

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GUSTAVO ADOLF FICHTER FILHO

**UMA ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS DAS DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: da
formulação à implementação em cursos de Licenciatura em Ciências
Biológicas em duas Universidades Federais mineiras**

Mariana-MG
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GUSTAVO ADOLF FICHTER FILHO

**UMA ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS DAS DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: da
formulação à implementação em cursos de Licenciatura em Ciências
Biológicas em duas Universidades Federais mineiras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da
Universidade Federal de Ouro Preto como requisito obrigatório
para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira.

Mariana-MG
2022

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

F445a Fichter Filho, Gustavo Adolf.

Uma análise de trajetórias e contextos das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores [manuscrito]: da formulação à implementação em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em duas universidades federais mineiras. / Gustavo Adolf Fichter Filho. - 2022.

2010 f.: il.: color.. + Quadro.

Orientador: Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Professores - Formação. 2. Política pública. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Universidades e faculdades - Currículos. I. Oliveira, Breyner Ricardo de. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 377.8

Bibliotecário(a) Responsável: Sione Galvão Rodrigues - CRB6 / 2526



FOLHA DE APROVAÇÃO

Gustavo Adolf Fichter Filho

Uma análise de trajetórias e contextos das diretrizes curriculares nacionais para formação de professores: da formulação à implementação em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em duas Universidades Federais Mineiras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 13 de abril de 2022

Membros da banca

Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Alcides Gussi - Membro Externo Titular - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Ana Cristina Prado de Oliveira - Membro Externo Titular - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

O Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 05/10/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Breyner Ricardo de Oliveira, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 07/10/2022, às 10:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0408849** e o código CRC **4E9947CD**.

*Eu já estou com o pé nessa estrada
Qualquer dia a gente se vê
Sei que nada será como antes amanhã*

Agradecimentos e Dedicatórias

À todas as pessoas que, com amor, se fazem minha família;

À todas as pessoas que, com amizade, me escutaram e me disseram;

À todas as pessoas que lutam e trabalham pela Educação brasileira;

À todas as pessoas que sonham.

O mundo inteiro está naquela estrada ali em frente.

Resumo

Objetiva-se analisar as trajetórias e os contextos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, desde a formulação à sua implementação em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em duas Universidades Federais mineiras. Apoiar-se nas discussões de Diniz-Pereira (2014) sobre paradigmas de formação de professores, e Roldão (2005) sobre profissionalidade docente. Adere-se às perspectivas de Maynard-Moody e Musheno (2003), Rodrigues (2008), Lejano (2012), Ball, Maguire e Braun (2016) e Gussi e Oliveira (2016), considerando a centralidade dos agentes, das trajetórias e dos contextos nos processos de implementação de políticas públicas. Primeiramente, foram analisadas as trajetórias de formulação dos documentos oficiais com base nas dimensões: (i) motivação e participação; (ii) diretrizes para temporalidade e estrutura dos cursos; (iii) profissionalidade docente; (iv) valorização profissional. Posteriormente, através de entrevistas narrativas com implementadores, embasadas em Maynard-Moody e Musheno (2003) e Jovchelovitch e Bauer (2000), analisou-se as trajetórias e os contextos de implementação das diretrizes. Em relação à formulação, as análises revelam uma trajetória de avanços e retrocessos nas concepções que embasam os documentos oficiais: enquanto as DCN/2015 pareciam contribuir para o desenvolvimento das licenciaturas com concepções críticas e perspectivas articuladas de valorização profissional, as DCN/2019 retrocederam nesses sentidos, em consonância com os rumos das conjunturas políticas brasileiras após o golpe de 2016, denunciado por Bastos (2017). Em relação à implementação, as narrativas demonstram trajetórias de implementação com direções opostas nas duas universidades. Como aspectos contextuais que explicam essas trajetórias, destacam-se a influência: dos implementadores, que possuem concepções, trajetórias profissionais e posições específicas; bem como das dinâmicas institucionais, como as estruturas, órgãos e departamentos de cada instituição, com relacionamentos específicos. Por fim, afirmamos as relações e descompassos entre essas duas trajetórias de formulação e implementação.

