instituições de ensino superior brasileiras (BRASIL, 2016).

Trajetória como pesquisadora: abrindo os caminhos para a pesquisa

Meu caminhar como pesquisadora começou com a minha formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 época em que, nas universidades brasileiras, se estabeleciam as discussões sobre a perspectiva da formação do pedagogo como pesquisador da própria prática. A pesquisa em educação tornara-se fundamental nos currículos de formação do pedagogo e, desde a minha formação inicial, fui estimulada a pesquisar sobre as questões mais diversas das ciências da educação. Na dinâmica e plural seara de temas educacionais interessei-me inicialmente pelas questões ligadas à

alfabetização e fiz um curso de Especialização em Alfabetização Infantil na Universidade Júlio de Mesquita Filho - UNESP¹ no período de 1997 a 1998.

Ao retornar para o Ceará, no ano de 1998, iniciei minhas atividades como professora do ensino superior na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, uma das três universidades estaduais localizadas no Estado do Ceará. Nesta instituição, ministrei aulas nos cursos de licenciatura e como tal atuei diretamente com a formação de professores. A partir dessa experiência fiquei cada vez mais envolvida com as discussões sobre os processos de profissionalização do docente.

No ano de 1999 fui convidada para participar de um projeto para a formação de professores em regime especial coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC) e desenvolvido conjuntamente pelas Universidades públicas cearenses: a Universidade Estadual do Ceará - UECE, a Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, a Universidade Regional do Cariri - URCA e Universidade Federal do Ceará – UFC. Este projeto fazia parte da Política Estadual de Formação Docente² e culminou no Programa de Formação Docente em Nível Superior–Magister, que funcionou nestas instituições no período de 2000 a 2004.

O Programa Magister foi uma experiência diferenciada na formação de professores. Para o governo do Estado do Ceará ele representou um investimento não só na titulação, mas principalmente na formação específica e em serviço de docentes da rede pública de educação básica que não tiveram condições de frequentar um curso superior em regime intensivo.

Nas Universidades que fizeram parte do Programa, foram adotadas práticas diferenciadas para a formação dos professores. As especificidades diziam respeito não só a organização do Programa, mas à estrutura do mesmo. Na organização do Programa distinguiu-se claramente a construção coletiva por parte dos professores da

¹ Nessa instituição fui bolsista de especialização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, uma novidade na época e estagiei durante todo o curso em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Rio Claro, onde desenvolvemos um projeto de alfabetização de crianças com dificuldade de aprendizagem.

² No Estado do Ceará, no ano de 1998, a demanda por formação em serviço da rede pública, em nível superior, chegava a quase 30.000 professores, segundo dados da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC. Na perspectiva de equacionar esse problema, o Estado elaborou a Política Estadual de Formação Docente, definindo três grandes programas: a) Programa de Formação Inicial em serviço com desdobramento em Formação em Nível Médio Magistério para professores dos sistemas estadual e municipal; b) Programa de Complementação Pedagógica para Bacharéis em exercício da função docente pública cearense e c) Programa de Formação Contínua extensivo também aos professores dos sistemas estadual e municipal de ensino.

instituição que se reuniram para elaborar as propostas dos Cursos e discutir um projeto de formação de professores. Quanto à estrutura dos cursos, foi estabelecida uma carga horária com até 1.200 horas a mais que as Licenciaturas convencionais oferecidas pelas Universidades, sendo que as disciplinas de Formação Pedagógica, ao contrário do que ocorria nessas Licenciaturas, perpassaram todos os momentos da formação, integrando-se às disciplinas de Formação Específica.

Particpei ativamente da elaboração do Projeto Magister na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA durante todo o ano de 1999, o que implicou na elaboração da estrutura curricular dos cursos na área de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), na seleção dos alunos e dos professores que atuaram no Programa, na organização da estrutura física para o funcionamento dos cursos e na coordenação de implantação do Programa. No ano de 2000 o Programa Magister foi implantado nas Universidades e assumi a Coordenação Pedagógica na área de Ciências Humanas. No ano de 2002 assumi também a Coordenação Pedagógica da área de Ciências Naturais e Matemática e até o final do Programa, em 2004, acumulei o trabalho nas duas coordenações.

Ao assumir a Coordenação da área de Ciências Naturais e Matemática do Programa Magister - UVA, trabalhei na reorganização curricular da área, quando fez-se necessário definir diretrizes pedagógicas específicas para a formação do professor de Ciências Naturais e Matemática que privilegiassem o eixo teoria/prática, considerando principalmente a realidade do professor-aluno na perspectiva trazer esta realidade docente para a sua formação.

Tal experiência fundamentou a pesquisa para a minha dissertação de Mestrado, realizado no período de 2004 a 2005 na Universidade Estadual do Ceará - UECE. No estudo caracterizei as dificuldades para a implantação e condução do Programa Magister bem como os principais problemas enfrentadas para a formação de professores nos cursos do Programa, tais como: trabalho inadequado do corpo docente, corpo discente sem fundamentação suficiente para acompanhar os conteúdos do Curso e organização curricular inadequada para a formação de professores.

O trabalho que realizei como coordenadora no Programa Magister foi fundamental para que eu pudesse compreender a formação de professores nos cursos de licenciatura para além das questões do currículo, e também para analisar

perspectivas outras, tais como a relação da teoria com a prática nas propostas metodológicas dos cursos, a ação docente do professor do curso, o perfil do aluno e a construção da identidade profissional a partir dos estágios.

Ao terminar o Mestrado, prestei concurso público para o cargo de professor do magistério de nível superior federal e ingressei na Universidade Federal do Piauí no ano de 2006, para trabalhar no Campus Ministro Reis Velloso, em Parnaíba, justamente no início do processo de expansão e interiorização das universidades brasileiras estabelecido pelo Governo Federal, atuando principalmente nos cursos de Ciências Biológicas e de Pedagogia, além de realizar atividades administrativas.

Para dar continuidade aos estudos sobre a formação de professores que iniciei no Mestrado, busquei no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, a fundamentação para melhor compreender a formação dos professores e as práticas referenciadas nesta formação. Ampliando o leque da discussão, considerei que era necessário compreender essa formação em outras realidades para além da brasileira e como a formação de professores encontra espaço nas universidades públicas que passaram por mudanças determinadas por políticas reformistas do Estado e da educação, o que me levou a considerar neste trabalho as realidades do Brasil e de Portugal.

Justificativa metodológica: os caminhos da pesquisa

As reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990 colocaram o professor no centro das ações para a melhoria do processo educativo. André et al (2010, p. 123) apontam que “[...] a formação do docente tornou-se, então, um dos temas mais importantes na agenda das reformas”.

Nossa pesquisa levantou dados para efetivar uma análise da formação dos professores nas universidades públicas a partir, principalmente, do Programa REUNI implantado no Brasil em 2007 e do Processo de Bolonha, implantado a partir de 2006 em Portugal, tendo como cenários a Universidade Federal do Piauí e a Universidade do Minho.

Consideramos na proposta do nosso estudo que todo processo de pesquisa pressupõe escolhas e abandonos. Contudo estas ações não se dão de forma tão

materializada quanto às vezes desejamos. As certezas estão indubitavelmente cercadas de incertezas, pois é nestas que nos baseamos inicialmente para construir significados de confiança no saber.

Dessa forma, a partir da incerteza da nossa escolha sobre a circunstância educacional que delimitamos como problema de pesquisa fomos, através de um caminho metodológico, construindo nossas certezas para apontar soluções a este problema, ainda que neste momento estas não se mostrem definitivas, de uma vez que lidamos com o fenômeno educacional e sua fluidez.

Como professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Campus Ministro Reis Velloso da Universidade Federal do Piauí, desde a sua criação em 2006, temos vivenciado de perto a implantação do Programa REUNI na referida instituição, o que nos fez questionar a formação de professores estabelecida em Cursos de Licenciatura no contexto da reforma do ensino superior do Governo Federal, ou seja, percebemos e ao mesmo tempo experienciamos o problema, o que nos conduziu ao compromisso de “[...] abdicar das meras opiniões e fazer-se obrigado a buscar os fundamentos da verdade e o sentido da realidade”, conforme Chizzotti (2011, p. 12).

Durante o processo de estudos da tese consideramos a necessidade de ampliar as discussões para que pudéssemos compreender as transformações ocorridas no Ensino Superior e os processos de formação de professores no contexto internacional. Procuramos analisar e discutir estes processos em Portugal e buscar essa compreensão do fenômeno educativo em uma realidade para além da nacional tornou-se fundamental para o nosso estudo.

Em nossas pesquisas preliminares, constatamos que as universidades dos países que aderiram ao Processo de Bolonha passaram, e ainda passam, por uma adaptação/reorganização de suas estruturas administrativas e acadêmicas a fim de responder a uma dinâmica que também costuma levar em linha de conta orientações de alguns organismos internacionais, o que tem modificado de algum modo a feição do ensino superior nestes países. O caso de Portugal mostrou-se particularmente interessante porque apresentava, muitas semelhanças com o que vinha ocorrendo no Brasil, nomeadamente no que dizia respeito às mudanças propostas para a formação de professores no mesmo período.

No ano de 2015, como parte dos estudos para a tese, realizamos durante nove meses um Estágio Científico Avançado (Doutorado Sanduiche) no Instituto de Educação da Universidade do Minho, vivenciando nesta instituição como aluna a realidade das mudanças implantadas pelo Processo de Bolonha.

Experenciando o problema nos inquietou ao mesmo tempo em que nos impulsionou a compreendê-lo melhor. Nos inquietou por que não tínhamos a certeza de que o trataríamos com o devido rigor teórico apartado do envolvimento que pode conduzir a uma tendência paralisante. Contra isso nos alerta Chizzotti (2011, p. 19) sobre a natureza da pesquisa e do pesquisador:

Essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam a sua ação, as práticas que eleger para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço. É, em suma, uma busca **sistemática e rigorosa de informações**, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou uma problemática específica. (Grifo nosso)

Fez-se necessário, compreendendo que trabalhávamos com um fenômeno educacional e portanto pleno de ambiguidades e contradições, estabelecer desde o início da pesquisa uma visão crítica do que estava sendo objeto da nossa análise.

Para Afonso (2003) ao investigar o campo educacional, o investigador deve fazê-lo com rigor e objetividade, contudo tal atitude não o impede de assumir um compromisso ético e político explícito, “[...] estabelecido no confronto tenso e instável entre a **objetividade** pretendida pela prática científica e a **politicidade** inerente a toda a ação humana” (Grifos do autor). Para o autor tal postura

[...] não dispensa o investigador de assumir explicitamente os valores e visões do mundo que defende, ainda que eles, frequentemente, estejam em profunda divergência com o *status quo* que pretende compreender e problematizar. Trata-se de uma atitude epistemologicamente mais complexa, que opta por confrontar crítica e profundamente as realidades (sociais e educacionais) e as suas especificidades sem cair na tentação de importar mimeticamente as agendas de investigação dominantes em outros contextos (nacionais ou globais) e sem se deixar enredar em enviesamentos decorrentes de sobredeterminações político-ideológicas. (p. 38)

Nossas certezas aos poucos se estabeleceram ao sabermos que não seria possível atingir a rigorosidade em nossa investigação sem antes compreender a dinâmica da Reforma do Estado, ocorrida no Brasil e em Portugal a partir dos anos de 1990 até a atualidade, uma vez que a Reforma do Ensino Superior nestes países

resulta desse processo. Sabíamos, então, que precisávamos apreender essa dinâmica para configurar o contexto das determinações para a formação de professores, objeto da nossa pesquisa, estabelecendo como referência os casos da Universidade Federal do Piauí e da Universidade do Minho. Coube a nós configurar a partir desse percurso, nossas ações de pesquisa.

Em nossa busca por fundamentação teórica para esta problemática encontramos poucos estudos sobre a formação de professores consubstanciada no REUNI. Encontramos vários trabalhos que abordam o REUNI mas sob outra ótica sendo os mais comuns o REUNI e o impacto nas IFES como os trabalhos de Ramos (2014), Borges e Sospedra (2013), Borges e Aquino (2012) e Lima (2009); o REUNI e a precarização das IFES, como os de Tonegutti e Martinez (2014, 2008); o REUNI e o currículo, tal como o de Silva (2014); o REUNI e o impacto no sistema educacional, como o de Araújo e Pinheiro (2010) ou sobre o REUNI e o trabalho docente nas universidades, como o de Léda e Mancebo (2009). Poucos são os estudos como o de Velloso (2012), que propõem uma discussão direta sobre o REUNI e a formação de professores. Sobre a relação Processo de Bolonha e a formação de professores em Portugal, encontramos muitas discussões, tais como Antunes (2005, 2007, 2009), Lima, Azevedo e Catani (2008) Mouraz, Leite e Fernandes (2012), Afonso (2013). Contudo, não encontramos estudos que integrassem os programas REUNI e Bolonha e a formação de professores conforme apontamos e nos propomos a elaborar.

Apresentação da discussão: organizando os caminhos

Realizada a pesquisa, assumimos o compromisso de traduzir o que foi visto, analisado e compreendido por nós ao longo dos caminhos abertos pela pesquisa que culminaram na escrita do trabalho. Consideramos que a melhor forma de apresentar o trabalho foi através de capítulos que delinearão a compreensão das transformações ocorridas na formação de professores nas universidades públicas brasileiras e portuguesas nas duas últimas décadas e sua configuração na contemporaneidade.

Construímos o primeiro capítulo “A Reforma do Ensino Superior no contexto da Reforma do Estado no Brasil e em Portugal da década de 1990 até a atualidade” partindo da premissa de que o ensino superior é marcado pelas propostas de reforma do estado, portanto há a necessidade de também reformá-lo. Nele apontamos as

Reformas do Estado no Brasil e em Portugal e fazemos uma análise da Reforma do Ensino superior nos dois países. A partir daí, fazemos uma comparação sobre os programas que delinearão o ensino superior nestes países na atualidade, o Programa REUNI no Brasil e o Processo de Bolonha em Portugal.

No segundo capítulo “A formação de professores em Portugal e no Brasil: visões em perspectiva” abordamos a questão da formação de professores no Brasil e em Portugal nas “reformas” no ensino superior. Nele destacamos os marcos legais para a formação de professores e também o protagonismo da universidade como formadora primeira dos profissionais docentes nestes países. Construímos nossa compreensão sobre a atuação da universidade na contemporaneidade a partir do Programa REUNI e do Processo de Bolonha que reestruturam e modificam a Universidade e as ações na formação de professores.

Compreendendo o contexto em que se organiza a universidade no Brasil e conhecendo de perto a experiência em outra realidade, elaboramos o terceiro capítulo “As ações concretizadas para a formação de professores na contemporaneidade: um estudo de caso na Universidade Federal do Piauí e na Universidade do Minho”. Nele apresentamos e discutimos os dados coletados através da observação realizada nas licenciaturas criadas nos Câmpus expandidos e nos Câmpus criados na Universidade Federal do Piauí a partir do programa REUNI, e nos cursos de formação de 2º Ciclo da Universidade do Minho, concretizados com o Processo de Bolonha com a intenção de caracterizar a formação de professores nestas instituições.

Por último apontamos as considerações finais do nosso estudo com destaque para as nossas questões sobre a realidade da formação de professores na contemporaneidade nas universidades marcadas por reformas que as reestruturam na lógica da mercantilização do ensino e que as submetem muito mais a coerência do capital do que as necessidades da sociedade em geral.

1. A REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO NO BRASIL E EM PORTUGAL DA DÉCADA DE 1990 ATÉ A ATUALIDADE

Neste capítulo discutimos as Reformas do Ensino Superior no Brasil e em Portugal tendo como contexto as Reformas dos Estados estabelecidas por estes dois países a partir da década de 1990 até a atualidade. Para tanto procedemos à pesquisa de material sobre as reformas de estado iniciadas nos anos 1990 e sobre a reforma/reconfiguração do ensino superior conformada neste contexto. No Brasil, este recorte temporal corresponde aos períodos dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2010-2014) e em Portugal ao segundo mandato de Mario Soares (1991-1996) aos governos de Jorge Sampaio (1996-2006) e aos governos de Cavaco Silva (2006-2016).

Organizamos o capítulo em etapas que constituem um andar histórico que nos ajuda a compor uma sequência de acontecimentos que se entrelaçam para contextualizar e caracterizar a educação superior na contemporaneidade no Brasil e em Portugal. Antes fazemos um apontamento sobre as reformas do estado e o contexto neoliberal em que se organizam a partir dos anos 1990, com a intenção de estabelecer um cenário para os acontecimentos políticos e educacionais nas décadas posteriores.

As Reformas dos Estados assumem centralidade na agenda dos governantes nos anos 1980 e 1990 principalmente porque estas são fundamentais para estabelecer os meios necessários para a reconstrução das relações entre Estado, Mercado e Sociedade em um mundo progressivamente globalizado. Conforme completa Rezende (2002), neste período a maioria dos países fez intervenções reformistas:

Raros são casos de países que não implementaram programas nacionais de reformas do Estado visando a melhoria do desempenho da intervenção pública. Razões como o enfrentamento da crise fiscal, déficits de *performance* e *accountability*, bem como a necessidade do ajuste do papel do Estado aos novos desafios colocados pela democracia e dos processos de globalização representaram motivos fortes para a emergência das reformas do Estado. Em contraste com as iniciativas pulverizadas de reformas anteriores, a nova agenda de políticas assumiu uma natureza convergente na qual existem problemas, instrumentos, e objetivos comuns a serem enfrentados pelos governos nos diversos países. (p. 233)

Consideramos que as Reformas de Estado constituídas a partir do início dos anos 90 do século XX, se situam no contexto de crise global do sistema capitalista que teve início nos anos 1970 e nas estratégias de recomposição e reestruturação produtiva, que levam a um progressivo aumento de espaço para o receituário neoliberal nas políticas públicas dos governos, principalmente os europeus e os americanos. Para Anderson (1995):

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. (p.09)

Para os expoentes do neoliberalismo³ as raízes da crise estavam localizadas no poder dos sindicatos e no movimento operário que haviam “[...] corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais” (ANDERSON, 1995, p.09).

Isso significou que para a periferia do sistema, “[...] tornava-se imperioso enxugar o Estado, transferindo responsabilidades públicas para a sociedade civil [...]”, como argumenta Silva Júnior (2002, p. 47). Nesse sentido, as características mais marcantes do ideário neoliberal são, de um lado, a implantação de um Estado mínimo em sua intervenção socioeconômica, possibilitando um caminho livre para o crescimento do mercado e o forte ajuste fiscal com a redução de impostos sobre rendimentos altos e as grandes fortunas e, de outro lado, o estabelecimento de um Estado Máximo, para conter a força dos sindicatos e promover a sua desestabilização e enfraquecimento diante das demandas das classes trabalhadoras, com a diminuição ou corte nos gastos públicos e a progressiva privatização de empresas estatais e de serviços públicos de uma maneira geral.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980 acontece o avanço progressivo do ideário neoliberal, que ganha contornos de política pública e de discurso hegemônico. Como política de governo aparece no Chile com Pinochet (1973), e, mais tarde, com mais intensidade na Inglaterra, com o governo de Margaret Thatcher (1979)⁴, nos

³ Sobre esta questão ver, principalmente, os trabalhos de Friedrich Hayek, “O Caminho da Servidão” e de Milton Friedman, “Capitalismo e Liberdade”.

⁴ O caso inglês configura-se como sendo a primeira experiência neoliberal em uma sociedade com o regime capitalista avançado.

Estados Unidos, com o governo de Ronald Reagan (1980), na Alemanha com o governo de Helmut Kohl (1982), na Dinamarca, com o governo de Poul Schlüter (1982). Até o final da década de 1980, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, seguiram a tendência neoliberal crescente na implantação de seus governos.

Nos países da América Latina o ideário neoliberal ganha força ao longo das décadas de 1980 e 1990, referendado principalmente nas propostas de John Williamson apresentadas durante uma reunião em Washington no ano de 1989. Esta reunião, conhecida posteriormente como “Consenso de Washington”⁵, apontou 10 reformas que os economistas consideravam fundamentais para os países da América Latina crescerem economicamente: disciplina fiscal; mudança nas prioridades para despesas públicas⁶; reforma tributária; liberalização do sistema financeiro; taxa de câmbio competitiva; liberalização comercial; liberalização da entrada do investimento direto; privatização das empresas estatais; desregulamentação; direitos da propriedade assegurados.

Santos (1999) destaca que são dois os paradigmas de transformação social da modernidade, a revolução e a reforma. O primeiro se faz no exercício contra o Estado e o segundo é feito, essencialmente, pelo Estado. Ao analisar a reforma do Estado nos anos 90 encaminhado pelos mais diversos países, o autor discute que as reformas foram realizadas no sentido de enfraquecer os estados em suas ações político econômicas para submetê-los às exigências do capitalismo global com sua lógica mercantil:

[...] o capitalismo global e seu braço político, o Consenso de Washington, desestruturaram os espaços nacionais de conflito e negociação, minaram a capacidade financeira e reguladora do Estado, ao mesmo tempo que aumentaram a escala e a frequência dos riscos até uma e outra ultrapassarem os limiares de uma gestão nacional viável. (p. 247)

⁵ Para dirimir as críticas à expressão que durante anos permeou os debates sobre o seu significado real, Williamson assim defendeu: “Meu significado original, uma lista de 10 reformas específicas que (eu afirmei) em 1989 quase todo o mundo em Washington acreditava eram necessárias em quase todos os países da América Latina”. (Williamson, 2003). Contudo, Costa e Osório (2013) reafirmam o sentido mais corrente da expressão: “Mais tarde, o termo ganhou a conotação de crença dogmática na capacidade do mercado para resolver tudo em sociedade” (p. 12)

⁶ No Brasil, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (criada pela Constituição Federal de 1988) é elaborada a cada ano de mandato presidencial e cumpre o papel de determinar as prioridades para os gastos públicos.

O Brasil no início dos anos de 1990 apresentava um cenário de profunda crise econômica e política que se estabeleceu ainda na década de 1980 no período logo após o fim da ditadura militar (1964-1985), que configurou-se como um terreno fértil para que a agenda liberal fosse vista como solução. Almeida (2010, p. 26) aponta as origens desse processo:

[...] o processo de dilapidação do Estado Brasileiro que teve origem ainda durante a ditadura e prosseguiu sem interrupções no governo Sarney terá papel decisivo para a consolidação do caldo da cultura que irá compor o cenário perfeito para a penetração da ideologia neoliberal: **o binômio hiperinflação/desqualificação da ação política e dos espaços públicos como agentes promotores do bem estar social.** (Grifo nosso).

Não faltaram partidários dessa tendência que, estimulados pelo discurso estabelecido a partir do Consenso de Washington, interpretaram como única saída para a administração do Estado brasileiro a implantação de uma Reforma sob a ideologia neoliberal. Dourado (2002, p. 235-36) esclarece:

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso.

Portugal nos anos 1980 e 1990 passava pelo estruturação de um estado democrático a partir da Revolução de Abril de 1974⁷ que pôs fim ao regime ditatorial de 48 anos, e abriu as portas à um projeto de desenvolvimento econômico e social do país, rumo ao socialismo, conforme inscrito na Constituição da República Portuguesa de 1976⁸. O processo de Reforma do estado situado a partir daí é também um processo de reorganização do Estado democrático português.

Este foi um período em que ocorreram mudanças em todos os níveis na sociedade portuguesa, de ordem política, econômica e cultural. Lima e Afonso (2002)

⁷ Também conhecida como Revolução dos Cravos, pôs fim ao regime ditatorial iniciado em 1926 com a Ditadura Nacional (1926-1933) e posteriormente continuado com o Estado Novo (1933-1974) instaurado por Antonio Salazar. Estes dois regimes formaram o mais longo regime autoritário da Europa Ocidental no Século XX, estendendo-se por quase 05 décadas.

⁸ Segundo o Artigo 2º da Constituição a República Portuguesa “[...] é um Estado democrático, baseado na soberania popular, no respeito e na garantia dos direitos e liberdades fundamentais e no pluralismo de expressão e organização política democrática, que tem por objetivo assegurar a transição para o socialismo mediante a criação de condições para o exercício democrático do poder pelas classes trabalhadoras.” (PORTUGAL, 1976)

destacam estas mudanças afirmando que neste contexto “[...] adquire centralidade a redefinição das funções do Estado, em grande medida induzida por uma nova agenda económica global veiculada e ampliada pelas tecnologias da informação e comunicação”. Para os autores, as reformas foram profundamente marcadas por aspectos tais como:

[...] revalorização da racionalidade económica e empresarial, na procura de vantagens, no protagonismo das organizações produtivas e dos seus respectivos critérios de gestão eficaz e eficiente em contextos de mercado, na perda de centralidade do trabalho, na estruturação de grande parte dos direitos referenciáveis ao modelo de Estado-providência [...] (p. 07)

Destacamos que comum em todas as propostas de reorganização/refundação do estado está o papel da educação na consecução dos objetivos das reformas. Não só no Brasil e em Portugal, mas em todos os países que passaram pelo mesmo processo, tornou-se fundamental a reforma dos sistemas educacionais. Concordamos com Afonso (2001, p. 18) que aduz:

Pode mesmo dizer-se que a construção dos modernos Estados-nação não prescindiu da educação escolar na medida em que esta se assumiu como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projeto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projeto que pretendeu, mesmo coercitivamente, sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas subjetividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias.

Compreendemos que em contextos de mudanças no Estado, a reforma dos sistemas de ensino aparece como preponderante na consecução desse projeto, uma vez que reformar as estruturas organizacionais do Estado no sentido de torná-lo mais forte e eficiente, significa também reformar as estruturas do sistema educacional como um todo, minimizando as responsabilidades do Estado, conforme defende Bresser-Pereira (1995, p. 13):

O Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade.

Para Lima e Afonso (2002), a educação nestes contextos assume novos papéis e as reformas da educação passam a ser assumidas como formas de mudança social responsáveis por adequar os indivíduos “[...] às novas exigências ditadas pela agenda económica e pelos desafios da chamada sociedade cognitiva, em ambos os casos

apresentadas como consensuais e percebidas como inevitabilidade” (p. 07)

Os autores ainda apontam que apesar de preconizadas por iniciativas de diferentes governos e condicionadas por diferentes ações políticas, culturais e econômicas de cada Estado, “[...] verifica-se uma relativa sincronia das reformas, uma forte similitude entre alguns eixos estruturantes e estratégias adotadas, e até mesmo uma consonância argumentativa quanto aos imperativos das mudanças na educação” (p.08).

Identificamos pois que a reforma no sistema educacional, em ambos os países, fez-se necessária principalmente para conformar as novas configurações de administração do estado, baseadas no controle dos gastos, na melhoria da eficiência, na busca da eficácia do sistema, na produtividade e controle dos custos, nos padrões de desempenho e nas medidas de qualidade.

É no estabelecimento desse cenário de reformas do Estado e da educação que se inserem as mudanças no ensino superior nas últimas décadas. Porto e Régner (2003) chamam a atenção para estas mudanças fundamentais para estabelecer o papel do ensino superior nesse cenário social:

Imersas em um contexto de transformações nas diversas instâncias de organização da sociedade e que atingem a todos os países (ainda que de diferentes formas e com resultados díspares), as instituições de ensino superior enfrentam um duplo desafio: por um lado atualizar-se e inserir-se nesta nova realidade, revendo suas formas de organização e de relacionamento com seus atores-chave e dando um novo sentido ao seu papel social, e de outro lado entender, interpretar e apontar soluções para os problemas que tais transformações colocam aos indivíduos, grupos sociais, sistemas produtivos e governos (p.13)

Vejamos como as mudanças são realizadas no ensino superior no Brasil e em Portugal para o enfrentamento ou acomodação destas reformas.

1.1 A realidade da reforma do ensino superior no Brasil

Durante os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso⁹, a proposta de governo para a educação foi marcada pelo papel econômico que esta deveria assumir. A educação passa a ser vista como referência para o necessário

⁹ Ao longo do texto utilizaremos o termo FHC para nos referirmos ao Presidente Fernando Henrique Cardoso, porque foi assim que ele ficou politicamente conhecido.

desenvolvimento econômico brasileiro, com base no progresso científico e tecnológico.

Reconhecida esta necessidade, FHC determinou como seria o ensino superior em seu Plano de Governo para o primeiro mandato (1995 – 1998), chamado de “Mãos à Obra, Brasil”, não deixando margem a dúvidas sobre o caráter exclusivamente econômico da proposta:

A política para o ensino superior deve promover uma revolução administrativa, que dê efetiva autonomia às universidades, mas que condicione o montante das verbas que recebem a uma avaliação de desempenho e, especialmente, ao número de alunos que efetivamente formam, às pesquisas que realizam e aos serviços que prestam. Um programa deste tipo deve prover recursos suficientes para que as escolas possam se adaptar às novas exigências, realizando uma correção gradual dos orçamentos atuais. **Uma política como esta estimulará uma administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, hoje existente, para generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais.** (CARDOSO, 2008, p.50, grifo nosso)

No Plano de Governo para o segundo mandato (1999-2002) chamado de “Um novo Estado para uma nova Sociedade”, FHC mantém o discurso economicista para o ensino superior:

Passam necessariamente pela universidade o aumento dos níveis de qualidade do sistema educacional como um todo, a formação dos quadros superiores nas áreas estratégicas da saúde, informática, economia, administração pública e privada e ciências humanas, bem como dos diversos setores tecnológicos ligados à estrutura produtiva, da agricultura às telecomunicações. **A integração da universidade com o sistema produtivo é decisiva para a elevação dos padrões de competitividade da economia.** (CARDOSO, 1999, p. 64, grifo nosso).

A novidade é a análise do governo, que aponta, depois de quatro anos de mandato, que:

[...] o ensino superior enfrenta inúmeros problemas, que **se agravarão caso não se promova a sua renovação e expansão**, responsabilizando a estrutura do sistema universitário excessivamente rígida, resumindo-se a instituições inspiradas em modelos tradicionais e a cursos regulares, com escassas possibilidades de transferências entre cursos ou faculdades. (CARDOSO, 1999, p. 65, grifo nosso).

O tom pessimista ecoa no plano de flexibilização do sistema de ensino, com propostas outras de formação em nível superior que trazem como palavra de ordem, a racionalidade técnica e econômica:

A ampliação e diversificação das oportunidades educacionais no nível superior não podem tardar. É indispensável implementar novas estruturas curriculares, flexíveis, aptas a se conectar com as mudanças em curso na sociedade e que garantam um efetivo dinamismo ao aprendizado. Cursos

pós-médio, isto é, **formação de nível superior de menor duração, assim como a introdução de cursos sequenciais e modulados, com certificação intermediária, a exemplo do que é costumeiro em outros países, permitirão uma expansão substancial da oferta, a um custo adicional razoável**, e poderão atender a demandas específicas de um mercado de trabalho em permanente mutação. (CARDOSO, 1999, p. 66, grifo nosso).

Apesar de reconhecer o papel central das universidades no ensino superior, a proposta faz uma distinção, no nosso entender grave, da função própria da Universidade ao denominá-las de “Universidades de pesquisa”, esvaziando-a da sua atividade de ser o local da interrogação, da reflexão, da crítica, da criação, da formação, conforme destaca Chauí (1999) e Oliveira (2000). Retirando a universidade do seu protagonismo, o Governo propõe um ensino superior com outras instituições de ensino, chamadas de diferenciadas, que atenderiam tanto as áreas tradicionais quanto as áreas emergentes do mercado de trabalho.

Além disso, aponta como solução imediata para a execução dessa proposta, a ampliação da participação do setor privado no ensino superior iniciado e fortalecido no primeiro mandato presidencial, determinando o estabelecimento de uma relação do Estado e das instituições públicas com o setor privado “[...] assegurando-se a complementaridade de ambos os segmentos na implementação da política pública para o setor”. (CARDOSO, 1999, p. 66)

A execução do projeto para a política educacional, nos mandatos de FHC, foi implementada por meio da edição de uma série de instrumentos normativos. Durante os oito anos do Governo FHC foram publicadas leis, decretos, e medidas provisórias, a maioria emanadas do Poder Executivo, que passaram a referendar e regular a educação brasileira

Destacamos que a implementação dessa política educativa configura-se como uma estratégia sistemática e dominante do Governo FHC em que o Poder Executivo interfere no processo de elaboração das leis para a educação, no impedimento da tramitação dos projetos e na apresentação de novos projetos. Hermida (2012, p.1446) aponta:

Com essas estratégias, as ações do Poder Executivo começaram a predominar sobre as do Poder Legislativo. Com isto, a aprovação da legislação específica para a educação nacional passou a ser orientada por critérios político-partidários que deixaram de lado a forma participativa de fazer política desenvolvida [...] junto à sociedade civil.

Não podemos deixar de referendar que todo o acervo da normatização legal da educação nacional neste período foi, em grande medida, marcado pelas orientações fundamentadas pelos organismos supranacionais tais como a UNESCO, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Organização Mundial do Comercio. Essas orientações marcaram as leis, decretos e portarias que reestruturaram a educação brasileira, notadamente o Ensino Superior.

A partir dessa perspectiva, os sistemas educacionais são redefinidos em consonância com as reformas estruturais encaminhadas principalmente pelo Banco Mundial que se torna, no dizer de Leher (1999), o “Ministério Mundial da Educação” dos países periféricos. No cerne da ideologia da globalização, as diretrizes do Banco Mundial consideram apenas a dimensão estritamente instrumental da educação face à nova dinâmica do capital, numa perspectiva estritamente economicista, “[...] contribuindo para a hipertrofia da crença no determinismo tecnológico, com significativas consequências desmobilizadoras”. (LEHER, 1999, p. 20).

Ao contrário do que aconteceu com a proposta para a Reforma do Estado, não foi elaborado um projeto único a ser implantado para a Reforma da Educação em geral e da Educação Superior em particular. Presa à proposta de Reforma do Estado, a política educacional nesse governo foi estabelecida pela legislação.

O marco inicial desse esforço de produção legal foi sem dúvida a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96). Aprovada pelo Congresso Nacional, foi sancionada pelo Governo Federal em 20/12/1996 ao final do segundo ano de mandato presidencial. A despeito dos anos de discussão que tiveram início na elaboração da Constituição Federal de 1988, a LDB aprovada representou uma pálida proposta do que foi a ideia original discutida e refletida por diversos setores sociais para a política educacional brasileira¹⁰.

Com apenas um capítulo (Capítulo IV) para a educação superior, composto por 15 Artigos (do Artigo 43 ao Artigo 57), a LDB 9394/96 traçou linhas gerais para a

¹⁰ Na Constituição Federal de 1988, o artigo 22, definiu como competência privativa da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o que possibilitou a discussão para a reformulação da legislação educacional brasileira. Nesse momento teve início um amplo processo de discussão, proposição e negociação da LDB a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país, sendo que o processo de tramitação da LDB começou na Câmara Federal em dezembro de 1988, dois meses após a promulgação da Constituição Federal.

Educação Superior, o que propiciou nos anos subsequentes a criação de uma ampla legislação complementar para organizar o seu detalhamento (Saviani, 1998). No período em estudo, o Capítulo IV da LDB 9394/96 sofreu alterações e/ou complementações a partir de quatro Decretos (2.207/97; 2.306/97; 2668/98; 3.860/01) e de uma Lei (9.563/97).

Estas mudanças legais propiciaram as interpretações que beneficiaram a execução do projeto de governo de enxugamento da máquina pública e com isso o sucateamento da universidade pública e no contra fluxo, o crescimento vertiginoso da educação privada neste setor. (Silva Junior, 2002; Dourado, 2002; Cunha, 2003; Sguissardi, 2006).

Muito comum nos discursos dos defensores desse modelo de legislação suplementar para a reorganização do ensino superior, era de que a Reforma Universitária de 1968, engessou o sistema universitário brasileiro com a proposta de criação de Instituições de Ensino Superior somente no formato de universidades, o que tornou este nível de ensino muito caro para ser mantido pelo Estado.

Por isso, nos governos de FHC foram introduzidas várias medidas de reestruturação para a educação superior e para as universidades públicas, visando à flexibilização do modelo universitário e o enxugamento de despesas. Dessa forma, temos a Lei nº 10.26/01 que dispôs sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) e que possibilitou destinar verbas públicas para as instituições privadas, assegurando o preenchimento de parte das vagas do setor privado; a Lei nº 10.168/00 que estabeleceu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação a partir de parcerias entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado e a Lei nº 10.172/01 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Um aspecto a destacar foi a mobilização da sociedade civil organizada junto aos sindicatos e aos movimentos vinculados aos trabalhadores da educação para a elaboração do Plano Nacional de Educação, apoiando-se no artigo 214 da Constituição Federal e no artigo 87 da LDB 9394/96, como uma tentativa de preencher as lacunas deixadas (propositalmente, no nosso entender) por estas leis.

A aprovação do PNE foi feita com vários vetos que possibilitaram a transferência de responsabilidades do poder público para a sociedade no que diz

respeito, principalmente ao financiamento da educação. Analisando este cenário, Ferreira (2012, p.461) aduz que:

No governo de FHC, as diretrizes políticas passaram pela tentativa da caracterização da educação superior como um serviço público não estatal; da diminuição significativa do financiamento estatal na manutenção das universidades federais; da mudança do papel do Estado, de financiador para regulador; da privatização; do incentivo de fontes alternativas de financiamento; das parcerias público-privadas; da diferenciação e competitividade entre instituições; da expansão de baixo custo; do ensino a distância; dos sistemas de avaliação; da formação para atender ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, as universidades passaram a ser vistas a partir de uma visão mais pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente os referenciais da sua finalidade e relevância social.

No período dos dois governos FHC assistimos a uma progressiva redução de financiamentos das universidades públicas ao mesmo tempo em que foram facilitados os processos de criação de instituições de ensino superior privadas, com finalidade de lucro, amparados por dispositivos legais¹¹. Isso explica a pequena expansão do setor público e a grande expansão do setor privado.

Ao analisar o ensino superior no octênio FHC, Sguissardi (2006, p. 1024), esclarece que os marcos legais

[...] balizaram a expansão restrita do setor público e a desenfreada expansão do setor privado no nível de graduação. Isso se efetivou de várias formas, por medidas tais como as de restrição do financiamento e da autonomia do setor público federal, e de liberação, com mínimos controles, da criação de instituições de ensino superior (IES) privadas; principalmente isoladas ou no máximo constituídas como centros universitários (estes com autonomia para criarem cursos, mas sem a obrigação da produção de conhecimentos por meio de pesquisa).

Destacamos a observação de Corbucci (2004, p. 681) sobre como o Governo FHC conseguiu esse intento:

A política do MEC para o ensino superior brasileiro, no Governo Fernando Henrique Cardoso, beneficiou-se das medidas adotadas nas gestões anteriores, sobretudo no que se refere à extinção do CFE¹², ocorrida no

¹¹ Temos por exemplo o Decreto nº. 2.306/97, em que foram reconhecidas as instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos (empresas comerciais). Esse Decreto foi substituído, em 2001, pelo Decreto nº 3.860/01.

¹² A “substituição” Conselho Federal de Educação (CFE) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) foi mais um processo político do que educativo. Este processo teve origem no Governo de Fernando Collor de Melo, quando a implantação de uma política que claramente privilegiava o ensino superior privado esbarrou na resistência do CFE, órgão responsável pelo credenciamento e reconhecimento de cursos e IES, em compactuar com esta política. O embate entre Governo Federal e o CFE acirrou-se no Governo Itamar Franco, que tomou uma série de medidas para diminuir o poder do CFE, começando por estabelecer que todas as resoluções aprovadas pelo Conselho deveriam passar pelo crivo do Presidente da República. Posteriormente os poderes do CFE foram limitados por meio da descentralização do processo decisório relativo à criação de instituições e à autorização de cursos, culminando com a proposta do Governo Federal para a reestruturação do Conselho a partir da Medida Provisória

Governo Itamar Franco. A partir de então, o MEC delegou maior responsabilidade pela expansão do ensino superior à esfera privada, evidenciada pela ampliação considerável da participação desse setor na oferta de vagas.

Nesta perspectiva, a política para o ensino superior ensejada por este governo teve um caráter marcado pelo desmantelamento do sistema federal de ensino superior com vistas à racionalização técnica e à mercantilização com marcas claras de incentivo ao produtivismo acadêmico, deixando para o governo seguinte, de Luiz Inácio Lula da Silva¹³, uma pesada herança.

Ao ser eleito para o primeiro mandato (2003 -2006), Lula da Silva, “herda” um país com uma situação econômica crítica impondo ao governo recém-eleito a tarefa de estabilizar a economia e de superar as desconfianças em relação a assunção do Partido dos Trabalhadores ao poder.