Palavras-chave: Implementação de Políticas Públicas. Contextos de Implementação. Trajetórias de Políticas. Formação de Professores. Diretrizes Curriculares Nacionais.

Abstract

This work aims to analyze the trajectories and contexts of the National Curriculum Guidelines for Teacher Training (DCN), from their formulation to the implementation in Biology Teacher Training Courses at two Federal Universities in Minas Gerais. This manuscript is supported by discussions of Diniz-Pereira (2014) on teacher training paradigms, and Roldão (2005) on teaching professionalism. It is also based in the perspectives of Maynard-Moody and Musheno (2003), Rodrigues (2008), Lejano (2012), Ball, Maguire and Braun (2016) and Gussi and Oliveira (2016), considering the centrality of agents, trajectories and contexts in public policy implementation processes. First, the trajectories of the formulation process of the official documents were analyzed based on the dimensions: (i) motivation and participation; (ii) guidelines for course timing and structure; (iii) teaching professionalism; (iv) professional appreciation. Subsequently, through narrative interviews with implementing agents, based on Maynard-Moody and Musheno (2003) and Jovchelovitch and Bauer (2000), the trajectories and contexts of the implementation process of the DCNs were analyzed. Regarding the formulation, the analyzes reveal a trajectory of advances and setbacks in the conceptions that support the official documents: while the DCN/2015 seemed to contribute to the development of degrees with critical conceptions and articulated perspectives of professional valorization, the DCN/2019 retreated in these senses, in line with the directions of Brazilian political conjunctures after the 2016 coup, denounced by Bastos (2017). Regarding implementation, the narratives demonstrate implementation trajectories with opposite directions in the two universities. As contextual aspects that explain these trajectories, the influence of: the implementers, who have specific conceptions, professional trajectories and positions; as well as institutional dynamics, such as the structures and departments of each institution, with specific relationships. Finally, we discuss the relationships and mismatches between these two trajectories of formulation and implementation. **Keywords:** Implementation of Public Policies. Contexts of Implementation. Policies Trajectories. Teacher Training. National Curriculum Guidelines.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
CTS	Ciência Tecnologia e Sociedade
CTG	Conselho Técnico de Graduação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEBIO	Departamento de Biodiversidade, Evolução e Meio Ambiente
DECBI	Departamento de Ciências Biológicas
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FHC	Fernando Henrique Cardoso
ICEB	Instituto de Ciências Exatas e Biológicas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NDE	Núcleo Docente Estruturante
MIF	Módulo Interdisciplinar de Formação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRE	Pró-Reitoria de Ensino

PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFV	Universidade Federal de Viçosa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: As trajetórias de implementação e formulação de políticas públicas, considerando as relações entre texto e contexto.

Figura 2: Análise da trajetória de formulação da política, embasada nos eixos de conteúdo e contexto de formulação de Rodrigues (2008; 2016).

Figura 3: Análise da trajetória de implementação de políticas com base nas duas dimensões propostas por Lejano (2012): a *coerência*, explorada através das dimensões contextuais de Ball, Maguire e Braun, 2016; e a *experiência*, através das entrevistas narrativas propostas por Maynard-Moody e Musheno (2000).

Figura 4: Representação visual do encaixe da proposta de análise de trajetórias de políticas com a estrutura da presente pesquisa de Mestrado.

Figura 5: síntese dos diferentes órgãos e colegiados implementadores das DCN na UFOP (coluna do meio). A coluna da esquerda apresenta suas funções relacionadas ao PPC dos cursos, e a coluna da direita descreve seus membros.

Figura 6: síntese dos diferentes órgãos e colegiados implementadores das DCN na UFV (coluna do meio). A coluna da esquerda apresenta suas funções relacionadas ao PPC dos cursos, e a coluna da direita descreve seus membros.

Figura 7: instruções oferecidas pelos pesquisadores aos sujeitos para elaboração das narrativas. Tradução própria, na íntegra (Maynard-Moody e Musheno, 2003, p. 169-170).

Figura 8: Fases principais da entrevista narrativa, retirado integralmente de Jovchelovitch e Bauer (2000, p.97)

Figura 9: síntese das duas entrevistas propostas com os sujeitos da pesquisa.