Ao invés de uma proposta única de Reforma do Aparelho do Estado como a do governo anterior, o programa do governo propunha Reformas. Dessa forma a proposta do primeiro governo Lula da Silva era a de realizar reformas em cinco grandes frentes para viabilizar o projeto de governo do Partido dos Trabalhadores: a Reforma Tributária, a Reforma da Previdência, a Reforma Agrária, a Reforma Trabalhista e a Reforma Política:

Nosso governo, orientado pelo interesse público, desenvolverá um programa de reformas institucionais e políticas, ouvindo as sugestões e negociando as divergências com toda a sociedade. É com esse espírito nacional e democrático que o novo governo trabalhará decididamente com o Legislativo e o Judiciário, mas fundamentalmente com a sociedade civil, para **aprovar as reformas** necessárias ao Brasil. (SILVA, 2002, p. 16, grifo nosso)

Dessa forma, a proposta de Reforma da Educação Superior do governo Lula da Silva teve início em 2003 quando foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) que tinha como função analisar a situação da educação superior brasileira para apresentar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O relatório final do GTI apontou um plano dividido em quatro etapas: a) ações emergenciais; b)

nº 661, de 18/10/1994 que propôs sua “mudança” para Conselho Nacional de Educação. No primeiro mandato de FHC, foi aprovada a Lei 9131/95, que estabelece para o Conselho Nacional de Educação um reduzido poder decisório, configurando este como um órgão de assessoramento ao MEC com funções consultivas.

¹³ Doravante ao longo do texto faremos referência ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como Lula da Silva.

autonomia universitária; c) complementação de recursos (financiamento) e d) a implementação da Reforma Universitária.

O documento reconhece “[...] a situação de crise da educação superior brasileira, em especial das universidades federais, mas atribui o problema à crise fiscal do Estado sem maiores aprofundamentos de sua origem”. (OTRANTO, 2006, p.43). A partir dessa premissa, o Relatório propõe uma reforma universitária profunda, com responsabilidade, mas sem enfrentamentos das questões mais candentes e emergenciais para não comprometer a efetividade da reforma:

A Reforma Universitária brasileira terá de responder com **presteza a grandes desafios** [...]. Mas a reforma que conduzirá a universidade brasileira ao seu novo protagonismo histórico no século XXI será efetivada com zelo democrático. A urgência não pode servir de pretexto para o autoritarismo arbitrário. Todos os passos da reforma universitária brasileira serão realizados em diálogo com a comunidade acadêmica e em estreito comprometimento com o futuro da Nação. Enquanto isso não ocorre, porém, são necessários **passos urgentes**, para que, enquanto são oferecidos recursos para sair da crise emergencial, se enfrentam os seguintes desafios: a **drástica mudança dos horizontes profissionais**, com a emergência de novos campos de atividade e o sucateamento de antigas profissões; **as necessidades de pessoal de nível superior** que enfrenta o País, e a **velocidade e a multiplicidade** de mecanismos que envolvem a produção e a disseminação do saber, impondo às sociedades contemporâneas o imperativo de uma adaptação tecnológica sem par (BRASIL, 2003, s.p, grifos nossos).

A reforma do ensino superior do governo Lula da Silva dá continuidade ao projeto implantado por FHC sem avançar na perspectiva de rupturas, como era esperado, e referenda-se nas propostas do Banco Mundial para as universidades dos países chamados periféricos destacadas nos documentos “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” publicado em 1995 e “Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas” publicado em 2000 que determinam, entre outras coisas, que o ensino efetivado nas universidades dos países pobres é caro e inadequado às suas necessidades sociais.

O Banco Mundial recomenda para os países subdesenvolvidos um modelo universitário com a diversificação da educação superior (criação de Centros Universitários e Cursos Sequenciais, por exemplo), com pouca ênfase na pesquisa, visando antes a formação profissional e tecnológica em cursos de duração de até quatro anos e a expansão via educação a distância, além da busca de autonomia financeira por parte das universidades:

Considerando as estratégias e opções para melhorar os resultados dos sistemas de ensino pós-secundário, o estudo centra-se em quatro principais diretrizes para a reforma: a promoção de mais tipos de instituições públicas e privadas; a provisão de incentivos que levem as instituições públicas a diversificar as suas fontes de financiamento; a redefinição do papel do estado, com especial atenção para a autonomia e responsabilidade institucional e a adoção de políticas que enfatizam a qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 08).

A proposta do Banco Mundial deixava clara a perspectiva do estabelecimento da ideologia da globalização, em que o debate educacional é pautado em grande parte pela estratégia política e pelo mercado, por isso gastar com ensino superior e pesquisa nos países em desenvolvimento não era uma alternativa, muito menos uma prioridade.

O mundo em desenvolvimento está reagindo rapidamente a este fenómeno, em que a educação é uma preocupação política de primeira ordem. O capital humano de alta qualidade é desenvolvido em sistemas de ensino muito bem qualificados, em que a educação terciária fornece-lhes as competências avançadas mais desejadas atualmente no campo do trabalho. Na maioria dos países desenvolvidos aumentou substancialmente a proporção de jovens que recebem educação superior, e também se está recorrendo a aprendizagem ao longo da vida para ajudar os trabalhadores adultos a adaptarem-se nessas economias que estão em rápida transformação. (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 17, tradução nossa).¹⁴

Ao discutir a passividade do governo brasileiro frente as orientações do Banco Mundial, Leher (1999, p. 28) alertava que este:

(...) apregoa uma maior diferenciação no ensino superior, demandando a supressão da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, nos termos do Decreto 2306/97 que distingue as instituições de ensino superior universitárias e os centros universitários, um eufemismo para legitimar as universidades exclusivamente de ensino, como poderá acontecer com a criação de universidades por área do conhecimento (...) como já ocorre nas instituições privadas. O Banco indica os instrumentos para a implementação dessa política, enfatizando a importância de redefinir a autonomia universitária em moldes neoliberais, a saber, uma autonomia que signifique o afastamento do Estado da vida da instituição.

Entre os anos de 2003 e 2007 passou a ser institucionalizada a reforma do ensino superior. Em 2004 dois projetos de lei, o PL nº 4212/04 e o PL nº 4221/04, foram depositados na Câmara dos Deputados quando do início da discussão sobre a

¹⁴ Traduzido a partir do original em espanhol: *El mundo em desarrollo está reaccionando rápidamente ante este fenómeno, en el cual la educación constituye una preocupación política de primer orden. El capital humano de alta calidad se desarrolla en sistemas de educación muy bien calificados, en que la educación terciaria suministra las destrezas avanzadas más apetecidas actualmente en el campo laboral. En la mayoría de los países desarrollados ha aumentado substancialmente la proporción de jóvenes que reciben educación superior, y también se está recurriendo a la aprendizaje permanente para ayudar a los trabajadores adultos a ajustarse a aquellas economías que están en rápida transformación.* (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 17).

reforma universitária, que propunham fixar as normas para a educação superior das instituições públicas e privadas de ensino. Em 2006, foi apensado ao PL nº 4212/04, o PL nº 7200/06 que sinalizava a proposta do Governo Federal para a chamada “Reforma Universitária”. Os PLs tinham um forte cunho privatista, caracterizado principalmente pelo volume de ementas (foram mais de 360 ao longo da tramitação) que apontavam para um “[...] profundo redimensionamento da relação público/privada na educação superior do Brasil em benefício do setor privado” (ANDES, 2007, s/p).

Para dar continuidade ao projeto de reforma, o governo, paralelo a tramitação das PLs, lança mão de um conjunto de medidas, guiadas por meio da promulgação de leis e decretos, que na prática representaram ao mesmo tempo a fragmentação e a implantação de mini-reformas através de vários dispositivos que estavam presentes na PL 7200/2006, tais como a Lei nº 10.861/04 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e substituiu o Exame Nacional de Curso e a avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação, propostas no governo FHC; o Decreto Presidencial nº 5.225/04 que dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica¹⁵; a Lei nº 11.096/05 que criou o Programa Universidade para Todos (ProUni); o Decreto Presidencial nº 5.622/05 que normatizou a educação a distância e o Decreto nº 6.096/07 que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁶.

Dando início ao processo de reforma “profunda” do ensino superior foi lançado, em 2005, o Programa Expandir desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC, com o sugestivo nome de “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”¹⁷, cujo foco foi a expansão e interiorização de IFES ou de campus das IFES. Sua proposta estava centrada na expansão do ensino superior para além dos centros urbanos¹⁸, em cidades do interior, na perspectiva de reduzir as

¹⁵ Este decreto originou, posteriormente, a Lei nº 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que passaram também a atuar na formação de professores através de cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de ciências e matemática.

¹⁶ O REUNI recebeu inicialmente o nome de Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Gomes, 2008, p. 36)

¹⁷ “Uma escola do tamanho do Brasil”, era o nome do Projeto de Educação, no Programa de Governo do candidato Lula da Silva à Presidência.

¹⁸ Até 2005, ano em que iniciou o processo de interiorização, existiam IFES em todos os estados brasileiros, localizadas principalmente nas capitais.

desigualdades regionais e o desemprego, buscando a democratização do ensino superior. O programa previu investimentos na ordem R\$ 592 milhões, até 2007, para a criação de dez novas universidades e 48 Câmpus, beneficiando 68 municípios brasileiros, especialmente no interior do País. As Regiões Norte e Nordeste foram as primeiras beneficiadas neste Programa.

Na continuidade da política de ampliação do acesso ao ensino superior, preconizada nos Programas de Governo e no Relatório do GTI, os programas do ProUni e do REUNI aparecem como as principais opções do governo, e “[...] parecem constituir-se em programas de Estado, uma vez que o governo Dilma dá continuidade aos programas, inclusive reafirmando uma nova etapa para o REUNI”¹⁹. (FERREIRA, 2012, p. 463).

O Programa REUNI fazia parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para o período 2001-2010, com atenção prioritária à interiorização e reestruturação do ensino superior público e foi implantado com as seguintes Diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007, Art. 2º)

Sobre o papel da rede federal na expansão e reestruturação do ensino superior no Brasil, Soares (2013, p. 05) aponta o incremento das matrículas, com uma forte tendência a democratização deste nível de ensino a partir do REUNI:

A expansão das universidades e campus federais no período de 2003 a 2011 propiciou um crescimento de aproximadamente 111% na oferta de vagas nos cursos de graduação presencial nas instituições federais de ensino (IFES): de 109.184 para 231.530. No entanto, há uma grande diferença entre os períodos 2003-2007 e 2007-2011, sendo este último o da concepção e implementação do REUNI. Entre 2003 e 2007 houve um incremento de

¹⁹ O Programa REUNI foi criado em 2007 com previsão orçamentária até 2012, ano em que as IFES deveriam ter consolidado seus projetos de expansão e/ou reestruturação.

30.691mil vagas (com um crescimento de 28,12%); porém, o crescimento exponencial da expansão das vagas nos cursos de graduação presencial nas IFES aconteceu de 2007 até 2011, com um aumento de 91.655 vagas e uma taxa de crescimento de 65,53% (taxa inédita na história da evolução das vagas públicas federais no Brasil).

De fato, os números impressionam e são significativos, mas, também, deixam margem para questionamentos sobre como esta expansão foi se configurando no cenário educacional brasileiro. De acordo com Lima (2006), a educação cada vez mais deixa de ser um direito e passa a ser um serviço a gosto do mercado, sendo notório que a universidade pública brasileira tem estado na berlinda, seja para rever seus conceitos e suas funções sociais como agência formadora e produtora de conhecimentos científicos, culturais e intelectuais, seja para redefinir novas formas de administração e gestão colegiada, seja para adotar mecanismos autossustentáveis eficientes e com eficácia produtiva segundo a lógica mercadológica.

Não obstante, o argumento e a proposta do governo federal era o de, com o REUNI, retomar o crescimento do ensino superior público criando condições para que as universidades promovessem não só a expansão física, mas também a acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

Entre os anos 2003 e 2010, durante o Governo Lula da Silva, as Universidades federais passaram de 45 para 59, o que representa uma ampliação de 31%; e de 148 câmpus para 274 câmpus/unidades, um crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%. (BRASIL, 2012, s.p).

Ao mesmo tempo, em consonância com a interiorização e a reestruturação, aconteceu o processo de integração regional e internacionalização com a criação de quatro universidades: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que é a universidade da integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), voltada para todos os países da América Latina; e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cujo objetivo é a aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia. (BRASIL, 2012, s.p).

Marques e Cepêda (2012, p. 172) ao analisarem os aspectos democráticos e inclusivos do REUNI afirmam que este Programa “[...] indica uma ponte entre as diretrizes inclusivas firmada pela Constituição de 1988 e seu potencial de realização, parcial, através de políticas ligadas ao ensino superior público”. Para os autores a política de expansão das universidades públicas implantada a partir de então revela esse processo, basta que sejam observadas “[...] as diversas formas/mecanismos com que opera seu crescimento – todos diminuindo assimetrias e aumentando a inclusão, ou seja, absorvendo o desigual”. Sintetizamos este cenário delineado pelos autores no Quadro 01:

Quadro 01 - Ações do Programa REUNI

Tipo	Ação
Expansão Quantitativa	<ul style="list-style-type: none"> • Expansão de vagas (IES existentes); • Expansão de vagas + criação de novos câmpus + criação de novos cursos (IES existentes) • Expansão de vagas e criação de novas instituições
Expansão Geográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorização das IES, em regiões mais afastadas ou menos desenvolvidas • Criação de novas unidades (campus ou IES) em mesorregiões • Criação de IES em Zonas de Fronteira Externa
Expansão de Acesso	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas focais: cotas, reserva de vagas e seleção privilegiada a grupos sociais especiais • Novos mecanismos de avaliação e seleção para ingresso, como ENEM/SiSU
Expansão de Funções	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento local com estímulo a Arranjos Produtivos Locais (APL); • Sustentabilidade e preservação; • Geração de autonomia, consciência identitária e sujeitos políticos orientada para os grupos sub-representados.

Fonte: elaboração própria com base em Marques e Cepêda (2012)

Destacamos que a execução das ações acima apresentadas acontece ao longo dos Governos Lula da Silva e Dilma Rousef, em um processo de continuidade e complementaridade destes dois governos.

Podemos resumir que a oferta pública de ensino superior no Governo Lula da Silva, se dá em três etapas: (a) Expansão para o interior (2003/2006), com a criação de dez universidades federais em todas as regiões e ampliação da oferta de vagas em instituições de ensino superior públicas já existentes; (b) Expansão com Reestruturação (2007/2012), por meio do REUNI, que, de caráter voluntário, alcançou

a adesão das 54 instituições de ensino superior existentes até 2007; (c) Expansão com ênfase nas interfaces internacionais (2008), com a criação de universidades federais em regiões territoriais estratégicas para fim de cooperação internacional, sob liderança brasileira (BRASIL, 2012).

O primeiro governo de Dilma Roussef (2011-2014) reafirma e dá continuidade às ações do Governo Lula da Silva. No Plano de Governo apresentado, a proposta é de manter as ações para o ensino superior iniciadas no governo anterior referendando as ações de expansão com o argumento de que “[...] a sociedade que se está constituindo é uma sociedade do conhecimento e para alcançá-la e garantir condições de competitividade global será necessário aprofundar o processo de expansão das universidades públicas”. (ROUSSEF, 2010, p. 10)

Dessa forma, foi mantido o programa de expansão do governo anterior, mas com uma nova fase de avanço principalmente na expansão e interiorização do ensino superior. A proposta do Governo foi de: a) Expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso a vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior; b) Promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil; c) Potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais. (BRASIL, 2012).

Durante o primeiro mandato de Dilma Roussef, a expansão e a interiorização continuaram com a criação de 47 novos Câmpus e quatro universidades: a Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, a Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, a Universidade Federal do Cariri – UFCA e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. A execução desse programa foi buscada principalmente através do REUNI. O Governo Dilma “herda” o REUNI com todos os seus benefícios e problemas.

As Diretrizes Gerais do REUNI (2007), apontam para uma ampliação da oferta de educação superior pública considerando três aspectos principais: o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, a redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas. Ao analisar os problemas do ensino superior, o

documento do REUNI aponta aspectos estruturais, organizacionais e pedagógicos, apresentando “soluções” mas não discute as ações necessárias para isso:

Em suma, estreitos campos do saber contemplados nos projetos pedagógicos, precocidade na escolha dos cursos, altos índices de evasão de alunos, descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo trabalho e, sobretudo, os novos desafios da sociedade do conhecimento são problemas que, para sua superação, requerem modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis e integradores. (BRASIL, 2007, p. 08)

A proposta do Governo se expressa por meio de uma retórica que esbanja a ideia de expansão, desenvolvimento e incremento da universidade pública, no que concerne em ampliar as estruturas físicas, modificar os projetos pedagógicos, aumentar o número de vagas e contratar mais profissionais qualificados. Contudo, em nossas leituras encontramos um descompasso entre a proposta preconizada pelo Governo e a efetivação da reforma do ensino superior nas Universidades, principalmente relativo à estrutura física, à estrutura pedagógica e ao trabalho docente.

Não são poucos os relatos de instituições com cursos que funcionavam sem a necessária estrutura física e pedagógica. Dessa forma Lisboa (2013, p. 09) afirma que o REUNI expande a precarização nas universidades:

Enquanto o governo passa para a sociedade a falsa ideia de que as demandas do ensino superior estão sendo atendidas, a comunidade universitária sofre as consequências de uma expansão desordenada e com interrupção. Em todo o país, a constatação é a mesma: da forma como foi implantado, o REUNI [...] não cumpriu as metas que o próprio governo determinou e ainda agravou as condições de funcionamento das instituições federais de ensino superior.

Um problema apresentado na execução do Programa REUNI diz respeito a sua dotação orçamentária. Criado com uma proposta orçamentária para cinco anos, de 2007 a 2012, conforme o Quadro 02 abaixo, pressupunha que até o final desse período, as IFES já deveriam ter concretizado suas ações de expansão e reestruturação, contudo tal não ocorreu:

Quadro 02 - Previsão Orçamentaria do Programa REUNI (2008-2012)

PREVISÃO DE ACRÉSCIMO ORÇAMENTÁRIO A PARTIR DO DECRETO Nº 6.096/2007 (VALORES EM MILHARES DE REAIS)					
Ano	2008	2009	2010	2011	2012
Investimento	305.843	567.671	593.231	603.232	
Custeio/pessoal	174.157	564.247	564.247	1.445.707	1.970.205
Total	480.000	1.131.918	1.568.938	2.048.939	1.970.205

Fonte: Diretrizes REUNI, MEC, 2007

Embora o MEC tenha repassado o valor total previsto para as Universidades no prazo assinalado, em diversos casos, de acordo com a pasta, foram repactuados valores maiores do que os previstos inicialmente. Entre 2008 e 2012, o desembolso para custeio e investimento por parte do governo federal foi de R\$ 9,1 bilhões, ou seja 1,9 bilhão acima dos R\$ 7,2 bilhões previstos conforme o Quadro 02. Ainda assim, algumas IFES não conseguiram executar a tempo o seu cronograma físico e financeiro. Um relatório da Controladoria Geral da União, em 2014, apontou a seguinte situação das obras do REUNI:

Para as 88 obras fiscalizadas verificou-se que, em janeiro de 2014, 79 delas já estão concluídas, 5 ainda permanecem em execução, 2 continuam na fase de planejamento e 2 estão paralisadas. Comparando-se com a situação anterior, exercício de 2012, verificou-se a seguinte evolução na execução: obras concluídas, de 43 para 90%; b) obras em realização: de 40% para 6%; c) obras em planejamento, de 17 para 2%; e d) obras paralisadas, de 0 para 2%²⁰. (BRASIL, 2014a, p. 16)

Dois anos após a previsão de término do financiamento para as ações do REUNI, algumas IFES ainda se encontravam em processo de conclusão de obras no campus, em fase de planejamento de execuções das obras ou ainda com obras paralisadas. Chamamos a atenção que o Programa REUNI, ainda que contando com a vontade política do governo federal, “[...] cumpriu muito mais o compromisso com a expansão do que com a inovação,” conforme Martins e Nascimento (2009, s.p).

²⁰ Dentre os motivos apresentados para a paralisação das obras, encontram-se: rescisão contratual - 61%; abandono da Empresa - 24%. Problemas no projeto executivo - 7%; Embargo - 5%; e Falta de recursos - 3%. (BRASIL, 2014a)

1.2 A reestruturação do ensino superior em Portugal

Após a Revolução do 25 de Abril, a educação em Portugal sofreu profundas mudanças. Neste período teve início um processo de democratização da educação, antes privilégio de poucos, o que exige do Estado português propiciar condições de igualdade de oportunidades para todos, independentemente do gênero, condição econômica ou social em todos os níveis educacionais (ALMEIDA, 2011).

No que diz respeito ao ensino superior houve a imediata necessidade de reorganização de sua estrutura, principalmente física, para responder às expectativas de acesso à educação superior de um número crescente de alunos. Damásio (2007) aponta que nos anos que antecederam a Revolução de 25 de Abril, o ensino superior caracterizava-se, por uma profunda contradição que marcava a sociedade portuguesa no período ditatorial. O autor argumenta:

Se por um lado, havia uma enorme restrição nos mecanismos de acesso ao ensino superior, com particular incidência em restrições sociais. Ou seja, só os indivíduos oriundos dos estratos mais elevados e privilegiados da sociedade é que a ele conseguiam aceder. Paralelamente, e por oposição, a população estudantil não cessava de crescer, a um ritmo que permitiu que, por exemplo, entre 1964-65 e 1972-73 se passasse de uma população de cerca de 25.000 estudantes para uma população de quase 50.000 estudantes no ensino superior. Este crescimento do número de estudantes, em si mesmo impressionante, enferma, contudo, de dois males que derivam da contradição enunciada: a) o aumento da população estudantil não segue o aumento demográfico global da população do País em idade de frequentar o ensino superior – nem cinco por cento da população em idade de frequentar o ensino superior estava nessa situação na década de 70 – e faz-se, exclusivamente, à custa das classes mais altas que assim se perpetuam socialmente, através de um mecanismo de reprodução; b) o aumento da população estudantil não é acompanhado por uma expansão da rede, nem por uma melhoria nos equipamentos e infra-estruturas de suporte ao ensino. (DAMASIO, 2007,p.62).

Reverter tal quadro era fundamental para a nova ordem democrática devido principalmente à percepção crescente da sociedade da importância da educação, especificamente da formação em nível superior conforme destaca Almeida (2011, p. 02):

[...] para desenvolvimento e modernização do País, por razões de **mobilidade social**, e da necessidade crescente dos diversos setores de atividade econômica disporem de mão-de-obra qualificada e apta a competir com a abertura aos mercados internacionais subsequente à Revolução. (Grifo do autor).

Quando aprovada em 1976, a Constituição da República Portuguesa, confirmava todos os direitos políticos, civis, sociais e culturais básicos. Neste mesmo ano foi empossado o Primeiro Governo Constitucional português que trouxe no seu

Programa a proposta de normalização da educação. Magalhães (2004, p. 208) faz uma importante análise desse período:

[...] pode-se dizer que o período iniciado em 1976 foi um período em que as políticas educativas se dividiram entre os **objetivos socialistas e as necessidades de normalização do sistema educacional**, e entre a necessidade de atingir os **objetivos prescritos na Constituição e a necessidade de receber apoio e reconhecimentos internacionais**. (Grifos nossos).

Os primeiros Governos Constitucionais pós revolução procuraram aliar a consolidação do sistema democrático em construção com a reorganização da economia. O discurso socialista que embasou a Constituição de 1976 foi seriamente confrontado com os discursos mais pragmáticos das necessidades determinadas pela reorganização econômica emanados do Banco Mundial e do FMI, na década seguinte. Dessa forma a medida que o governo português ampliou a sua integração de vez na Comunidade Económica Europeia (CEE), a conexão entre a reestruturação econômica e o ensino superior intensificou-se, principalmente na área de formação técnica, sendo esta intensificação induzida e sustentada pelo Governo e pelo Banco Mundial. (LIMA e AFONSO, 2002; MAGALHÃES, 2004).

Magalhães (2004) avalia que o período de 1976 a 1986 foi simultaneamente um período de normalização e de configuração do sistema de ensino superior:

[...] um período durante o qual a atual configuração do sistema de ensino superior português foi traçada, nomeadamente o seu carácter binário²¹ e a presença do sector privado no sistema. Além disso, a própria forma de condução do sistema e das instituições começou por fazer uma rápida aproximação aos modelos de gestão política do sector prevaletentes na Europa Ocidental [...] (p. 282)

O autor destaca ainda o carácter economicista do ensino superior articulado a partir deste período:

Em suma, no que diz respeito à modernização narrativa e à ação política, este período testemunhou uma crescente presença de uma **lógica econômica e produtivista e mesmo uma funcionalização da educação ao desenvolvimento econômico do país** [...] Tal ocorreu quer diretamente, através da criação e desenvolvimento de cursos e de programas de estudo dirigidos à consecução desse objetivo, quer indiretamente, através da ênfase colocada na reorganização do sistema educativo com base nessas lógicas. (p. 282-83, grifo nosso).

²¹ O carácter binário a que o autor se refere diz respeito à estrutura do Ensino Superior Português que compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino universitário é ministrado em instituições universitárias públicas e privadas e o ensino politécnico em instituições de ensino superior não universitárias públicas e privadas. (PORTUGAL, 2015)

Em 1986, época do 1º mandato de Mario Soares como Presidente da República²², foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a Lei nº 46/86, de 14 de outubro, que normalizou o sistema educativo português e que foi alterada em 1997, 2005 e 2009. Contemplado em cinco artigos na Subsecção III, o Ensino Superior foi finalmente estruturado quanto ao âmbito e objetivos, as formas de acesso, os graus e diplomas, os estabelecimentos e à investigação científica. Nessa organização ficou claramente estabelecida a distinção entre ensino universitário e ensino politécnico, conforme o Artigo 11º da LBSE:

3 - O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

4 - O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais. (PORTUGAL, 1986).

Até o final dos anos 1990, o Ensino Superior Português foi se organizando e estabelecendo sua identidade. As Leis nº 108/1988 e nº 252/1997, que legislavam sobre a autonomia das universidades, foram fundamentais para dar às instituições a consolidação necessária à gestão das mesmas.

Em 2000, sob a presidência de Jorge Sampaio, o XIV Governo Constitucional apresentou na Assembleia da República a Proposta de Lei n.º 22/VIII (2000) que propunha organização e ordenamento do ensino superior diante da necessidade, estabelecida pelo Governo, de se proceder à reorganização e racionalização da rede de estabelecimentos e de cursos de ensino superior e de determinar a diferente natureza dos subsistemas universitário e politécnico, que se tornou a Lei nº 26/2000.

Sobre esta Lei, Almeida (2011) destaca que ela foi aprovada apenas com os votos do partido que apoiava o governo, o Partido Socialista, mas nunca chegou a ser aplicada. Após mudanças no governo inclusive com a substituição do Ministro da

²² Mario Soares foi Primeiro Ministro em três ocasiões, antes de tornar-se Presidente da República de 1986 a 1996: no I Governo Constitucional (1976 a 1977), no II Governo Constitucional (1978) e no IX Governo Constitucional (1983 a 1985).

Educação, a lei ficou no esquecimento até ter revogada, o que aconteceu apenas em 2002.

Ainda sob a Presidência de Jorge Sampaio, em 2003, o processo de reforma do ensino superior foi retomado. Em janeiro deste mesmo ano foi publicada a Lei n.º 1/2003, que dispunha sobre o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior. A intenção do governo era principalmente de: a) diferenciar a natureza de formação do subsistema universitário e politécnico; b) estabelecer os princípios gerais da rede de estabelecimentos de ensino superior; c) definir os requisitos mínimos que os estabelecimentos devem respeitar; d) determinar os requisitos mínimos e comuns a que devem obedecer os cursos superiores conferentes de grau; e) deliberar sobre os princípios gerais a que deve obedecer a avaliação e acreditação dos cursos; f) definir as medidas de racionalização da rede e g) propor a criação do Conselho Consultivo do Ensino Superior (ALMEIDA, 2011).

No ano de 2005 a Lei de Bases do Sistema Educativo foi alterada a partir da Lei 49/2005, que fez mudanças na Seção sobre o Ensino Superior ao aditar três artigos (13º A, 13º B e 13º C) que reorganizaram o ensino superior português e determinaram o fim dos bacharelados e a formação em licenciaturas. O Artigo 13º A determinou que no ensino superior devem ser conferidos os graus académicos de licenciado, mestre e doutor, ou seja a formação em três ciclos.

Além disso dispôs sobre a adoção do Sistema Europeu de Créditos Curriculares baseado no trabalho dos estudantes, o ECTS²³ que foi introduzido em 1989 nas universidades europeias no contexto do Programa *Erasmus Mundus*²⁴, sendo o único sistema de créditos testado e utilizado com êxito na comunidade europeia. O ECTS foi inicialmente estabelecido para a transferência de créditos e facilitava o reconhecimento de períodos de estudo no estrangeiro, promovendo assim a cooperação interuniversitária com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, em prol da mobilidade estudantil na Europa, que constitui uma das políticas prioritárias da Comunidade Europeia. Atualmente, o ECTS evoluiu para um sistema de acumulação,

²³ A partir do original em inglês *European Credit Transfer and Accumulation System*.

²⁴ O Programa *Erasmus Mundus* é um programa de cooperação e mobilidade no âmbito do Ensino Superior que apoia projetos de cooperação e mobilidade entre a Europa e os demais países. Tem por objetivo tornar a União Europeia um polo de excelência, no domínio do Ensino Superior, de nível mundial e, ainda, promover o diálogo e a compreensão através da cooperação com diversos países. (PORTUGAL,2015)

que pode ser aplicado no nível institucional, regional, nacional e europeu e que constitui um dos objetivos fundamentais da Declaração de Bolonha de 1999.

Tais mudanças são fundamentais para referendar as determinações destacadas na Convenção de Lisboa²⁵ de 1997 e pela Estratégia de Lisboa de 2000²⁶, que viriam a ser consolidadas pelo Processo de Bolonha a partir de 2006.

O Processo de Bolonha é a expressão máxima da nova ordem educacional implantada em Portugal e em quase toda a Europa, para além da vontade dos governos nacionais. Antunes (2005) afirma que a partir desse momento as reestruturações/organizações dos sistemas de ensino superior na Europa, principalmente nos países periféricos²⁷, sofrem uma regulação supranacional da educação dependente de agentes supranacionais como a União Europeia através da Comissão Europeia, a UNESCO, Banco Mundial e o FMI, principalmente:

Encontramo-nos, assim, perante uma dinâmica radicalmente nova de mudança educacional e de elaboração de políticas educativas, em que os governos definem e assumem compromissos políticos supranacionais constituídos para o efeito, com características quase *ad-hoc*, sem uma configuração reconhecível, que são **posteriormente ratificados** pelas instituições nacionais e em que o carácter voluntário, formalmente não vinculativo, da adesão legítima a ausência de processos institucionalizados e estruturados de debate, negociação e construção de **consensos nacionais prévios** aos compromissos assumidos acerca das mudanças propostas. De facto, as decisões tomadas nas conferências ministeriais são transpostas para os sistemas educativos nacionais, constituindo um expedito processo de alteração das estruturas, peça a peça, dando corpo ao programa definido ao nível supranacional. (p. 134-135, grifos da autora.)

A própria construção histórica do Processo de Bolonha demonstra isso. Em 1998, reunidos na França, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma Declaração conjunta sobre “[...] a harmonização da arquitetura do sistema europeu do ensino superior, conhecida como a Declaração de Sorbonne [...]” (ANTUNES, 2005, p. 132), que abria caminho para a discussão sobre

²⁵ A Convenção de Lisboa foi uma Convenção conjunta do Conselho da Europa e UNESCO sobre o reconhecimento de qualificações do Ensino Superior na Região da Europa, elaborada para acompanhar as mudanças que estavam ocorrendo no âmbito do ensino superior. Ela constitui o principal texto legal sobre reconhecimento de qualificações e estabelece princípios orientadores para este reconhecimento, independentemente da sua origem, abrangendo, não apenas o acesso ao ensino superior mas também o prosseguimento de estudo e servindo igualmente de guia de boas práticas.

²⁶ Em 2000, no Conselho Europeu de Lisboa, foi definida uma estratégia para a UE que tinha o objetivo de transformar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social.

²⁷ Nos referimos aos países chamados de periféricos na União Europeia: Grécia, Espanha, Irlanda, Portugal e Itália.

a criação de um Espaço Europeu de Educação Superior. Confirmando a Declaração de Lisboa, lançada no ano anterior, argumentava a necessidade de mudanças urgentes na educação com vistas à diversificação e à excelência:

Uma convenção, reconhecendo as qualificações do ensino superior no campo acadêmico dentro da Europa, foi acordada no ano passado em Lisboa. A convenção estabeleceu um conjunto de requerimentos básicos e reconheceu que cada país se poderia envolver em esquemas ainda mais construtivos. Em concordância com estas conclusões, poderemos, com suporte nas mesmas, ir mais longe. Existe já muito terreno comum para o reconhecimento mútuo dos graus do ensino superior para fins profissionais através das respectivas diretivas da União Europeia. (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998)

Os quatro países signatários da Declaração assumiram o compromisso de envolver os demais países europeus no processo de criar “[...] uma área europeia do ensino superior, onde as identidades nacionais e os interesses comuns possam interagir e reforçar-se mutuamente para benefício da Europa, dos seus estudantes e, na generalidade, dos seus cidadãos [...]” (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998). Este documento reconhece a importância da universidade na construção uma nova identidade de educação na Europa, qual seja a Europa do conhecimento:

O processo Europeu deu recentemente passos em frente extremamente importantes. Pela sua relevância, não nos podem deixar esquecer que a Europa não é apenas a do Euro, dos bancos e da economia: deve também ser uma Europa do conhecimento. Devemos fortalecer e construir o nosso continente sobre as dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas. Estas têm, em grande parte, sido definidas pelas universidades, que continuam a ter um papel fundamental no seu desenvolvimento. (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998)

Um ano depois, os ministros da educação de 29 países europeus²⁸, incluindo Portugal, assinaram a Declaração de Bolonha com o objetivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. Para tanto os Ministros, ao assinarem a Declaração, comprometerem seus países a atingir seis objetivos primordiais para “[...] o estabelecimento do espaço europeu da educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros” (LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008, p. 10).

Tais objetivos dizem respeito: a) à adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência; b) à adoção de um sistema de ensino superior

²⁸ Os países signatários da Declaração de Bolonha em 1999 foram: Áustria, Alemanha, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letônia, Luxemburgo, Lituânia, Malta, Noruega, Polônia, Portugal, República Tcheca, Romênia, Suécia, Suíça, Reino Unido.

baseado na pré-licenciatura e na pós-licenciatura²⁹; c) à criação de um sistema de créditos³⁰; d) ao incentivo à mobilidade de professores e alunos; e) ao incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade e f) à promoção do desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Destacamos que a Declaração de Bolonha se propõe como um compromisso voluntário de cada país signatário no sentido de reformar o seu próprio sistema de ensino, conforme destaca o documento *Bologna beyond 2010 – Report on the development of the European Higher Education Area*, de 2009:

Os objetivos da declaração de Sorbonne foram confirmados em 1999, por meio da declaração de Bolonha, onde 29-30 países manifestaram a sua vontade de comprometerem-se para aumentar a competitividade do espaço europeu do ensino superior, salientando a necessidade de promover a independência e a autonomia de todas as instituições de ensino superior. **Todas as disposições da declaração de Bolonha foram definidas como medidas de um processo de harmonização voluntária, não como as cláusulas de um contrato vinculativo.** (Tradução nossa, grifo nosso.)³¹

Antunes (2005) destaca que no ensino superior europeu, a exceção da adoção do sistema de graus comparáveis e baseado em dois ciclos, os demais objetivos já vinham sendo foco de políticas desde 1986 através dos programas de ação promovidos pela Comissão Europeia e que não representavam nenhuma novidade aos signatários do Processo de Bolonha uma vez que este lança “[...] um novo momento, decisivamente distinto, mas com raízes que remontam a um percurso de mais de uma década, e continua a ser amplamente alimentado por instrumentos e dinâmicas políticas já em desenvolvimento.” (p. 132)

Atualmente o Processo de Bolonha caracteriza-se por ser um processo de cooperação internacional no âmbito do ensino superior que envolve 47 países do

²⁹ Tal sistema diz respeito aos estudos graduados e pós-graduados. Esclarecemos que em Portugal desde a Lei 49/2005 que extinguiu os bacharelados, todos os cursos de nível superior são realizados na modalidade licenciatura.

³⁰ O sistema ECTS que destacamos no item anterior.

³¹ Do original *The aims of the Sorbonne Declaration were confirmed in 1999, through the Bologna Declaration, where 29-30 countries expressed their willingness to commit to enhance the competitiveness of the European Higher Education Area, emphasising the need to further the independence and autonomy of all Higher Education Institutions. All the provisions of the Bologna Declaration were set as measures of a voluntary harmonisation process, not as clauses of a binding contract.*

continente europeu³², com vistas ao fortalecimento do Espaço Europeu de Ensino Superior, o EEES³³, materializado através de “[...] precisas reformas, harmonizadas ao nível europeu” (IACOBUCCI, 2012, p. 14).

Estas reformas se concretizam ao longo da primeira década do milênio a medida que os países da União Europeia envolvidos no processo, implementam suas reformas e políticas relativas ao ensino superior. Antunes (2005) aponta para o fato destas reformas refletirem os processos de globalização e mais especificamente, o processo de europeização das políticas educativas. Contudo, concordamos com Afonso (2001, p. 22) que afirma:

Assim, se, por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controle social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas.

A consolidação da reforma do ensino superior português toma força com a “[...] ideia de uma sociedade de aprendizagem, da **Europa do conhecimento** para além de uma simples banalidade jornalística” como já apontava Stoer (2008, p.235, grifo do autor). O autor chama ainda a atenção para a criação da identidade universitária que a reforma constituiu:

Neste sentido, a universidade e a construção europeia interagem uma com a outra, a primeira, servindo como o local de ação social, a última, como o cenário. Assim, a universidade na Europa do conhecimento é simultaneamente um produtor sistemático de conhecimento, uma celebração da diversidade cultural e de conhecimentos, uma presença em todo o mundo na rede do capitalismo informacional e um dos lugares de encontro e de cruzamento das diferenças e de negociação entre elas, em que todos os atores constituem diferenças, nós próprios incluídos. (STOER, 2008, p. 236-237)

Portugal ratifica e implanta o Processo de Bolonha de forma rápida através de vários marcos legais que foram sendo afirmados até culminar com a reforma do ensino

³² Áustria, Bélgica, Bulgária, República Tcheca, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido (desde 1999), Croácia, Chipre, Liechtenstein, Turquia (desde 2001), Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, Santa Sé, Rússia, Sérvia, Macedónia (desde 2003), Arménia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia, Ucrânia (desde 2005), Montenegro (desde 2007) e Cazaquistão (2010). (IACOBUCCI, 2012).

³³ O EEES foi oficialmente lançado na Conferência de Bucareste/Viena em 2010, no aniversário de 10 anos da assinatura do Processo de Bolonha.

superior português adequando-o à Bolonha através do Decreto-Lei 74/2006. Nesse processo não houve espaço para um debate pedagógico mais aprofundado nas universidades. Antunes (2015)³⁴ refere-se a este processo como uma “[...] Revolução Silenciosa da Educação porque as mudanças são realizadas pelos políticos e ignoram os atores no processo, por que não é feita no *shop-floor level*³⁵ ou seja no terreno da educação”.

Para além de algumas vantagens e/ou desvantagens situadas e reconhecidas, consideramos ainda que o Processo de Bolonha estabelece um novo perfil para as universidades. Empregabilidade e competitividade são as palavras de ordem que demarcam a partir de então uma forte mercantilização no ensino superior europeu, com reflexos no ensino português.

1.3 As mudanças nas Universidades a partir do Programa REUNI e do Processo de Bolonha

Ao longo das últimas décadas, de forma análoga, Brasil e Portugal passaram por profundas mudanças no Ensino Superior, com reflexos principalmente nas universidades públicas, “[...] uma vez que várias das forças externas que exercem pressão sobre as instituições de ensino são semelhantes, especialmente após a intensificação da globalização em suas múltiplas dimensões”. (PORTO E RÉGNIER, 2003, p.18).

Essas mudanças têm se intensificado a partir da última década, quando um novo paradigma de universidade passa a se estabelecer e consolidar, frente a um amplo processo de reestruturação e reorganização da economia e das relações políticas mundiais. Tais transformações aumentam as contradições sociais e políticas, criando novos pontos de conflitos e tensões, incluindo a persistência de grandes desigualdades principalmente econômicas e sociais entre os diferentes países. Em

³⁴ Fatima Antunes em aula ministrada no dia 05/06/2015 como parte integrante do “Seminário União Europeia e educação: quatro décadas em questão”, da Disciplina de Políticas Educativas, do Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade do Minho (Portugal).

³⁵ A autora utiliza a expressão “*shop-floor level*” com o mesmo sentido proposto por Huisman e Westerheijden (2010 *apud* Huisman et al., 2012), para designar o que acontece no chão da fábrica, ou seja na base do processo produtivo educacional de qualidade.

um estudo realizado sobre a universidade, Porto e Régner (2003) discutem sobre as mudanças que estavam em curso no início da década de 2000 e como elas afetariam a universidade nos diversos contextos nacionais. Sintetizamos proposta dos autores no quadro 03:

Quadro 03 - Tendências de transformação para a Universidade no Século XXI

Mudanças	Consequências Possíveis
Características do Setor de Educação Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra do monopólio geográfico, regional ou local • Modelo baseado na “indústria” do conhecimento/opera em um mercado global, competitivo e desregulamentado • Universidades especializadas e centradas no aluno • Intercâmbio de atividade, desenvolvimento e operação de projetos comuns
Estrutura do Setor de Educação Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Universidades corporativas • Empresas instrucionais • Entidades de Intermediação • Organizações não-tradicionais
Relações da Universidade com a Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Invasões de agentes políticos e econômicos • Universidades mais visíveis e vulneráveis • Novas formas de interação e inserção na sociedade
Natureza da Prestação dos Serviços Acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem continuada; • Ausência de fronteiras rígidas entre os serviços • Aprendizagem assíncrona
Modo de Execução das Atividades Acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução do “modelo artesanal” para “produção em massa” • Processos de pesquisa mais coletivos e multidisciplinares • Preservação do conhecimento suscetível a mudanças tecnológicas • Aplicação dos conhecimentos via extensão ditada pelas necessidades e demandas reais da sociedade

Fonte: elaboração própria a partir de Porto e Régner (2003)

Na atualidade, tanto no Brasil, quanto em Portugal, foram implantados programas que conformam suas universidades a uma estrutura fortemente marcada por algumas das mudanças acima citadas, configuradas mais pela prática econômica do que pela prática social ou como bem apontou Bianchetti (2010, p.266) as universidades passaram “[...] gradativamente, do campo institucional, universitário, da educação, para o campo da economia, do mercado, das relações competitivas entre nações e blocos”.

Com o propósito de compreender melhor a realidade do ensino superior nestes países, nomeadamente no que diz respeito às mudanças conduzidas nas universidades a partir do REUNI e de Bolonha, destacamos categorias de aproximação para caracterizar essa realidade que poderiam nos apoiar na busca por convergências ou divergências entre os mesmos. Para nós interessava caracterizar os Programas a partir de suas semelhanças e/ou diferenças. Dessa forma elencamos como categorias representativas a natureza e o tempo utilizados na implantação das mudanças, a origem e ação necessária à implementação, a duração da formação profissional, a qualificação profissional, os currículos dos cursos e o trabalho docente nas instituições de ensino superior.

A natureza da mudança nas universidades e o tempo para a sua efetivação são diferentes nos dois países. Enquanto no Brasil, o REUNI provoca mudanças em um contexto nacional, o faz de forma lenta³⁶ e restrita às IFES, principalmente na estrutura física, com a construção de novas instituições e/ou câmpus e na expansão de vagas. O Processo de Bolonha representa as mudanças estabelecidas na estrutura acadêmica nos países do Continente Europeu em um curto período de tempo e que atinge o ensino superior como um todo. Nas instituições portuguesas ele foi implantado a partir do Decreto-Lei nº 74 do ano de 2006 e consolidado até o ano de 2008.

Considerando as ações necessárias à implementação dos Programas apontamos anteriormente, que, tanto o REUNI quanto o Processo de Bolonha se colocam como Programas de adesão voluntária. Contudo ambos trazem na sua origem mecanismos políticos que estabelecem uma certa obrigatoriedade nesta adesão. No Brasil, o REUNI propunha a adesão voluntária das IFES com o compromisso de repasse de financiamento para a expansão e melhoria das mesmas. Em Portugal, Bolonha foi assumido também por que “[...] voluntariamente, nenhum governo nacional europeu parecia disposto a ficar de fora do processo” (LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008). Em ambos os casos, as decisões político/econômicas se sobrepõem às decisões sócio/educacionais. Embora façam mudanças no ensino superior, as IES são negligenciadas no processo de adesão e implementação dos

³⁶ O REUNI começa a ser implantado nas IFES em 2007 com previsão de término em 2012. Contudo, conforme destacamos anteriormente, em 2014 várias IFES ainda não haviam consolidado plenamente o Programa.

processos. Dessa natureza eminentemente política, decorre que estes processos fogem do terreno da discussão pedagógica.

Ainda que marcados por decisões políticas, a natureza da ação política para a implementação dos programas nos dois países é diferente. Com o REUNI, o governo brasileiro, via decreto³⁷, busca implantar uma política nacional para estruturação do ensino superior, com vistas à reforma e regulamentação deste.

Com Bolonha, Portugal se vê confrontado com um “[...] processo político fortemente governamentalizado em termos nacionais, e externamente sobredeterminado por agendas transnacionais.” (LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008, p. 13). Os autores apontam para a perda de protagonismo dos estados nacionais, como uma espécie de “desnacionalização” da educação superior ou, de outro ponto de vista, de uma decisiva e definitiva “europeização”.

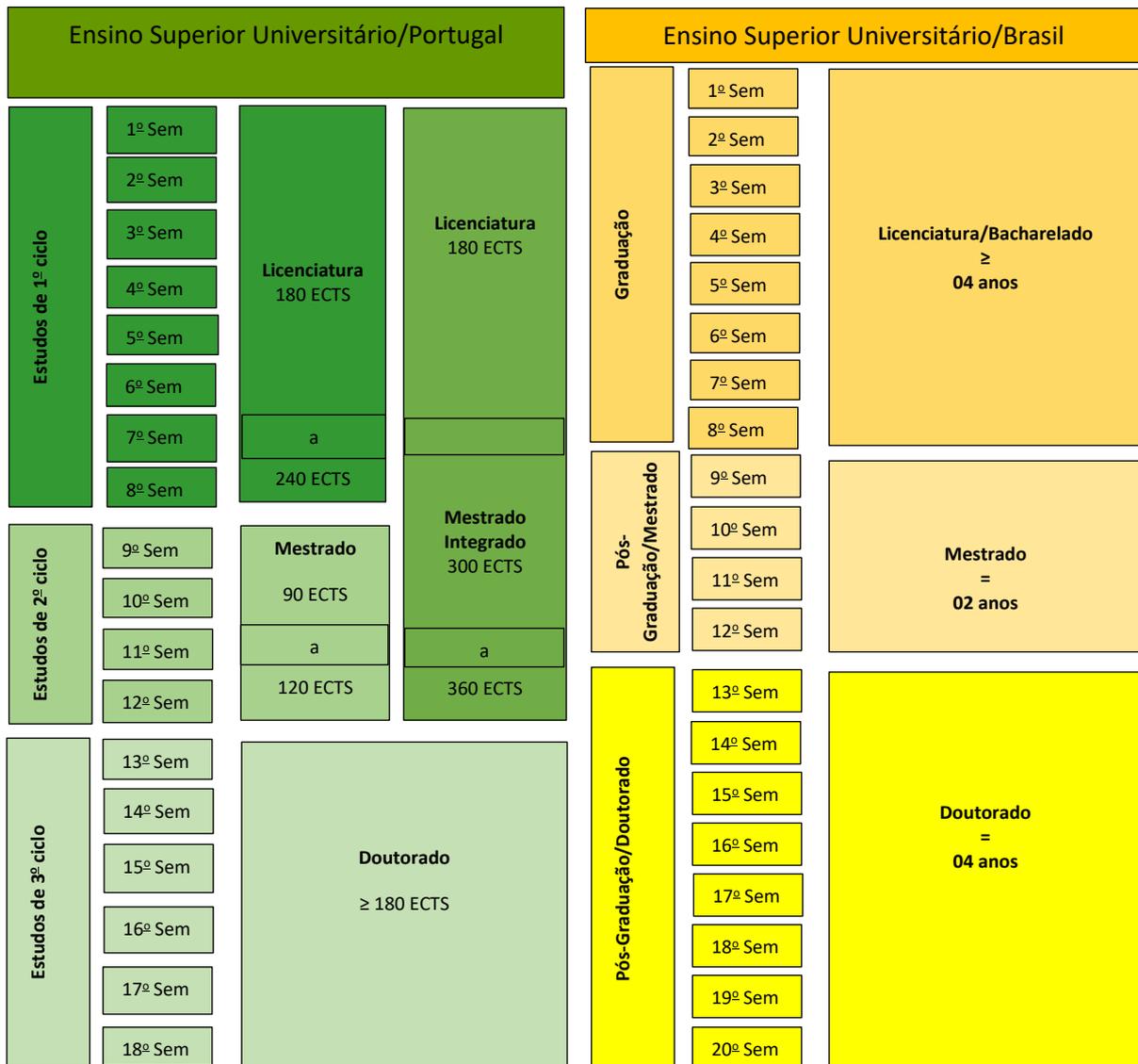
Para Antunes (2005), esse processo de Europeização, determinado principalmente pelo estabelecimento do EEES propicia a criação de um espaço difuso, não totalmente constituído, mas que atua fortemente sobre os espaços nacionais. Integra os sistemas de educação dos países, não de forma orgânica, mas principalmente através das conexões e vinculações educativas que os estados europeus passam a traçar entre si, influenciando as políticas nacionais.

Quanto a duração da formação em nível superior, as universidades brasileiras não sofrem modificações com o REUNI, permanecendo um tempo mínimo de formação no ensino universitário de 10 anos, considerando a Graduação efetivada em quatro anos, o Mestrado em dois anos e o Doutorado em quatro anos.

Com Bolonha, as universidades adotam o sistema de ciclos e a formação em Portugal é “encurtada” para um mínimo de oito anos, com um perfil 3-2-3 sendo que: a) no 1º Ciclo são realizados os estudos da Graduação (Licenciatura), efetivado em três anos; b) no 2º Ciclo são realizados os estudos de Mestrado, em dois anos e c) no 3º ciclo são concretizados os estudos do Doutorado, em três anos. Sintetizamos esta conformação, na Figura 01:

³⁷ Implantar políticas por Decreto demonstra por parte do Governo um ato unilateral que dispensa a aprovação do poder legislativo e que no caso específico do REUNI, isto provavelmente se deve ao pouco debate e muita resistência na comunidade acadêmica na prévia consulta sobre o Programa (SILVA,2014).

Figura 01 - Estrutura do Ensino Superior Universitário em Portugal e no Brasil³⁸



Fonte: elaboração própria a partir de dados do DGES (Portugal) e do MEC (Brasil), 2016

A qualificação profissional caracterizada nas universidades a partir dos Programas nos dois países também guarda diferenças. No Brasil, em 2004, o Conselho Nacional de Educação foi convocado a se manifestar sobre a Carga horária mínima para o funcionamento dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial e o fez analisando a relação entre a formação no ensino superior e a

³⁸ Tomamos por base o tempo de formação na graduação da maioria dos cursos nos dois países, que é de quatro anos, no Brasil e de três anos, em Portugal.

qualificação profissional. No parecer elaborado pelos Conselheiros Edson de Oliveira Nunes e Antônio Carlos Caruso Ronca, fica explícito que a legislação educacional naquele momento (leia-se LDB 9394/96) não propiciava uma regulamentação clara sobre a formação e a atuação dos profissionais. Antes disso, potencializava conflito de interpretações, determinações e domínios legais com os Conselhos e Ordens das profissões. Assim se manifestaram os pareceristas:

Parâmetros flexíveis sobre duração de cursos, no Brasil, guardam imediata relação, senão conflito, com a existência de corporações profissionais detentoras do monopólio das regras de acesso à profissão. Assim, o que poderia parecer, como sugere a leitura da LDB, pacífico comando das Instituições de Educação Superior e mesmo do CNE, como por exemplo a autonomia para a fixação de currículos e duração de cursos superiores e de graduação, nada tem de consensual. É que outras leis, de hierarquia idêntica à LDB, ao regulamentar o exercício e a fiscalização das profissões legitimam comandos contrários, opostos à idéia de flexibilidade, inovação, diversidade e desregulamentação, cerne da Lei de Diretrizes e Bases. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 10)

Diante dessa perspectiva a proposta do CNE, que posteriormente embasou a elaboração da Resolução nº 02/2007³⁹ foi a de recomendar uma carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos em sintonia com as propostas dos Conselhos profissionais, a fim de superar a dicotomia entre a formação e a regulação profissional. Na implantação do REUNI, se mantém a proposta de formação profissional com base na obtenção do diploma como passe para a licença profissional.

Em Portugal, a Portaria nº 782/2009 regulamentou o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), com base nas orientações do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ). O QEQ foi adotado em 2008 pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho Europeu e consiste em um quadro de referência comum que permite fazer corresponder e comparar os sistemas de qualificações de vários países. Na realidade, funciona como um dispositivo de tradução/comparação dos níveis de qualificação de diferentes países, que visa tornar as qualificações mais claras e compreensíveis entre sistemas e promover a mobilidade dos alunos e trabalhadores entre países. Segundo o documento *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks* (2005, p. 19), o QEQ, era fundamental para ajudar na implantação do Processo de Bolonha:

Um abrangente e eficaz Quadro de Qualificações do EEES é necessário por muitas razões. Principalmente deve ajudar o Processo de Bolonha no

³⁹ No Brasil, a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação foram definidos pela Resolução CNE/CP 2/2002, que dispõe sobre os cursos na modalidade licenciatura e pela Resolução nº 2/2007 que dispõe sobre os cursos na modalidade Bacharelado.

estabelecimento de uma transparência entre os sistemas europeus de ensino superior existentes, através do desenvolvimento de uma base comum para a compreensão destes sistemas e as qualificações que eles contêm. Isto deve melhorar o reconhecimento das qualificações estrangeiras, aumentar a mobilidade dos cidadãos e fazer uma avaliação credencial mais precisa. O Quadro abrangente deve também fornecer orientação aos países que estão desenvolvendo seus quadros nacionais. Por último, mas não menos importante, ele fornece um contexto para a garantia eficaz da qualidade. (Tradução nossa)⁴⁰

Assim as mudanças estabelecidas por Bolonha no ensino superior em Portugal levaram a implementação de uma série de medidas que visavam principalmente estabelecer uma correlação da qualificação nacional com a qualificação determinada pela União Europeia e que facilitasse a mobilidade de estudantes e diplomados, tanto para efeito de formação em programas mais avançados como também de acesso aos mercados de trabalho, mudando de vez o perfil de qualificação profissional neste país.

Com a mudança no perfil de qualificação profissional e a implantação do EEES, fez-se necessário mudanças na estrutura curricular dos cursos nas Universidades portuguesas. A partir do Processo de Bolonha, as universidades passaram a funcionar com uma estrutura curricular baseada em três ciclos (conforme destacamos na Figura 01).

Para o estabelecimento do EEES, foi imprescindível sobretudo romper com as políticas curriculares nacionais e Bolonha o faz a partir de profundas mudanças. Ferreira (2006, p. 235) destaca que foram necessárias mudanças em quatro áreas a saber:

a) **mudanças no modelo educativo** porque se trata de passar de um modelo centrado no ensino e na transmissão de conhecimentos para um modelo centrado no trabalho do estudante e na aprendizagem contínua e ativa ao longo da vida; b) **mudanças de objetivos** na medida em que está em causa a formação de indivíduos com um conjunto de competências que lhes permitam continuar a aprender, a desenvolver atividades e a demonstrar atitudes adequadas e consentâneas com diferentes contextos de trabalho; c) **mudanças no modelo de organização e de funcionamento** das IES de modo a responder melhor e em tempo útil às exigências e expectativas que lhe são dirigidas, nomeadamente no âmbito da formação, da investigação e da cooperação e interação com a comunidade e d) **mudanças no modo de**

⁴⁰ Original em inglês: *An effective overarching Framework for Qualifications of the EHEA is necessary for many reasons. Primarily it should help the Bologna Process establish real transparency between existing European systems of higher education through the development of a shared basis for understanding these systems and the qualifications they contain. This should improve the recognition of foreign qualifications, enhance the mobility of citizens and make credential evaluation more accurate. The overarching framework should also provide guidance to those countries developing their national frameworks. Last, but not least, it provides a context for effective quality assurance.* (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2005, p. 19)

equacionar e perspectivar as questões de avaliação, acreditação e qualidade.(Grifo nosso).

No Brasil, apesar de fazer parte das diretrizes do REUNI a proposta de mudança curricular e de reestruturação dos cursos nas universidades⁴¹, pouco foi feito neste quesito. Segundo Costa (2014, s.p), das 53 universidades federais que aderiram ao REUNI, “[...] somente 26 propuseram e/ou fizeram grandes alterações acadêmicas. As demais buscaram, sobretudo, os recursos financeiros disponíveis para reforma e investimento em infraestrutura, deixando de lado as questões pedagógicas.

Nas propostas apresentadas podem ser identificados cinco tipos de inovação na estrutura acadêmico-curricular: a) formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação); b) formação básica comum para todos os cursos de graduação (geral ou por grandes áreas); c) formação básica em uma ou mais das Grandes Áreas (Saúde, Humanidades, Engenharias, Licenciaturas); d) bacharelados interdisciplinares em uma ou mais das Grandes Áreas (Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde) e e) bacharelados com dois itinerários formativos.⁴² (Martins e Nascimento, 2009)

Contudo, a maioria das IFES deixou passar a oportunidades de fazer mudanças senão inovadoras, pelo menos mais criativas, em seus currículos de formação, mantendo os modelos determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas a partir de 2002 para os cursos de graduação.

Dentre as mudanças estabelecidas nas universidades pelos dois programas, uma das mais visíveis é a da reconfiguração do trabalho docente. Reconhecemos, que os processos de intensificação do trabalho docente estão cada vez mais presentes no cotidiano das instituições de ensino superior, seja no Brasil, seja em Portugal. Chauí (2003, p.07), já denunciava no âmbito do ensino superior brasileiro, o

⁴¹ Expresso nas Diretrizes II - ampliação da mobilidade estudantil, com **a implantação de regimes curriculares** e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior e III - revisão da estrutura acadêmica, com **reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem**, buscando a constante elevação da qualidade. (Brasil, 2007, Art. 2º, grifos nossos) .

⁴² Das propostas apresentadas destacamos as da Universidade Federal do ABC – UFABC, da Universidade Federal da Bahia – UFBA e da Universidade Federal do Paraná Litoral – UFPR Litoral, que realizaram mudanças profundas nas suas propostas curriculares, com a implantação dos bacharelados interdisciplinares ou itinerários distintos (UFABC e UFBA) e a aprendizagem por módulos a partir de eixos de aprendizagem (UFPR Litoral).

estabelecimento da “Universidade Operacional” caracterizada, entre outras, coisas por ser:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc..

O professor universitário brasileiro e o português, vivenciam hoje, uma universidade marcada por um intenso processo de mercantilização de sua identidade institucional transformada em instituição tutelada pelo capital e pelo estado reformado, sob a lógica da eficiência do mercado, o que certamente leva à intensificação e precarização do trabalho dos professores desta instituição, transmutando este trabalho em trabalho superqualificado e imaterial, conforme destacam Silva Junior, Sguissardi e Silva (2010).

Analisando a Universidade europeia pós-Bolonha, Josep M. Blanch⁴³, assim se pronuncia sobre o trabalho do professor:

[...] uma universidade boa e bonita (se supõe), barata (*university “low cost”*, com menos anos, menores custos), rápida (uma espécie de *“fast university”*, na qual se faça o mesmo em menos anos), estandardizada (universidade “McDonaldizada”, mesmo formato em diferentes espaços), financeiramente sustentável (graduação barata e curta, rápida, para a massa, e mestrado pago para a elite) e mercantilmente adaptada. Dessa forma, em nome de uma universidade europeia pós-moderna, nos encontramos **com professores e alunos trabalhando mais em menos tempo e com os mesmos meios**. (Bianchetti, 2010, p.271, grifo nosso).

É fato para nós que nesse cenário se concretiza um trabalho docente baseado na transmissão rápida de conhecimentos. Chauí (2003, p. 07), ainda destaca que, se a universidade transmuda-se em instituição que responde à produtividade, o trabalho docente perde seu papel social preponderante, o da formação humana e social, para além do treinamento de profissionais:

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e

⁴³ Professor Catedrático do Departamento de Psicologia Social, da Faculdade de Psicologia da Universidade Autônoma de Barcelona em entrevista concedida ao Professor Lucidio Bianchetti em 2010.

adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

Sintetizamos no Quadro 04, nossas discussões sobre as mudanças implantadas nas universidades pelo REUNI e pelo Processo de Bolonha:

Quadro 04 - Mudanças nas Universidades a partir do Programa REUNI e do Processo de Bolonha

CATEGORIAS	PROGRAMA REUNI/BRASIL	PROCESSO DE BOLONHA/PORTUGAL
Natureza/tempo da mudança	Nacional Lenta e restrita	Continental Rápida e ampla
Origem/ Ação Política	Decisão política Regulamenta o sistema de ensino superior via Política Nacional Não chega ao terreno da discussão pedagógica	Decisão política Regulamenta os sistemas nacionais de ensino superior via Política Supranacional Não chega ao terreno da discussão pedagógica
Tempo do Ensino Superior (Graduação + Pós-graduação)	≥ 10 anos	= 08 anos
Qualificação profissional	Nenhuma mudança	Mudança ampla correspondente ao Quadro Nacional de Qualificação/Quadro europeu de Qualificação
Currículos	Experiências pontuais/Mantidas as diretrizes curriculares	Alterados para adequação ao EEES
Trabalho Docente	Precarizado	Precarizado

Fonte: elaboração própria, 2016

A partir dessas mudanças nas universidades buscamos identificar como os cursos de formação de professores encontram espaço na reconfiguração neste cenário, conforme destacaremos no próximo capítulo.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL

As reformas no plano educacional colocadas em prática em diversos países, a partir dos anos 1970, trazem como efeito imediato a adequação das políticas educativas ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação na execução desse projeto que passa a ser pauta da agenda dessas reformas (DOURADO, 2001; FREITAS, 1999; SAVIANI, 2011).

O protagonismo dado à formação de professores a partir de então, deve-se principalmente à percepção da educação como um elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista no quadro das reformas e políticas educacionais neoliberais, sendo que os professores tornam-se importantes agentes de mudanças na escola e na educação básica (Freitas, 1999). Olhando para duas realidades distintas, Brasil e Portugal, buscamos compreender o contexto dessa formação realizada principalmente nas universidades públicas.

2.1 Tendências na formação de professores nas universidades públicas brasileiras

Durante as décadas de 1980 e 1990, o processo de democratização do ensino ganha impulso no Brasil, a partir das discussões que culminaram com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nessas discussões, a educação passa a ser prioritária no processo de redemocratização do país.

A partir do movimento de educadores destaca-se, nesse período, a criação do Comitê Pró-Formação do Educador em 1983 e a posterior criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 1990. Tais movimentos buscavam a transformação dos cursos de pedagogia como desdobramento da *práxis* dos educadores. Neste período muitas universidades empenharam-se na redefinição de seus currículos, buscando articular o compromisso democrático com a competência profissional. Firma-se assim a ideia de uma formação docente, que relacionava a atividade teórica à atividade prática com vistas a alterar as circunstâncias limitadoras do conjunto curricular formulado nos anos 1970.

As discussões acerca da formação dos professores, ensejadas até este período vão ganhando outra dimensão. A partir da década de 1990 quando da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o docente passa a ser reconhecido como um profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela universidade e que esta deve ser a sua instância regular de formação ou de capacitação. Dessa forma a “[...] formação em nível superior constitui, assim, um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação básica.” (WEBER, 2003, p. 1127).

Neste período, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) - cujas exigências determinam várias medidas de controle na esfera educacional sendo sua tradução mais efetiva expressada pela aprovação da LDB 9394, em 1996.

A LDB 9394/96 organiza a educação anterior ao ensino superior em um mesmo segmento denominado educação básica, que congrega a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação básica foi unificada mas mantém a sua diversidade de acordo com o nível escolar o que preconiza um trabalho docente diferenciado no atendimento às etapas de escolaridade. Contudo isso não foi esclarecido na lei. No seu Artigo 13, a LDB destaca as incumbências dos professores, como sendo:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

Ao definir tais incumbências para os professores, a LDB traçou um perfil profissional inexistente, pois que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, para crianças, jovens ou adultos.

Completando as disposições do Artigo 13, a LDB dedicou um título específico à formação dos profissionais da educação. Trata-se do título VI que congrega 07 artigos, do 61 ao 67 e relaciona dispositivos programáticos para a valorização desses

profissionais, reservando alguns parágrafos para a sua formação. Os Artigos 61, 62, 63 e 67, sofreram profundas mudanças desde a aprovação e publicação da LDB em 1996 a partir das Leis 11.301/2006, 12.014/2009, 12.056/2009 e 12.796/2013, que corrigiram distorções e atualizaram as propostas de formação e qualificação dos profissionais da educação.

Apesar da preocupação em definir o perfil dos profissionais da educação e sua formação, a LDB propiciou a continuidade de antigos problemas ligados à formação, às instituições de formação, à dualidade legal entre pedagogos como especialistas nas habilitações e o educador/docente, bem como ao conjunto de componentes curriculares necessários à formação, a carreira, a avaliação e mesmo à questão federativa, como salienta Cury (2002, p.16).

A LDB, sintonizada com as premissas neoliberais, consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecederam e, conseqüente à Constituição Federal de 1988, redirecionou o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando a produtividade, a eficiência e a qualidade total. Este paradigma foi referendado por uma política educacional que buscou, através da organização de documentos e dispositivos legais⁴⁴, garantir uma homogeneidade na educação sem, contudo assegurar a qualidade. Nesse processo fica claro o quanto “[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos.” (DOURADO, 2015, p.304).

A partir dos anos 2000 são elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação duas propostas centrais para organização da formação de professores nas instituições de ensino superior: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 01/2006). Estas diretrizes serviram de base para a reformulação curricular dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras. Seus conteúdos abordavam as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo futuros professores, a carga

⁴⁴ A elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, são exemplos disso.

horária para a formação, a avaliação de curso e de professores, a organização educacional e pedagógica das instituições formadoras.⁴⁵

Estas Diretrizes centralizaram a questão da formação docente ao aspecto curricular dos cursos superiores, baseando-se na ideia de que havia um problema pedagógico, expresso pela inadequação dos currículos de formação e um problema organizacional, que se definia pela incapacidade das instituições formadoras, tal como se organizavam, de darem conta das demandas por formação de professores. Assim, a reformulação propôs ações nesses dois âmbitos, deixando passar mais uma vez a oportunidade de estabelecer uma discussão mais adequada para a formação e a valorização do profissional docente.

O documento das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica pode ser considerado como mais uma “medida normatizadora” de tantas foram determinadas pelo governo federal “[...] que, em seu conjunto, definem uma política educacional com interesses bem específicos, mas que, embora referenciem umas às outras, são apresentadas isoladamente, como se buscassem resolver problemáticas tópicas e urgentes”. (MACEDO, 2000, p. 01).

Consideramos que essas Diretrizes cometeram um equívoco ao atribuir à uma suposta má-formação do professor os problemas da educação básica. A área de formação de professores tem indicado constantemente os seus problemas e buscado equacioná-los, há anos, construindo alternativas na prática cotidiana dos cursos de formação. Ao invés de dialogar com essa história, o CNE e o MEC optaram por elaborar documentos para que os problemas da formação dos professores fossem resolvidos por reformas centralizadas, “[...] de cunho prescritivo e homogeneizador [...]” (MACEDO, 2000, p.03) nas Universidades.

Entendemos que o processo de elaboração das Diretrizes no início dos anos 2000, instituído pelo MEC e pelo CNE, propôs, desde o início, ajustar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. Uma vez que se fazia necessário adequar a formação das novas gerações às exigências postas

⁴⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica organizaram a formação de professores para atuar nas áreas de conhecimentos específicos, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia organizavam a formação de professores para exercer a docência nas seguintes áreas: (a) Educação Infantil, (b) anos iniciais do Ensino Fundamental, (c) cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, (d) cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e (e) outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Saviani, 2011, p. 10)

pelas transformações no mundo do trabalho, o “[...] conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da educação básica tal como está postulada”. (FREITAS, 2002, p.150).

À Universidade e aos seus cursos de licenciatura coube então o compromisso de formar os profissionais de acordo com estes preceitos. A fim de efetivar este compromisso, ela precisou se reorganizar, e o fez, assumindo sua função como “organizadora social prestadora de serviços” (CHAUÍ, 2003, p. 06). Complementando tal ideia, Moreira (2005) aponta que na estrutura de Universidade como organização social prestadora de serviços fica muito difícil estabelecer uma formação de profissionais preparados para reconhecer, confrontar e resolver problemas complexos e variados ligados à docência. Para ele na universidade,

[...] a docência passa a corresponder a uma transmissão ligeira e efetiva de conhecimentos, de modo a garantir uma habilitação rápida para os graduandos que precisam entrar sem demora no mercado de trabalho. Desaparece ou secundariza-se a ideia de formação. A pesquisa passa a ser uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de dados objetivos, referentes a problemas parciais ou locais. Nesse enfoque falta espaço para a reflexão, a crítica e o exame de conhecimentos, saberes e práticas, visando sua mudança ou sua superação. (MOREIRA, 2005,p.09).

Embora estabelecida como referência para a reformulação dos currículos das licenciaturas nas universidades brasileiras a partir de 2002, apontamos que estas Diretrizes não deram conta da complexidade da formação dos professores, porque ignoraram a multidimensionalidade da escola e dos sujeitos nela presentes. Contudo conseguiram romper de vez com o modelo 3+1, proporcionando às licenciaturas uma identidade de curso nas universidades com terminalidade e integralidade.⁴⁶

Compreendemos que a “terminalidade” e a “integralidade” que atribuem identidade às licenciaturas só fazem sentido se considerarmos uma concepção ampla de formação de professores. Não basta a desvinculação do bacharelado e a reorganização curricular, se esta concepção não estiver embasada em uma filosofia que considere a realidade sócio-cultural e a especificidade da profissão de professor.

Nas universidades públicas e seus cursos de licenciatura estabelecer tal filosofia de formação ainda está longe da realidade. Severino (2001) ao analisar a

⁴⁶ O modelo 3+1, que vigorou nas universidades brasileiras até os anos 2000, trazia as licenciaturas atreladas aos bacharelados. Os currículos mantinham disciplinas de conhecimento específico da área de formação nos 03 primeiros anos dos cursos, somente no último ano os conteúdos eram majoritariamente pedagógicos.

formação de professores nas universidades chamava a atenção para a estrutura dos cursos de licenciatura, que não ofereciam aos alunos a possibilidade de conhecer em profundidade as condições sociais, históricas, culturais, antropológicas, políticas e econômicas do processo educacional em que ele atuará, nem tampouco a possibilidade de se relacionar com o conhecimento como construção cultural, fazendo uma crítica à sua composição curricular, apontando que nestes cursos:

[...] o aluno recebe apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo umas poucas horas de estágio em situações precárias. Não são suficientemente desenvolvidas as práticas de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científicos, nem outras modalidades intrínsecas à profissão. A aprendizagem da produção e transmissão da cultura formativa fica sacrificada pelo tratamento curricular vigente na maioria dos cursos. (SEVERINO, 2011,p.144)

Dessa forma, passada mais de uma década, as próprias Diretrizes Curriculares não se tornaram uma realidade concreta nos cursos de licenciatura no Brasil. Borges, Aquino e Puentes (2011) apontam que, embora os projetos pedagógicos dos cursos nas universidades tenham estabelecido as Diretrizes como referência essas nem sempre foram efetivadas em seus currículos. Para os autores o “[...] que se vê nos currículos das licenciaturas diversas é um peso enorme de disciplinas fragmentadas em horas-aulas, com muito pouca integração com as disciplinas pedagógicas.” (p. 107)

Mudar a estrutura curricular sem uma política de formação de professor não teve efetividade nas universidades. Diante de tal situação, fez-se necessário repensar as ações do governo para a melhoria na área de formação de professores.

A partir de 2009, foi instituída pelo Decreto Presidencial nº 6.755/2009 a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que disciplinava a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores. Posteriormente este Decreto foi modificado pelo Decreto nº 8.752/2016, que contudo manteve os princípios da política para a formação de professores assegurados.

Com ênfase na ação das instituições públicas de Educação Superior, a Política propôs especificamente no que dizia respeito à formação de professores, dentre outras ações: a) organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do

magistério para as redes públicas de educação básica (art. 1º); b) a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (Art 2º inciso I); c) promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa e apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE (Art. 3º, incisos IV e V). (BRASIL, 2016b).

Uma inovação trazida pela Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com representantes de várias instituições, com o papel de fazer cumprir os objetivos dessa Política⁴⁷. Entre as principais funções do Fórum, destacamos:

- I - elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital, conforme o caso, para a formação dos profissionais da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional;
- II - acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes, com vistas ao aperfeiçoamento contínuo das ações integradas e colaborativas por ele propostas; e
- III - manter agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação. (BRASIL, 2016b).

O Decreto determinou ainda que caberia à CAPES fomentar a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica (Art.16). As ações da CAPES deveriam prever a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica bem como a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública. A partir dessa proposição foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), inicialmente nas Universidades públicas, e posteriormente estendido às instituições privadas.

Dentre outros objetivos, o Programa PIBID propõem aos futuros professores:

⁴⁷ Quando da elaboração do Decreto nº 6.755/2009, os Fóruns foram regulamentados pela Portaria 883/2009 do Ministério da Educação.

[...] participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

[...] incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (BRASIL,2013b)

Tais objetivos demonstram dois aspectos importantes a serem mobilizados na formação de professores nas universidades: a importância reconhecida sobre a necessidade dos licenciandos terem um contato com atividades que busquem a superação da dicotomia teoria-prática e a integração da universidade com as escolas da educação básica na formação dos professores.

Destacamos ainda que como parte da Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi constituído, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação de professores sem a formação considerada adequada ao trabalho docente, conforme Scheibe (2010).

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE)⁴⁸ composto por vinte (20) metas a serem atingidas em dez (10) anos, na educação brasileira. Na apresentação da sua proposta fica explícito o caráter do PNE que deve neste prazo, corrigir as desigualdades educacionais históricas do Brasil, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. Dentre os compromissos do PNE, destacamos a proposta para a valorização dos profissionais da educação:

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e **à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.** (BRASIL, 2014b, p.09, grifo nosso)

⁴⁸ Esclarecemos que a Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. O PNE em vigor foi instituído pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. (Brasil, 2014)

As metas determinam as propostas e as estratégias necessárias à sua execução. Dessa forma as Metas 15 e 16 trazem as propostas relacionadas a formação dos professores:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam *formação específica de nível superior*, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014b, p. 48)

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014b, p.53)

As metas 17 e 18, apresentam propostas relativas à valorização das carreiras dos profissionais da educação, conforme apontamos

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014b, p.50)

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014b, p.56)

As metas acima citadas apontam que a formação em nível superior é a condição fundamental para que o professor assuma a docência em todas as etapas e modalidades da educação. Contudo, embora reconhecido o direito do professor à formação acadêmica, o acesso à formação universitária de todos os professores da educação básica ainda não é uma realidade concreta.

A partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2012, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP aponta que entre 2010 e 2011, a proporção de professores com ensino superior que lecionavam na Educação Básica cresceu 7,6%. Contudo ainda se mantém nas escolas públicas brasileiras professores atuando com ensino incompleto ou sem a formação específica para sua área de atuação, principalmente nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia.

Em 2013, a proporção de professores com formação em nível superior concluída ou em andamento atuando nos anos iniciais do ensino fundamental regular,

era de 77,2%; e, nos anos finais do ensino fundamental regular, de 88,7%, o que representa um aumento significativo, mas não a solução do problema. O próprio MEC reconhece que as políticas de formação devem ser mais eficientes na universalização dessa formação:

Esse quadro mostra que as políticas de formação docente no ensino superior, em especial nas licenciaturas, precisam ser incrementadas de modo a universalizar esse acesso. Para que isso ocorra, será necessário estabelecer estratégias que garantam a formação específica, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, alterando o quadro observado entre os anos de 2007 a 2009, que não mostra mudança significativa nessa formação. (BRASIL, 2015a, p. 48)

Concordamos com Feldman (2009) que aponta para a existência de uma complexidade cultural da escola que deve ser vista e considerada para que se possa definir uma formação de professores com qualidade social e compromisso político de transformação e a ressignificação da escola como ambiente formador de identidades dos sujeitos. Para a autora a educação deve ser vista como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania e formar professores para essa educação será sempre um grande desafio:

Pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência entre pessoas. (p. 75-76)

O professor, assim como os demais profissionais da escola, vê-se impelido a rever sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e de ação, das questões multiculturais que permeiam o ambiente escolar, dos novos significados do trabalho docente como ação de interações humanas, das interações teórico-práticas do seu fazer. Essa configuração da escola afeta sobremaneira o professor e a sua formação:

O profissional professor, nesse contexto, passa a ser solicitado a assumir um novo perfil, respondendo às novas dimensões diante dos desafios da sociedade contemporânea. Nesse horizonte, formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriidade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. (FELDMANN, 2009, p.74)

Hoje as universidades públicas brasileiras mostram-se despreparadas para assumir o papel de formadoras de sujeitos sociais, adotando o treinamento de

profissionais para o mercado de trabalho como função principal em face de implantação de políticas públicas que preconizam a urgência de formação de profissionais da área de educação para atender à uma demanda emergencial.

Para Saviani (2011), a universidade pública assumiu há muito um modelo de formação baseado no conhecimento específico de conteúdo, que ele denominou de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores”:

[...] modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo, adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. [...] (p. 08-09, grifo do autor.)

Apesar dos dispositivos legais normativos, a Universidade pública ainda não encontrou a sua direção para a formação de professores. Nas últimas duas décadas, por diversos momentos, foram colocadas em práticas experiências que ou dizem respeito ao currículo de formação, ou às práticas de formação, ou ao aumento dos cursos de formação, ou a experiências com a formação continuada. Estas experiências revelam um “[...] quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”, conforme destaca Saviani (2011, p. 10)

Se a Universidade não encontrou um modelo de formação de professores para o enfrentamento dos problemas escolares, tampouco conseguiu dar conta da demanda por formação ainda existente no Brasil. O Censo Escolar de 2012 apontou que 22% dos mais de 02 milhões de professores que atuam na Educação Básica no país, não possuíam formação adequada. Nesse número estavam incluídos os professores sem nível superior ou formados em outras áreas que não são aquelas em que ele atuava. (BRASIL, 2013).

Em 2015, o governo federal lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação de professores das instituições de ensino superior, através da Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015. Tal Resolução determina em seu Artigo 1º:

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) **como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes**. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 03, grifo nosso.)

Estas Diretrizes substituem a anterior de 2002 e passam a ser referência para que as IES organizem seus cursos de licenciatura, preparando os profissionais:

[...] para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 04).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, foram colocadas em discussão nas IES a partir de sua publicação em 2015 para que fossem efetivadas mudanças nos cursos de licenciatura já existentes. Os cursos deveriam adequar-se às propostas colocadas pelo documento, incluindo mudanças na carga horária, no perfil do egresso na estrutura curricular.

Compreendemos que neste cenário, a universidade pública encontra-se diante da necessidade de responder à enorme demanda por formação de professores ainda existente no Brasil e o compromisso de fazê-lo com qualidade. A nós, parece-nos que o Governo Federal, diante desse cenário, optou, novamente, pelo que lhe era mais emergencial, qual seja a expansão de cursos de licenciaturas presenciais e a distância para resolver a demanda por formação de professores, deixando a discussão quanto ao compromisso da qualidade de lado, como se não fosse possível convergir as duas circunstâncias.

Em igual período por nós destacado neste item, temos mudanças fundamentais nas universidades portuguesas com reflexos na formação de professores.

2.2. A formação de professores em Portugal

Em 1986, Portugal publicou a sua Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a Lei nº 46/86, de 14 de outubro, que dentre outras determinações consagra a formação de professores para a educação básica em oito princípios fundamentais: a) formação inicial de nível superior; b) formação contínua, numa perspectiva de

educação permanente; c) formação flexível; d) formação integrada da preparação científico-pedagógica com a articulação teórico-prática; e) formação assente em práticas metodológicas; f) formação que estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante; g) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação; h) formação que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto informação e autoaprendizagem. (PORTUGAL, 1986).

Ainda que a LBSE tenha por preocupação os princípios formativos para os professores, mantém uma clara distinção no processo de formação para os professores dos diversos graus de ensino portugueses⁴⁹. Dessa forma o Art. 31 definiu que os professores da infância e os do 1º e 2º Ciclos do ensino básico deveriam adquirir qualificação profissional nas escolas superiores de educação⁵⁰ e os professores do 3.º Ciclo do ensino básico e os do ensino secundário, deveriam adquiri-la nas universidades.

Em 1989, foi publicado o Decreto-Lei nº 344/89 que constituiu o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, argumentando que era necessária a criação de uma estrutura flexível e dinâmica para articular os diversos modelos de formação existentes até então. O Decreto ainda definiu o perfil profissional dos educadores e professores nos campos de competência científica, da competência pedagógica e da “adequada” formação pessoal e social. Destacamos que este normativo defendia que a formação contínua é indissociável da formação inicial e que a dimensão investigação e inovação deve ser componente permanente na formação e na atuação profissional dos professores em todos os níveis de ensino.