Figura 10: Questão geradora das entrevistas narrativas e dimensões contextuais de Ball, Maguire e Braun (2016).

Figura 11: representação gráfica do percurso do capítulo 6: A trajetória de implementação das DCN na UFOP.

Figura 12: Folder da programação de um dos encontros da Rede de Trocas das licenciaturas da UFOP de 18 de abril de 2016.

Figura 13: Folder da programação dos encontros da Rede de Trocas das licenciaturas da UFOP entre 03 de maio e 02 de agosto de 2016.

Figura 14: representação gráfica do percurso do capítulo 6: A trajetória de implementação das DCN na UFOP

Figura 15: As trajetórias de implementação das DCN no curso de Licenciatura em ciências biológicas da UFOP. O processo da UFOP partiu de uma articulação das licenciaturas em direção ao curso.

Figura 16: A trajetória de implementação das DCN no curso de Licenciatura em ciências biológicas da UFV. O processo da UFV partiu do nível do curso em direção à articulação das licenciaturas.

Figura 17: Ilustração esquemática das diferentes trajetórias, indicadas por linhas coloridas, e alguns dos fatores que as determinaram, indicados pelas caixas textuais.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e Teses encontradas no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, por meio dos descritores “diretrizes curriculares nacionais” e “formação de professores”, após 2015. Filtradas e selecionadas a partir dos critérios explicados no texto.

Quadro 2: dimensões, categorias e descritores utilizados na análise dos documentos oficiais das DCN.

Quadro 3: implementadores entrevistados e suas posições ocupadas durante o processo de implementação das diretrizes.

Quadro 4: Sistematização da quantidade e tempo total de entrevistas realizadas.

Quadro 5: dimensões, categorias e descritores utilizados na análise das narrativas.

Quadro 6: Análise da dimensão motivação e participação.

Quadro 7: Análise da dimensão diretrizes para temporalidade e estrutura dos cursos.

Quadro 8: Análise da dimensão profissionalidade Docente.

Quadro 9: Análise da dimensão valorização profissional.

ÍNDICE

Introdução (ou uma breve narrativa a respeito da trajetória desta dissertação)	14
O que eu tenho a ver com isso?	14
Como desenvolvemos a ideia	18
A estrutura do texto e algumas considerações importantes	20
Capítulo 1 - Políticas educacionais: trajetórias, implementação e contextos.	25
1.1 Uma introdução a respeito das políticas públicas e suas análises	25
1.2 Implementação de políticas públicas	29
1.3 Trajetórias, contextos e experiência na implementação de políticas	38
1.4 Como esta discussão se articula com essa pesquisa?	47
Capítulo 2: Formação de professores no Brasil: embates e políticas	50
2.1 Profissionalidade docente e os diferentes paradigmas de formação	50
2.2 Onde são formados os professores?	55
2.3 A LDBEN e as primeiras DCN para a formação de professores (1996-2002)	56
2.4 Desenvolvimento das políticas de formação, o PNE e as novas DCN para a formação inicial e continuada (2003-2016)	59
2.5 Uma (antiga) reconfiguração das políticas educacionais: BNCC, novas DCN/BNC-Formação (2016-2019)	62
Capítulo 3: Metodologia	65
3.1 Primeira etapa	65
Fase I: Revisão Bibliográfica	65
Fase II: Pesquisa e Análise Documental	73
Fase III: Mapeamento das instituições e sujeitos da pesquisa	77
3.2 Segunda Etapa	85
Fase IV: Entrevistas Narrativas	85
Análises das Entrevistas	97
Capítulo 4. A trajetória macro das DCN para formação de professores	99
4.1 Motivação e Participação	99
4.2 Carga horária e organização curricular dos cursos	102
4.3 Profissionalidade Docente	104
4.4 Valorização Profissional	106
4.5 Considerações sobre a trajetória das DCN	108
5 - A trajetória de implementação das DCN na UFOP	111
5.1 Quem são os narradores-implementadores da UFOP, que lugar ocupam e como se inserem no processo?	112
5.2 A trajetória das DCN na UFOP a partir da experiência dos implementadores	118

5.3 Onde chegamos?	137
6. A trajetória de implementação das DCN na UFV	139
6.1 Quem são os narradores-implementadores da UFV, que lugar ocupam e como se inserem no processo?	140
6.2 A trajetória das DCN na UFV a partir da experiência dos implementadores	146
6.3 Aonde chegamos?	161
7. Os contextos de implementação (ou que fatores produziram suas trajetórias)	164
7.1 Pessoas: formações, ideias e posições.	167
7.2 Dinâmicas institucionais: da aterrissagem da política ao seu encaixe	176
7.3 Em direção à uma síntese sobre os contextos e as trajetórias	181
8. Considerações finais	186
Referências Bibliográficas	193
Anexos	198

Introdução (ou uma breve narrativa a respeito da trajetória desta dissertação)

O que eu tenho a ver com isso?

Sou um professor em formação. Minha formação inicial, em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, foi concluída em 2019 em uma universidade Federal. Descobri meu interesse pela profissão docente durante o curso, ou seja, não ingressei na graduação com o desejo de ser professor. Acredito que algumas características dessa formação valem a pena serem descritas.

Primeiro, em alguns cursos, o estudante ingressa em algo chamado “área básica de ingresso”. Isso significa que, em algum momento ao longo do curso, ele poderá escolher entre o bacharelado e a licenciatura (o que ocorreu comigo). Isso é possibilitado, em grande parte, por conta da segunda questão: de maneira geral, os cursos de licenciatura e bacharelado em ciências biológicas (e também em outras disciplinas) são muito parecidos. Essas formações se desenvolvem prioritariamente em torno das ciências biológicas. Ambos os futuros profissionais (o biólogo e o professor de Biologia) estudam muita Biologia: nas mesmas disciplinas, com os mesmos professores, ao mesmo tempo. A diferença é que, em algum momento, o futuro professor estuda algumas coisas como didática, psicologia e legislação, além de desenvolver alguns estágios e algumas práticas de ensino. No meu caso, isso correspondeu a algo em torno de 25% e 30% da carga horária das disciplinas cursadas.

A terceira questão, e talvez a mais importante, reside em quem são os professores dessas licenciaturas. Se a maior parte das disciplinas é destinada aos conteúdos das ciências biológicas (botânica, zoologia, ecologia, genética, etc.), a maior parte dos professores são especialistas nestas áreas. São biólogos doutores em ecologia; veterinários pesquisadores da fisiologia animal; agrônomos que estudam a botânica, etc. A outra menor parte, das disciplinas voltadas à educação e ao ensino, é ministrada por pedagogos ou licenciados com sua pós-graduação voltada para estas áreas

Essas minhas afirmações, frutos da minha vivência em processo de formação, dialogam com o que diz a literatura. Historicamente, como nos contam autoras como Gatti e colaboradoras (2019), os cursos de licenciatura se desenvolveram como apêndices dos cursos de bacharelado. Ou seja, após a formação na área específica do conhecimento, os cursos ofereciam complementações pedagógicas de poucas

disciplinas que habilitavam o profissional formado a atuar como professores. Essa formação, chamada comumente como 3+1 (três partes do conteúdo específico, uma parte de formação pedagógica) ainda apresenta influências significativas nos cursos de formação de professores.

Considerando minha inserção em um curso de formação de professores que, tal como a regra, não privilegiava a formação de professores, outras experiências paralelas foram fundamentais para o desenvolvimento da minha compreensão a respeito da docência. Os estágios curriculares e as práticas didáticas (inseridos na matriz curricular), além da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), dentre outras, ainda que não ocupassem parte predominante do meu tempo de licenciando, me colocavam em contato com a escola, com professores da Educação Básica, com alunos, e com o futuro trabalho de professor.