⁴⁹ A educação escolar portuguesa desenvolve-se em três níveis: o ensino básico, o secundário e o superior. Por lei, a educação pré-escolar é facultativa e destina-se às crianças com idade compreendida entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e compreende três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo de dois e o terceiro de três. O ensino secundário é obrigatório e compreende um ciclo de três anos (10º, 11º e 12º anos de escolaridade).

⁵⁰ As Escolas superiores de educação em Portugal são na prática os estabelecimentos de ensino politécnico. O ensino politécnico faz parte do sistema de ensino superior português que compreende além deste, o ensino universitário. A diferença básica é que enquanto o ensino politécnico a formação prioriza a prática em determinadas áreas sendo as mais comuns Educação, Enfermagem, Gestão, Tecnologia, o ensino universitário prioriza a teoria, com a investigação e a criação do saber.

A partir desse Decreto também foram definidos os componentes necessários aos currículos de formação de professores. O Artigo 15º determinava que os cursos de formação inicial deveriam manter uma estrutura que contemplasse:

- a) uma componente de formação pessoal, social, cultural, tecnológica ou artística ajustada à futura docência;
- b) uma componente de ciências da educação;
- c) uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada. (Portugal, 1989, p. 4428)

A distribuição desses conteúdos nos currículos de formação deveriam obedecer às orientações do Decreto e foram determinados de acordo com o nível de ensino. Nos cursos de formação de educadores da infância e do 1º Ciclo do ensino básico os componentes didático-pedagógicos e a prática pedagógica deveriam manter um equilíbrio e o componente de formação cultural e científica não deveria ultrapassar 60% da carga horária total do curso. Nos cursos de formação de professores do 2º e 3º Ciclos, seria mantido o equilíbrio das componentes pedagógicas mas aumentaria a carga horária do componente cultural e científico para até 70%. Por fim, nos cursos de formação de professores para o Ensino Secundário, a carga horária do componente cultural e científico seria de até 80% da carga horária total do curso. (PORTUGAL, 1989, p. 4428)

Além desse Decreto-Lei que complementava a LBSE, ela foi posteriormente modificada pela Lei n.º 115/1997, que dentre outras alterações, também propunha mudanças na formação de professores. Dessa forma, o Artigo 31º da LBSE passou a ter a seguinte redação:

- 1- Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.
- 2- O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente.
- 3 - A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário.
- 4- O Governo define, por decreto-lei, os requisitos a que as escolas superiores de educação devem satisfazer para poderem ministrar cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico, nomeadamente no que se refere a recursos humanos e materiais, de forma que seja garantido o nível científico da formação adquirida.
- 5- A formação dos professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário.
- 6- A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode

adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.

7- A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respectiva complementados por formação pedagógica adequada. (PORTUGAL, 1997, p. 5083).

Na prática, esta Lei equipara as instâncias de formação colocando às instituições de ensino superior politécnico a competência para a formação de professores do 3.º ciclo do ensino básico e eleva o nível de formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo ao retirá-lo do bacharelado e atribui-lo à licenciatura.

A diferenciação entre a formação nos bacharelados (ministrada nas escolas superiores de educação) para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico e a formação em licenciatura (ministrada nas universidades) para os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e professores do ensino secundário, teve, durante anos, efeitos na construção da identidade do professor português (LEITE, 2009; MARCELO, 2009), portanto estabelecer a licenciatura como formação mínima para os profissionais da educação foi um passo importante para colocar os professores em situação de igualdade, pelo menos no que dizia respeito também à sua formação identitária profissional.

Considerando essa nova realidade, e na sequência dessa Lei, foram elaborados os Decretos-Lei nº 290/98 e nº 194/99. O primeiro criou o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) que tinha por função desenvolver o sistema de acreditação de cursos superiores que certificassem a qualificação profissional específica para a docência e garantir a qualidade dos cursos, além de ser responsável pela elaboração de perfis de formação em função dos quais deviam ser organizados os cursos de formação de professores dos diversos níveis. E o segundo determina os princípios gerais a que se deve subordinar o sistema de

acreditação⁵¹ dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário⁵².

A LBSE também sofre modificação pela Lei 49/2005 que, referendando o exposto na Lei 115/1997, não faz distinção entre as instituições de formação dos professores propondo apenas que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário tenham formação em “[...] cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino”. (PORTUGAL, 2005, p. 5123). A lei ainda complementa que a qualificação dos professores do ensino secundário pode ser feita em cursos superiores “[...] que assegurem a formação científica na área de docência respectiva, complementados por formação pedagógica adequada”. (PORTUGAL, 2005, p. 5123).

Diante desses marcos legais, relativo à formação de professores Mouraz, Leite e Fernandes (2012, p. 190) constataam que:

No que à situação portuguesa diz respeito, desde a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) podem ser identificados, pelo menos, dois momentos em que ocorreram alterações nas políticas de formação de professores: um primeiro, no final da década de noventa, no qual foi implementada uma política de atribuição de grau de licenciatura a todos os educadores/professores, independentemente do nível de ensino em que exerciam a sua profissão; um segundo momento, associado à adequação ao Processo de Bolonha (2006) decorrente da assinatura da Declaração de Bolonha (1999) e que teve como efeito que a formação de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e dos professores do ensino secundário ocorresse apenas durante o 2º ciclo da formação do ensino superior.

Considerando estes dois momentos destacados pelas autoras, caracterizamos a formação de professores efetivada nas universidades portuguesas.

Até o final da década de 1990, primeiro momento, distinguimos dois modelos de formação. Um seria o integrado, em que as disciplinas dos conteúdos a ensinar e as pedagógicas são distribuídas simultaneamente e ao longo de todo o curso. Foram

⁵¹ No Decreto Lei 194/99 ficou definido o que seria de fato a acreditação: “ A acreditação de um curso de formação inicial de educadores de infância ou de professores dos ensinos básico ou secundário cujo diploma visa certificar qualificação profissional para a docência é o reconhecimento da adequação desse curso às exigências de qualidade do desempenho profissional no nível e na área de educação ou de ensino abrangidos pelo mesmo. ” (Art. 2º).

⁵² O INAFOP foi extinto em 2002, o que significou, a partir desse momento, que os cursos não precisavam seguir os perfis de formação de professores determinados pelo órgão.

as Universidades Novas que, a partir da sua criação nos anos 1970⁵³, investiram na implementação de cursos de formação de professores, consolidando o modelo integrado descrito por Afonso (2013, p. 215):

[...] ocorria durante quatro anos lectivos, em simultâneo com a formação em ciências da educação, havendo num quinto ano um estágio obrigatório nas escolas nas quais os professores-estagiários assumiam a responsabilidade da leccionação de uma turma, sob supervisão científica e pedagógica quer dos professores-orientadores das escolas, quer da universidade – neste último caso, sobretudo dos supervisores das didácticas específicas ou das metodologias de ensino [...]

O outro seria o modelo sequencial bietápico em que o plano curricular é dividido em duas partes. Primeiro é feita a formação científica e depois a pedagógica que pode ou não ser realizada no mesmo curso ou em curso diferente. Isto acontecia porque em Portugal a formação de professores, nesse período, era feita em um único curso, porém para o 3º ano do ensino básico e para o secundário, a formação poderia ser feita através de uma licenciatura no domínio da disciplina ou das disciplinas a serem lecionadas complementada por um curso de formação pedagógica.

Interessante destacar que ambos os modelos são assumidos pelas instituições de ensino de forma diferenciada. Em uma pesquisa realizada nos anos de 1990, Campos (1995) aponta que neste período a maioria dos alunos dos cursos de formação de professores estavam inscritos nas universidades novas com modelos integrados. Somente as universidades privadas, as Faculdades de Ciências das universidades antigas e a Faculdade de Letras do Porto, mantinham cursos no modelo sequencial. Sobre esta distinção, Campos (1995, p. 13) argumenta:

Poder-se-á dizer que organizam cursos segundo o modelo **integrado**, as instituições que se assumem como instituições de formação de professores ou como assegurando cursos de formação de professores; organizam segundo o modelo **sequencial**, as que nunca aceitaram assumir-se como instituições de formação de professores ou como organizadora de cursos de formação dos mesmos e apenas acabaram por ceder a tal. (Grifo nosso)

Quanto à duração dos cursos, Ponte (2006) destaca que a maioria dos países europeus guardava uma grande variedade. Em Portugal funcionavam cursos de quatro anos (cursos de educadores de infância, professores do 1º e do 2º ciclo Educação Básica), de cinco anos (cursos de professores de Matemática, Ciências,

⁵³ São chamadas de Universidades Novas aquelas que passaram a funcionar logo após a Revolução de 25 de Abril, sendo elas a Universidade de Aveiro, a Universidade do Minho, a Universidade Nova de Lisboa e a Universidade de Évora.

Geografia, Educação Física, etc.), de seis anos (vários cursos de professores de Letras) e até sete anos (professores das áreas tecnológicas e vocacionais)⁵⁴.

O segundo momento da formação de professores, acontece a partir da assinatura da Declaração de Bolonha em 1999, quando o estado português se viu confrontado com a necessidade de reorganizar os cursos de formação de professores a fim de adequar-se ao que viria a ser estabelecido pelo Processo de Bolonha. Em dezembro de 2000, o INAFOP publicou a Deliberação 1488/2000 que adaptava os cursos de formação de professores ao ECTS.

A adaptação das universidades portuguesas ao Processo de Bolonha acontece em 2006, quando foi publicado o Decreto-lei nº 74/2006 que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas e promoveu uma reforma no ensino superior português.

Neste contexto foi publicado o Decreto-Lei 43/2007, que regulamentou os cursos de formação de professores aos padrões do Processo de Bolonha. Foi este Decreto que solidificou a habilitação profissional para a docência a partir do nível de mestrado, o que segundo o documento, demonstra “[...] o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional”. (PORTUGAL, 2007, p. 1321)

Embora, aparentemente, e só aparentemente, os dispositivos legais apontem para uma valorização dos professores a partir da sua formação sobretudo no que diz respeito à universidade, não podemos concordar que tal circunstância seja a realidade. Sendo assim acolhemos o que Afonso (2013 p. 229-230) aduz ao analisar a formação de professores nas universidades a partir da nova regulamentação estabelecida pelo Processo de Bolonha:

Todavia, do meu ponto de vista, ainda não é com esta regulamentação que se pode alcançar uma formação de professores que prepare para as condições que estão a emergir em uma **sociedade do conhecimento** onde as mudanças são cada vez mais rápidas, portadoras de profundos dilemas e desafios, marcadas pela heterogeneidade e diversidade cultural, de classe, de gênero, linguística, racial, étnica, religiosa..., e onde a escola se confronta com a perda do seu monopólio tradicional de transmissão de conhecimentos face à pluralidade (e eficácia) de novos espaços de educação e de formação. (Grifo do autor)

⁵⁴ Nestas áreas era estabelecida uma formação em licenciatura de cinco anos, seguindo-se mais dois anos de profissionalização em serviço.

Feitas estas considerações sobre o papel da universidade na formação de professores no Brasil e em Portugal, interessa-nos agora confrontar as mudanças determinadas para as universidades públicas a partir dos Programas REUNI e Bolonha a fim de caracterizar a formação de professores estabelecidas com estes programas.

2.3 A formação de professores nas universidades públicas brasileiras e portuguesas a partir do Programa REUNI e do Processo de Bolonha

Confrontar com o propósito de compreender melhor a realidade da formação dos professores nas universidades públicas no Brasil e em Portugal na atualidade a partir dos Programas REUNI e Bolonha, fez-nos destacar categorias de aproximação para caracterizar essa realidade. Dessa forma elencamos categorias representativas a partir de aspectos concretos que configuram as universidades a partir destes programas. São elas: a) aspectos conceituais, que dizem respeito à concepção política para a formação de professores; b) aspectos estruturais nos quais destacamos como as universidades organizam a formação de professores considerando o tempo de formação proposto para os cursos, a qualificação profissional atribuída e a natureza do financiamento nas instituições e c) aspectos pedagógicos, nos quais identificamos os modelos de formação, os currículos e a articulação teoria - prática no processo de formação.

Nossa intenção aqui é a de fazer uma aproximação comparativa entre os dois Programas a fim de caracterizar as convergências e divergências na formação de professores no Brasil e em Portugal.

2.3.1 Aspectos Conceituais

Conforme destacamos anteriormente, tanto no Brasil, quanto em Portugal as políticas de formação de professores ocorrem em consonância com as mudanças sociais, econômicas, científicas e tecnológicas em curso nas sociedades e no contexto de uma agenda política nacional para educação que é globalmente estruturada conforme Dale (2004). Tal agenda organiza-se nos espaços nacionais a partir de “[...] conexões fortes com processos e relações supranacionais e globais, sendo ainda

decisivamente modeladas pelas condições, interpretações e recursos sócio-institucionais nacionais relevantes e específicos de uma dada formação social”. (ANTUNES, 2005, p. 125). Os Programas REUNI e Bolonha trazem estas marcas na política para a formação de professores, desenvolvidas nas universidades públicas a partir de então.

No Brasil, no início do primeiro governo Lula da Silva, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), encaminhou à presidência da república o documento “Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior” que elencava nove situações a serem enfrentados pelas IFES e apontava treze propostas de trabalho para resolver estas situações nos quatro anos seguintes. Dentre as situações, destacamos que ANDIFES reconhece a universidade pública como referência para a formação de professores e que esta formação era fundamental para atender a demanda por formação ainda vigente no Brasil:

[...] que o sistema público é a referência de qualidade na formação de recursos humanos para a sociedade, em geral, e para os demais níveis de ensino, em especial; e sua provável solução **formar 50.000** professores, particularmente nos campos disciplinares que apresentam maior déficit; criar um programa para **titular 250.000** professores sem graduação que atuam nas redes estadual e municipal para atender o estabelecido na LDB. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2003, s.p, grifos dos autores).

Este documento aponta claramente a preocupação com a expansão para a formação, mas é generalista quanto ao papel das IFES na realização dessa formação ao propor que estas devem promover

“[...] as alterações que forem necessárias no ensino de graduação e de pós-graduação de modo a garantir aos estudantes a condição da **formação cidadã**, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem nortear a vida numa sociedade justa e democrática. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2003, s.p, grifos dos autores)

Em consonância com este documento, em 2007 o Governo federal lança seu projeto de reforma do ensino superior com ênfase na expansão e reestruturação das IFES, com destaque para o REUNI. Em alguns pontos, as diretrizes do REUNI são convergentes aos da Proposta da ANDIFES, principalmente no que diz respeito à redução da evasão e ocupação de vagas ociosas nas IFES, oferta de ensino noturno, articulação graduação e pós-graduação, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

Outro ponto coincidente é que as diretrizes do REUNI também são imprecisas quanto á formação de professores. O fato é que elas apontam para o aumento de vagas de ingresso nos cursos noturnos (Diretriz I); reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, com elevação da qualidade (Diretriz III) e a articulação da educação superior com a educação básica (Diretriz VI) o que nos mostram uma preocupação em incrementar a formação de professores com a expansão de licenciaturas, mas não propõem mudanças significativas com vistas a elevação da qualidade.

A adesão das instituições federais ao REUNI, de caráter voluntário, envolveu a destinação de verba federal extra às universidades públicas mediante termo de compromisso de expansão com o cumprimento das diretrizes do Programa, principalmente para aquelas que se comprometeram com a ampliação de vagas e na criação de cursos noturnos.

Analisando as diretrizes, identificamos que o protagonismo dos cursos de formação de professores no Programa REUNI se deve principalmente por que estes permitem aumentar o número de matrículas no período noturno, turno onde a maioria das licenciaturas são ofertadas nas universidades, públicas e privadas; permitem a reorganização de suas estruturas curriculares e experiências formativas, como é o caso da Educação a Distância⁵⁵, mantém via estágios supervisionados de docência e projetos de extensão, ainda que de forma precária, uma articulação com a educação básica.

Longe de ser positivo, este protagonismo oculta e mantém a “desimportância” das licenciaturas no ensino superior. Na realidade, elas representam uma opção mais viável para as Instituições Federais que aderiram ao REUNI, cumprirem suas metas de aumento de cursos e de vagas.

Para Velloso (2012) as licenciaturas, em virtude do baixo investimento demandado quanto a laboratórios, equipamentos e acervo bibliográfico, colocaram-se como opção economicamente interessante para as universidades. O autor ainda aponta para a precariedade das licenciaturas criadas neste cenário:

Assim, a ampliação de sua oferta, seja pelo aumento do número de vagas existentes, seja pela criação de novos cursos, **enseja a execução precária**

⁵⁵ Apontamos que a Educação a Distância tem sido preponderante na expansão das matrículas no Ensino Superior na última década no Brasil. Na Educação a Distância, o número de matrículas passou de 49.911 em 2003 para 1.153.572 em 2013, sendo que desse total foram quase 1 milhão de matrículas em instituições particulares. (BRASIL, 2015)

de projetos pedagógicos, que não consideram, pela exiguidade de tempo e pela minimização dos investimentos em recursos de infraestrutura, de laboratórios e de acervo bibliográfico, **propostas de formação dotadas da desejável sustentação**. Enseja ainda um quadro de superlotação de salas; a contratação, de afogadilho, de docentes; a improvisação quanto aos trabalhos de campo, em particular quanto a políticas de estágio supervisionado, levadas a efeito sem o desejado planejamento e articulação com os cenários da prática profissional. (p.431, grifos nossos).

Dessa forma, o número de matrículas em cursos de licenciaturas teve um crescimento expressivo em Instituições que atenderam ao processo de interiorização de suas dependências. Na rede federal de ensino superior a taxa média de crescimento anual foi de 8,4%, registrando um aumento no número de ingressantes superior a 124% entre 2002 e 2012. No período entre 2011 e 2012, o INEP registrou um crescimento de quase 20% nas matrículas nos cursos de formação de professores. (BRASIL, 2013a).

Alertamos para os perigos de uma expansão meramente quantitativa, como mostram os dados, e do reducionismo da formação de professores ao cumprimento de metas das IFES, que comprometem de vez a possibilidade de implantar uma expansão “[...] qualitativa das licenciaturas, inclusive com a sua preservação no ambiente universitário da pesquisa e produção de conhecimento”. (VELLOSO, 2012, p. 435).

Tais inferências nos mostram que o REUNI não traz uma política de formação comprometida com a qualidade, mas sim, com a expansão de cursos e vagas para atender a enorme demanda por formação de professores em nível superior ainda existente no Brasil.

Conforme destacamos no Capítulo 01, Portugal encontra-se profundamente ligado aos processos e relações supranacionais que determinam as políticas educativas e as mantém através de medidas, resoluções, encaminhamentos impostos aos países da União Europeia e às suas instituições de ensino superior. Um exemplo claro desse mecanismo é o “Relatório do Conselho Educação: Objetivos Futuros Concretos dos Sistemas de Educação e Formação”, para o Conselho Europeu, elaborado em Bruxelas em 2001. O Relatório reconhece as necessidades formativas do mundo contemporâneo:

O mundo caracteriza-se por rápidas mutações, uma globalização crescente e uma maior complexidade em termos de relações económicas e socioculturais. A velocidade a que se estão a efetuar estas mutações repercute-se no contexto em que deve ser colocada qualquer reflexão sobre

os objetivos futuros dos sistemas de educação e formação. As novas sociedades e estruturas económicas são cada vez mais guiadas pela informação e o conhecimento. (p. 06)

Determina ainda que são necessárias mudanças na educação para estar em consonância com esta realidade:

Modernizar a formação inicial e contínua dos professores e formadores, a fim de que os seus conhecimentos e competências respondam à evolução e às expectativas da sociedade e sejam adaptados aos diferentes grupos a que se dirigem, eis um dos principais desafios a que os sistemas de educação e formação deverão fazer face ao longo dos próximos dez anos. (p.08)

Por fim destaca a formação de professores de qualidade como um dos principais objetivos a ser atingido pela Comunidade Europeia a partir de mudanças nas universidades:

A **formação dos professores constitui um dos objectivos mais importantes**, dada a evolução extremamente rápida tanto tecnológica como científica. Esta formação é chamada a abrir-se a novos conteúdos, surgindo progressivamente novos **sectores de formação universitária**. (p. 18, grifos nosso).

Tais orientações acabam por ser assumidas de uma forma ou de outra pelos países europeus uma vez que “[...] os contextos nacionais são contextos de ratificação das políticas educativas emanadas das decisões estabelecidas a partir dos órgãos supranacionais [...]”, conforme Antunes (informação verbal)⁵⁶.

A formação de professores em Portugal é definida na contemporaneidade por este contexto supranacional principalmente através de dispositivos legais. Por isso, como parte de um processo concreto de submissão a estas políticas e na sequência das determinações do Processo de Bolonha, não é de estranhar que a formação de professores nas universidades passe a ser regida pelo Decreto Lei nº 43/2007. O argumento do Governo era:

[...] o desafio da **qualificação** dos portugueses exige um corpo docente de **qualidade**, cada vez mais **qualificado** e com garantias de estabilidade, estando a **qualidade** do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a **qualidade** da **qualificação** dos educadores e professores (PORTUGAL, 2007, grifo nosso).⁵⁷

⁵⁶ Informação verbal de Fatima Antunes em aula ministrada no dia 12/06/2015 como parte integrante do “Seminário: União Europeia e educação: quatro décadas em questão”, da Disciplina de Políticas Educativas, do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Minho/Portugal.

⁵⁷ Respondendo de vez ao desafio de “qualificar” os professores, o Decreto-lei impõe a sua marca.

Os programas apontam que as mudanças nas universidades são fundamentais e são importante fator desencadeador de uma qualidade a ser efetivada na formação dos professores, contudo não comprometem uma política para efetivar tal qualidade.

2.3.2 Aspectos estruturais

O tempo de formação de professores nas universidades e a qualificação profissional para a educação básica dela advinda, guarda diferenças nos dois países. O REUNI mantém a formação que já estava definida para as universidades brasileiras, com cursos de Licenciatura com quatro anos ou mais, de Mestrado com dois anos e de Doutorado com quatro anos, sendo que a formação inicial na graduação já qualifica o profissional para a atuação nas escolas da educação básica de acordo com a área de formação.

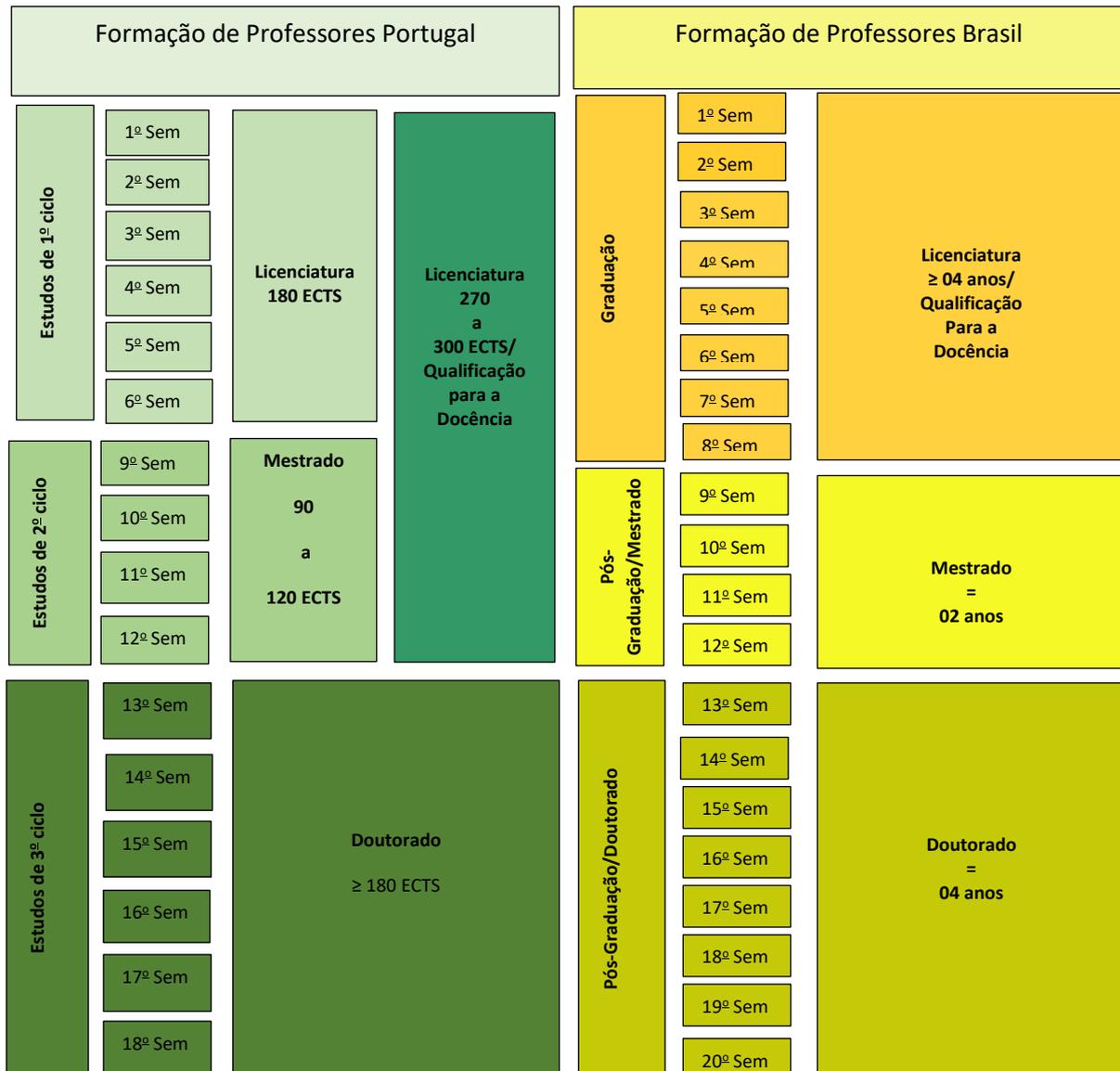
Bolonha determina uma reconfiguração da formação de professores em Portugal, ratificada pelo Decreto-Lei nº 43/2007, que determina a formação em ciclos, sendo que a habilitação profissional para a docência é adquirida apenas no 2º Ciclo (Mestrado), conforme determina o Decreto-Lei n.º 79/2014⁵⁸:

Reconhece -se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a **formação de base na área da docência**. E salienta -se que **ao segundo ciclo**, o mestrado, **cabe assegurar um complemento dessa formação** que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo **assegurar a formação educacional geral**, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, **que culmina com a prática supervisionada**. (p.2819, grifos nossos)

Tanto no Brasil, quanto em Portugal, o prosseguimento de estudos no Doutorado está ligado à docência em nível superior. Ilustramos a formação de professores nas universidades públicas de ambos os países na Figura 02:

⁵⁸ Enquanto o Decreto-lei nº 43/2007 determina como deve ser a formação dos professores, este Decreto-lei estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Figura 02 - Formação de Professores na Universidade Pública em Portugal e no Brasil



Fonte: elaboração própria, a partir de dados do DGES (Portugal) e MEC (Brasil), 2016

Relativo ao financiamento, o conceito de universidade pública no Brasil está profundamente arraigado ao conceito de gratuito. Este princípio ainda está preservado no Ensino Superior público, que deve ser financiado em todos os níveis pelo Estado.

Em Portugal, o caráter público da Universidade guarda algumas peculiaridades. Para todos os efeitos uma instituição de ensino superior pública é aquela que tem o estatuto legal de Universidade pública, isto é, foi criada por uma Lei da Assembleia da República (ou Assembleia Nacional se antes de 1974) e compõem o ensino superior público, formado pelas instituições pertencentes ao Estado e pelas fundações por ele

instituídas. Contudo, desde o início dos anos 1990 que são cobradas taxas⁵⁹ dos alunos das instituições públicas.

Em 2003, foi aprovada a Lei nº 37/2003, que estabeleceu as bases do financiamento do ensino superior, regulamentando as relações de financiamento entre o Estado, as instituições de ensino superior e os alunos, em uma relação chamada de Tripartida: do Estado com as instituições de ensino superior, do Estado com os alunos, dos alunos com a instituição de ensino superior. A Lei determinou os valores mínimos e máximos para a cobrança das propinas dos cursos.

Com a aprovação da Lei nº 62/2007 o regime jurídico das Universidades passou a prever também a adoção do modelo fundacional de universidade. As universidades-fundação portuguesas são organizações governamentais criadas por Decreto-lei (que aprova os estatutos da fundação), controladas por um Conselho de Curadores nomeado pelo Governo sob proposta da instituição e estão sujeitas a um contrato plurianual para obtenção de financiamento estatal. As universidades que adotaram o modelo de gestão do tipo fundação continuaram sujeitas ao “[...] direito administrativo nos atos acadêmicos, na disciplina acadêmica, na obrigação de prestar serviço público e na tutela do Estado”. (TAVARES, ARAÚJO e ROCHA, 2011 p. 08). Para os autores isso constitui a preservação do cumprimento das obrigações da universidade para com a sociedade.

Dessa forma, constituindo-se fundação, as universidades públicas podem captar recursos através das dotações orçamentais que lhes forem atribuídas pelo Estado, mas também através de uma série de mecanismos, determinados pela Lei 62/2007, dentre eles através da cobrança de mensalidades e outras taxas de frequência de ciclos de estudos e outras ações de formação. Atualmente são universidades públicas do tipo Fundação, a Universidade do Porto (UP), a Universidade de Aveiro (UA), o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) e a Universidade do Minho (UM).

Com a implantação do Processo de Bolonha e a mudança da estrutura do ensino superior para 03 Ciclos de formação, se estabeleceu uma relação de financiamento por parte do Estado (através de bolsas) dos cursos de 1º ciclo e por parte dos alunos (autofinanciamento) para os cursos de 2º e 3º ciclos.

⁵⁹ Em Portugal taxas são as mensalidades dos cursos e são chamadas de propinas.

Como a qualificação para a docência é conferida apenas para os que concluem o 2º ciclo de estudos (Mestrado), na prática, a formação de professores nas universidades públicas portuguesas é financiada em parte pelo Estado, em parte pelo aluno.

2.3.3 Aspectos pedagógicos

A formação dos professores estabelecida pelos programas REUNI e Bolonha, traz alguns aspectos que ora convergem, ora divergem. Contudo, já vimos, ambos os programas referendam a ideia de mudanças para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica, sendo que a melhoria da qualidade na formação dos professores é um pré-requisito essencial para atingir tal objetivo.

Falar em qualidade na formação é dificultado pelo significado dado ao termo nos diferentes discursos uma vez que o termo tem um sentido subjetivo porque está relacionado às percepções trazidas para o contexto em que ele é utilizado.

Nos documentos legais que fundamentam a formação de professores em Portugal, fica explícito que qualidade na formação se relaciona intrinsecamente à cultura de uma escola racional, técnica, eficiente e voltada para o mercado. Ou seja, qualificar para responder à competitividade educacional assumida pelos países europeus na atualidade.

Qualidade na formação de professores no Brasil, está ligada a ideia de proporcionar formação inicial para os docentes “não qualificados”, ou seja, que não têm diploma de nível superior e também de responder à demanda por formação de professores para as diversas áreas de ensino ainda existente no país.

Dito isso, é fato que o REUNI e Bolonha ao referendarem a necessidade de mudanças para melhorar a qualidades dos cursos de formação de professores nas universidades o fazem em vertentes diferentes.

Situando o caso brasileiro, temos circunstâncias que concorrem para que formação de professores seja um desafio. Gatti e Barreto (2009) discutem que vários são os fatores de complexificação deste tema. As autoras abordam que:

De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões

do país, **provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização**. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, **num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão**. (p. 12, grifo nosso).

Dessa forma, quando o REUNI aponta como uma de suas diretrizes “[...] a revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade [...]” (BRASIL, 2007), temos que levar em consideração que, também por conta dos fatores acima citados, atingir tal diretriz implicava um desafio para além do processo de expansão e criação de novos cursos.

O que se estabeleceu, na maioria das instituições mais comprometidas em expandir cursos e vagas, foi a manutenção das estruturas curriculares anteriormente estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Conforme citamos no Capítulo 01, com exceção de algumas experiências pontuais, as universidades mantiveram o mesmo modelo curricular nos cursos de licenciatura criados a partir do REUNI, desconsiderando a possibilidade apresentada para a inovação curricular.

A relação entre teoria e prática, aparece como preponderante na formação dos professores na maioria dos documentos que tratam do assunto (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006; BRASIL, 2009; BRASIL 2014b, BRASIL 2015, BRASIL 2016), contudo não encontra reflexo nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores.

Os cursos de formação de professores no Brasil ainda não conseguiram romper com a forma tradicional que envolve a desconexão tradicional entre escola e universidade e estabelecem a valorização do conhecimento acadêmico como fonte única de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino conforme Zeichner (2010). O autor faz uma séria crítica a este modelo de formação:

Da perspectiva das faculdades e das universidades, a solução para a desconexão entre universidade e escolas na formação de professores e na formação profissional continuada para professores da Educação Básica tem sido, habitualmente, tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da

Educação Básica. Esse tem sido um modelo de fora para dentro, no qual o saber está primordialmente entre os acadêmicos e não entre os professores da Educação Básica. (p. 487)

Na mesma linha de crítica, Gatti, Barreto e André (2011) ponderam que as experiências de ruptura deste modelo são pontuais nas instituições brasileiras, e que quando acontecem são delimitadas e dependentes das iniciativas individuais dos cursos ou de pequenos grupos de docentes. As autoras argumentam que ainda é comum nas universidades brasileiras cursos de formação de professores com um “[...] predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação”. (p.91). Reconhecemos que este conhecimento é necessário e fundamental, mas que ele sozinho não dá conta da formação profissional para a docência.

O que temos claro é que apesar da proposta de mudanças na estrutura e nos currículos dos cursos para as universidades feita pelo REUNI, como forma de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, na formação de professores, estas não são estabelecidas porque não rompem com a estrutura dicotômica há tempos arraigada nas licenciaturas brasileiras, em que a relação teoria-prática na formação dos professores é, na maioria das vezes, destinada e delimitada ao estágio no final dos cursos que nem sempre são de fato bem utilizados, quando deveria estar presente durante toda a formação do profissional docente. No estudo feito por Gatti, Barreto e André (2011) sobre o estado da arte das políticas docentes no Brasil, as autoras fazem um levantamento das licenciaturas no Brasil e apontam:

Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, nos quais se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato nas instituições formadoras, para fazer essa rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. **Encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado.**(p.91, grifo nosso).

Delimitar a relação teoria-prática em espaços pré-determinados e ainda mal utilizados durante a formação, não nos parece contribuir para uma experiência de trabalho e não é possível relacionar tal experiência às necessidades profissionais que a escola exige do professor na contemporaneidade.

Em Portugal as mudanças na estrutura dos cursos de formação de professores trazem, como consequência mudanças profundas nos currículos dos cursos. Ao

analisar como o processo de Bolonha impactaria a formação de professores, Ponte (2006) apontava que as mudanças nos cursos das universidades seriam benéficas para a superação de precarização da profissionalidade do docente português:

[...] a estruturação dos cursos do ensino superior em ciclos de formação, com um 1.º ciclo de **banda larga** e um 2.º ciclo de especialização, coloca na ordem do dia a necessidade de se reequacionar a estrutura e organização dos cursos de formação de professores, ao mesmo tempo que proporciona a oportunidade para estabelecer um sistema coerente de formação de professores para todas as áreas disciplinares, terminando com o sistema manifestamente precário da profissionalização em serviço. (p. 22, grifo do autor).

Contudo tal otimismo não encontrou respaldo na implementação das mudanças dos cursos. Estas estabeleceram novos desafios às instituições de formação de professores pois com a transformação da estrutura dos cursos no ensino superior, a formação do professor português passa a acontecer no 2º Ciclo, ou seja, no nível de Mestrado. Dessa forma a qualificação dos professores acontece em cursos de licenciatura de três anos (1º Ciclo) em áreas de conhecimento específico com uma formação pedagógica com habilitação para a docência feita exclusivamente no Mestrado de até dois anos (2º Ciclo), o que representa o retorno do modelo bietápico, “[...] que não necessita de ser sequencial, e que dificulta a possibilidade de uma formação integrada que privilegie a relação teoria-prática, bem como um contato prolongado e aprofundado com o exercício profissional”. (MOURAZ, LEITE e FERNANDES, 2012, p. 193).

Para nós, o estabelecimento de uma nova estrutura nos cursos de formação de professores com o Processo de Bolonha desconsidera os fundamentos filosóficos e conceituais de um currículo que baseia socialmente a formação de professores, principalmente no que diz respeito a uma relação teoria-prática bem estabelecida. O currículo dos cursos de formação foi “empobrecido” com esta formação porque respondem mais aos objetivos do Programa do que à qualidade na formação, como Niemi (2008) alertava:

O currículo não pode ser uma mera listagem de objetivos do Processo de Bolonha. **O currículo da formação de professores tem de se fundamentar em conceitos inerentes a profissão docente e a criação de conhecimento.** As exigências da profissão docente são muitas e estabelecem requisitos específicos relativamente a qualidade do currículo de formação de professores. (p. 52, grifo nosso).

A autora discute que os professores são formados nas universidades e portanto devem exercer plenamente a sua função social e que para exercer este papel é fundamental que o currículo de formação dos professores contemple tal perspectiva:

O currículo da formação de professores deveria dotá-los de conhecimentos que os levem a considerar-se a eles próprios como atores profissionais responsáveis e com direitos e obrigações no processo de desenvolvimento da educação. A sua tarefa é facilitar a diferentes aprendentes uma melhor aprendizagem. Os professores têm uma função social forte e esta perspectiva deveria ser integrada nos currículos de formação de professores. (NIEMI, 2008, p. 53).

Observamos que as mudanças estabelecidas por Bolonha não propiciam esta formação, porque considerando o aspecto fundamental da relação teoria-prática na formação de professores, este é negligenciado, estando determinado aos dois anos de Mestrado quando o aluno vai confrontar os conhecimentos específicos da área com os conhecimentos e a prática pedagógica.

Retomando Nóvoa (1999), o autor já apontava, na época, a realidade estabelecida nos cursos de formação de professores nas universidades portuguesas e que quase duas décadas depois não propiciaram espaço para as mudanças:

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-ação” etc.; mas a **Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação etc.** A ligação da Universidade ao terreno [...] leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem. (p. 17, grifo nosso).

O que percebemos, tanto com o REUNI, quanto com Bolonha, é que apesar de estar posto a tempos no cenário educacional que há necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, se faz urgente uma política que contemple de “[...] forma mais articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la [...]” (FREITAS 2007, p. 1204).

No Brasil, a má qualidade na formação de professores também é marcada pela ausência de condições adequadas de trabalho dos profissionais da educação e é uma realidade que sofreu poucas alterações nas últimas décadas.

Em Portugal, já está estabelecida uma recessão na demanda por formação inicial de professores que está relacionada com o crescente desemprego dos professores e com a desvalorização social da profissão para os jovens.

Afonso (2013) aponta diversos fatores que foram se entrelaçando para formar este cenário na atualidade: decisões políticas equivocadas que permitiram o aumento desregulado de cursos de formação de professores em instituições privadas o que propiciou um excedente de profissionais para esta área; a diminuição do número de alunos nas escolas por causa da alteração na taxa de natalidade; a crise econômica e financeira que tem reflexos profundos no investimento público, tudo isso agravado pela obsessão pela redução do déficit público, e a redefinição dos papéis e responsabilidade do Estado português num contexto de menor autonomia face à União Europeia.

Afetado por tais questões os cursos de formação dos professores e seus currículos nestes dois países encontram-se destituídos das especificidades necessárias à formação deste profissional porque impõem modelos que desconsideram, principalmente a complexidade da sociedade contemporânea.

Para Zabalza (2011) a formação do professor deve ser duradoura e progressiva e abarcar todas as dimensões do sujeito. Para tanto o autor aponta que os debates contemporâneos sobre currículos para a formação do profissional docente referem-se a questões que afetam a própria liberdade dos indivíduos com respeito à sua formação contra a imposição dos governos de um currículo rígido que todos têm de cursar.

No quadro 05, sintetizamos nossas discussões:

Quadro 05 - Formação de Professores nas universidades a partir do Programa REUNI e do Processo de Bolonha

ASPECTOS	CATEGORIAS	PROGRAMA REUNI	PROCESSO DE BOLONHA
Conceituais	Concepção política	Responder ao desafio da demanda por formação de professores	Responder ao desafio da qualificação dos professores
Estruturais	Tempo de formação	≥ 4 anos, sem mestrado	= 03 com mais 02 anos de Mestrado
	Qualificação profissional	Determinado pela Graduação em cursos de Licenciatura	Determinado pela formação no 2º Ciclo (Decreto-Lei n.º 79/2014)
	Natureza do financiamento	Público e gratuito durante toda formação	Público/gratuito no 1º ciclo/Financiado pelo aluno no 2º Ciclo
Pedagógicos	Currículos	Mantidas as diretrizes curriculares de 2002	Profundamente alterados
	Articulação teoria prática	Existente/Mal articulada	Existente/Mal articulada
	Modelo de Formação	Integral/Formação pedagógica ao longo do curso	Bietápico /Formação Pedagógica acontece no Mestrado (2º Ciclo)

Fonte: elaboração própria, 2016

A fim de identificar na prática, a realidade que buscamos caracterizar neste capítulo, escolhemos duas instituições de ensino superior, uma no Brasil e outra em Portugal, que passaram por mudanças definidas pelos Programas REUNI e Bolonha para conhecer e caracterizar a formação de professores estabelecidas nos seus cursos, especificamente na área de Ciências e Biologia, o que apresentaremos no próximo capítulo.