Ao longo dessas experiências, duas coisas pareciam se tornar evidentes para mim. Primeiro, o trabalho de um professor dependia muito além dos conteúdos que ele deveria ensinar. Eu percebia que saber histologia, bioquímica, genética, zoologia e botânica não eram suficientes para um trabalho docente. E isso me incomodava, uma vez que, na universidade, a maior parte do meu tempo se destinava a ouvir professores falando a respeito desses conhecimentos. Eu entendia que era necessário saber mobilizar esses conteúdos nos contextos únicos vivenciados na sala de aula, o que dependia de algo além de saber esses conteúdos. E segundo, o ato de ensinar conteúdos também me parecia ser somente parte do trabalho docente. Eu acreditava que existiam algumas outras coisas mais, ainda que não soubesse descrever quais eram.

Nos últimos períodos de graduação, atuei como representante discente na coordenação do curso. Isso significa que eu era um estudante responsável por participar das reuniões da coordenação, votar e informar aos meus colegas a respeito das discussões pertinentes. Durante esse período, o curso discutia uma reforma da matriz curricular, motivada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que instituiu as chamadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)¹ para a Formação de Professores.

¹ Ao longo do texto, a sigla DCN ou a palavra diretrizes sempre se referem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Também utilizamos os termos DCN/2002, DCN/2015 e DCN/2019 para especificar quais diretrizes para formação de professores nos referimos. Nos

Na época eu ainda não conhecia o termo implementação, e acreditava que esse processo consistia em uma equalização racional da carga horária do curso em relação ao que era demandado pelo documento.

Aparentemente, aquele documento exigia que os cursos aumentassem significativamente a carga horária destinada às disciplinas pedagógicas e às práticas didáticas. Isso exigia que os diversos departamentos associados ao curso, fossem eles departamentos de Biologia, de ciências exatas ou de educação, participassem das mudanças, o que dependia de um processo de convencimento dos docentes que os compunham.

Essa era a minha interpretação do processo em que eu estava inserido. Parecia algo de fácil compreensão, porém de difícil execução. As resistências eram evidentes dentro da própria coordenação do curso. Boa parte dos docentes que compunham esse colegiado demonstravam, em suas falas, que os conteúdos biológicos eram mais relevantes e que, por isso, não poderiam ser reduzidos para ampliação dos didático-pedagógicos. Mas se era uma exigência legal, como colocá-las em prática? Isso tudo gerava conflitos a respeito das estratégias que seriam adotadas para que as DCN fossem “cumpridas”.

Nessa época, já em contato com alguma literatura do campo da formação de professores no Brasil, eu compreendia algumas nuances desses conflitos. Sabia um pouco a respeito da história dos cursos de formação de professores e sobre como a formação pedagógica tinha se desenvolvido como um apêndice aos cursos das ciências básicas. Eu também já tinha lido algo a respeito sobre os paradigmas de formação de professores, que Diniz-Pereira (2016) utiliza para sistematizar algumas das ideias a respeito da formação docente. Por fim, ao final da graduação, tive o contato com o termo profissionalidade docente, descrito por Roldão (2005) como as características básicas que descrevem a profissão.

Esses elementos me auxiliaram a compreender que existia uma disputa, aparentemente centrada em dois polos. De um lado, parte dos docentes acreditava que o mais importante era formar os futuros professores de Biologia através de conteúdos sólidos de Biologia. Para essa lógica, bons professores de Biologia dominavam com proficiência a Biologia. De outro lado, uma minoria compreendia que

momentos em que tratamos de outras diretrizes curriculares nacionais, que não sejam para a formação de professores, seu nome será escrito por extenso.

o modelo de formação vigente deveria ser alterado em direção à uma formação mais pedagógica e menos biológica. Entretanto, essas eram algumas compreensões superficiais, cotidianas, marcadas por minhas opiniões e vivências naquele curso. Eu queria, então, compreender esse processo de maneira mais profunda.

Já ao final do curso, comecei a estudar com a intenção de ingressar na pós-graduação. Em um dos textos indicados para realização do processo seletivo do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), o seguinte parágrafo me chamou atenção:

Como a Resolução do CNE [nº 2 de 2015], acima citada, se transformará em práticas educacionais nas instituições de ensino superior? Certamente ela evoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores. Sem ação incisiva, coletiva, consciente e bem dirigida, mudanças de curso se tornam difíceis, mais em universo composto de modo tão heterogêneo, instituições públicas e particulares, com cursos presenciais e a distância, com suas culturas próprias, interesses e dificuldades. No momento fica-se na expectativa da **implementação** dessa Resolução, da atenção que as instituições darão aos seus propósitos, e das próprias ações que o CNE e o MEC venham a dispensar à sua transformação em realidade (Gatti e colaboradoras, 2019, p. 72, grifo nosso).

Ao abordar as políticas para a formação de professores no Brasil, as autoras davam ênfase às DCN, demonstrando como tal política era relevante para o campo em questão. Além disso, as afirmações das autoras dialogavam com minha experiência recente. Elas afirmavam que a materialização das diretrizes passaria por processos complexos, com diversos desafios e em instituições heterogêneas. Além disso, o termo implementação me pareceu relevante.

Continuando meus estudos para pleitear uma vaga no Mestrado, percebi que a implementação era parte significativa do que eu iria propor como projeto de pesquisa. Nos primeiros textos lidos a respeito da implementação de políticas públicas, compreendi que, diferentemente do que eu pensava inicialmente, mas em concordância com os conflitos que presenciei, colocar uma política em prática é um trabalho complexo, que requer interações, diálogos, interesses, barganhas, e que envolve não só decisões objetivas, mas que equaliza aspectos emocionais, morais e saberes. Talvez, nesse ponto, também reside aquele algo mais que eu acreditava existir no trabalho dos professores: fazer políticas públicas.

Numa articulação ainda simples entre a formação de professores e a implementação de políticas públicas, articulando algumas propostas teóricas com minha experiência, o projeto inicial proposto consistia em investigar o que as licenciaturas faziam frente às DCN para a formação de professores de 2015.

Como desenvolvemos a ideia

Já como aluno de Mestrado do PPGE/UFOP, em parceria com meu orientador, o objetivo do trabalho se tornou analisar a implementação das DCN em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Dessa forma, em meio aos estudos, disciplinas e orientações, o tema da implementação de políticas públicas se tornou central em minhas leituras. Destacavam-se, para mim, autores que discutiam o trabalho da implementação em nível local, como Maynard-Moody e Musheno (2003), Ball, Maguire e Braun (2016) e Lipsky (2019).

Para esses autores, ainda que partindo de perspectivas teóricas distintas, o nível local é de extrema relevância para a compreensão da implementação das políticas. Nele, trabalhadores chamados por Lipsky (2019) de burocratas de nível de rua² atuam em situações complexas, com recursos limitados, contextos únicos, e em contato com os usuários dos serviços públicos. Inseridos em tais cenários, esses trabalhadores precisam, frequentemente, tomar decisões, uma vez que as normas não podem ser aplicadas objetivamente em condições tão distintas.

Do livro *Cops, Teachers and Counselors*, de Maynard-Moody e Musheno (2003), dois elementos foram importantes para esta pesquisa. O primeiro deles dizia respeito à dimensão humana desse trabalho de nível local. Os autores afirmam que esses trabalhadores lidam com rostos e, portanto, com questões de identidade e moral. O segundo foi a forma como os autores desenvolveram seu trabalho: através de narrativas. Em outras palavras, sua teoria era baseada em relatos, histórias e casos narrados pelos trabalhadores.

Esse processo de estudo se desenvolveu no início de 2020, ano em que ingressei no mestrado. Nesse meio tempo, ao estudar também a respeito da formação

² Diferentes autores utilizam diferentes designações para esses atores, como burocratas, trabalhadores ou implementadores de nível de rua, de base, ou local. É importante frisar que, ao contrário do que se possa pensar, os termos burocratas ou implementadores não se referem a trabalhadores meramente executores de normas e regras. No capítulo 1 discutimos como diversos aspectos subjetivos, como identidade e moral, afetam seus trabalhos.

de professores, tomei conhecimento que novas DCN haviam sido instituídas ao final de 2019, revogando as DCN/2015. A instituição dessas diretrizes foi altamente contestada por diversas entidades e associações do campo educacional. Suas críticas pautavam diversos aspectos, como por exemplo: as ideologias por trás das novas diretrizes; sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); sua instituição em meio a implementação das DCN/2015; e também seu processo controverso e conturbado de desenvolvimento, com pouco ou nenhum diálogo com tais movimentos.