3. AS AÇÕES CONCRETIZADAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (BRASIL) E NA UNIVERSIDADE DO MINHO (PORTUGAL)

Tendo configurado como o Programa REUNI e Processo de Bolonha guardam divergências e convergências em relação à formação de professores, procuramos caracterizar a formação de professores nas universidades públicas no Brasil e em Portugal. Dessa forma escolhemos duas instituições que passaram por mudanças com a implantação dos programas. No Brasil, escolhemos a Universidade Federal do Piauí e em Portugal, escolhemos a Universidade do Minho e nelas realizamos a nossa pesquisa, que caracterizamos neste capítulo.

Pretendemos na realização deste estudo uma aproximação da realidade dessas instituições que nos leve ao conhecimento do fenômeno educativo que nos propomos a estudar. Reconhecemos que o processo de comparação, como fizemos nos capítulos anteriores, foi necessário e, em alguns momentos, até mesmo fundamental para a apreensão do fenômeno. Levamos em conta a perspectiva destacada por Coral (2015) para um estudo com esta característica:

[...] é preciso ressaltar que nessa compreensão não se descarta de forma alguma as particularidades de cada uma das experiências, pelo contrário, é o que poderá permitir identifica-las. Entende-se que as determinações tem a mesma origem e desenvolvimento semelhantes, mas as **funções** ou **papéis** que elas exercem em cada um dos contextos podem assumir características próprias. (p. 03, grifo da autora).

Consideramos que o levantamento da realidade da formação dos professores na Universidade Federal do Piauí (Brasil) e na Universidade do Minho (Portugal) a partir do Programa REUNI e do Processo de Bolonha, respectivamente, proporcionou um olhar sobre as circunstâncias, as ações e os enfrentamentos estabelecidos nestas instituições que nos ajudaram a compreender melhor os processos formativos dos professores na atualidade.

3.1 A construção metodológica da pesquisa

Em nossa pesquisa, propomos responder a uma interrogação inicial que fizemos sobre como está constituída a formação dos professores estabelecida nas universidades públicas brasileiras e portuguesas a partir das reformas do ensino superior estabelecidas nos dois países, principalmente através do Programa REUNI

e do Processo de Bolonha, tendo como cenário a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade do Minho (UMINHO). Responder tal questão configurou-se como o objetivo principal do nosso estudo.

Diante deste contexto percebemos que para responder a esta questão fez-se necessário, antes de tudo, subdividi-las em interrogações parciais, estreitamente ligadas entre si que direcionaram a construção dos nossos objetivos específicos: a) como foi constituída a Reforma do Ensino Superior no contexto da Reforma do Estado no Brasil e em Portugal a partir dos anos de 1990?; b) quais são as políticas educacionais para a formação do professor no Brasil e em Portugal?; c) como são configurados o Programa REUNI e o Processo de Bolonha, implantados nas IES pelos Governos brasileiro e português respectivamente?; d) como se estabeleceu a formação de professores a partir do REUNI na Universidade Federal do Piauí?; e) como se estabeleceu a formação de professores a partir do Processo de Bolonha na Universidade do Minho?

A fim de elucidar tais questões, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar a Reforma do Ensino Superior no contexto da Reforma do Estado no Brasil e em Portugal a partir dos anos de 1990;
- b) Identificar as políticas educacionais para a formação do professor no Brasil e em Portugal;
- c) Analisar o Programa REUNI e sua implantação nas universidades brasileiras;
- d) Analisar o Processo de Bolonha e sua implantação nas universidades portuguesas;
- e) Explicitar como se estabeleceu a formação de professores a partir do REUNI e do Processo de Bolonha na Universidade Federal do Piauí e na Universidade do Minho, respectivamente.

Para atingir estes objetivos, consideramos importante: a) analisar os normativos legais que estruturaram a Reforma do Estado e do Ensino Superior no Brasil e em Portugal; b) avaliar os normativos legais para a formação de professores nos dois países; c) caracterizar os modelos de formação de professores existentes nas instituições de ensino superior brasileiras e portuguesas na atualidade; d) analisar os dilemas e desafios que atravessam o campo da formação de professores.

Delineando dessa forma nosso objeto, planejamos formas de examiná-lo, confrontá-lo com realidades teóricas estabelecidas e definir a sua configuração quer, através da produção acadêmica, quer através da observação de contextos de formação, quer ainda, através da interlocução com diversos atores educativos com responsabilidades na formação de professores, nas duas instituições selecionadas para o estudo. Para tanto fizemos uso de um projeto elaborado para a realização da pesquisa. Nele consideramos alguns pontos fundamentais que basearam nosso trabalho tais como “[...] quais questões estudar, quais dados são relevantes, quais dados coletar e como analisar os dados” (YIN, 2004, p.41).

Para nós, o projeto de pesquisa foi muito mais que um plano de trabalho. Ele foi o condutor de todo o estudo e balizou nossas ações que nos conduziram à elaboração de conclusões acerca do fenômeno que nos propomos a estudar. Concordamos com Yin (2004, p. 41) e reiteramos a importância do projeto na condução da pesquisa:

Coloquialmente, um projeto de pesquisa é um plano de ação para se sair daqui e se chegar lá, onde aqui pode ser definido como um conjunto inicial de questões a serem respondidas e, lá um conjunto de conclusões (respostas) sobre estas questões. Entre **aqui** e **lá** pode-se encontrar um grande número de etapas principais, incluindo a coleta e análise de dados relevantes. (Grifo do autor).

Ao delinear nosso projeto, optamos pela abordagem qualitativa por considerar, como destaca André *et al* (2010, p.127), que esta tem por preocupação “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais.”

Este caráter da investigação qualitativa é destacado por Bogdan e Biklen (1994), quando apontam que a mesma assume muitas formas e pode ser conduzida em múltiplos contextos. Adotando estes autores como fundamento teórico, concordamos que nesta investigação:

[...] os dados recolhidos são ricos em pormenores, descritos relativamente a pessoas, locais e conversas, que as questões a investigar são formuladas com o objetivo de pesquisar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural considerando, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (p.16).

Para nós, interessa-nos a compreensão do fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos “[...] correlacionada ao contexto do qual fazem parte” (FREITAS, 2002, p. 26).

Nosso enfoque levou em consideração que a formação de professores no Brasil e em Portugal está profundamente marcada pelas reformas do estado e, conseqüentemente do Ensino Superior, permeada pela estrutura das formações sócio-econômicas, pelos modos de produção da sociedade capitalista, pela força e as relações de produção, constituindo-se como um fenômeno social e histórico. Concordamos com Freitas (2002, p. 27), que esclarece:

Assim, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Nossa abordagem qualitativa de pesquisa fundamenta-se porque consideramos “[...] o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Para nos apropriarmos dessas realidades desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com base no Estudo de Caso porque focamos em um contexto sócio político, para “[...] que pudéssemos explicar o que é específico de cada realidade e o que é determinado por este contexto” conforme Amado (informação verbal)⁶⁰. Ao analisar a formação de professores a partir de dois Programas distintos, como o REUNI e Bolonha, buscamos no Estudo de Caso centrado em uma política educativa expressa em cada um dos países, uma perspectiva que nos ajudasse a compreender e explicar o que de fato é específico de cada uma das instituições e o que é demarcado pelo contexto político.

Dessa forma nos aproximamos do Estudo de Caso qualitativo como fundamentação metodológica para analisar as condições situadas para a formação de

⁶⁰ Informação Verbal do Professor Doutor João Amado em aula ministrada no “Seminário Investigação Qualitativa – Paradigmas, estratégias e validação da pesquisa” realizado no dia 18 de abril de 2015 como parte das atividades da disciplina Estruturas e Dinâmicas do Trabalho de Investigação do Programa Doutoral em Ciências da Educação, na Universidade do Porto/Portugal.

professores por que interessa-nos ao caracterizar essas condições explicitar as condicionantes políticas, mas também econômicas, sociais e culturais que caracterizam a formação de professores em dois contextos diferenciados mas convergentes no sentido que estabelecem ações de conformação às propostas governamentais.

Esclarecemos que este estudo foi registrado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e autorizada pelo Parecer Nº 1.679.489, em consonância com as orientações da base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos determinadas pela Plataforma Brasil do Ministério da Saúde. (ANEXO A).

3.1.1 Caracterização do Estudo de Caso na pesquisa

Compreendemos que caracterizar o Estudo de Caso em pesquisas educacionais guarda algumas dificuldades principalmente porque ele pode ser expresso em diferentes metodologias e é utilizado não só como modalidade de pesquisa, mas também “[...] para fins de ensino e consultoria, com o objetivo de ilustrar uma argumentação, uma categoria ou uma condição”. (ALVES-MAZZOTTI, 2006. p. 640). Além disso, o Estudo de Caso é utilizado em diversas áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Antropologia, Medicina, Psicologia, Serviço Social, Direito, Administração e Psicanálise (YIN, 2004; ANDRÉ, 2005; ALVES-MAZZOTTI, 2006).

De fato, Tellis (1997) aponta para as raízes sociológicas no histórico do Estudo de Caso que, segundo o autor, aparece inicialmente na Europa, principalmente na França no final do século XIX, mas que se difunde nos Estados Unidos a partir das pesquisas sociológicas desenvolvidas na Universidade de Chicago no início do século XX até meados da década de 1930. Tais pesquisas foram fundamentais para o desenvolvimento da metodologia de estudo de caso.

Em educação, os Estudos de Caso tornam-se comuns a partir das décadas de 1960 e 1970, mas ainda com um sentido muito restrito, tal como “[...] um estudo descritivo de uma unidade seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula” (ANDRÉ 2005, p. 14). A autora destaca ainda que estes estudos eram utilizados como modelos pré-experimentais de pesquisa, servindo antes como

processo de exploração inicial para os estudos e não como método de pesquisa, o que provocou equívocos na compreensão do Estudo de Caso como método qualitativo de pesquisa:

Essa visão de estudo de caso [...] parece ter inspirado muitos pesquisadores da área de educação, que classificam seus trabalhos como estudos de caso, mas que são de fato **estudos de um caso**, e não **estudos de caso**. São estudos pontuais, que tomam porções reduzidas da realidade e se limitam a retratar superficialmente essa realidade. (p. 14, grifo da autora).

Alves-Mazzotti (2006, p. 639) chama atenção para outro equívoco comum aos que se propõem a trabalhar com o Estudo de Caso, que é o do aspecto reducionista da pesquisa:

[...] esses estudos são assim chamados por seus autores pelo simples fato de serem desenvolvidos em apenas uma unidade (uma escola, uma turma) ou por incluírem um número muito reduzido de sujeitos. Frequentemente, o autor apenas aplica um questionário ou faz entrevistas em uma escola, sem explicitar por que aquela escola e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma. Ou seja, a escola ou a turma escolhida não é um **caso**, não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. Em consequência, a interpretação desses dados é superficial, sem recurso ao contexto e à história. (Grifo da autora)

Citando Stake (2000), Alves-Mazzotti (2006) aponta que o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos. André (2005, p. 17-18) citando Merriam (1988) destaca que esta autora define quatro propriedades que caracterizam um estudo de caso qualitativo:

[...] **particularidade**: focaliza um fenômeno particular, sendo um estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia-a-dia; [...] **descrição**: o produto final de um estudo de caso é uma descrição completa e literal da situação investigada; [...] **heurística**: podem revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido [...] **indução**: em grande parte os estudos de caso se baseiam na lógica dedutiva [...] (Grifo da autora).

Para nós o Estudo de Caso é uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Yin (2004, p.24) destaca que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando consideramos três condições principais: “[...] a) tipo de questão de

pesquisa proposto; b) extensão do controle que o pesquisador tem sobre os eventos comportamentais efetivos e c) grau de enfoque de acontecimentos contemporâneos.” Para o autor, no Estudo de Caso o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?” em situações complexas dos fenômenos, sem preocupar-se com um controle rígido dos eventos comportamentais (que independem dele) e focaliza sempre acontecimentos contemporâneos.

A escolha do Estudo de Caso como abordagem teórica que direcionou a pesquisa que realizamos justificou-se quando delimitamos nosso objeto à área de formação de professores em dois Programas distintos, o REUNI e o Processo de Bolonha, que propiciaram mudanças nos cursos da Universidade Federal do Piauí e da Universidade do Minho, considerando sempre que “[...] o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular”, conforme enfatizam Ludke e André (1986, p.17).

Nossa escolha pelo Estudo de Caso também se fundamentou nas características frequentemente associadas a esta abordagem. Deste modo consideramos as propriedades apontadas por Ludke e André (1986, p.25-26) para caracterizar o estudo de caso, das quais destacamos algumas que serviram de apoio teórico-metodológico ao nosso trabalho:

visa à descoberta: essa característica fundamenta-se no pressuposto que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente;

ênfatisa a “interpretação em contexto”: para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas a situações específicas onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas;

usa uma variedade de fontes de informação: o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes [...];

procura representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social: o pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja mais verdadeira.(Grifo nosso).

Contudo, não só por isso escolhemos o Estudo de Caso. Ao longo do desenvolvimento do nosso projeto e da pesquisa, esta abordagem configurou-se como fundamental para a coleta e análise dos nossos dados, a tomada de decisões, a compreensão do objeto de estudo e as conclusões do nosso trabalho. Desde o momento que definimos o objeto de estudo, configuramos também a nossa

metodologia e assim fomos delineando nosso projeto, reconhecendo nele as estratégias necessárias ao desenvolvimento do trabalho.

3.1.2 A definição dos sujeitos de pesquisa e os instrumentos para a coleta de dados

A fim de analisar a formação dos professores no contexto das mudanças do ensino superior no Brasil e em Portugal, foi necessário que nos debruçássemos sobre a experiência das universidades brasileiras e portuguesas que estabeleceram mudanças concretas em suas estruturas a partir do REUNI e do Processo de Bolonha.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, optamos pela amostra não-casual em que apenas alguns sujeitos fazem parte da amostragem, mantendo-se a representatividade da população. Levin (1987) destaca três categorias de amostra não-casual: a acidental, a de quotas e a de conveniência. Optamos pela amostragem não-casual de conveniência cuja ideia básica “[...] é a de que a lógica, o senso comum ou um julgamento equilibrado podem ser usados na seleção de uma amostra que seja representativa de um grupo maior” (LEVIN, 1987, p. 120).

Para caracterizar a formação de professores nos cursos de licenciatura criados no REUNI, trabalhamos com o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí como cenário de pesquisa, contudo a escolha do curso e da instituição não se deu de forma aleatória. Consideramos que esta instituição traz algumas das características essenciais colocadas na agenda de propostas para implantação do Programa REUNI nas Universidades Federais e aqui destacamos algumas delas.

A Universidade Federal do Piauí é a única IFES no Estado do Piauí, um dos estados com menor renda per capita no Brasil⁶¹. Considerando o argumento do Governo Federal de que a “[...] interiorização da oferta de educação superior é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões” (BRASIL, 2012), a expansão implantada pela UFPI deve ser analisada para além do aumento de cursos

⁶¹ Em 2005, ano em que as primeiras IFES assinaram convênios para a interiorização dos seus cursos, o Piauí figurava com o um dos 05 estados com a menor renda per capita do país.

e vagas, mas sim sob a perspectiva do impacto social que o projeto poderia proporcionar principalmente para a formação de professores e a melhoria da escola básica no Estado do Piauí.

A UFPI, foi uma das primeiras IFES a apresentar propostas para expansão no ano de 2005 e foi a Universidade que recebeu o maior aporte financeiro, dentre as universidades da região nordeste, na primeira etapa do Programa de Expansão e Interiorização das IFES iniciado pelo Governo Federal em 2005. Entre os anos de 2005 e 2007 ela recebeu repasses no valor de 20 milhões de reais do governo federal para a execução do seu projeto inicial de expansão. Neste período, a UFPI expandiu dois Câmpus (Parnaíba e Picos) existentes e criou um Campus (Bom Jesus).

Considerando que o foco do nosso estudo é a formação de professores, encontramos no Projeto de Expansão da UFPI e consolidada no REUNI, a proposta de criar cursos de licenciatura em todos os Câmpus expandidos e/ou criados, para responder a demanda de professores com formação em nível superior no interior do Piauí. Nessa perspectiva, destacamos o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que atualmente é a única licenciatura presente em todos o Câmpus da UFPI⁶².

Para compreender a formação de professores a partir do Processo de Bolonha em Portugal, escolhemos a Universidade do Minho, localizada na Região do Minho, no norte de Portugal, que tem no seu Instituto de Educação uma forte tradição na formação de professores para esta região. No período de fevereiro a outubro de 2015, realizamos um Estágio Científico Avançado nesta instituição, como parte das atividades do Programa Doutorado Sanduiche financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Considerando as realidades específicas da formação de professores, especificamente na área de Ciências Biológicas, nas duas instituições, ou seja que a formação na UFPI acontece na graduação e que a formação na UMINHO acontece no Mestrado, esclarecemos que nesta última instituição analisamos o currículo do curso de mestrado que propicia a formação nesta área. Dessa forma analisamos as Licenciaturas em Ciências Biológicas da UFPI e o Curso de 2º Ciclo (Mestrado) para

⁶² Além de cursos diurno e noturno nos Campus de Parnaíba, Picos, Floriano e Bom Jesus, o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas também é ministrado no Campus sede da UFPI, em Teresina.

o Ensino de Biologia e de Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

A partir da escolha das Instituições e cursos, voltamos nosso olhar para os procedimentos de coleta de dados nestas instituições. Para além dos estudos documentais e bibliográficos realizados ao longo de toda a pesquisa e que nos auxiliaram na descrição e fundamentação do fenómeno educacional estudado, buscamos o conhecimento da realidade em uma pesquisa de campo realizada, no Brasil, nos quatro cursos de licenciatura em Ciências Biológicas criados nos Câmpus de expansão da UFPI e nos cursos de 2º Ciclo para formação de professor do Instituto de Educação da UMINHO.

Na UFPI procedemos a pesquisa dos documentos referentes à criação dos Câmpus e/ou cursos, dos dados de matrícula, dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), dos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e dos Relatórios de Gestão, no período de 2005 a 2015. Na UMINHO, recorreremos principalmente aos Relatórios de Atividades e aos planos de cursos de 2º Ciclo do Instituto de Educação. Em conjunto com esta análise documental, também aplicamos questionários e entrevistamos professores a fim de identificar, na linguagem dos docentes, as múltiplas leituras elaboradas por eles sobre a formação de professores e o contexto em que ela se desenvolve nestas instituições.

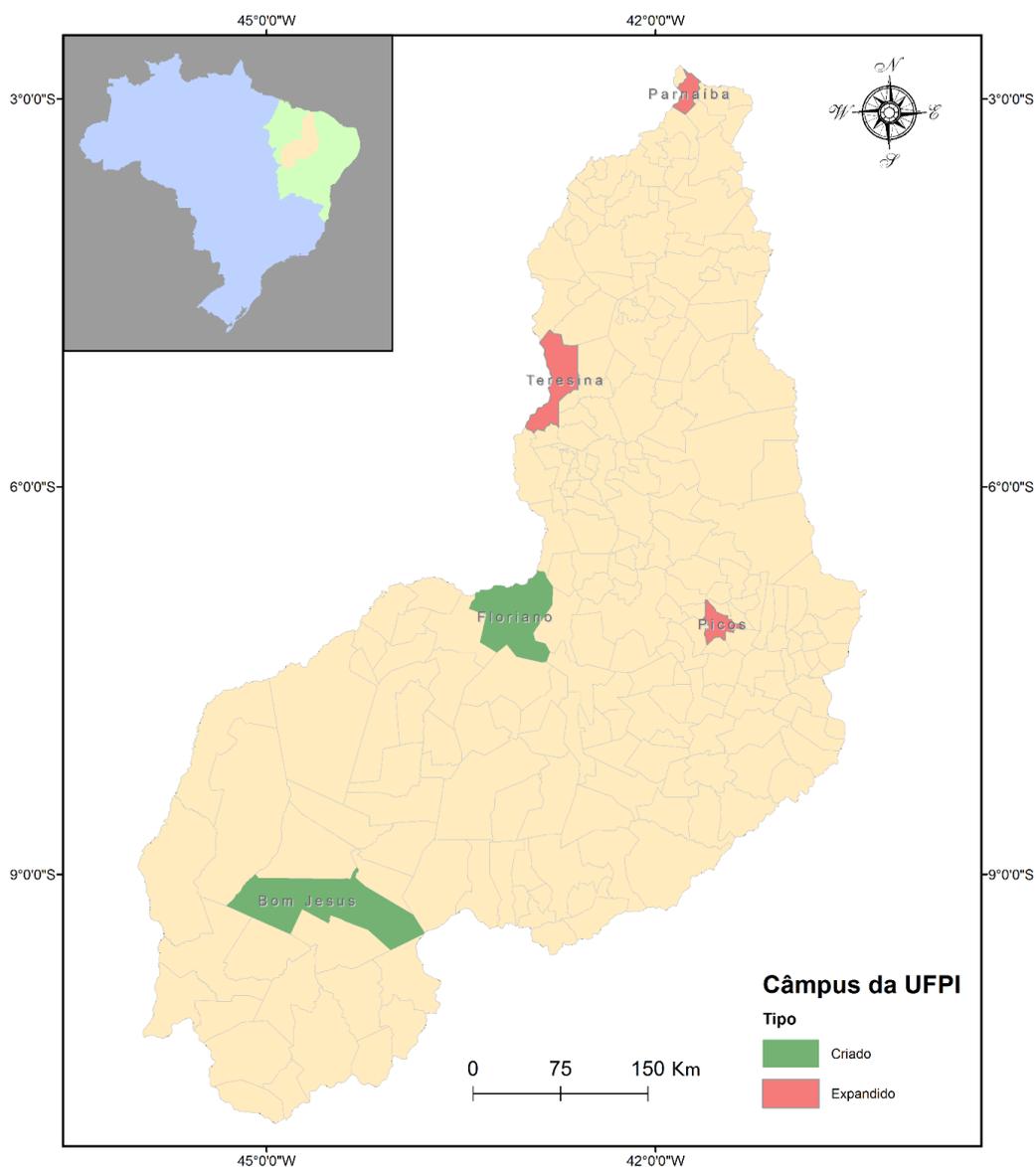
3.2 A formação de professores de Ciências Biológicas nos Campus de Expansão da Universidade Federal do Piauí

A Universidade Federal do Piauí⁶³ é a instituição de ensino superior mais antiga do Estado do Piauí. Foi criada pela Lei nº. 5.528 de 12 de novembro de 1968 e oficialmente instalada em 01 de março de 1971, com o nome de Fundação Universidade Federal do Piauí, resultante da junção da Faculdade de Direito do Piauí, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Medicina de Teresina e Faculdade de Administração de Empresas de Parnaíba.

⁶³ A Universidade Federal do Piauí (UFPI) é uma instituição federal de Ensino Superior sediada na cidade de Teresina - Estado do Piauí e com *Campus* nas cidades de Parnaíba, Picos, Floriano e Bom Jesus. A Instituição é mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí - FUFPI e é financiada com recursos do Governo Federal.

A partir do ano de 2005, a Universidade Federal do Piauí, levando em conta a necessidade de atender os desafios que a sociedade impõe à Universidade tais como, crescimento, aprimoramento e interação institucional, lançou seu Projeto de Expansão que visava a interiorização do ensino de acordo com a política expansionista do ensino superior organizada pelo Governo Federal. Entre os anos de 2005 e 2009, foram criados dois novos Câmpus, um em Bom Jesus e outro em Floriano e expandidos dois Câmpus já existentes no interior do Estado, o de Parnaíba e o de Picos, além da reestruturação do Campus Sede em Teresina. A figura 03 mostra como a expansão proposta pela UFPI, tende a responder a proposta de interiorização para atingir o maior número municípios:

Figura 03 - Localização dos Câmpus da UFPI a partir do REUNI



A efetivação das propostas curriculares de todas as Licenciaturas teve como base legal inicialmente a LDB 9394/96, as Resoluções CNE/CP 001/2002 que estabeleceram as diretrizes para a formação dos professores nos cursos de graduação, além da Resolução 115/05 CEPEX-UFPI que regulamentava as Diretrizes Institucionais e Curriculares da Universidade Federal do Piauí para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Posteriormente, as propostas curriculares sofreram alterações a partir de documentos emanados da administração superior da UFPI que permitiram modificações na integralização curricular, nas cargas horárias dos cursos, na retirada e acréscimo de novas disciplinas.

A partir de 2015 com a entrada em vigor das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), os Cursos de Licenciatura da UFPI foram chamados a rever os seus Projetos Pedagógicos.

Para distinguir como as Licenciaturas em Ciências Biológicas foram implantadas e caracterizar a formação de professores nesta instituição, procedemos a pesquisa dos documentos referentes à criação dos Câmpus e/ou Cursos. Para compor este quadro buscamos ainda, na aplicação de questionário aos professores coordenadores dos Cursos, a percepção sobre a formação de professores estabelecida na Universidade Federal do Piauí no contexto do REUNI.

Para efeito de apresentação dos dados optamos por fazer o nosso percurso caracterizando inicialmente os Campus na sequência de sua expansão e ou criação por que isso nos possibilita a apreensão do processo de expansão da UFPI e das ações necessárias à efetivação do processo naquele dado momento, para em seguida caracterizarmos a formação de professores nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O Campus Ministro Reis Velloso (CMRV) localizado em Parnaíba teve origem na Faculdade de Administração do Piauí, uma das estruturas que foram agregadas para a formação da Universidade Federal do Piauí na década de 1970. Posteriormente

foram criados neste Campus, os Cursos de Ciências Contábeis, Economia e Pedagogia.

Em 2005, o Campus Ministro Reis Velloso expandiu suas atividades criando, os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e de Licenciatura em Matemática que começaram a funcionar a partir de 2006. O Campus conta atualmente com doze cursos de Graduação incluindo as duas Licenciaturas citadas e os cursos de Medicina, Fisioterapia, Biomedicina, Psicologia, Turismo, Engenharia de Pesca, Licenciatura em Pedagogia, Ciências Contábeis, Administração e Ciências Econômicas e quatro Mestrados: Biotecnologia; Artes, Patrimônio e Museologia; Ciências Biomédicas e Matemática.

Ainda no ano de 2005, obedecendo ao projeto de expansão da educação superior da UFPI foi criado o Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE), em Bom Jesus, com cinco cursos de graduação: Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Licenciatura em Ciências Biológicas, Medicina Veterinária e Zootecnia. O Campus iniciou suas atividades em outubro de 2006 e possui além dos cursos de graduação, três cursos de Mestrado: Fitotecnia, Solos e Nutrição de Plantas e Zootecnia.

No ano de 2006, o Campus Senador Helvídio Nunes Barros (CSHNB) localizado na cidade de Picos, foi expandido a partir de uma unidade descentralizada da sede da UFPI, que funcionava com dois cursos, a Licenciatura em Letras e a Licenciatura em Pedagogia. Nesta expansão foram criados sete novos cursos, sendo três Licenciaturas (Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em História) e quatro bacharelados (Nutrição, Enfermagem, Administração e Sistemas de Informação).

O último Campus a ser criado no projeto de expansão da UFPI foi o Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), localizado na cidade de Floriano. O Campus teve suas atividades acadêmicas iniciadas no primeiro semestre de 2009, com quatro cursos de graduação, o Bacharelado em Enfermagem, o Bacharelado em Administração, a Licenciatura em Ciências Biológicas e a Licenciatura em Pedagogia.

Nos Câmpus do interior do Estado foram criados, dentre outros, oito Cursos de Licenciatura a fim de atender a demanda por professores em todas as regiões piauienses. No Quadro 08 temos uma visão geral da expansão e interiorização da

UFPI a partir de 2005, mostrando o aumento dos cursos de graduação ofertados, com destaque para o crescimento dos cursos de licenciatura.

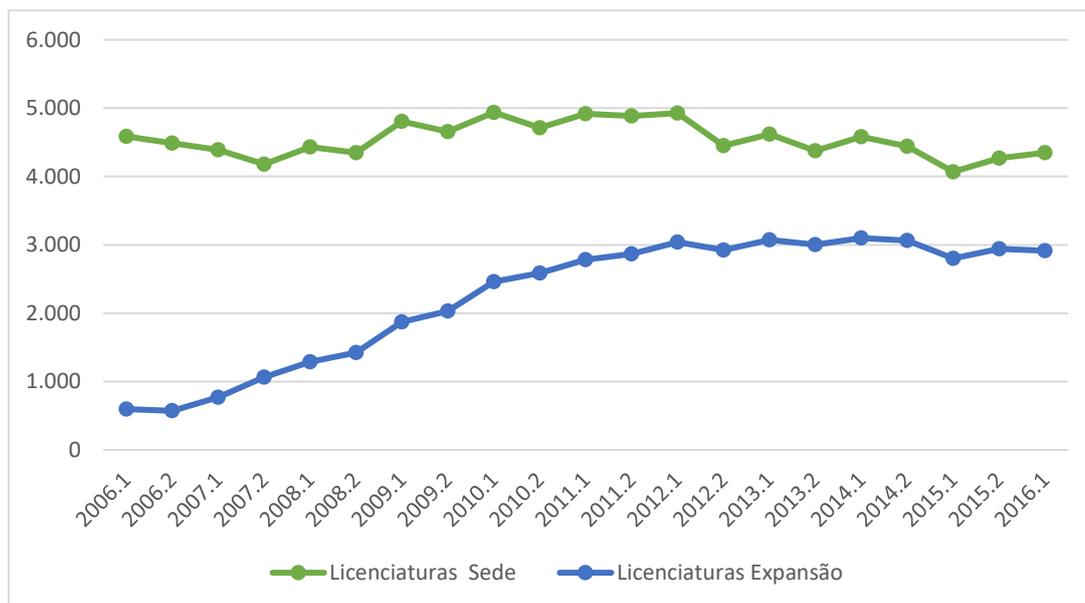
Quadro 06 - Expansão e interiorização da UFPI (2005-2009)

CAMPUS	Situação	Cursos Pré-expansão	Cursos Pós-expansão	Licenciaturas existentes	Licenciaturas Criadas
Parnaíba (CMRV)	Expandido em 2005	04	11	01	02
Bom Jesus (CPCE)	Criado em 2005	—	05	—	01
Picos (CSHNB)	Expandido em 2006	02	09	02	03
Floriano (CAFS)	Criado em 2009	—	04	—	02
Total		06	29	03	08

Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios de Gestão da UFPI 2005 a 2015

As oito Licenciaturas criadas nos Câmpus de Expansão propiciaram um aumento significativo no número de alunos matriculados em Licenciaturas na UFPI. No período de uma década, contada a partir da expansão e criação dos Câmpus, as matrículas nos cursos de licenciatura existentes na sede tiveram um decréscimo, enquanto que nos cursos dos Câmpus do interior o aumento foi de quase 80%, conforme destacamos no Gráfico 01:

Gráfico 01 – Número de matrículas nos Cursos de Licenciatura no período 2006 a 2016 - UFPI



Fonte: elaboração própria a partir de dados da Coordenadoria de Estatística e Documentação de Ensino – CEDE/UFPI

Das oito Licenciaturas criadas a partir da Expansão dos Camps, quatro foram na área de Ciências Biológicas, com funcionamento no período diurno e noturno. No ano de 2005, um Projeto Acadêmico Curricular para os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas foi apresentado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFPI para a criação dos novos cursos em Parnaíba, Picos e Bom Jesus, e que, posteriormente, também foi utilizado para a criação do curso em Floriano.

A proposta apresentava um curso com a duração de 09 semestres (4,5 anos), com uma carga horária de 3.230 horas-aula, distribuídas em Ciclo Básico Obrigatório (1020 h/a), Ciclo Profissionalizante Obrigatório (1890 h/a), Ciclo Profissionalizante Optativo (120 h/a) e Atividades Complementares (200 h/a), e foi “[...] elaborado para propiciar uma formação ampla e generalizada aos egressos do curso preparando o Licenciado para atuar com ensino dos conteúdos específicos nos diferentes níveis, predominantemente no ensino básico”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2006, p.04). Este projeto propunha ainda um currículo para a formação do professor de Ciências Biológicas que deveria:

[...] permanentemente, estar comprometido com a compreensão e explicitação da realidade educacional do Piauí em suas vinculações históricas com os contextos regional e nacional. Deverá, ainda, comprometer-se com a busca de uma **eficiência técnica** fundamentada nos aspectos éticos e políticos, da crítica e da transformação social. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2006, p.13, grifo nosso).

Os novos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas foram implantados nos Câmpus de Parnaíba, Bom Jesus e Picos em 2006 e posteriormente no Campus de Floriano em 2009, com matrizes curriculares que levaram em consideração as propostas elencadas neste Projeto Acadêmico e que serviu de base para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Dessa forma, os Cursos foram organizados em núcleos de formação conforme a Resolução Nº 115/05 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPI -CEPEX: a) Núcleo de Formação comum, em que estão inseridas as disciplinas com dimensão pedagógica; b) Núcleo de Disciplinas de Formação Específica em que estão as disciplinas com conteúdos curriculares de natureza científico – cultural; c) Núcleo de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino e d) Núcleo de atividades Acadêmico/Científico/Cultural.

O Projeto apresentava deficiências que acabaram por permear os Projetos Pedagógicos dos Cursos e que caracterizaram a implantação das Licenciaturas nos Câmpus. Destacamos algumas delas, começando pela definição do objetivo do curso, pois embora o Projeto fosse para uma licenciatura, propunha diferentes perfis de formação:

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem por objetivo:

I - **formar educadores** responsáveis pelo aperfeiçoamento do processo educativo, do sistema educacional do país, bem como um crítico dos processos históricos da evolução da educação, visando sempre um ensino ativo e participativo que estimule nos alunos a capacidade de pensar, lógica e criticamente;

II- **fornecer ao futuro biólogo** conhecimentos dos conceitos e fenômenos biológicos, possibilitando a este o desenvolvimento de uma postura ético-profissional coerente e responsável, estimulando assim atitudes crítica e reflexiva sobre os conhecimentos biológicos e suas implicações sociais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2005, p. 05, grifo nosso).

Defendemos que os professores de Ciências Biológicas e os biólogos devem guardar formações distintas conquanto são profissões distintas o que nos leva a apontar outro equívoco do Projeto que, ao considerar a natureza do trabalho do licenciando, destaca o trabalho do Biólogo e não o do Professor de Ciências e de Biologia:

I – formular e elaborar estudo, projeto ou pesquisa científica básica e aplicada, nos vários setores da Biologia ou a ela ligados, bem como os que se relacionem à preservação, saneamento e melhoramento do meio ambiente, executando direta ou indiretamente as atividades resultantes desses trabalhos;

II – orientar, dirigir, assessorar e prestar consultoria a empresas, fundações, sociedades e associações de classe, entidades autárquicas, privadas ou do Poder Público, no âmbito de sua especialidade;

III – realizar perícias, emitir e assinar laudos técnicos e pareceres, de acordo com o currículo efetivamente realizado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2005, p.09)

Além disso ao elencar os diversos ramos de atuação do “Biólogo”, o PPC destaca a educação de maneira dúbia apontando que a área de Educação é exclusiva para o Licenciado, que deve “[...] Lecionar Ciências no ensino fundamental, Biologia no ensino médio, educação ambiental, educação sanitária e atuar no ensino superior”.(UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2005, p.07)

A visibilidade da formação para a docência é apresentada somente no perfil de egresso do curso, quando o Projeto propõe formar professores para:

- I. Atuar na Educação Básica formal e em outros espaços educativos, com o domínio do processo educacional e do conhecimento das condições históricas, sociais, políticas e culturais no contexto de sua atuação;
- II. Demonstrar capacidade crítica e de criação no exercício profissional;
- III. Articular teoria e prática, saberes da formação e saberes escolares no processo de transposição didática;
- IV. Conscientizar-se da necessidade de buscar formas de atualização e aperfeiçoamento de sua formação;
- V. Atuar, coletivamente, partilhando experiências profissionais;
- VI. Estabelecer o diálogo entre as Ciências Biológicas e as demais áreas do conhecimento, articulando o saber científico à realidade;
- VII. Desenvolver com autonomia, processos investigativos sobre fenômenos educacionais e práticas educativas;
- VIII. Planejar, executar e avaliar o processo ensino – aprendizagem;
- IX. Assumir postura crítica e transformadora, fundamentada em uma visão sócio histórica da educação e da sociedade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2005, p. 11)

Contudo este perfil é rapidamente deixado de lado quando são propostas competências e habilidade que nada tem a ver com a formação de professores. Das 14 competências e habilidades propostas no Projeto somente uma destaca o papel de educador, mas que não necessariamente é o professor da educação básica e sim o educador ambiental: “[...] d) Portar-se como educador consciente de seu papel na formação do cidadão, inclusive na perspectiva sócio-ambiental” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2005, p. 11). Em nove delas são destacadas competências e habilidades que servem tanto ao Biólogo quanto ao Professor:

- a) Pautar-se por princípio da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;
- b) Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência;
- f) Entender o processo histórico de produção do conhecimento das Ciências Biológicas referentes a conceitos/princípios/teorias;
- g) Estabelecer relações entre Ciências, tecnologias e sociedade;

- i) Utilizar os conhecimentos das Ciências Biológicas para compreender e transformar o contexto sóciopolítico e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente;
- 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;
- k) Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade;
- l) Atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialistas 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 disponibilidades para mudanças contínuas, tornando-se esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2005, p.11)

Por fim, quatro destacam exclusivamente as competências e habilidades do Biólogo:

- c) atuar em pesquisas básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, comprometendo-se com a divulgação dos resultados das pesquisas em veículos adequados para ampliar a difusão e ampliação do conhecimento;
- e) utilizar o conhecimento sobre organização, gestão e financiamento da pesquisa e sobre a legislação e políticas públicas referentes à área;
- h) aplicar a metodologia científica para o planejamento, gerenciamento e execução de processos e técnicas visando o desenvolvimento de projetos, perícias, consultoria, emissão de laudos, pareceres etc. em diferentes contextos;
- m) avaliar o impacto potencial ou real de novos conhecimentos/tecnológicos/serviços e produtos resultantes da atividade profissional, considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2005, p. 12)

A partir desses pressupostos, foi elaborada a matriz curricular dos cursos e para a sua efetivação foi proposta a estrutura de Bloco Curricular em que era exigida a obrigatoriedade de matrícula em todas as disciplinas do período letivo, pertencentes ao bloco, definidas na organização curricular do Curso.