A articulação dessas duas políticas ficou bem evidenciada. Em nossa visão, não faria sentido compreender a implementação das DCN/2015 e ignorar as DCN/2019 pois, de alguma forma, esses processos se sobrepunham. Analisaríamos, então, a implementação das DCN/2015 e das DCN/2019.

Em meio a um contexto nacional de críticas às DCN/2019 e de defesa da manutenção das DCN/2015, parecia óbvio para mim que, além de compreender a implementação, deveríamos também compreender o que diziam seus textos oficiais. O que os documentos diziam? Em que diferiam seus conteúdos? Seus objetivos eram os mesmos? As organizações de carga horária implicariam em novas mudanças nos cursos?

O objeto de análise que se formava, a essa altura, era algo como uma grande história dividida em duas camadas. Na primeira camada, em um nível mais alto, um percurso de documentos que instituem princípios, objetivos e normas para as licenciaturas. Esse percurso: i) se inicia em 2002, com a instituição das primeiras DCN para a formação de professores, ao final do governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-2003); ii) passa pelos governos Lula (PT, 2003-2011) e Dilma (PT, 2011-2016), com a instituição das DCN/2015; iii) e, após uma significativa mudança de rumos no cenário político brasileiro, período que segundo Bastos (2017) é marcado por um golpe-parlamentar, atravessa o governo Temer (MDB, 2016-2018) e culmina na publicação das DCN/2019, no governo Jair Messias Bolsonaro (PSL, sem partido, PL, 2019-presente). Na segunda camada, alguns degraus abaixo, o percurso da implementação dessas diretrizes. Um processo articulado nas universidades por docentes e técnicos, e que provavelmente envolvia conflitos, diferentes concepções, ideias e interesses.

Nesse momento, essas duas camadas ainda estavam isoladas, distantes, e precisando de algo que possibilitasse sua articulação. O primeiro conceito que possibilitou esse avanço foi o de trajetória. De acordo com Gussi e Oliveira (2016), à medida que as políticas se deslocam por instituições e pela ação dos atores a elas vinculados, elas produzem sentidos e são ressignificadas, transformadas. Dessa forma, o conceito de trajetória nos permitiu não só olhar para essas duas camadas, como trajetórias de formulação ou trajetórias de implementação das políticas, mas também para uma trajetória da política como um todo, que permeia diversos níveis, atores e instituições.

O segundo ponto muito relevante para tal articulação foi a teoria proposta por Lejano (2012). Após discutir as fundamentações hegemônicas do campo nas análises de políticas públicas, o autor afirma a existência de um hiato, um distanciamento entre texto e contexto. Em outras palavras, para o autor, além das políticas serem formuladas longe de onde são colocadas em prática, suas análises também costumam ser descontextualizadas. Dessa forma, ele propõe que as análises das políticas sejam complexas, completas, contextualizadas, e que, principalmente, passem pela compreensão de como as pessoas as vivenciam.

Dessa forma, pareceu natural para nós que a pesquisa se preocupasse com contextos e trajetórias. Sendo assim, o objetivo desta dissertação é analisar as trajetórias e os contextos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, desde a formulação à sua implementação em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em duas Universidades Federais mineiras: a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV).

A estrutura do texto e algumas considerações importantes

Nos próximos dois capítulos é apresentada nossa fundamentação teórica. No capítulo 1, discorreremos sobre a implementação de políticas educacionais. Para isso, partimos de algumas análises de autores como Sabatier (2007) e Souza (2007) a respeito do campo de estudos das políticas públicas. Em sequência, discutimos especificamente a implementação de políticas e algumas lacunas de seus estudos, através de autores como Matland (1995), Lotta (2019) e Oliveira (2019); além disso, abordamos autores como Maynard-Moody (2002), Ball, Maguire e Braun (2016) e Lipsky (2019), fundamentais para nossa compreensão a respeito de como os

implementadores agem. Ao final do capítulo, abordamos as questões dos contextos e das trajetórias das políticas, desenvolvendo nossa proposta de análise embasada em autores como Lejano (2012), Rodrigues (2008; 2016) e Gussi e Oliveira (2016), dentre outros.