Os cursos nos quatro Câmpus foram organizados inicialmente de acordo com a Figura 04:

Figura 04 - Fluxograma Curricular dos Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UFPI - 2006)

1º Bloco	2º Bloco	3º Bloco	4º Bloco	5º Bloco	6º Bloco	7º Bloco	8º Bloco	9º Bloco
Introdução a Bioética (45 h)	Filosofia da Educação (60h)	Biologia das Criptogramas (60h)	Morfologia e Anatomia Vegetal (60h)	Sistemática de Fanerógamas (60h)	Evolução (60h)	Paleontologia (60h)	Fisiologia Vegetal (60h)	Optativa (60h)
Met. Científica (60 h)	Princípios de Sistemática Filogenética (60h)	Morfologia e Fisiologia de Invertebrados I (60 h)	Genética Básica (60h)	Geociência (60h)	Biologia Molecular (60h)	Bioestatística (60 h)	Tópicos Especiais de Ed.Ambiental (60h)	Elaboração de Monografia (90h)
Biologia Celular (60 h/)	Psicologia da Educação (60h)	Biofísicas para Ciências Biológicas (60h)	Morfologia e Fisiologia de Invertebrados II (60h)	Morfologia e Fis de Vertebrados I (60h)	Morfologia e Fis de Vertebrados II (60h)	Sistemática Animal (60h)	Optativa (60h)	Estágio Supervisionado IV (120h)
História da Educação (60h)	Inglês Técnico e Científico (60 h)	Didática Geral (60h)	Histologia Básica (60h)	Met.do Ensino Ciências e Biologia (60h)	Estágio Supervisionado I (75h)	Estágio Supervisionado II (90h)	Estágio Supervisionado III (120h)	
Matemática para Ciências Biológicas (60h)	Física para Ciências Biológicas (60h)	Sociologia da Educação (60h)	Avaliação Aprendizagem (60h)	Noções Anatomia Humana (60h)	Embriologia comparada (60h)	Noções de Fisiologia Humana (60h)		
Química para as Ciências Biológicas (60h)	Fundamento de Química Orgânica (60h)	Bioquímica para Ciências Biológicas (60h)	Legislação e Organização da Educação Básica (60 h)	Microbiologia (60 h)	Ecologia Básica (60h)			
Sem. de Int. ao Curso (15 h)								

Fonte: elaboração própria a partir do PPC para os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPI/2006. (2016)

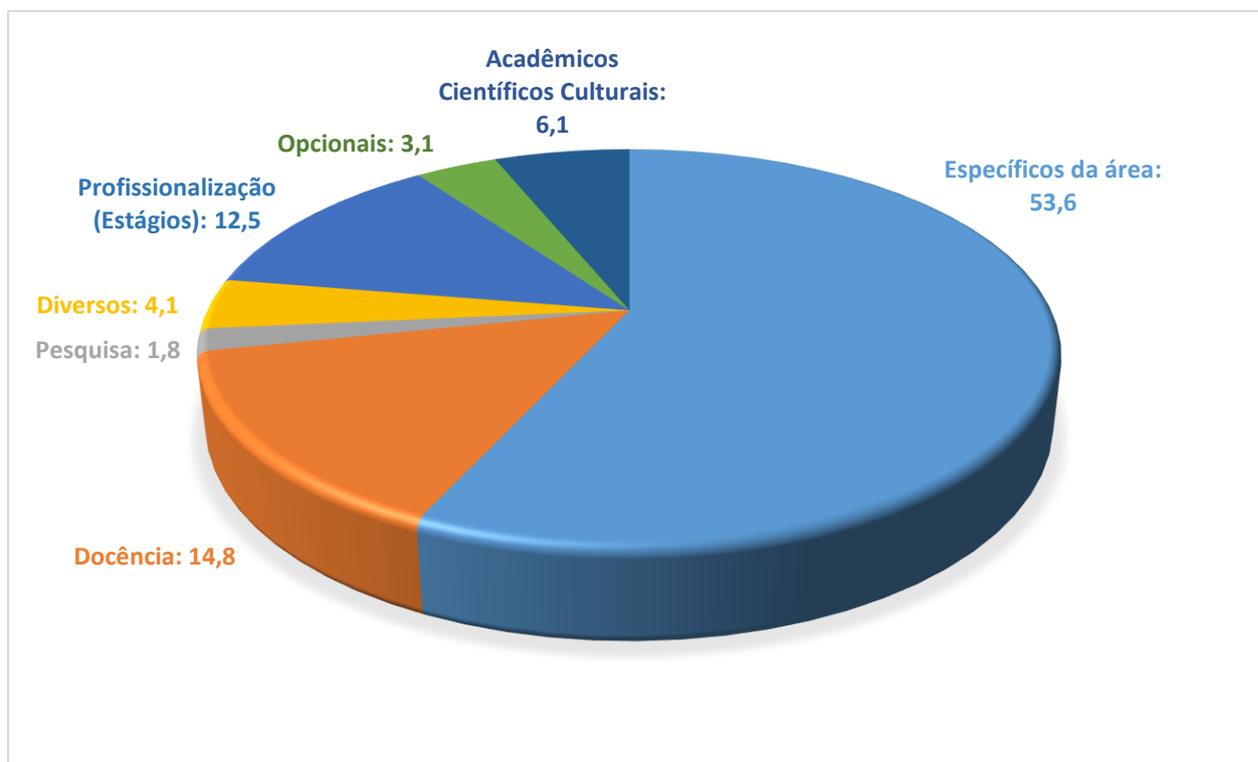
Destacamos que nesta matriz curricular as disciplinas pedagógicas (em amarelo) foram distribuídas ao longo do curso na perspectiva de integração dos conteúdos específicos (em verde) com os conteúdos pedagógicos. Isto aconteceu principalmente, porque no PPC para os cursos estava evidenciado que a Prática deveria ser um componente curricular vivenciado ao longo do curso, devendo estar presente desde o início da formação, permeando a formação de professores no interior das disciplinas, não se restringindo apenas àquelas de formação pedagógica e que o Estágio Supervisionado deveria ser vivenciado a partir da segunda metade do curso.

Tal organização por si só não determinou um trabalho de interdisciplinaridade com vistas à integração dos conhecimentos específicos e pedagógicos. Severino (2001) chamava atenção para os perigos de um currículo que elenca disciplinas desarticuladas e desintegradoras que formam o professor para o exercício de “[...] uma docência mecânica, quando não tecnicista, que não se dá conta de complicadores de ordem antropológica, política, social e cultura e que atravessam a educação e o ensino” (p. 147). Tal perspectiva, como vemos pela estruturação curricular do Plano Político Pedagógico apresentado aqui, ainda é uma realidade nos cursos de formação de professores de Ciências e de Biologia.

Em um estudo realizado em 31 cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas presenciais nas cinco regiões brasileiras, Gatti e Nunes (2009) apontam questões problemáticas com as quais nos deparamos ao analisar este PPC. Segundo as autoras existe um predomínio da carga horária de disciplinas de formação específica na área em relação às das disciplinas para a docência. A média nacional seria de 65% de disciplinas específicas para 10% de disciplinas na área de docência nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas.

Com base no fluxograma anterior elaboramos o Gráfico 02 que nos mostra que apesar de não chegar à média nacional, a matriz curricular dos cursos de Ciências Biológicas criadas na UFPI a partir de 2006, trazia um forte conteúdo específico (53,6 %) em relação às disciplinas pedagógicas (14,8%) o que acabava por comprometer a formação para a docência nestes Cursos.

Gráfico 02 - Distribuição da carga horária (%) dos Conhecimentos na Formação de Professores de Ciências Biológicas (UFPI – 2006)



Fonte: elaboração própria a partir do fluxograma curricular dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (UFPI - 2006) (2016).

Consideramos que não só na UFPI, mas tradicionalmente nas Universidades, os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas têm privilegiado o ensino de conteúdos específicos em um modelo equivocado de transmissão-recepção, que reforça a ideia de que ensinar Ciências é fácil, bastando para isso que o professor domine os conceitos científicos e use algumas técnicas pedagógicas, como criticam Carvalho e Gil-Pérez (2006).

Na perspectiva de romper com esta concepção autores como Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), Krasilchik e Marandino (2004) e Cachapuz *et al* (2005) reconhecem a complexidade e a riqueza da atividade docente, por isso propõem mudanças urgentes e necessárias a fim de que o professor de Ciências possa atuar considerando que a Ciência deve ser apreendida em suas relações com a tecnologia e com as questões sociais e ambientais postas a partir dos modelo desenvolvimentista da sociedade em que vivemos.

Ao longo da década seguinte à implantação dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, seus Planos de Curso foram sendo modificados para atender as novas propostas para a formação de professores emanadas da administração central da UFPI, no que diz respeito à redução da carga horária do curso e do tempo de integralização, ao acréscimo de novas disciplinas obrigatórias e à unificação dos currículos dos cursos.

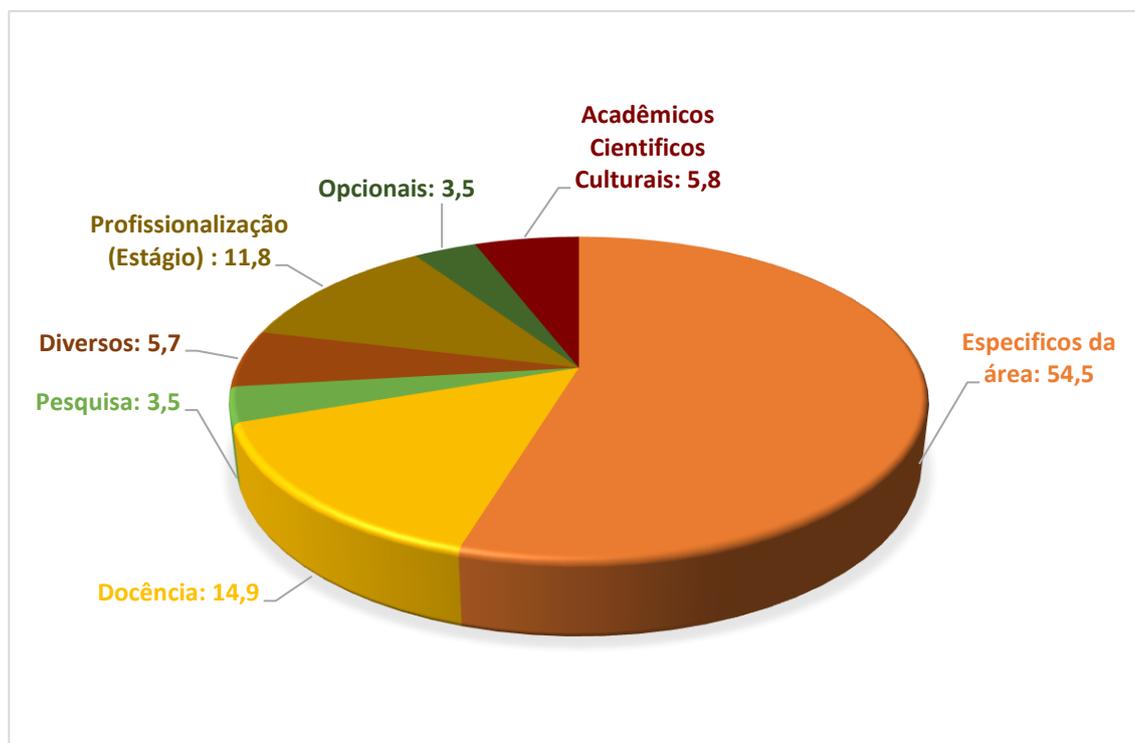
Em 2011, os Cursos dos Campus de Parnaíba e Floriano foram reorganizados, sendo que o Curso do Campus de Floriano apresentou uma grande mudança estrutural, com aumento da carga horária (3.410 h/a), mas com diminuição do tempo mínimo para a integralização no Curso diurno (mínimo de 08 semestres), com a retirada e acréscimo de disciplinas, na perspectiva de estruturar melhor a formação de professores, contudo manteve o mesmo perfil do Projeto inicial com as disciplinas de conhecimentos específicos na área de biologia ocupando a maior parte da matriz curricular do curso, conforme mostramos na Figura 05 e no Gráfico 03:

Figura 05 - Fluxograma Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Campus de Floriano – 2011)

1º Bloco	2º Bloco	3º Bloco	4º Bloco	5º Bloco	6º Bloco	7º Bloco	8º Bloco
Filosofia da Educação (60h)	Sociologia da Educação (60h)	Didática Geral (60h)	Avaliação Aprendizagem (60h)	Anatomia das Fanerógamas (60h)	Met.do Ensino Ciências e Biologia (60h)	GeoCiências (60h)	Sistemática Filogenética (60h)
História da Educação (60h)	Psicologia da Educação (60h)	Biologia das criptogâmicas (60)	Legislação e Org. da Ed. Básica (60h)	Biologia Molecular (60h)	Língua Brasileira de Sinais (30 h)	Evolução (60h)	Anatomia e Fisiologia Humana (60 h)
Biologia Celular(60 h)	Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (60 h)	Biofísica (60h)	Morfologia das Fanerógamas (60h)	Zoologia de invertebrados II (60 h)	Fisiologia Vegetal (60h)	Ecologia (60h)	Paleontologia (60h)
Bioética (30h)	Química Orgânica (60h)	Bioquímica (60h)	Embriologia e Histologia Comparada (60h)	Poluição Ambiental (60h)	Imunologia (30h)	Bioestatística (30h)	Ecologia Aplicada (60h)
Química (60h)	Genética (60h)	Metodologia Científica (60h)	Zoologia de invertebrados I (60 h)	Sistemática das fanerógamas (60h)	Biotecnologia (60h)	Zoologia de vertebrados II (60 h)	Sistemática animal (30 h)
Matemática (60 h)	Física (60 h)			Microbiologia (60 h)	Parasitologia (60h)	Elaboração do Projeto de TCC (30h)	Elaboração TCC (90 h)
Sem. de Int. ao Curso (15 h)				Estágio Obrigatório I (75h)	Zoologia de vertebrados I (60 h)	Optativa I (60h)	Optativa II (60h)
					Estágio Obrigatório II (90h)	Estágio Supervisionado III (120h)	Estágio Supervisionado IV (120h)

Fonte: elaboração própria a partir do PPC do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus de Floriano (UFPI – 2011) (2016).

Gráfico 03 - Distribuição da carga horária (%) dos Conhecimentos na Formação de Professores de Ciências Biológicas (Campus de Florianó – 2011)



Fonte: elaboração própria a partir do fluxograma do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus de Florianó (UFPI - 2011) (2016).

Em 2012, com a Regulamentação das normas para os cursos de graduação regulares da UFPI a partir da Resolução nº 177/CEPEX, a maioria dos cursos apresentou novas matrizes curriculares, incorporando mudanças, como foi o caso da matriz curricular do curso licenciatura em ciências biológicas do Campus de Bom Jesus.

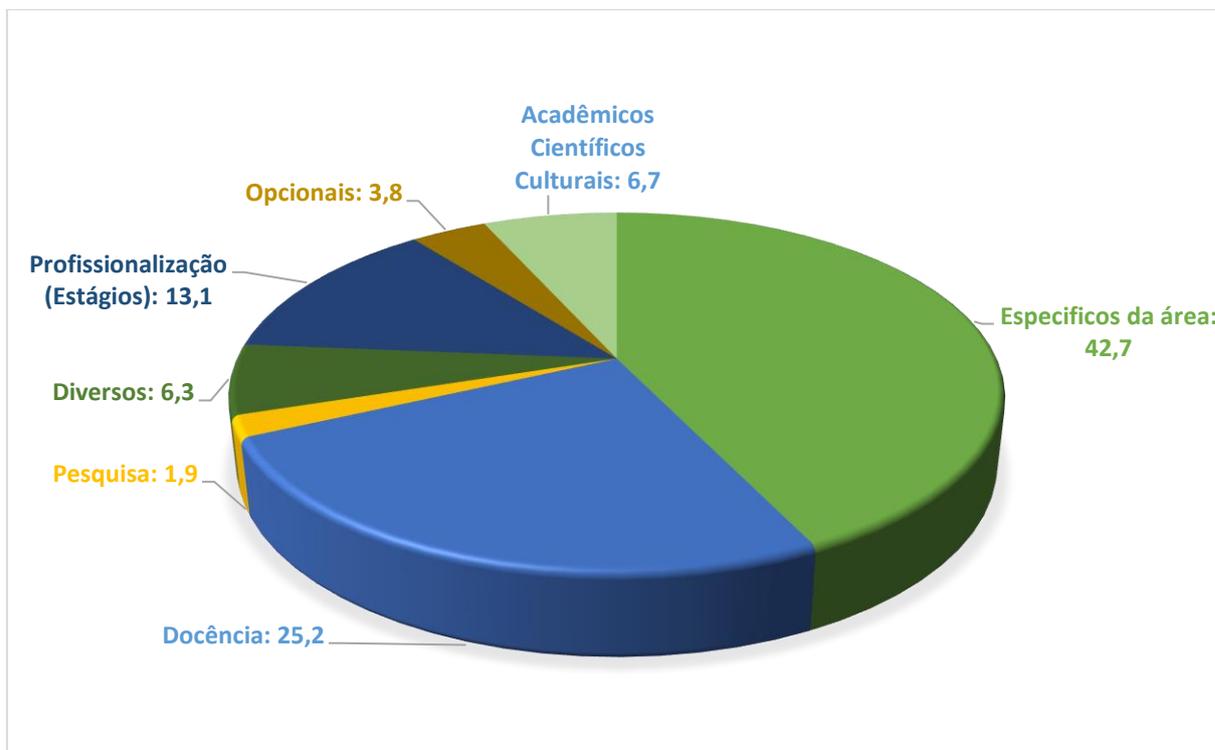
A nova proposta curricular diminuiu a carga horária para 3.090 h/a e o tempo de formação para quatro anos, acrescentou quatro novas disciplinas pedagógicas, Relações Étnico-raciais, gênero e diversidade, Ética na Educação Gestão do Trabalho Escolar Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade e transformou todas as disciplinas pedagógicas em disciplinas de prática como componente curricular, previsto na Resolução CNE/CP 1/2002, que propôs a criação de disciplinas nos currículos com a função de eixo articulador da teoria com a prática. Na Figura 06 mostramos o Fluxograma Curricular do curso licenciatura em ciências biológicas do Campus de Bom Jesus e no Gráfico 04, a distribuição da carga horária dos conhecimentos:

Figura 06 - Fluxograma Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Bom Jesus – 2012)

1º Bloco	2º Bloco	3º Bloco	4º Bloco	5º Bloco	6º Bloco	7º Bloco	8º Bloco
Filosofia da Educação (60h)	Sociologia da Educação (60 h)	Didática Geral (60 h)	Avaliação Aprendizagem (60 h)	Met.do Ensino Ciências e Biologia (60 h)	Libras (60 h)	Gestão do Trabalho Escolar (60 h)	Relações Étnico-raciais, gênero e diversidade (60 h)
Met. Científica (60 h)	Psicologia da Educação (60 h)	Leg. Org. Educação Básica (60 h)	Biologia das Criptógamas (60 h)	Ética na Educação 60 h	Biologia Vegetal II (60 h)	Fisiologia Vegetal (60 h)	Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade (60 h)
História da Educação (60 h)	Física (60 h)	Histologia e Embriologia Comparada (60 h)	Zoologia dos Invertebrados I (60 h)	Zoologia dos Invertebrados II (60 h)	Zoologia dos Vertebrados I (60 h)	Zoologia dos Vertebrados I (60 h)	Optativa II (60 h)
Matemática (60 h)	Química Orgânica (60 h)	Biofísica (60 h)	Anatomia e Fisiologia Comparada (60 h)	Biologia Vegetal I (60 h)	Biologia Molecular (60 h)	Evolução (60h)	Geologia e Paleontologia (60 h)
Química Geral (60h)	Biologia Celular (60 h)	Bioquímica (60 h)	Genética (60 h)	Microbiologia (60 h)	Ecologia (60 h)	Optativa 1 (60h)	Sist.e Filogenética (60 h)
Sem. de Int. ao Curso (15 h)				Estágio Supervisionado I (75h)	Estágio Supervisionado II (90h)	Estágio Supervisionado III (120h)	Estágio Supervisionado IV (120h)
						Elaboração do Projeto de TCC (30h)	Elaboração TCC (30h)

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus de Bom Jesus (UFPI – 2012) (2012)

Gráfico 04 - Distribuição da carga horária (%) dos Conhecimentos na Formação de Professores de Ciências Biológicas (Campus de Bom Jesus – 2012)



Fonte: elaboração própria a partir do fluxograma do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus de Bom Jesus (UFPI - 2012) (2016).

Neste caso, a organização da carga horária ficou mais equilibrada com um aumento significativo da carga horária dos conhecimentos para a formação docente que passou de 14,8% para 25,2% e a diminuição da carga horária dos conhecimentos específicos, que passou de 56,6% para 42,7%.

Os momentos de discussão, reelaboração, reorganização dos projetos curriculares dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas tem sido constante desde a sua criação e são realizadas pelos colegiados dos cursos, sob a condução dos Professores coordenadores.

Consideramos que é na prática docente e administrativa dos professores coordenadores dos cursos que se estabelece a plena execução do que foi pensado e elaborado para a formação dos alunos. Dessa forma, escolhemos como sujeitos da pesquisa na UFPI professores que atuam ou que atuaram na coordenação dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas dos Câmpus de Parnaíba, Picos, Bom Jesus e Floriano por que, além da atividade de docente que atua na formação de

professores, também exercem a atividade de gestão do curso de formação o que pressupõe a discussão e a implantação das reformas curriculares.

As entrevistas foram realizadas a partir de questionários, com base em roteiros elaborados, que balizaram as questões propostas aos entrevistados. Dessa forma elaboramos dois roteiros a fim de identificar elementos que nos permitissem referendar, a partir da percepção dos professores coordenadores, os entendimentos sobre a formação de professores realizada na UFPI. Destacamos nos Quadros 07 e 08 as categorias que ajudaram a compor as questões e os objetivos que buscamos atingir com elas.

Quadro 07 – Roteiro Questionário 01: Ensino Superior e REUNI

Categorias	Objetivos
Formação/Tempo de docência/tempo na Universidade/tempo no curso	Identificação do docente
Ensino Superior no Brasil	Identificar/Caracterizar a política existente
Política para o Ensino Superior e o Programa REUNI	Identificar a relação existente
Trabalho do professor na instituição	Identificar as mudanças no ensino superior e o impacto destas no trabalho docente
Formação dos alunos	Apontar a qualidade/precarização na formação de professores na Instituição
Universidade	Reconhecer/identificar mudanças no papel social da Universidade
Programa REUNI	Identificar impacto social na comunidade

Fonte: elaboração própria, 2016.

Quadro 08 - Roteiro Questionário 02: Formação de Professores

Categorias	Objetivos
Formação de professores e políticas educativas	Identificar a valorização/desvalorização nas políticas
Formação do professor na Instituição	Identificar/Caracterizar a formação na UFPI
Formação de professores e o Programa REUNI	Caracterizar a formação no contexto do Programa
Currículo para a formação de professores	Caracterizar/compreender a organização do currículo
Interdisciplinaridade na formação dos professores	Reconhecer a importância na formação
Articulação entre a Universidade e a escola básica	Identificar a existência/Determinar sua importância
Dificuldades na formação de professores	Identificar/Caracterizar impactos no trabalho docente

Fonte: elaboração própria, 2016.

A partir dos roteiros elaboramos os questionários que foram respondidos pelos professores coordenadores. O Questionário 01, nos ajudou a organizar as percepções gerais dos professores sobre a universidade, a política para o ensino superior, o Programa REUNI, o trabalho docente. O Questionário 02 direcionou as questões à formação de professores e auxiliou no direcionamento da relação do Programa REUNI e a formação de professores de Ciências Biológicas que permitiram a caracterização dessa formação na UFPI. Cada um dos professores coordenadores respondeu aos dois questionários. Os questionários encontram-se, respectivamente, nos Apêndice A e B deste trabalho.

Para a identificação dos professores e manutenção do anonimato, utilizamos o pseudônimo ProfBio para todos os entrevistados, seguidos de números que remetem à ordem de devolução dos questionários aplicados: ProfBio01, ProfBio02, ProfBio03 e ProfBio04.

A partir do Questionário 01, destacamos que três professores coordenadores dos cursos são formados em Ciências Biológicas, em Licenciatura e/ou Bacharelado e um é formado em Química, Bacharelado e Licenciatura. Todos são Doutores em áreas de ciências e de saúde. Quase todos estão atuando pela primeira vez no ensino superior e apenas um é do Estado do Piauí, os demais são oriundos de outros Estados. Dos professores coordenadores entrevistados, dois tiveram experiência docente na educação básica antes de atuar no Ensino superior e o tempo de atuação na UFPI varia de dois a nove anos.

A fim de identificar a percepção dos professores sobre a Educação Superior e como ela se situa nas IES brasileiras, solicitamos que os professores a caracterizassem, o que nos trouxe análises diferenciadas, mas convergentes. Dois professores coordenadores preferiram não discutir e dois o fizeram com linguagens diferentes, mas ambos apontam para as mudanças no ensino superior e para a questão da perda da qualidade na formação dos alunos nas IES:

Considero que a formação dos alunos passa por muitas mudanças nestes últimos anos. De certa forma eu diria que existe uma precarização das universidades públicas e conseqüentemente diminuição na qualidade de ensino. (ProfBio02)

[...] apresenta avanços significativos, tais como: expansão do número de estudantes matriculados no ensino superior; atualizações das legislações pertinentes à educação superior; a implantação e aprimoramento do processo de avaliação no sistema de educação superior; etc. Mas ainda existem

problemas que precisam ser enfrentados com urgência para que o país consiga atingir o crescimento a que se propõe. [...] só são (sic) conseguidos se houver uma readequação da visão dos direitos, deveres e metas da educação, atualizações profissionais e, principalmente, um novo comportamento dos principais agentes envolvidos: governo, instituições de ensino, professores, alunos e mercado de trabalho. Acredito que o Ensino Superior passa por uma inversão de valores mais acentuada que resulta na ascensão do populismo em detrimento da meritocracia e, tão grave quanto isso, na banalização da educação que tem sido padronizada e massificada, pois estão sendo negligenciados a importância da qualidade do ensino e o reconhecimento dos esforços individuais dos professores e alunos para simplesmente ampliar o número de diplomados. O resultado disso tem sido um mercado de trabalho insatisfeito com os jovens profissionais e, conseqüentemente, uma produção (intelectual, de produtos ou de serviços) com qualidade aquém do esperado e do necessário. (ProfBio03)

A partir da caracterização do que é o Ensino Superior, indagamos aos professores coordenadores se eles identificam uma política para o ensino superior. Embora reconhecendo as mudanças no ensino superior na atualidade, os professores não conseguem identificar uma política para este nível de ensino trazendo nas suas falas a ideia de que expansão e acesso são sinônimos de política, apenas um professor coordenador analisa a política educativa para o Ensino Superior como ação governamental, embasada legalmente:

Não possuo maiores ferramentas para argumentar esta questão. Aparentemente, há uma tentativa recente, por parte dos governos (federal e estadual) de proporcionar acesso ao ensino superior à população com menor poder aquisitivo. (ProfBio01)

Existe sim. O MEC tem um papel fundamental nesse processo [...]. Em relação ao ensino superior hoje temos a política de ampliação do acesso e permanência dos estudantes nas IFES. (ProfBio02).

Sim existe. A partir de 1995 ocorreram várias mudanças na política educacional principalmente com a promulgação de leis federais, tais como: a criação do Conselho Nacional de Educação, a instituição do Exame Nacional de Cursos, a mudança no processo de escolha dos dirigentes universitários; a lei que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a lei que aprovou o Plano Nacional de Educação. Essa política de diversificação e diferenciação da educação superior, surgiu como possível solução para a demanda crescente de vagas nas universidades e para a questão da massificação e expansão do sistema, estimuladas pelo Ministério da Educação como novas formas de controle e regulação do ensino. Como consequência dessas mudanças houve um aumento na contratação de professores universitários, um aumento no número de vagas para alunos ingressantes e aumento na criação e expansão de novos cursos. Mas, quando se trata de avaliar a qualidade dos profissionais formados, as condições que se oferece aos docentes, e o perfil do egresso e sua empregabilidade, essas políticas e decisões do MEC não refletem o atual quadro da educação superior, pois ou se atinge a meta estipulada e recebe-se conseqüentemente mais fomento ou busca-se a excelência de formação e conseqüente aprimoramento do profissional formado. Isso atualmente me leva a pensar se estamos realmente cumprindo com os propósitos da natureza e papel da educação superior ou se estamos apenas sendo instrumentos para se atingir metas estatísticas de produção. (ProfBio03)

Creio que houve uma política de investimentos a partir do governo Lula na educação superior. Com características específicas de aumentar o acesso ao ensino superior, principalmente das camadas mais pobres da sociedade. O acesso foi facilitado com o acréscimo no número de cursos e interiorização do ensino. (ProfBio04)

À ideia de política para ensino superior como sinônimo de expansão e acesso junta-se a interpretação que os professores fazem do REUNI, como um Programa de ampliação do acesso dos alunos e de interiorização das IFES:

O REUNI parece tratar-se de um Projeto do Governo Federal para **interiorizar** as Universidades Públicas Federais, ou seja, criar novos *campi* no interior dos Estados ou expandir os *campi* já existentes. (ProfBio01, grifo do autor).

Programa do governo Lula de ampliação do acesso dos estudantes, expandindo as universidades, ampliando e interiorizando. (ProfBio02).

O REUNI é Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais que foi motivado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e está atrelado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). O objetivo do REUNI é aumentar a oferta de vagas no ensino superior público, tendo como meta ampliar o acesso e a permanência no ensino superior. (ProfBio03).

Mas quando indagados sobre o impacto do REUNI na UFPI os professores trazem discursos bastante diferenciados. Ou referendando o discurso de que o REUNI é um programa de acesso dos excluídos do ensino superior até então, ou realizando discursos de críticas à situação de expansão da universidade:

[...] acredito que o maior impacto foi proporcionar aos jovens, principalmente, que residem longe dos maiores centros urbanos, o acesso ao ensino superior, inclusive acessível a pessoas camponesas. A consequência direta disto pode resultar em gerações futuras mais esclarecidas e detentoras de um ofício, o que, em última instância irá proporcionar uma mudança social local/regional. (ProfBio01)

Se por um lado ampliou o acesso dos estudantes, ele, de certa forma, precarizou o ensino, pois as ampliações físicas, de quadro docente e técnico não acompanharam a expansão. Hoje a carga horária dos professores destes centros de expansão são (*sic*) muito altas, inviabilizando um ensino de qualidade baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão. (ProfBio02)

O REUNI é visto por muitos como a resolução dos problemas de justiça e equidade no campo do ensino superior, pois permitiu a criação de novos cursos justamente em regiões com potencial de desenvolvimento, mas que apresentavam carência ou inexistência de centros de ensino superior. O REUNI buscou deslocar o eixo da educação superior, antes centrado nas capitais e regiões metropolitanas do Sul e Sudeste do Brasil, os chamados centros de excelência, para centros localizados em inúmeras regiões dos interiores do Brasil. [...] (ProfBio03)

Não li projeto ou lei específica para implementação dessa política, conheço muito pouco [...]. Houve o acesso facilitado (SISU, ENEM); aumento no número de cursos; interiorização do ensino no país. (ProfBio04)

Quando levados a refletir sobre o impacto do REUNI no trabalho docente, os professores mostram uma percepção crítica no que diz respeito aquilo que de fato os afeta na rotina do funcionamento dos Cursos nos Câmpus de Expansão. Seja como Coordenador que se depara com os problemas da gestão na execução das ações do Programa, seja como professor que enfrenta as dificuldades pedagógicas.

Os professores novamente apontaram a precarização das condições de trabalho como maior mudança, mas reconheceram também que o perfil sócio-econômico do aluno determina adaptações no ensino dos conteúdos. Para os professores coordenadores tanto a atuação docente quanto a formação dos alunos sofreram mudanças nos cursos interiorizados:

O professor, ao exercer suas atividades para alunos com diferentes perfis de alunos (dos pontos de vista econômico, social, cultural, etc.) talvez tenha necessitado ajustar um pouco sua linguagem, adequando sua metodologia de trabalho (e/ou ferramentas) a estes perfis. (ProfBio01).

Sim. Aumentou [o trabalho docente], temos dois cursos de Biologia e somente 18 professores. (ProfBio02).

Sim, muitas alterações [...]: o aumento considerável de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações e não pela qualidade, a multiplicação de comissões e relatórios etc. [...] (ProfBio03).

Creio que houve uma política de investimentos a partir do governo Lula na educação superior. Com características específicas de aumentar o acesso ao ensino superior, principalmente das camadas mais pobres da sociedade. O acesso foi facilitado com o acréscimo no número de cursos e interiorização do ensino. (ProfBio04)

A partir da identificação das mudanças no trabalho docente e as dificuldades para estabelecer um ensino de qualidade, os professores caracterizam a formação dos alunos da instituição como precarizado:

Nesta tentativa de proporcionar acesso a um público mais abrangente, infelizmente o ônus a ser pago por isto talvez seja uma formação mais superficial, rápida e, na maioria dos casos, deficiente. Existem atualmente muitos profissionais no mercado de trabalho, recém egressos das Universidades, que não detêm o conhecimento e a informação mínimos necessários para exercer suas atividades de forma primorosa e satisfatória. Vejo que isto possa ser resultado da falta de uma metodologia de ensino e aprendizagem rigorosa, com um grande **controle de qualidade**. (ProfBio01, grifo do autor).

Acredito que para alguns o processo de expansão e REUNI permitiu questionar que tipo de universidade e educação superior realmente estamos buscando: a clássica, a funcional, ou a operacional, uma vez que as três têm

objetivos diferentes, pois a clássica está comprometida com o conhecimento, a funcional está voltada para as demandas do mercado de trabalho e para a preparação da mão-de-obra necessária à manutenção da produtividade do sistema capitalista, e a universidade operacional, além de se adaptar ao mercado, centra-se em si mesma, constituindo-se em uma estrutura de gestão e arbitragem de contratos. (ProfBio03).

Não vejo muitas mudanças na formação final se comparado a anos anteriores. (ProfBio04)

Contudo, apesar das dificuldades enfrentadas, os professores reconhecem que o REUNI propiciou um grande avanço social para uma parcela de pessoas que estava excluída do ensino superior e do acesso ao mercado de trabalho e para as cidades onde hoje se encontram Câmpus das IFES:

[...] Acredito que muitos ex-alunos (muitos bem carentes financeiramente) de cursos criados no REUNI, por exemplo, conseguiram realizar uma **escalada** social e, dependendo deles, poderão (e estão) se tornando professores das próprias Instituições de ensino que estudaram. (ProfBio01, grifo do autor).

Mais acesso ao ensino superior. Cidades do interior mais próximas da universidade. Aumento de projetos voltados para a comunidade. Melhoria no próprio sistema de saúde com novos profissionais sendo formados. Melhoria no aumento da oferta de professores nas escolas públicas e privadas, etc... (ProfBio02)

Como mudanças inicialmente foram observadas: melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais; mudanças no perfil da população atendida, desenvolvimento social, econômico, de infraestruturas e demais políticas públicas que estavam atreladas ao aumento da população flutuante (estudantes), ou aumento da oferta de empregos direta ou indireta ou ao aumento ou oferta de novas vagas na educação superior nas regiões onde foram implantados os novos campi do REUNI. Todas as características iniciais das cidades de interior onde os novos campi do REUNI foram implantadas sofreram um certo aprimoramento, algumas vezes não na mesma velocidade de desenvolvimento dos campi, e na maioria das vezes também não o suficiente para dar suporte necessário à consolidação dos novos campi no tempo previsto, uma vez que mudanças em outras políticas públicas atreladas do PAC não ocorreram com a mesma intensidade do REUNI. (ProfBio03)

Sim. O acesso facilitado e a interiorização foi importante, o jovem universitário não mais precisa se deslocar a capital para a graduação. Acrescento também os programas de incentivo financeiro, como bolsas diversas de pesquisa, ensino e extensão, que auxiliam na manutenção e custeio desse aluno na graduação. Além de ser um alicerce importante para a formação discente. (ProfBio04).

Os professores coordenadores reconhecem uma melhoria sócio-econômico-cultural nas cidades em que foram criados os cursos, corroborando uma das principais intenções da política de interiorização do ensino superior criada nos Governos Lula da Silva e Dilma Rouseff que era, como já destacamos, a de reduzir as desigualdades regionais, a partir da democratização do ensino superior:

O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entender esta como bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças. (BRASIL, 2015a p.19)

A partir do questionário 02, buscamos identificar, como os professores coordenadores percebem a formação de professores situada nos seus cursos, que foram criados no contexto da política de expansão, com o REUNI.

Inicialmente queríamos saber se eles reconheciam a existência de uma política para a formação de professores na UFPI e se faziam a relação desta formação com a política estabelecida pelo Programa REUNI. Contudo os professores coordenadores não conseguem distinguir o que seria uma política para a formação de professores. Seja por desconhecimento, seja porque compreendem política como ação administrativa ou legal, desconsiderando que o caráter de uma política para a formação de professores deve ser norteada pelas ações do Estado e não por iniciativas pontuais das instituições de ensino:

Não disponho de dados para embasar uma resposta mais contundente. (ProfBio01).

Os cursos têm suas áreas específicas para a formação de professores. A UFPI tem uma preocupação com os cursos de licenciatura através do FORLIC⁶⁴. Além disso existem normativos para os cursos. (ProfBio02)

Pontuais, longe de atingir a maioria. Nosso sistema educacional não é igualitário e de boa qualidade, considerando o todo. (ProfBio04)

Para caracterizar a formação dos professores os cursos de licenciatura dos quais fazem parte, questionamos os professores coordenadores sobre o perfil do aluno, o material didático e as formas de avaliação mais utilizadas por eles.

Em relação ao perfil do aluno, os professores destacam as origens dos alunos que na sua maioria são oriundos da escola pública e de cidades próximas aos Câmpus:

[...] diferentes perfis de alunos (dos pontos de vista econômico, social, cultural, etc.) [...] muitos bem carentes financeiramente (ProfBio01).

Grande maioria da escola pública (ProfBio02).

⁶⁴ O Fórum Permanente de Licenciatura (FORLIC), foi criado em 2014 para discutir as questões ligadas à gestão dos cursos de licenciatura na UFPI. Ele é composto por todos os coordenadores de curso, representantes docentes e discentes, dos vinte cursos de licenciatura da UFPI, incluindo os de Educação à Distância e os do PARFOR.

Após essas políticas de acesso facilitado, há alunos de várias regiões. Contudo maior número é de cidades circunvizinhas. (ProfBio04)

Identificamos que os professores mantêm uma forte semelhança nas suas ações docentes por que, apesar de atuarem em contextos locais diferenciados, lidam com o mesmo perfil de aluno e fazem uso de material didático e métodos de avaliação semelhantes:

Aulas teóricas: Aparelho de *data-show*, quadro, pincel, textos (artigos), livros, etc. Aulas práticas: material vivo, modelos didáticos, roteiros, livros, quadro, pincel, etc. (ProfBio01).

Data show e laboratório. (ProfBio02).

Avaliação quantitativa: avaliação escrita, seminários, gincanas, resolução de roteiros, etc. Avaliação qualitativa: exercícios práticos, elaboração de resumos, participação, interesse e pontualidade, etc. (ProfBio01).

Provas, resumos de livro, atividades didáticas para uso em escolas. (ProfBio02).

Ainda utilizo a prova escrita e individual. Contudo uso outros instrumentos como seminários, atividades práticas, análise e discussão de textos para resolução de questionários. (ProfBio04)

Consideramos que tais ações deixam pouco espaço para a inovação e, tal como são concebidas e praticadas, não permitem uma articulação teórico-prática para a docência, não sendo possível, dessa forma, distinguir entre a formação de professores de Ciências Biológicas e do profissional biólogo.

Solicitados a analisar os currículos dos cursos onde atuam, os professores não se dispõem à uma análise mais aprofundada sobre esta questão, evidenciando um distanciamento entre a elaboração do Currículo e a efetivação dele no curso:

Caracterizo-o como bom, entretanto com necessidade de algumas alterações e/ou ajustes. (ProfBio01).

Fui recentemente eleito para o cargo e não conheço como deveria. Mas há mudanças a fazer com a diminuição da carga horária. Atualmente são nove períodos. (ProfBio04)

Esclarecemos que, desde a implantação dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas a partir de 2006 nos Câmpus de Expansão da UFPI, os colegiados destes cursos propõem adaptações/mudanças/reorganizações curriculares e que a partir do início do ano de 2016 todos os cursos de licenciatura desta instituição reiniciaram discussões a fim de propor mudanças para atender às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos

Profissionais do Magistério da Educação Básica instituídas pelo Governo Federal em 2015.

Os professores dos cursos devem participar ativamente dessas discussões e proposições, o que leva-nos a inferir que os coordenadores em exercício nos cursos, conhecem mais sobre a questão do que se propuseram a discutir.

Apontamos ainda, que dentre as funções do Coordenador de Curso na UFPI, encontra-se a “de propor ao colegiado alterações do currículo do Curso a serem submetidas ao Conselho Departamental e ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, sucessivamente” e “acompanhar e avaliar a execução curricular”, conforme a Resolução CONSUN nº 45/99 da Universidade Federal do Piauí ou seja o Professor que assume a Coordenação deve ser um profundo conhecedor do currículo do Curso. Para nós, este momento evidencia o quanto o caráter provisório da função de Coordenador de Curso é assumido pelos professores, que não estabelecem de fato uma identidade com a função.

Na perspectiva de aprofundar um pouco mais a questão do currículo, indagamos aos professores coordenadores sobre a relação entre as disciplinas ministradas por eles e demais disciplinas dos Cursos, para estabelecer uma relação de interdisciplinaridade uma vez que os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPI trazem essa concepção como fundamental à formação dos professores que devem ser preparados para “ [...] Atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialistas e diversos profissionais, de modo a estar preparado para a contínua mudança do mundo produtivo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI, 2005, p.06):

Nas disciplinas que ministro faço menção a informações de diversas outras áreas do Curso de Ciências Biológicas que não são necessariamente da minha área de especialidade (por exemplo, Química, Biofísica, Bioquímica, Geologia, Paleontologia, Genética, Evolução, Ecologia, Bioestatística, Didática, Metodologia de Ensino, Metodologia Científica, etc.). Insisto constantemente em afirmar aos alunos a necessidade, e importância, da interdisciplinaridade (e até da transdisciplinaridade) e que todas as disciplinas do currículo são necessárias e possuem sua importância e, ainda, que a conectividade entre todas possibilitam uma compreensão geral e uma visão holística da História natural. (ProfBio01).

De certa forma pouco. (ProfBio02).

Tento relacionar minhas disciplinas com a biologia geral e as disciplinas relacionadas a docência (didática, avaliação da aprendizagem, por exemplo). Percebo que os outros docentes também se esforçam para fazer. (ProfBio04)

Ainda que de forma incipiente, os professores concordam com a importância da interdisciplinaridade na formação de professores de Ciências Biológicas, avançando para o que o Conselho Nacional de Educação avalia e recomenda aos cursos de formação de professores que para ser a docência uma ação educativa a formação de ser um:

[...] processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, **interdisciplinares e pedagógicos**, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015,p. 22, grifo nosso).

Preconizada pelo PNE como uma das estratégias fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil e sendo uma das diretrizes do REUNI (Diretriz IV), a articulação da Universidade com a Educação Básica não é uma realidade concreta no curso de formação de professores de Ciências Biológicas da UFPI. Os professores coordenadores normalmente atribuem esta função aos estágios:

Particularmente, considero que esta relação deve ser indissociável. Os cursos de Licenciatura, especificamente, preparando profissionais para atuar na educação básica não podem (e não devem jamais) perder o foco na educação básica. Infelizmente, o que se percebe em alguns caso é que, por algum motivo, esta relação não se concretiza... (ProfBio01)

Em geral, através dos Estágios Supervisionados. (ProfBio02).

Temos algumas disciplinas (estágios obrigatórios) e programas (PIBID) que facilitam esse contato (ProfBio04).

Solicitados a avaliar as principais dificuldades enfrentadas para a formação de professores, os entrevistados deixam de considerar questões preponderantes colocadas por eles e minimizam as dificuldades:

Alguns fatores somados: uma certa deficiência de infraestrutura; interesse e empenho do alunos do Curso; Incentivo de trabalho aos profissionais formadores,... (ProfBio01).

Falta de equipamentos para ensino e pesquisa. (ProfBio02).

A maior dificuldade é o número reduzido de docentes. Esses tem que assumir disciplinas e outras atividades da gestão do campus. Dificulta na orientação e acompanhamento dos discentes. Contudo, o grupo atual tem se esforçado para melhorar a situação. (ProfBio04).

Existem situações postas pelos professores coordenadores nas suas falas anteriores que no nosso entender impactam e dificultam a formação de professores nos cursos em que atuam e que foram deixadas de lado tais como: o currículo desarticulado, o trabalho docente precarizado, a falta de infraestrutura acadêmica, a

desarticulação entre o curso de formação de professores e a educação básica, a desarticulação teoria-prática nas ações docentes dos professores e o perfil diferenciado do aluno.

Ainda que pareça, à primeira vista superficial, a análise feita pelos professores coordenadores dos cursos de licenciatura nos mostra o quanto eles são conhecedores, mais como docentes do que como coordenadores, das fragilidades postas para a formação de professores de Ciências Biológicas. Reconhecemos que existe uma complexidade e uma riqueza da atividade do professor de Ciências pois o ensino dos conteúdos atinge uma nova perspectiva, uma vez que:

[...] não é importante aprender apenas os conteúdos da biologia, mas como se pesquisa com os seres vivos, a projeção dos conhecimentos biológicos na economia, no meio ambiente, na saúde; é importante também estimular determinadas atitudes éticas frente à vida [...] (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 127).

A organização dos cursos em uma situação diferenciada de universidade, qual seja, a universidade interiorizada, não propiciou uma formação que possa desconstruir a complexidade posta ao ensino das Ciências Biológicas, caracterizado não só pelas diferenças dos sujeitos da educação formal, mas também pela amplitude dos conteúdos demandados para a formação do conhecimento científico. A criação de cursos de licenciatura na expansão da UFPI deixou transparecer um contexto no qual se priorizou mais a expansão de vagas em detrimento das ações de uma formação de qualidade.

3.2 A formação de professores de Ciências Biológicas e o Processo de Bolonha na Universidade do Minho

Em Portugal realizamos nossa pesquisa de campo na Universidade do Minho, localizada na Região Norte do país, no período de fevereiro a outubro de 2015.

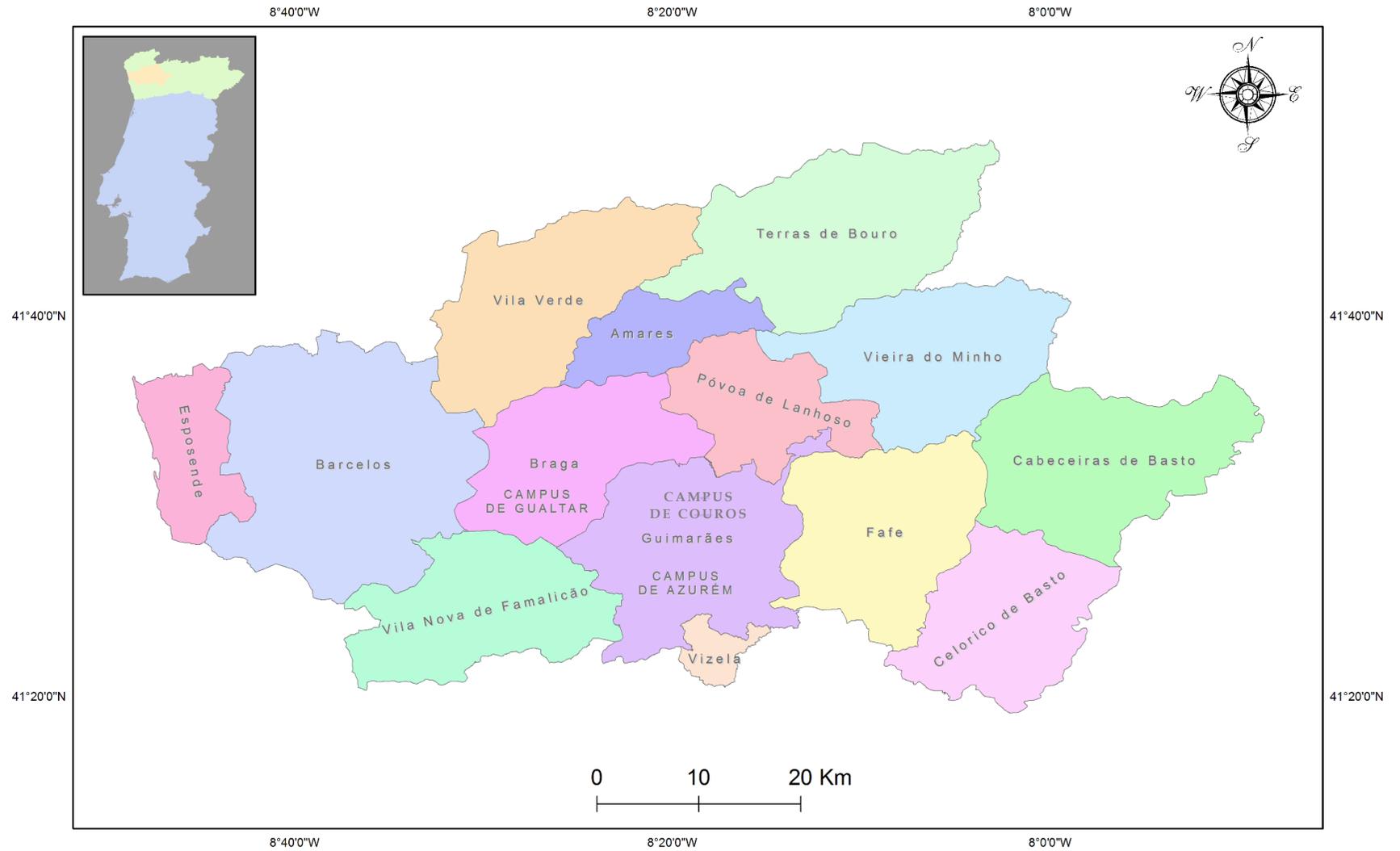
A Universidade do Minho foi fundada no ano de 1973, mas passou a receber estudantes apenas no ano letivo de 1975/76 e atende a estudantes de Portugal e demais países da Europa, das Américas, da África e da Ásia, em diversas áreas do conhecimento e ciclos de estudos.

Localizada no Norte de Portugal, a Universidade tem três Câmpus em funcionamento, um na cidade de Braga, o Campus de Gualtar e dois na cidade de

Guimarães, o Campus de Azurém e Campus de Couros. No campus de Gualtar estão situadas as Escolas de Ciências, de Ciências da Saúde, de Direito, de Psicologia, de Enfermagem, os Institutos de Ciências Sociais e Humanas, de Educação e de Letras e Ciências Humanas, e também parte da Escola de Engenharia.

No Campus de Azurém, está sediada a Escola de Engenharia, e quase todos os seus cursos, bem como a Escola de Arquitetura e alguns cursos da Escola de Ciências e do Instituto de Ciências Sociais. O terceiro Campus, o Campus de Couros, também situado na cidade de Guimarães, faz parte de um projeto de recuperação do antigo núcleo industrial da cidade, em uma parceria entre o município e a UMINHO. A intervenção e reabilitação do património imobiliário das antigas fábricas permitiram a criação do campus, onde funcionam a Licenciatura em Teatro e o Instituto de Design com a licenciatura em Design do Produto. (UNIVERSIDADE DO MINHO, 2016). Destacamos a localização dos Campus da UMINHO na Figura 07:

Figura 07: Localização dos Câmpus da Universidade do Minho no Distrito de Braga (Portugal)



No Campus de Gualtar, na cidade de Braga, fica localizado o Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE) que teve origem no ano de 1974, com a criação do departamento de Educação. O Instituto de Educação tem por missão desenvolver projetos de ensino, de investigação (pesquisa) e de interação com a sociedade na área abrangente da Educação. A atividade de ensino do IE consiste nos cursos de licenciatura, de mestrado e de doutorado nas áreas de educação e de psicologia. Abrange, ainda, estágios científicos avançados, doutorados em parceria com universidades estrangeiras e pós-doutorados.

Considerando as diretrizes de Bolonha, o Instituto é responsável pela formação de professores nas diversas áreas de conhecimento porque é nele que se realizam os mestrados nas áreas de ensino, tais como:

- a) Educação Pré-Escolar
- b) Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
- c) Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico
- d) Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico
- e) Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico
- f) Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico
- g) Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
- h) Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário
- i) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - área de especialização de Espanhol e área de especialização de Inglês
- j) Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
- k) Ensino de Biologia e de Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

- l) Ensino de Física e de Química no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
- m) Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
- n) Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
- o) Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
- p) Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- q) Ensino de Música
- r) Ensino de Informática

Todos os mestrados aqui citados têm por função principal a profissionalização para a docência, ou seja, a formação inicial de professores. Os cursos incluem, além das disciplinas teóricas, um estágio, realizado no 2º ano da formação, em um contexto profissional, sobre o qual o aluno elabora um relatório, que defende em apresentação pública. Além disso os cursos de Mestrado proporcionam a formação para a realização de cursos de 3º Ciclo, Doutorado, na mesma área científica ou em outras áreas.

Conforme propomos no início deste capítulo, para caracterizar a formação de professores para a área de Ciências Biológicas, analisamos o Curso de Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário que guarda equivalência com os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas brasileiros.

Este Mestrado profissionaliza para a docência em duas áreas, Biologia e Geologia e inclui o estágio em docência, realizado em um contexto profissional escolar. Segundo o enunciado do curso de Mestrado sua fundamentação legal está expressa da seguinte forma:

O Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Biologia e de Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, criado no âmbito da implementação do processo de Bolonha, confere habilitação profissional para a docência de Biologia e de Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nos termos previstos pelo Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, Portaria 1189/2010, de 17 de Novembro). (UNIVERSIDADE DO MINHO, 2016, *on-line*)

Sobre o perfil de formação o enunciado é bastante claro sobre o profissional que irá formar:

Este Ciclo de Estudos visa formar Professores de Biologia e de Geologia para o 3º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário que sejam profissionais informados, críticos e atuantes, capazes de: **reconstruir** o seu pensamento e ação ao longo da vida; **estruturar, monitorizar e avaliar** aprendizagens socialmente relevantes, no quadro do desenvolvimento integral dos indivíduos e da sua inclusão plena na escola e na sociedade; **incorporar** metodologias orientadas pelos princípios da reflexividade, auto-direção, criatividade e inovação, conferindo lugar de destaque à investigação, não só como fonte do conhecimento mas sobretudo como modo de conhecer e intervir; **desenvolver** uma ação consciente, deliberada e responsável nos contextos da prática profissional. (UNIVERSIDADE DO MINHO, 2016, *on-line*, grifo nosso).

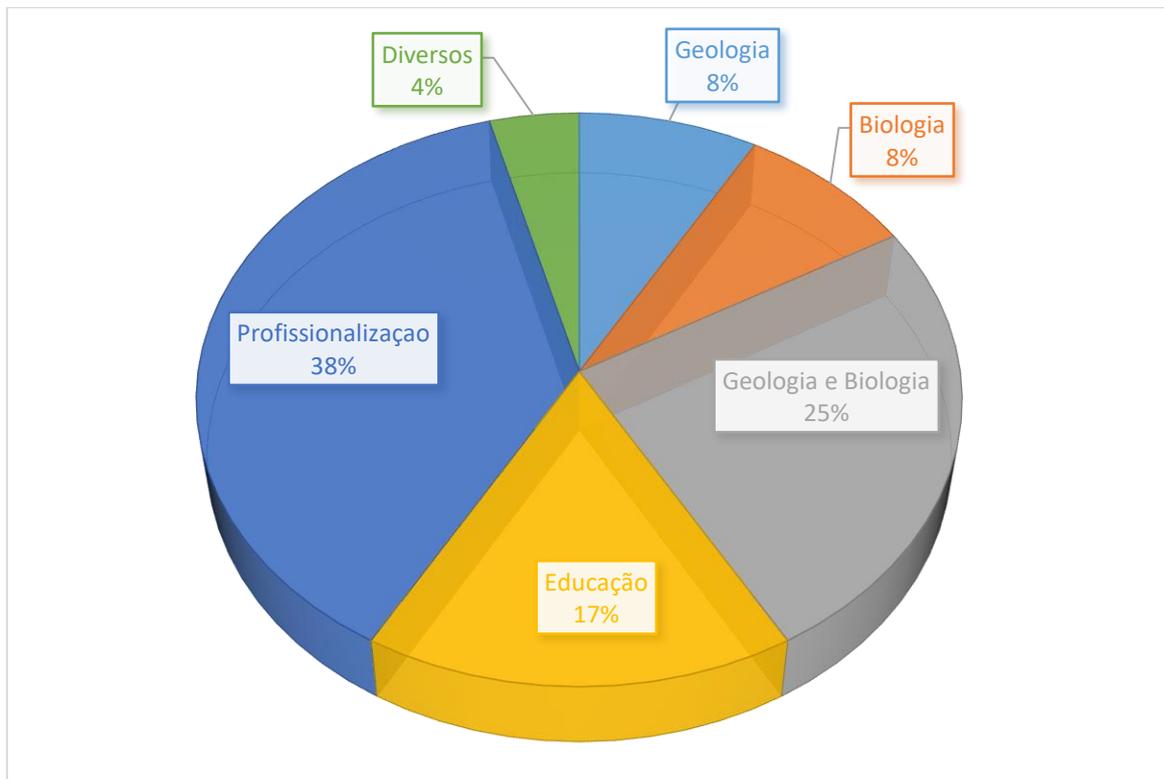
Para atingir tal perfil é ofertado ao aluno um plano de estudos que, teoricamente, visa constituir a sua formação docente conforme destacamos no Quadro 11 e no Gráfico 05:

Quadro 09 – Estrutura Curricular do Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

	Unidades Curriculares	Área Científica	Créditos
Ano 01	Biologia Celular e Funcional	BIO	05
	Currículo e Avaliação	ED	05
	Metodologia do Ensino de Biologia e Geologia I	DBG	10
	Métodos de Investigação em GeoCiências	GEO	05
	Psicologia do Desenvolvimento	ED	05
	A Escola como Organização Educativa	ED	05
	Metodologia do Ensino de Biologia e Geologia II	DBG	10
	Métodos de Cartografia Geológica	GEO	05
	Tecnologia Educativa	ED	05
	Temas Avançados em Biologia	BIO	05
Ano 02	Estágio Profissional	PP	45
	Avaliação e Concepção de Materiais Didáticos de Biologia e Geologia	DBG	10
	Opção		05

Fonte: elaboração própria com base no Plano de estudos do Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - IE/UMINHO, 2016. (2016).

Gráfico 05 - Distribuição de Disciplinas e Créditos no Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (IE/UMINHO – 2016)



Fonte: elaboração própria a partir da estrutura Curricular do Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (IE/UMINHO – 2016) (2016).

Esclarecemos que os alunos deste curso, normalmente são oriundos dos estudos de 1º Ciclo da Licenciatura em Biologia e Geologia (LBG), que complementam a sua formação para a docência com as disciplinas acima elencadas. Considerando o plano de estudos da Licenciatura em Biologia e Geologia (1º Ciclo) ora vigente no Departamento de Ciências da Terra da Universidade do Minho temos:

Quadro 10 - Plano de Estudos da Licenciatura em Biologia-Geologia adequada a Bolonha (UMINHO - 2016)

SEM.	ÁREA CIENT.	UNIDADE CURRICULAR	ECTS
1º	Q	<u>Química-Física e Inorgânica</u>	5
	Q	<u>Química Orgânica</u>	5
	B	<u>Biologia Celular</u>	5
	B	<u>Bioquímica Estrutural</u>	5
	G	<u>Introdução às Ciências da Terra</u>	5
	G	<u>Mineralogia</u>	
		TOTAL	30
2º	M	<u>Tópicos de Matemática Aplicada</u>	5
	B	<u>Bioenergética e Metabolismo</u>	6
	B	<u>Microbiologia</u>	6
	G	<u>Petrologia</u>	13
	G	<u>M1. Petrologia Ígnea</u>	(5)
	G	<u>M2. Petrologia Metamórfica</u>	(4)
	G	<u>M3. Petrologia Sedimentar</u>	(4)
		TOTAL	30
3º	F	<u>Tópicos de Física</u>	5
	B	<u>Hereditariedade e Evolução</u>	6
	B	<u>Biologia Molecular</u>	7
	G	<u>Geodinâmica Externa</u>	12
	G	<u>M1. Paleontologia</u>	(4)
	G	<u>M2. Sedimentologia e Estratigrafia</u>	(4)
G	<u>M3. Geomorfologia</u>	5	
		TOTAL	30
4º	M	<u>Estatística Aplicada</u>	5
	B	<u>Biologia Animal</u>	6
	B	<u>Biologia Vegetal</u>	6
	G	<u>Cartas e Estruturas Geológicas</u>	8
	G	<u>M1. Geologia Estrutural</u>	(4)
	G	<u>M2. Cartas Geológicas</u>	(4)
G	<u>Geoquímica</u>	5	
		TOTAL	30
5º	B	<u>Fisiologia Animal</u>	7
	B	<u>Fisiologia Vegetal</u>	7
	G	<u>Recursos Geológicos</u>	10
	G	<u>M1. Recursos Minerais e Energéticos</u>	(5)
	G	<u>M2. Recursos Hídricos</u>	(5)
G	<u>Geologia de Portugal</u>	6	
		TOTAL	30
6º	B	<u>Ecologia Geral</u>	6
	G	<u>Geologia Ambiental</u>	5
	B/G	<u>Conservação da Natureza</u>	8
	B	<u>M1. Populações e Comunidades</u>	(5)
	G	<u>M2. Geoconservação</u>	(3)
	B/G	<u>Projecto em Ciências Naturais</u>	6
B/G/outra	<u>Opção</u>	5	
		TOTAL	30

Fonte: Departamento de Ciências da Terra /Universidade do Minho, 2016.

O desafio posto ao mestrado em ensino é o de associar toda essa formação de base específica com os conhecimentos para a docência que propiciem a transposição didática do conhecimento na área de biologia e de geologia para os alunos das escolas básica e secundária. Para nós, parece

inviável tal formação adequar-se ao perfil de formação destacado anteriormente. Neste ponto concordamos com Nunes e Nunes (2013, p. 206) que:

[...] com a divisão da formação inicial em dois ciclos distintos acabou-se por acentuar um processo formativo não integrado, em que cada ciclo autonomamente passou a reger seus objetivos e conteúdos formativos. Assim, se tem uma formação inicial sequencial e bi-etápica, em que primeiro se oferta uma formação generalista, de formação de base, para depois, na etapa subsequente, uma formação especializada, mais profissionalizante, que [...] constituiu um retrocesso em alguns aspectos da formação inicial de professores que já estavam consagrados, tais como: interdisciplinaridade, articulação entre conhecimentos científicos e didático-pedagógicos, entre outros.

No ano de 2015 o Curso de Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, passou pelo processo de avaliação e acreditação realizada pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)⁶⁵ e foi considerado satisfatório de acordo com os preceitos de Bolonha e acreditado pelo período de 05 anos. Contudo, o relatório apontou ressalvas quanto ao baixo número de créditos destinados para a área de docência (ED) e para a área de estudos de Geologia no currículo, para o fato dos alunos terem a formação prática em um único nível de ensino, ou básico ou secundário, além de recomendar um diálogo mais profícuo entre as escolas envolvidas e o Curso. (AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, 2015).

Nossa pesquisa mostra que a procura dos estudantes por este ciclo de estudos tem diminuído nos últimos anos. Para o período letivo de 2013/2014 foram inscritos 21 alunos, enquanto que para o período 2014/2015 foram inscritos apenas 09 alunos. Relativo aos graduados, os números são ainda mais desanimadores. Foram 05 alunos em 2012, 13 alunos em 2013 e 04 alunos em 2014. (UNIVERSIDADE DO MINHO, 2015, p. 33). Contudo ressaltamos que não só na área de ensino de biologia e de geologia, mas em quase todas as áreas de ensino, a procura por formação na área de docência tem diminuído consideravelmente em Portugal.

⁶⁵ A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), foi instituída pelo Estado com o Decreto-Lei nº 369/2007 em consonância com o Processo de Bolonha, para garantir a qualidade do ensino superior Português através da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos.

De acordo com o governo português tal quadro se deve ao excesso de professores nas escolas⁶⁶. Esta avaliação é simplista e ignora a real situação de crise econômica do país e de crise do magistério. Para nós a crise na formação dos professores em Portugal, está relacionada, principalmente, ao crescente desemprego dos professores e à desvalorização social da profissão pelos jovens.

Considerando tal perspectiva e para compor o cenário do impacto da mudança dos cursos na formação de professores a partir da reforma do ensino superior sob as orientações do processo de Bolonha a partir de 2006, entrevistamos professores especialistas do Instituto de Educação da UMINHO, de acordo com a seguinte amostra intencional: a) dois professores especialistas em políticas educativas; b) dois professores especialistas em formação de professores; c) um professor especialista em Currículo; d) um professor especialista na área de ensino de Ciências.

As entrevistas foram realizadas a partir de Roteiros elaborados que balizaram as questões propostas aos entrevistados. Dessa forma elaboramos 02 Roteiros a fim de identificar elementos que nos permitissem referendar, a partir da percepção dos especialistas, os entendimentos sobre a formação de professores realizada na UMINHO. Ambos eram semelhantes aos elaborados e apresentados aos professores da UFPI e encontram-se nos Apêndices C e D deste trabalho.

O primeiro Roteiro ajudou a elaborar o perfil dos professores entrevistados e a organizar as percepções gerais destes sobre a universidade, a política para o ensino superior, o Processo de Bolonha e o trabalho docente. O segundo auxiliou no direcionamento da relação do Processo de Bolonha com a formação de professores na UMINHO, conforme destacamos nos Quadro 11 e 12:

⁶⁶ Conforme destaca o Relatório da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2015, p. 07).

Quadro 11 - Roteiro 01 Entrevista: Ensino Superior e o Processo de Bolonha

Categorias	Objetivos
Formação/Tempo de docência/tempo na Universidade/tempo no curso	Identificação do docente
Ensino Superior em Portugal	Identificar/Caracterizar a política existente
Processo de Bolonha e política para o Ensino Superior	Identificar a relação existente
Trabalho do professor na instituição	Identificar as mudanças no ensino superior e o impacto destas no trabalho docente
Formação dos alunos	Apontar a qualidade/precarização da formação na Instituição
Universidade	Reconhecer/identificar mudanças no papel social da Universidade
Processo de Bolonha	Identificar impacto social na a comunidade

Fonte: elaboração própria (2015)

Quadro 12 - Roteiro 02 Entrevista: Formação de Professores e o Processo de Bolonha

Categorias	Objetivos
Formação de professores e políticas educativas	Identificar a valorização/desvalorização nas políticas
Formação do professor na Instituição	Identificar/Caracterizar a formação na UMINHO
Formação de professores e o Processo de Bolonha	Caracterizar a formação no contexto do Processo de Bolonha
Currículo para a formação de professores	Caracterizar/compreender a organização
Interdisciplinaridade na formação dos professores	Reconhecer a importância na formação
Articulação entre a Universidade e a escola básica	Identificar a existência/Determinar sua importância
Dificuldades na formação de professores	Identificar/Caracterizar impacto no trabalho docente

Fonte: elaboração própria (2015)

No total foram realizadas cinco entrevistas e aplicado um questionário⁶⁷, cujos dados foram analisados para que compreendêssemos as múltiplas leituras elaboradas pelos sujeitos sobre a Universidade, a Política para o Ensino Superior, o Processo de Bolonha, a Formação de Professores. Para identificação utilizamos o termo ProfMinho seguido do número correspondente à ordem das entrevistas realizadas, dessa forma temos ProfMinho01, ProfMinho02 e assim

⁶⁷ Um dos sujeitos da pesquisa teve que ausentar-se de Portugal por motivo de trabalho e respondeu às questões através de um questionário.

sucessivamente. Para respeitar a linguagem dos entrevistados mantivemos o texto em português de Portugal.

Os professores entrevistados têm formação inicial em diversas áreas como História, Letras, Filosofia e Química, contudo todos tem Doutorado em Educação. Todos tiveram experiência de docência na educação básica, e o tempo de docência destes na UMINHO varia de 20 a 33 anos.

A percepção dos professores sobre uma política específica para o Ensino Superior na atualidade, está muito ligada à análise feita por eles sobre (a falta de) financiamento governamental para a Educação, conforme destacamos:

Já existiu. Com o ministro Mariano Gago, que foi Ministro [da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior] durante vários governos PS [Partido Socialista] aqui em Portugal [...] Quer em termos numéricos, de centros de investigação, quer também em inúmeros projetos financiados, quer em termos de projeção dos investigadores portugueses, para além-fronteiras. Havia ali uma política muito clara para o Ensino Superior, nomeadamente em termos de Ciências.[...] Existe uma forte retração económica e portanto a política é uma política que cinge e se restringe à economia e ao financeiro, portanto, há uma gestão de verba para o ensino superior que responde as necessidades imediatas ao meu ver e não há, para mim um pensamento estratégico para o ensino superior, no sentido de dizer "Temos esta dotação orçamental o que podemos fazer com isto de modo a que não aniquilemos tudo aquilo que foi uma conquista desde o 25 de abril para o Ensino Superior em Portugal". (ProfMinho01)

[...] há seguramente uma orientação política, é muito evidente que vai, no sentido de que não apenas o governo que determinou o exercício mas que tem a ver com a extinção ou com a diminuição do financiamento para o ensino superior [...] contudo se há uma política consistente, coerente com continuidade, eu julgo que é esta progressiva deslocação do ES de uma esfera em que ela vista como um serviço público, como parte do desenvolvimento, como parte daquilo que digamos fazia parte conjunto das políticas públicas entendida como políticas características do projeto de desenvolvimento do Estado [...] (ProfMinho02)

Sobre Bolonha e a influência na política para o Ensino Superior português, os professores guardam percepções diferentes embora convergentes na ideia de que o ensino superior sofreu profundas mudanças a partir de Bolonha. São percepções que passam pela a ideia de que Bolonha apenas muda a organização da Universidade no que diz respeito aos seus cursos, como também pela ideia de que as mudanças ensejadas por Bolonha têm forte influência e um aspecto iminentemente político que altera a natureza da Universidade e da formação dos alunos:

Bolonha é isso, é uma desresponsabilização do Estado. Bolonha é uma lógica vocacionalista, esses cursos são cursos mais leves, preparam mais imediatamente para o mercado, ou fazem essa promessa, porque na verdade não preparam mais imediatamente para o mercado de trabalho porque lhos dá uma formação genérica em três anos e aliás com a taxa de desemprego em Portugal e na Europa isso significa que ao fim de três anos dificilmente o graduado consegue entrar no mercado de trabalho. E, portanto, ganha tempo relativo ao desemprego fazendo um mestrado e procurando ir para o mercado de trabalho com mais habilitações académicas no sentido de ter um enfoque mais profissional, digamos assim, para o mercado de trabalho com um mestrado porque de fato a graduação é uma formação genérica. (ProfMinho03).

Mas as políticas que neste momento tem tido mais relevância no Ensino Superior em Portugal são aquelas que tem sido emanadas a partir do Processo de Bolonha, que em Portugal teve efeitos práticos nos cursos todos [...] a questão da duração dos ciclos de estudo, a questão de como as formações devem ser organizadas, a questão da avaliação dos cursos, temos uma agência de acreditação e avaliação que é independente do Ministério mas que faz frequentemente a avaliação dos cursos que estão sendo ministrados pelas Universidades o que obriga as Universidades a avaliar a qualidade da sua formação [...] (ProfMinho04).

Na prática, [fez] pouco mais do que dividir cursos de 5 anos em duas partes: Licenciaturas (na terminologia do Brasil = bacharelatos (sic), de 3 anos, e mestrados profissionalizantes, de 2 anos. Isto gera confusão na sociedade, que estava habituada a mestrados de especialização (que chamamos académicos) os quais agora coexistem com os profissionalizantes. (ProfMinho06)

Tais mudanças trazidas pelo Processo de Bolonha provocaram um impacto no trabalho docente nas instituições de ensino superior principalmente por causa das alterações estabelecidas na estruturação das universidades e de seus cursos que propiciam a intensificação do trabalho docente que acaba por ser burocratizado, mas que não é considerado como trabalho:

Uma disciplina tem duzentas horas de trabalho [...] que agora passa a ser em créditos ECTS... cada credito são vinte oito horas de trabalho. Cinco ECTS tem cento e quarenta horas de trabalho[...] Acabaram-se as disciplinas anuais passam a ser todas semestrais e tem sido isto cento e quarenta horas de trabalho. Enquanto que no Pré-Bolonha toda carga de trabalho da disciplina era contabilizada em presença com o professor na sala de aula... estas cento e quarenta (agora) tem que ser divididas em sala de aula, o trabalho autônomo do aluno e depois por outro tipo de trabalho: por tutorial, trabalho de campo, estágios, seminários. Portanto outro tipo de trabalho inserido nestas cento e quarenta horas. [...] o que que os professores começaram a perceber? Que estas horas que são as horas da sala de aula é que são as horas que entram no meu trabalho laboral, já não dou mais cento e quarenta imagine já só dou quarenta [...] Mas o trabalho não diminuiu nada [...] agora o trabalho atual não é um trabalho só, é no digital no on-line nos email, nos feedbacks, nas reuniões com os alunos, que é o trabalho invisível. Pronto é invisível está lá e não está no horário e este foi um impacto de fato forte do Processo de Bolonha [...] (ProfMinho01)

Efetivamente quais foram as grandes mudanças trazidas pelo Processo de Bolonha? Foram mudanças da organização curricular sem dúvida.... Tem vindo a intensificar-se o trabalho da valorização do ensino... da prestação de contas sobre o ensino etc... A Universidade do Minho tem um sistema interno de garantia de qualidade bastante complexo e que ainda não está totalmente posto em prática...Outras universidades seguem um caminho semelhante...Mas isto também resultou numa certa burocratização do trabalho pedagógico e não numa valorização do ensino que se calhar alguns de nós estávamos a espera que acontecesse..Isso para dizer que hoje talvez mais do que nessa altura haja razões para discutir o Processo de Bolonha. (ProfMinho04).

Os professores da UMINHO sentem o impacto da nova configuração da docência no ensino superior que põe de lado o aspecto intelectual do trabalho e configura-se na perspectiva mais economicista da profissão. Conforme destaca Maués (2003), os docentes das universidades estão sendo constantemente desafiados a resistir a essa lógica utilitarista do mercado, “voltada para uma sociedade globalizada, na qual o capital, o dinheiro é mais importante do que o homem como sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história.” (p. 90).

Contudo as mudanças trazidas por Bolonha no trabalho docente provocam alterações na formação dos alunos, que na percepção de alguns dos professores entrevistados acabam por ser positivas:

[...] por suposto deste Processo de Bolonha é que também o aluno deve ser visto como um sujeito mais autônomo, mais capaz de realizar trabalho por si próprios. Aliás o discurso oficial do Processo de Bolonha, quer dizer na formação dos alunos em geral é que o paradigma de ensino-aprendizagem deve mudar, o professor não é mais o centro da aprendizagem. Agora de fato o Processo de Bolonha vem trazer-nos uma maior consciência de que é necessário cada vez mais ter este papel de alunos, [de] ser mais autônomo, mais capaz de aprender sozinho, ensinar o aluno a pesquisar a informação, ajudar aluno de alguma maneira a não estar tão dependente do professor e trilhar seus próprios caminhos. Trouxe de facto, mas também trouxe alguma consciencialização melhor neste aspecto, mais mudanças, mais práticas, não se fazia assim. (ProfMinho01).

Eu penso que [uma das] questões fundamentais do Processo de Bolonha têm que ver com transferibilidade das formações e com o facto dos alunos que vão de Portugal para Espanha, de Espanha para França, de Espanha para Portugal poderem ver reconhecidas as suas formações. Isso implica uma certa uniformização em termos de medida de ECTS que é tida como medida central para as equivalências. Hoje fazem-se muito com base não só no conteúdo das disciplinas, mas nos créditos que essas disciplinas têm, créditos esses que remetem supostamente para o trabalho do estudante, para o trabalho autônomo, horas de avaliação, etc [...] O trabalho do ensino centrado no aluno, que era também um dos slogans do Processo de Bolonha. (ProfMinho04.)

Questionados sobre o novo papel da Universidade, os professores fazem uma crítica à situação da Universidade que para eles encontra-se na encruzilhada entre a produção de conhecimento e à prestação de contas ao mercado uma vez que o conhecimento passa a ser mercadoria. Um dos entrevistados destaca:

[...] por um lado o conhecimento é visto com o poder de ser uma componente importante da competitividade na União Europeia e no espaço mundial e portanto de ser necessário um investimento [...]. O setor público tem dificuldade em fazer este investimento [...] então progressivamente aquilo que vai ganhando visibilidade, que vai ganhando protagonismo é a ideia de que se é importante o investimento no conhecimento e o setor público tem dificuldade em fazer crescer esse investimento, que é o que alimenta a competitividade e a produtividade e portanto a acumulação, esse investimento pode ser fomentado a partir do investimento privado, dos indivíduos e que portanto a deslocação para fomentar a mercadorização do Ensino Superior, tem aqui uma espécie de fundamento do ponto de vista dos embates, das influencias, das propostas dos projetos.(ProfMinho02)

Sobre as mudanças na formação de professores na universidade a partir de Bolonha alguns entrevistados apontaram que a formação separada em ciclos acabou por ser assumida sem maiores debates nas universidades portuguesas, mais em função da obrigatoriedade de estabelecer Bolonha, contudo não era obrigatória, conforme destacamos:

A nossa opção em Portugal pelo 3 mais 2 não era obrigatória, não precisava ter sido assim, é importante que fique claro isso. Nós poderíamos ter continuado com o integrado. Aconteceu que as Universidades que faziam formação de professores se juntaram todas na altura, Coimbra, Aveiro, Minho, toda gente se juntou e não havia consenso que o modelo em 05 anos era melhor. E porquê? Porque este modelo em 05 anos, chamado de integrado, era o modelo das chamadas Universidades Novas, que eram as universidades estabelecidas no Pós 25 de abril, nos anos 70. [...] Mas havia as universidades ditas clássicas que nunca tiveram essa estrutura, nunca tiveram o modelo integrado, Porto, Coimbra, Lisboa, elas tinham um 4 mais 1. Ou seja, tinham uma formação de base e depois os alunos escolhiam se queriam ser professores ou se queriam seguir a dita formação científica. E portanto quando veio o processo de Bolonha: Qual é que nós vamos adotar? E mesmo nas universidades novas como as nossas não havia consenso sobre o modelo. O modelo integrado era possível. [...] Poderíamos ter tido um modelo de formação integrado. Foi uma opção claramente com peso muito forte das universidades clássicas mas também com as universidades novas a deixar. (ProfMinho01).

[...] o que acontece é que quando Bolonha é estabelecida e as Universidades são obrigadas mesmo sem ter sido consultadas a adequar-se a Bolonha, o modelo integrado acaba forçosamente e portanto nós somos obrigados a voltar ao modelo que nunca quisemos,

que nunca tivemos, exatamente por isso [...] um modelo bi-etápico. (ProfMinho03).

Para os professores entrevistados, a adoção desse modelo provoca um revés na formação de professores, pois a mudança dos cursos para dois ciclos separados e diferentes tende a formar professores despreparados para o exercício da docência:

Uma licenciatura qualquer em 03 anos que na verdade não tem qualquer relação com a educação e no final o aluno pode escolher fazer mestrado ou não fazer mestrado. Se escolher fazer mestrado pode fazer um mestrado em uma área qualquer, se fizer mestrado para ser professor vai fazer um mestrado em ensino, vai fazer aqui no IE. O que é no fundo que toda a componente de Ciências da educação e prática pedagógica que estava diluída ao longo dos cinco anos do curso, no fundo ele acaba por ter cinco anos no mesmo só que a formação educacional e em prática pedagógica é concentrada em dois anos, duas etapas, separadas. [...] nesse momento a licenciatura em educação é de 03 anos, claro as disciplinas de educação não preparam para um perfil de intervenção educacional a não ser sob supervisão. Nós próprios [professores] concluímos que não é pensável o graduado em educação durante três anos por exemplo assinar projetos educativos, ou ser responsável por avaliações ou por concurso de projetos, ou seja não está tecnicamente com preparação ampla profissional. (ProfMinho03).

[...] de facto aprovou-se uma divisão entre a formação na área específica que é adquirida essencialmente no primeiro ciclo de três anos de estudo e a formação na área educacional incluindo o estágio que é adquirida no segundo ciclo de formação nos mestrados em ensino... Esta divisão que antes de alguma forma existia no seio das licenciaturas em ensino era um dos problemas que foi muitas vezes apontados é que as licenciaturas eram integradas mas não havia muita integração...a educação funcionava para um lado ... a especialidade funcionava para um outro e o estágio funcionava qualquer coisa que acontece no final e que não estava claramente articulado com toda a formação...Já havia esta apreciação e esta crítica mas com o Processo de Bolonha o que acontece é uma explicitação desse divórcio que no meu ponto de vista pode ser problemático entre a formação na área da docência e a formação educacional didática e para a prática pedagógica. (ProfMinho04).

A UMINHO desde o seu início de funcionamento em 1975 e no funcionamento dos curso de formação de professores nós tínhamos o modelo integrado que tinha a grande vantagem de os alunos terem desde o primeiro ano a integração das ciências da educação e no último ano terem o estágio na escola...Com esta passagem ao modelo bi-etapico nós temos as ciências da especialidade nos três primeiros anos da primeira licenciatura e temos as ciências da educação ao nível do mestrado por que a condição para ser docente ou educador é ter o grau de mestre...portanto penso que isso foi um retrocesso em relação a uma experiência que era bastante positiva em todos os níveis [...] (ProfMinho05).

A nova estrutura curricular determinou mudanças também no trabalho do professor nos cursos de formação de professores:

Os mestrados continuam a integrar disciplinas da área de docência mas são sobretudo espaços de construção do conhecimento educacional e de iniciação da prática profissional sendo então que nós recebemos os alunos que fizeram três anos de formação por exemplo em línguas estrangeiras e depois vem fazer um mestrado em ensino de inglês e espanhol não é? Alunos que só tem essa formação anterior e não tem qualquer reflexão previa sobre as questões educacionais no seu currículo isso não está previsto. De certa forma isso dificulta o nosso trabalho e obriga também uma mudança nas estratégias de ensino de forma que no período de dois anos consigam construir o conhecimento atual e relevante sobre as matérias educacionais e ao mesmo tempo competências de prática que vão desenvolver no estágio. Não é muito fácil fazer isso em dois anos sendo que nesses dois anos ainda há disciplinas na área de docência. Não tem sido fácil acho que essa é uma das [dificuldades], não digo que seja um aspeto negativo, mas nós podemos perguntar não é em que medida essa divisão faz sentido do ponto de vista da construção da identidade do futuro professor não é? (ProfMinho04).

[...] Por que tudo se faz com menos tempo. Por exemplo o que era feito em um ano é feito agora em um semestre e isso tem também implicação na aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento dos conteúdos na lógica da apropriação dos conteúdos pelos alunos na construção do conhecimento por parte dos alunos na componente da pesquisa que os alunos devem fazer. Tudo isso agora se restringiu a um semestre.[...] Ou seja hoje temos uma formação do professor que relativamente ao modelo anterior se revela por menos tempo para as ciências da educação e menos tempo de integração do aluno com a escola.. (ProfMinho05)

Tal estrutura do curso também afeta sobremaneira a articulação entre a Universidade e a escola básica:

O que eu quero dizer é que esta vertente de interação com a sociedade [...] [é] muito pouco valorizada ainda nas instituições e no caso concreto da formação de professores. O que é que acontece muitas vezes é que: “Ok as escolas prestam esse serviço à Universidade e qual é a contrapartida?” Muito pouco, por vezes descontos nas propinas para frequentar determinados cursos, acesso à biblioteca. Tudo isso é importante, mas não há um projeto que una as instituições e que tenha uma permanência temporal maior. [...] mesmo quando essa relação com as escolas é estabelecida no âmbito de um projeto de investigação [...] em que foram estabelecidos laços de trabalho com escolas no âmbito de projeto que tem objetivos de investigação, mas também de formação só que quando o projeto termina ou quando o financiamento o para o projeto termina, termina a colaboração com as escolas. Portanto as escolas continuam [...] a ser sobretudo o lugar que estão um pouco a serviço pontual das necessidades da universidade. Os professores voltam-se a universidade para fazer cursos em função das suas necessidades de formação, mas depois não há uma continuidade nesses laços que se vão estabelecendo pontualmente a propósito de diferentes iniciativas, projetos, cursos, etc. que envolvem essa relação. Há muito trabalho a fazer ai nesse âmbito... (ProfMinho04)

Os professores sentem essa mudança sobretudo [porque] há menos tempo para as ciências da educação e há menos tempo para a integração do aluno na escola. Porque no modelo integrado havia uma integração progressiva enquanto que eles agora em 05 anos eles só vão nos últimos dois anos. e mesmo agora o aluno termina o ano de

estágio e a presença dos alunos na escola é cada vez menor, com menos tempo [...] (ProfMinho05).

Quanto à formação de professores de Ciências Biológicas, ela também está determinada pelo contexto da estruturação dos cursos na UMINHO e não guarda grandes diferenças com as demais áreas, uma vez que todas seguem as determinações do Decreto-Lei nº 43/2007. Perguntados sobre as maiores dificuldades enfrentadas na formação de professores seja na área de ciências biológicas seja nas demais áreas de ensino, os professores entrevistados apontam para a falta de alunos, que está profundamente atrelada à falta de emprego para os professores em Portugal e a desvalorização da profissão docente:

A maior dificuldade é a falta de alunos! Eu diria que a maior dificuldade é essa.... Porque quando os alunos estão no curso são motivados, já sabem, já conhecem as suas dificuldades, mas querem mesmo aquilo. Já sabem que tem um grande desemprego a frente. Sabem de todas as dificuldades mas escolheram mesmo aquilo, querem ser professores [...](ProfMinho01)

A falta de emprego para os professores já formados!... Isso faz com que não haja candidatos a curso de formação de professores! (ProfBio06).

O que percebemos nas entrevistas é que os professores especialistas têm uma visão crítica sobre a Universidade e sobre o Processo de Bolonha em que referendam o discurso de mudanças na universidade e na formação dos alunos por imposição deste Processo. Para eles a UMINHO respondeu de forma muito rápida aos dispositivos legais e aos ditames de Bolonha, sem fomentar discussões e apreciações aprofundadas.

Os professores entrevistados reconhecem que o Processo de Bolonha foi o ponto de partida para as mudanças na formação de professores, e que algumas mudanças nesta formação eram necessárias. E que, embora tenham deixado a desejar, propiciaram uma reflexão sobre a formação, o currículo e a ação pedagógica de cada professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nosso trabalho com o objetivo de analisar e compreender como está constituída a formação dos professores ensejada nas universidades públicas brasileiras e portuguesas a partir das reformas do ensino superior estabelecidas nos dois países, principalmente através do Programa REUNI e do Processo de Bolonha. Construímos esta análise e compreensão através de uma pesquisa realizada em duas instituições de ensino superior, localizadas no Brasil e em Portugal.

Nossas análises nos permitiram considerar que as Reformas estabelecidas no Ensino Superior a partir dos anos 1990 são parte integrante das reformas do estado e se inserem na lógica da mercantilização e dos negócios de grande retorno lucrativo, como parte de um processo mais abrangente, que transcende a simples vontade política do dirigente que governa a máquina estatal e que se encontra sob o controle direto dos países centrais. Em virtude dessa submissão política e econômica, a reforma da educação superior se constitui como uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais.

As mudanças no ensino superior implantadas no Brasil, via REUNI, e em Portugal, via Processo de Bolonha, são influenciadas por uma agenda educativa que coloca o conhecimento e a aprendizagem no centro das mudanças e transformações na perspectiva do capital na contemporaneidade. O Programa REUNI e o Processo de Bolonha são implantados quase no mesmo período de tempo, ou seja, a partir de 2006, mas ambos representam a culminância de um processo de mudanças que estavam em curso no ensino superior de ambos os países

A implantação do Programa REUNI, a partir do pacto de gestão estabelecido com as IFES que aderiram a ele, traz consigo a marca da reforma do Estado, em que as metas quantitativas e qualitativas apontam mais para as propostas de inovações gerenciais de reforma do Estado, do que para a reestruturação educativa do Ensino superior.

Destacamos que o REUNI, tornou mais visível as condições precárias estabelecidas em algumas das IFES com o aumento do número de alunos que não se reflete na contratação de mais professores, implicando no aumento da jornada de trabalho docente e com a estrutura física (salas de aula, laboratórios, bibliotecas) precarizada no término do Programa.

Embora o Programa REUNI represente a expressão da política de expansão com vistas à democratização do acesso ao ensino superior pretendida pelos Governos Lula da Silva e Dilma Rouseff, ele não faz grandes modificações na estrutura de funcionamento das IFES, pelo contrário, ele reforça e mantém a estrutura existente, o que para nós não configura de fato uma reforma. Isto é bastante visível nas propostas das IFES para a formação de professores que, com o REUNI, privilegiaram a expansão de cursos de licenciaturas como resposta ao déficit na formação de professores, deixando o compromisso da qualidade em segundo plano.

Distinguimos que o REUNI estabeleceu caminhos possíveis à democratização do ensino superior no Brasil de uma vez que propiciou a grupos populacionais até então excluídos da educação superior, o acesso a este nível de ensino, principalmente em função da política de interiorização das IFES estabelecida por este Programa.

Identificamos que o Processo de Bolonha foi estabelecido no final da década de 1990 para reforçar a competitividade e a atratividade do ensino superior europeu e para fomentar a mobilidade dos estudantes e a empregabilidade através da introdução de um sistema baseado em graduação e pós-graduação com vistas a uma garantia de qualidade. Para além de algumas vantagens situadas e reconhecidas, o Processo estabeleceu um novo perfil para as universidades. Empregabilidade e competitividade são as palavras de ordem que demarcam a partir de então uma forte mercantilização no ensino superior europeu.

Em Portugal, a implantação do Processo de Bolonha foi rápida por que começou a ser conhecido em 2004 foi configurado por força do Decreto-Lei nº 74 que reformou o ensino superior e estabeleceu uniformemente a formação nas universidades portuguesas em 2006 e foi executado até 2008. Nesse curto

período de tempo não houve espaço para um debate pedagógico mais aprofundado.

Em termos de estruturação acadêmica coube às universidades dos países que aderiram ao Processo, organizarem a formação profissional em 03 ciclos, sendo o 1º Ciclo o de formação inicial do licenciado, o 2º Ciclo refere-se ao Mestrado e o 3º Ciclo ao Doutorado. O 1º Ciclo foi encurtado e passou a ser realizado em três anos, o que propiciou uma diminuição da despesa com a educação por parte dos governos. Este encurtamento levou à desvalorização da formação inicial, pois ela não se configura mais como pré-requisito inicial para a atuação profissional sendo exigido para isso, na maioria dos casos, a formação no 2º Ciclo, ou seja no Mestrado. Dessa forma com a empregabilidade atrelada ao 2º e/ou 3º Ciclo de formação, o aluno precisa dar continuidade aos seus estudos e passa a ser o responsável financeiro pela sua formação.

Consideramos que a formação de professores em Portugal sofreu um grande revés neste processo. A mudança do modelo integrado para o modelo bietápico acontece de forma abrupta. Nossa pesquisa aponta que as mudanças eram necessárias, mas o mecanismo utilizado a partir do Processo de Bolonha, aprofunda as dificuldades, criando novos impasses e dilemas. Na Universidade do Minho, os cursos de formação de professores foram perdendo espaço ao longo desse processo, sendo vistos como cursos sem atratividade e de pouca competitividade no Ensino Superior, tornanso-se uma formação cara para o pouco retorno.

Destacamos, que a demanda por professores nas escolas portuguesas tem diminuído na última década por motivos diversos. Os professores que atuam nas escolas já têm formação em nível superior, o que diminui a procura por formação nas universidades. Além disso a população portuguesa tem crescido pouco nos últimos anos principalmente em função do envelhecimento populacional e da saída de jovens portugueses do país em busca de postos de trabalho em outros países, principalmente da Europa. A diminuição da população portuguesa tem afetado sobremaneira o número de alunos matriculados nas escolas.

Avaliando especificamente a formação de professores de Ciências Biológicas, concluímos que a formação estabelecida nas Licenciaturas criadas a partir do REUNI na UFPI e nos Cursos de 1^o e 2^o Ciclo organizados a partir do Processo de Bolonha na UMINHO, conservam os mesmos velhos dilemas para a formação de professores, ao manterem-se alheias ao contexto social, político e econômico em que estão inseridas, deixando passar a possibilidade de estabelecer uma formação que prepare o professor para acompanhar as mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade e na escola, da evolução científica e tecnológica e das contribuições advindas da pesquisa educacional.

Diante do exposto analisamos que os modelos de formação de professores brasileiro e português guardam mais divergências do que convergências. Em ambos os casos esta formação sofre as consequências das mudanças estabelecidas nos sistemas de ensino superior dos dois países. Contudo, enquanto Portugal assenta mudanças amplas na qualificação profissional alterando fortemente a estrutura curricular dos cursos em um curto período de tempo, com base no Processo de Bolonha, no Brasil, o REUNI estabelece elementos para a reestruturação das universidades com foco na ampliação do acesso e permanência no ensino superior, o que deixa a discussão sobre a qualificação profissional do docente e a consequente reorganização curricular necessária à sua formação em segundo plano.

Consideramos que os professores e sua formação aparecem como figuras centrais na consecução do projeto sócio-político, tendo a educação a missão de efetuar uma mudança radical em estados marcados pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo. Identificamos, pois, que a formação de professores no Brasil e em Portugal encontra-se em uma encruzilhada. Se por um lado a atuação dos professores é reconhecida como prioritária na implantação de uma sociedade do conhecimento com respaldo competitivo, por outro lado a sua formação sofre o impacto da agenda econômica neoliberal que privilegia a redução da despesa pública.

Conhecer a formação de professores em um contexto de mudança do ensino superior em outra realidade educacional como Portugal, permitiu que

podéssemos compor um cenário de avanços e de recuos frente à formação de professores e compreender que tanto no Brasil, via REUNI, quanto em Portugal, via Processo de Bolonha, esta formação está profundamente marcada pelas reformas do estado, e como tal permeada pela estrutura das formações socioeconômicas, pelos modos de produção da sociedade capitalista e pela força e as relações de produção, constituindo-se como um fenômeno social e histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. **A experiência da descentralização: uma avaliação.** Balanço da Reforma do Estado no Brasil: a nova gestão pública. Brasília: Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. p. 207-222. 2002

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Subsídios para a Reforma da Educação Superior.** Rio de Janeiro, p. 40. 2004.

AFONSO, A.J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano 23, p. 15-32, Agosto. 2001

_____. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, V. 22, p.35-46. 2003.

_____. Formação de professores numa encruzilhada: profissionalização para a autonomia ou desprofissionalização. In: RIBEIRO, A. A. C.; NASCIMENTO, M. D. C.B. **Educação e formação de professores: questões contemporâneas.** Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 209-232.

AGENCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. **Relatório Final da Comissão de Avaliação Externa: Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia no 3º Ciclo no Ensino Básico e no Ensino Secundário - IE/UMinho.** 2015

ALMEIDA, L. D. **Sistema Público de Ensino Superior Português: Contributos para a sua Reforma.**In: FORUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAISES E REGIÕES DE LINGUA PORTUGUESA. Lisboa: [s.n.]. 2011. p. s/n.

ALMEIDA, M. P. **Reformas neoliberais no Brasil: a privatização nos Governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso.** Niterói: UFF, 2010. 427p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

ALVES, G. Neodesenvolvimentismo e Estado neoliberal no Brasil. Campinas, 2013, Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br>. Acesso em: 18 abr. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 36, nº. 129, p. 637-651, set.-dez. 2006. Acesso em: 20 jan 2012.

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação.** 2ª Edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. P. 9-23.

ANDES. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. Nota Sindicato.2007

_____. Precarização das condições de trabalho I. **Universidade e Sociedade**. Dossiê Nacional, Brasília. vol. 03. 2007.

ANDO, D. A. **Violência doméstica contra crianças e a formação de professores**: um estudo no Ensino Fundamental I da rede municipal de educação de São Jose dos Campos-SP. São Paulo. 2015.127 f.Tese (Doutorado em Educação: Currículo)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontificia Universidade Católica-PUC/SP.

ANDRADE, N. V. de. Reforma do Estado e Política de Pessoal nos Governos FHC e Lula Sob Perspectiva Comparada. In: XXVIII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALAS, 2011, Recife. **Anais**. s/p.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. O que é um Estudo de Caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul-dez. 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. de et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010

ANTUNES, F. Globalização e europeização das políticas educativas. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, nº 47, p. 125-143. 2005

_____. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos princípios comuns ao ângulo português. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, V. 25, (2), p. 425-468. 2007

_____. **A nova ordem educacional**: Espaço Europeu de Educação e a aprendizagem ao longo da vida. Coimbra: Almedina, 2008

ARAUJO, M. A. D. de; PINHEIRO H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Avaliação Política Pública Educacional**, vol.18, núm. 69, Rio de Janeiro, 2010. pp. 647-668.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior encaminhada ao Senhor Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva pela ANDIFES. Brasília, 05 de agosto de 2003.

AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v.12,p. 997-1026, set/dez. 2012.

BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington ,D.C. 1995. 126p. Disponível em <http://www-wds.worldbank.org>. Acesso em: 20 mar 2013.

_____. Educación Superior en los Países en Desarrollo: peligros y promesas. Washington ,D.C. 2000. 161 p. Disponível em <http://www-wds.worldbank.org> . Acesso em: 20 mar 2013.

BIANCHETTI, L. O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, jan-mar. 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN,S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Coleção Ciências da Educação. Lisboa:Porto Editora. 1994. p. 111-199.

BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS. **A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area**. Ministry of Science, Technology and Innovation. Copenhagen, p. 200. 2005.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR**, Campinas, p.94-112, Junho. 2011.

BORGES, M.C.; SOSPEDRA, D.R.M. A formação de professores na expansão da UFTM: análise dos currículos dos cursos de licenciaturas. In: IV SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2013. Uberaba: UFTM. s/p. Disponível em <http://www.uftm.edu.br/seforprof>. Acesso em: 10 jan 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988

_____. Lei nº. 9.394 de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. Relatório: Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira. Brasília. 2003

_____. **Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior** (PL nº. 7200/2006). Brasília, 2006.

_____. Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 79, 25 abr. 2007. Seção 01, p. 07.

_____.Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, para a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Brasília. 2012. Disponível em <http://www.andifes.org.br>. Acesso em 18 out. 2013.

_____. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP) Brasília. 2013a. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013b. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Expansão da Educação Superior e Tecnológica Profissional**. Disponível em <http://REUNI.mec.gov.br>. Acesso em: 20 Ago. 2014.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Ministério da Administração e Reforma do Estado. Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. Relatório de Avaliação da Execução de Programas de Governo Nº 33 Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Controladoria Geral da União**, Brasília 2014a.

_____. **Planejando a Próxima Década**: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). Brasília, p. 63. 2014b.

_____. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Ministério da Educação/Secretária de Educação Superior (SESu). Brasília, 106 p. 2015a.

_____. **Censo da educação superior 2014**: resumo técnico. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Brasília. 2015b. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Censo da educação superior 2015**: resumo técnico. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Brasília. 2016a. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Decreto Presidencial nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 maio 2016. Seção 01, p. 05-06. 2016b

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, Ano 47, Volume 121, Número I, Jan-Abr p. 07-40. 1996.

_____. Democracia, estado social e reforma gerencial. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 50, p.112-116. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 30 maio 2015.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (org.) **Globalização e Educação: Perspectivas Críticas**. São Paulo: Artmed, 2004.

CACHAPUZ, A. et. al. (org). **A necessária renovação no ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, B. P. **Formação de professores em Portugal**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

CARDOSO, F. H . **Um novo estado para uma nova sociedade**. Plano de Governo. Brasília, 1999.

_____. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

CARVALHO, A. M.; GIL-PÉREZ, D. **A formação do professor de ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba. v. 04, nº 03, p. 03-08, 1999.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 9ª. Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 4ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2011

COÊLHO, I. M. A universidade, o saber e o ensino em questão. IN: VEIGA, Ilma P. A. e NAVES, Marisa L. de. P. (org.) **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005. p. 53-78.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____.Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Parecer CNE/CES nº 329/2004, de 11 de novembro de 2004. Brasília. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Parecer CNE/CES nº 02/2015, de 09 de junho de 2015. Brasília. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CORAL, M. Condicionantes e determinações das Políticas para a Educação Superior no Brasil e em Portugal. 2015. In: 3º ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL/10º ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 2015, Vitória. s.p.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, Especial, p. 677-701, out. 2004.

COSTA, L.; OSÓRIO, P. Sobre a reforma política e administrativa do Estado Português. **Revista Portuguesa de Estudos Regionais**, Angra do Heroísmo, n. 34, p. 11-20, Set-Dez. 2013.

COSTA, R. M. da. Processo de Bolonha, bacharelado interdisciplinar e algumas implicações para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Ensino Superior**, Campinas, n. 13, 25 junho 2014. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun 2016.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio de FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, p. 37-61. 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas. vol. 23, n. 80, setembro, p. 168-202. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 abr. 2015.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas. vol. 25, n. 87, maio/ago, p. 423-460,. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 maio 2015

DAMÁSIO, M. D. A. **Contributos para a história do ensino superior em Portugal: o caso “Universidade Livre” e a evolução do ensino superior privado após o 25 de Abril**. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2007.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M.; **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, L. F. A Reforma do Estado e as Políticas de Formação de Professores nos Anos 90 In: **Políticas Públicas e Educação Básica**. DOURADO, L.F. & PARO, V.H. (org). São Paulo. Xamã, 2001. p.49-57.

_____. A Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas. vol. 23, n. 80, setembro, p. 234-252. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas. vol. 36, n. 131, abr-jun, p. 299-324. 2015. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2016.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE. Paris, Universidade de Sorbonne, 25 de Maio de 1998. Disponível em: <http://www.uc.pt>. Acesso em: 16 abr 2015.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha**. Bolonha, 19 de Junho de 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info>. Acesso em: 16 abr 2015

EUROPEAN COMMISSION. **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report**. European Union. Luxembourg, 304 p. 2015.

EURYDICE, U. P. D. **Estruturas dos sistemas de ensino, formação profissional e educação de adultos na Europa - Portugal 2005-2006**. Ministerio da Educação. Lisboa, 65 p. 2003.

FAGNANI, E. **A política social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica**. Texto para Discussão. IE/UNICAMP. Campinas. nº 192, junho, 2011.p. 01-29. Disponível em www.eco.unicamp.br. Acesso em: 19 fev 2016.

FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FELDMANN, M. G. Questões contemporâneas: Mundo do Trabalho e Democratização do Conhecimento. In SEVERINO, A. J. e FAZENDA, I. **Políticas Educacionais: O Ensino Nacional em Questão**. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012

FERREIRA, J. B. Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha. **Perspectiva**, Florianópolis, jan-jun 2006. 229-242. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas. vol. 20, n.68, Dez 1999. p. 17-44. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jun 2014.

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro de 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, 28, n. 100, out 2007. 1203-1230. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 jan. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. D. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. 294 p.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. D. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. 300 p.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 out 2012.

GENTILI, P. **Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez. 2001

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas. 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed. 1998 (Reimpressão,2007).

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed. 2011.

GOMES, A. M. Reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR., J. dos. R.; OLIVEIRA, J. F. D.(org.) **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea Editora, 2008. p. 23-52.

HERMIDA, J. F. A Reforma Educacional na Era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa:UFPB, 2012. p. 1437-1455.

HUISMAN, J. et al. Europe's Bologna Process and its impact on global higher education. In: DEARDOFF, D. K. et al. **The Sage Hand Book International Higher Education**. Los Angeles: Sage Publication, 2012. p. 81-10.

IACOBUCCI, G. **O Processo de Bolonha: um modelo europeu de reforma do ensino superior? O impacto nas outras regiões do mundo (o caso da América Latina e do Brasil)**. 2012. 140 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Europeus), Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO. M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

LÉDA, D.; MANCEBO D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 2009, p. 49-64. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 18 maio 2013.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo. 1999, p. 19-30. Disponível em <http://www.outubrorevista.com.br>. Acesso em: 13 maio 2015.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA. Buenos Aires. 2008, s.p.

LEITE, C. Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança. **Educação**, Santa Maria. vol. 34, nº. 2, maio-ago, 2009, pp. 251-263. Disponível em www.redalyc.org. Acesso em: 20 out 2015.

LEVIN, Jack. **Estatística Aplicada a Ciências Humanas**. 2ª Edição, São Paulo. Ed. Harbra, 1987.

LIMA, C. G. D. Transformações nas universidades públicas no capitalismo periférico. In: LIMA, C. G. D., et al. **Trabalho, educação e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006. p. 385.

LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. **Reformas da Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação do ensino superior, e algumas considerações sobre a *Universidade Nova*. **Avaliação**, Campinas, v.13, n.1, p.7-, mar.2008. Acesso em 20 abr 2015.

LIMA, K. Contra-reforma da educação nas Universidades Federais: o REUNI na UFF. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 44, p. 147-157, 2009. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes>. Acesso em 20 set 2014

LISBOA, C. REUNI expande a precarização nas universidades. **Universidade e Sociedade**, Brasília, Dossiê Nacional ANDES, p. 09-17, 2013. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes>. Acesso em 15 jun 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MACEDO, E. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.1, nº 2. p. 1-16, 2000

MAGALHÃES, Antonio M. **A identidade do Ensino Superior**: política, conhecimento e educação numa época de transição. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. 411 p.

MANCIBO, D. A reforma universitária: reflexões sobre a privatização e mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**. Campinas. pp. 845-866. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 mar 2013.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, pp. 109-131. ago-dez 2009.

MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012.

MARTINS, L. C.; NASCIMENTO, E. P. D. **O processo de Bolonha no ensino superior na América Latina**: O caso do Brasil. Dossiê: O processo de Bolonha no ensino superior na América Latina. Lisboa: [s.n.]. 2009.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, 2003.

MOURAZ, A.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A Formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do "olhar" de professores e de estudantes. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Lisboa, ANO 46-2, p.189-209. 2012

NIEMI, H. O Processo de Bolonha e o currículo da formação de professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2008, Lisboa. Ministério da Educação [s.n.], v. unico, 2008. Cap. 3, p. 51-67.

NUNES, C.do S. C.; NUNES, H. S. da C. A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser... **Educação em Perspectiva**.

Viçosa, v.4, n.1, p. 224-237, jan/jun. 2013 Disponível em: <http://www.seer.ufv.br>. Acesso em 08 mar 2016.

OLIVEIRA, J. F. **A reestruturação da Educação Superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. 2000.210 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo-USP, São Paulo. 2000.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior no Governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. IN SILVA JUNIOR, J dos R.; OLIVEIRA, J. F. e MANCEBO, D. **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Editora Alinea, 2006. p 43-58.

PACHANE, Graziela Giusti; VITORINO, Bruna de Melo. A expansão do ensino superior no Brasil pelo Programa REUNI: democratização da formação universitária ou apenas uma ambivalência legal? **Poiésis**, Tubarão. v.9, n.16, p. 438 - 456, Jul/Dez 2015. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br>. Acesso em: 17 maio 2016.

PIRES, M. L. Bettencourt. **Ensino Superior: da ruptura à inovação**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007.

PONTE, J. P. D. Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. **Revista de Educação**, Lisboa, 14, n. 1, p. 19-36. 2006. Disponível em <http://revista.educ.ie.ulisboa.pt>. Acesso em: 15 abr 2015.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil : Condicionantes Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025**. Brasília: [s.n.], 2003.

PORTUGAL. Constituição (1976). **Constituição da República Portuguesa**. Texto originário da Constituição, aprovada em 2 de Abril de 1976. Lisboa, 1976. Disponível em: <http://www.parlamento.pt>. Acesso em 10 mar 2015.

_____. **Constituição da República Portuguesa VII Revisão Constitucional (2005)**. Lisboa, 2005. Disponível em: <http://www.parlamento.pt>. Acesso em 10 mar 2015.

_____. Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Estabele as Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**, Lisboa, 14 de outubro de 1986. 1ª série A, n.º 237, p. 3067-81.

_____. Decreto-Lei nº 344 de 11 de outubro de 1989. Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, Lisboa, 11 de outubro de 1989. 1ª série, n.º 234, p. 4426-31.

_____. Lei nº 115, de 19 de Setembro de 1997. Estabelece alteração à Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). **Diário da República**, Lisboa, 19 de Setembro de 1997. 1ª série A, n.º 217, p. 5082-83.

_____. Decreto-Lei nº 290 de 17 de Setembro de 1998. Estabelece a criação do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, adiante abreviadamente designado por INAFOP. **Diário da República**, Lisboa, 17 de Setembro de 1998. 1ª série A, n.º 215, p. 4805-12.

_____. Decreto-Lei nº 194 de 07 de Junho de 1999. Cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores da educação básica e do ensino secundário. **Diário da República**, Lisboa, 07 de Junho de 1999. 1ª série A, n.º 131, p. 3158-63.

_____. Lei nº 37, de 22 de Agosto de 2003. Estabelece as bases do financiamento do ensino superior. **Diário da República**, Lisboa, 22 de agosto de 2003. 1.ª série A, n.º 193, p. 5359-66.

_____. Lei nº 49, de 30 de Agosto de 2005. Estabelece a Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e a primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. **Diário da República**, Lisboa, 30 de Agosto de 2005. 1ª série A, n.º 166, p. 5122-38.

_____. Decreto-Lei nº 74, de 24 de Março de 2006. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. **Diário da República**, Lisboa, 24 de Março de 2006. 1ª série A, n.º 60, p. 2242-57.

_____. Decreto-Lei nº 43, de 22 de Fevereiro de 2007. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, Lisboa, 22 de Fevereiro de 2007. 1ª série, n.º 38, p. 1320-28.

_____. Lei n.º 62, de 10 de Setembro de 2007. Estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior. **Diário da República**, Lisboa, 10 de Setembro de 2007. 1.ª série A, n.º 174, p. 6358-89.

_____. Decreto-Lei n.º 369, de 5 de Novembro de 2007. Institui a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. **Diário da República**, Lisboa, 5 de Novembro de 2007. 1.ª série, n.º 212, p. 8032-40.

_____. Decreto-Lei n.º 79, de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, Lisboa, 14 de maio de 2014. 1.ª série A, n.º 92, p. 2819-28.

_____. **The Framework for higher education qualifications in Portugal**. Ministry of Science, Technology and Higher Education, Lisboa, p. 31. 2010.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Site Oficial da Direção Geral do Ensino Superior**. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt>. Acesso em: 25 maio 2015.

RAMOS, M. da G. G. PROGRAMA REUNI: uma abordagem sobre Permanência e Evasão na UFPel. **Revista Eventos Pedagógicos** v.5, n.3, Edição Especial Temática, p. 83 - 101, ago./out. 2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br>. Acesso em: 15 out 2015.

REZENDE, F. da C. A. Reforma do Estado em perspectiva comparada IN **Balço da Reforma do Estado no Brasil: A Nova Gestão Pública**, Brasília: Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. 2002. p. 223-233.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro: n. 3, jan-jun, 57 p, 2013.

Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf. Acesso em 15 maio 2015.

ROUSSEF, D. V. **Plano de Governo Dilma**. Brasília, 2010.

_____. **Mais Mudanças, Mais Futuro**: Plano de Governo. Brasília, 2014.

SANCHES PERES, R.; SANTOS, M. A. dos. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. **Interações**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 109-126, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org>. Acesso em: 13 abr 2016.

SANTOS, B. de S. A reinvenção solidária e participativa do Estado. **Oficina do CES**, nº 134. Coimbra, 1999.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Coimbra: Almedina, 2013.

_____. **A universidade no Séc. XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, T. S. dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul-dez 2001, p. 170-198. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 23 Out. 2015.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, vol. 09, nº 01 jan-jun.2011; p.07-19. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 10 mar 2016.

SCHAFF, A. A relação cognitiva – o processo do conhecimento – a verdade. In: **História e Verdade**. São Paulo, Martins Fontes, 1991. P. 65-98.

SCHEIBE, L. Valorização e formação de professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, 31, n. 112, jul-set 2010. p. 981-1000. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 maio 2016.

SGUISSARDI, W. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 set 2014.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: o predomínio privado/mercantil e os desafios para a regulação e formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 29, p. 991-1022, 2008. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 27 maio 2015.

SGUISSARDI, W., & AMARAL, N. C.. O Banco Mundial revisa posições: quem há de pagar a conta? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, nº 18, p. 65-76, 2000. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em 27 maio 2015.

SILVA, A. F. D. **O REUNI entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, I. G. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais**, São Paulo, nº 07, p. 81-94, 2001.

SILVA, L. I. L. da. **Um Brasil para todos**: Plano de Governo. Brasília, 2002.

_____. **Lula Presidente**: Plano de Governo. Brasília, 2006.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **A reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. E. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e sociedade**, Brasília, v. XIX, nº. 45, p. 9-25, 2010. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes>. Acesso em 20 set 2014.

SOARES, L. T. O papel da rede federal na expansão e reestruturação da educação superior pública no Brasil. In: RISTOFF, D. (Org.) . **Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização**. Cadernos do GEA, Rio de Janeiro, n. 3, jan-jun, p. 5-9, 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br>. Acesso em 15 maio 2015.

SOBRINHO, J. D. Educação superior, globalização e democratização. Qual caminho? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 27 maio 2015.

STAKE, R. E. The Case Study Method in Social Inquiry. **Educational Researcher**, Washington, DC, V. 7, N. 2, Fev, p. 5-8, 1978,. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1174340>. Acesso em 15 abr 2012.

STOER, S. R.; MAGALHAES, A. M. Educação, conhecimento e a sociedade em rede. **Educação e Sociedade** , Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1179-1202, dezembro 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10 maio 2014.

STOER, S. R. Novas formas de cidadania, a construção europeia e a reconfiguração da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n.º 26, 2008, p.219-238. Disponível em <http://www.fpce.up.pt>. Acesso em 20 abr 2014.

TAVARES, A. F.; ARAÚJO, J.F; ROCHA, J. A. O. **A Universidade como Fundação**: Nota de Investigação. Universidade da Madeira, Funchal, 2011, -. 1-15. Disponível em: <http://conselhogeral.uma.pt>. Acesso em 18 set 2015.

TAVARES, M. dos R. M. **Formação de professores e trabalho docente em Cabo Verde**. São Paulo. 2014, 216 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica-PUC/SP.

TELLIS, W. Introduction to case study. **The Qualitative Report** , Fort Lauderdale, FL, v.3, n.2., 1997. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>. Acesso em 05 fev 2012.

TONEGUTTI, C. A.; MARTINEZ, M. **A Universidade Nova, o REUNI e a queda da Universidade Pública**. (s/d). Disponível em: <http://www.ia.ufrjr.br>. Acesso em: 07 set 2014.

_____. O REUNI e a precarização nas IFES. **Universidade e Sociedade**. Brasília, Ano XVII, n. 41, p. 51-67, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes>. Acesso em 18 abr 2016

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI. Resolução nº 45 de 16 de dezembro de 1999 do **Conselho Universitário-CONSUN**. Determina as funções dos Coordenadores dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 1999. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 15 jan 2016.

_____. Resolução nº 115 de 27 de junho de 2005 do **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPEX**. Regulamenta as Diretrizes Institucionais e Curriculares da Universidade Federal do Piauí para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Teresina, 2005. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 17 fev 2014.

_____. **Relatório de Gestão 2005**. Teresina, 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 20 jan 2014.

_____. **Projeto Pedagógico de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas**. Teresina, 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 17 fev 2014.

_____. **Relatório de Gestão 2007**. Teresina, 2008. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 20 jan 2014.

_____. **Relatório de Gestão 2009**. Teresina, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 20 jan 2014.

_____. **Relatório de Gestão 2010**. Teresina, 2011. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 20 jan 2014.

_____. **Projeto Pedagógico de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas**. Parnaíba, 2011. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 17 fev 2014.

_____. **Projeto Pedagógico de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas**. Floriano, 2011. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 17 fev 2014.

_____. **Projeto Pedagógico de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas**. Bom Jesus, 2012. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 17 fev 2014.

_____. **Relatório de Gestão 2011**. Teresina, 2012. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 20 jan 2014.

_____. Resolução nº 177 de 5 de novembro de 2012 do **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPEX**. Institui o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina, 2012. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 08 mar 2016.

_____. **Relatório de Gestão 2012**. Teresina, 2013. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 20 jan 2014.

_____. **Relatório de Gestão 2013**. Teresina, 2014. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 10 abr 2015.

_____. **Relatório de Gestão 2014**. Teresina, 2015. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 10 out 2015.

_____. **Relatório de Gestão 2015**. Teresina, 2016. Disponível em: <http://www.ufpi.br>. Acesso em 10 jun 2016.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **Relatório de Atividades do Instituto de Educação 2014**. Braga, 2015. Disponível em: www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/documentos. Acesso em: 10 nov 2015.

_____. Site da Universidade do Minho. Disponível em: <https://www.uminho.pt>, 2016.

VELLOSO, R. V. Desafios para a formação de professores nas universidades públicas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 427-439, nov., 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 18 mar 2016.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 maio 2014.

WILLIAMSON, J. Depois do Consenso de Washington: uma agenda para a reforma econômica na América Latina. **Semana do Economista da FAAP**. São Paulo. 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2ª. Edição. Porto Alegre: Bookman, 2001. Reimpressão 2004.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.35, n. 03,p. 479-504, set-dez., 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reveducacao/index>. Acesso em: 25 mar 2016.

APÊNDICE A – Identificação e questões sobre o Ensino Superior e o REUNI

QUESTÕES

1. Identificação:

- a. () é professor (a) licenciado em _____
- b. () é professor (a) bacharel em _____
- c. () Mestrado _____
- d. () Doutorado _____
- e. () é professor (a) da UFPI desde _____
- f. () é professor (a) do Curso de _____
Desde _____
- g. Experiência na educação Básica: () Sim () Não
Tempo: _____

2. Como caracteriza a educação superior hoje no Brasil?

- 2.1. Para você existe uma política para a Educação Superior no Brasil?
Quais as características?

3. O que você conhece sobre a expansão e o REUNI?

4. Qual o impacto da expansão e do REUNI na Universidade? Que mudanças originou?

5. Para você, o trabalho do professor das instituições superiores de ensino sofreram alterações a partir da expansão e do REUNI? Como? Quais?

6. Como caracteriza a formação dos alunos nas IES hoje?

7. Na sua opinião a expansão e o REUNI trouxeram mudanças sociais para a comunidade? Como? Quais?

APÊNDICE B – O REUNI e a Formação de Professores

QUESTÕES:

1. Para você existe uma política educativa para a formação de professores no Brasil?
 - 1.1. Como essa política se caracteriza?
 - 1.2. Há espaço de valorização do professor nesta política?
2. Como ocorre a formação de professores na sua Instituição?
 - 2.1. Quais as características dessa formação? Tempo/duração do curso?
 - 2.2. Quem são os alunos?
 - 2.3. Qual o material didático mais utilizado nas suas aulas?
 - 2.4. Quais são os instrumentos de avaliação mais utilizados por você?
 - 2.5. Descreva as principais características do seu trabalho docente nesta formação: carga horaria, produção acadêmica, avaliação docente.
3. Você em conhecimento sobre o currículo de formação do aluno no seu Curso? Como o caracteriza?
4. Qual a relação das disciplinas ministradas por você e as demais disciplinas do currículo?
5. Como o curso de formação de professores da sua IES se relaciona com a escola básica?
6. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você para a formação de professores nesta IES?

APÊNDICE C – Identificação e questões sobre o Processo de Bolonha

1. Identificação:

- a. () é professor (a) licenciado em _____
- b. () é professor (a) bacharel em _____
- c. () Mestrado _____
- d. () Doutorado _____
- e. () é professor (a) da UFPI desde _____
- f. () é professor (a) do Curso de _____
Desde _____
- g. Experiência na educação Básica: () Sim () Não
Tempo: _____

2. Como caracteriza a educação superior hoje em Portugal?

2.1. Existe uma política para a Educação Superior em Portugal? Quais as características?

3. O que conhece sobre o Processo de Bolonha?

4. Qual o impacto do Processo de Bolonha na Universidade? Que mudanças originou?

5. O trabalho do professor das instituições superiores de ensino sofreram alterações a partir do Processo? Como? Quais?

6. Como caracteriza a formação dos alunos nas Instituições de Ensino Superior hoje?

7. Na sua opinião Processo de Bolonha trouxe mudanças sociais para a comunidade? Como? Quais?

APÊNDICE D – O Processo de Bolonha e a formação de professores

1. Existe uma política educativa para a formação de professores em Portugal?
 - 1.1. Como essa política se caracteriza?
 - 1.2. Há espaço de valorização do professor nesta política?
2. Como ocorre a formação de professores na sua Instituição?
 - 2.1. Quais as características dessa formação? Tempo/duração do curso?
 - 2.2. Quem são os alunos?
 - 2.3. Qual o material didático mais utilizado nas suas aulas?
 - 2.4. Quais são os instrumentos de avaliação mais utilizados por si?
 - 2.5. Descreva as principais características do seu trabalho docente nesta formação: carga horaria, produção acadêmica, avaliação docente.
3. Descreva a formação de professores antes do Processo de Bolonha:
 - 3.1. Formação/Tempo/Duração do Curso
 - 3.2. Alunos
 - 3.3. Material didático
 - 3.4. Instrumentos de avaliação
 - 3.5. Trabalho docente
4. Tem conhecimento sobre o currículo de formação do aluno? Como o caracteriza?
5. Qual a relação da unidade curricular ministrada por si e as demais unidades do currículo?
6. Como o curso de formação de professores se relaciona com a escola básica?
7. Na sua opinião quais as maiores dificuldades enfrentadas na formação de professores?

APÊNDICE E – Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido

Eu, MARIA REJANE LIMA BRANDIM, responsável pela pesquisa A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR FEDERAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende caracterizar a formação dos professores implantada nos Cursos de Licenciatura criados a partir do projeto de Expansão das Universidades Federais. Acreditamos que ela seja importante porque as respostas a estas questões nos darão suporte para compreender e analisar a formação do profissional docente na contemporaneidade.

Para sua realização será feita uma pesquisa qualitativa cujos sujeitos serão professores e coordenadores dos Cursos de Licenciatura em IFES, consistindo os procedimentos metodológicos em análise dos documentos pertinente às políticas educacionais para a formação do profissional docente do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação; análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura entrevistas com os professores e coordenadores dos cursos pesquisados.

Sua participação se fará na forma de voluntário para responder as questões colocadas na entrevista e no questionário.

Neste estudo não há riscos previsíveis. Os benefícios que esperamos com o estudo são a compreensão e a melhoria da formação dos professores das IFES.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato comigo ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Será também utilizada imagens, conforme declaração adjunta neste documento.

Não estão previstos gastos para a sua participação na pesquisa. Fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Autorização:

Eu, (nome completo do voluntário), RG _____, CPF _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, do uso da minha imagem conforme se fizer necessário, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes

e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário ou de seu representante legal

Assinatura, RG e CPF de testemunha 1

Assinatura, RG e CPF de testemunha 2

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Dados da pesquisadora:

Nome: Maria Rejane Lima Brandim

RG: 967 479/ SSP-PI CPF: 267691583-53

Endereço: Rodovia BR 343, no. 4228, Casa 23/Bairro São Judas Tadeu/Parnaíba-PI/CEP: 64206260

Telefone: (86) 3323 5111 Telefone: (86) 99809 7087 E-mail: rejanebrandim@hotmail.com

Dados do CEP responsável pela autorização da pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP

Rua Ministro Godói, nº 969, sala 63-C /Bairro Perdizes/São Paulo-SP/CEP 05015-001

Tel: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

**ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em
Pesquisa/PUC-SP**