Tal proposta de análise das trajetórias e contextos de implementação é fundamentada na compreensão e diálogo entre as trajetórias de formulação e implementação das diretrizes. Na primeira trajetória, nos embasamos em Rodrigues (2008; 2016) para compreendê-la a partir de seus contextos (conjunturas políticas nacionais) e seu conteúdo (objetivos e bases conceituais). Já na trajetória de implementação, utilizamos os eixos, propostos por Lejano (2012), da coerência (a forma como as políticas se encaixam nas instituições) e da experiência dos atores que vivem a política.

No capítulo 2 é discutido nosso embasamento a respeito da formação docente. Como veremos, as DCN, ao tratar da formação de professores no Brasil, se inserem num campo de disputas de concepções e paradigmas, elementos que são discutidos a partir de autores como Tardif (2000), Roldão (2005), Diniz-Pereira (2014; 2016), Dourado (2016) e Aguiar (2019). Dentre essas disputas, diversas questões são colocadas. Como formar professores? O que caracteriza um professor? Quais saberes, habilidades, ou talvez competências, devem ser desenvolvidos em sua formação? Qual o tempo necessário para seu desenvolvimento? Quem deve formá-los? Onde devem ser formados? As respostas para tais perguntas são alguns dos focos de debates: seja nos textos oficiais, seja nas práticas.

Em seguida, o capítulo 3 trata da metodologia adotada pela pesquisa. Dividimos a metodologia em duas etapas. Na primeira etapa, abordamos as fases de revisão bibliográfica realizada, de análise dos documentos oficiais e de mapeamento das instituições e sujeitos a serem analisados. Em seguida, a segunda etapa é centralizada nas entrevistas narrativas com os implementadores.

No que diz respeito a análise documental, constituímos e analisamos a trajetória e os contextos dos documentos oficiais que embasam e instituem as diretrizes (objetivo específico 1). Para tanto, assim como sugere Rodrigues (2008; 2011)³, analisamos aspectos do conteúdo e dos contextos de formulação das

³ Diferentemente desta dissertação, que trata da implementação, os trabalhos de Rodrigues (2008, 2011) tratam da avaliação em profundidade das políticas públicas. Ainda que aqui com focos diferentes,

políticas. Assim, os pareceres e resoluções que instituem as diretrizes foram codificados e analisados através de quatro dimensões⁴, em busca das concepções que as organizam: (i) motivação e participação; (ii) diretrizes para temporalidade e estrutura dos cursos; (iii) profissionalidade docente; (iv) valorização profissional. Objetivando contextualizar tal análise, incorporamos a ela as conjunturas políticas associadas aos diversos governos que dão materialidade ao ciclo político-eleitoral no período.

Já as narrativas, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2000) e Maynard-Moody e Musheno (2003), possibilitam a compreensão de como os sujeitos viveram e interpretaram os processos, revelando questões subjetivas como suas diferentes compreensões e identidades. Dessa forma, esse método dialoga com a proposta de Lejano (2012), pois favorece que os atores narrem o que consideram válido e, também, revelem aspectos de suas experiências. Elas foram realizadas com o objetivo analisar e comparar a trajetória e os contextos de implementação das DCN de 2015 e 2019 nos dois cursos estudados a partir da experiência dos implementadores (objetivo específico 2).

Caso o leitor esteja familiarizado com o processo de resistência à implementação das DCN/2019, articulado no plano nacional por entidades e associações do campo educacional⁵, será razoável questionar a possibilidade de análise da implementação de tais diretrizes. Teriam as universidades operacionalizado as demandas de tais documentos? Ou ainda, teria de fato ocorrido a implementação das DCN/2019? Por consequência, seria possível analisar essa implementação?

É interessante afirmar, entretanto, que os processos de implementação envolvem muito mais do que a simples operacionalização das normas⁶, como argumentamos no capítulo 1. Pelo contrário, movimentos de resistência ou adesão,

utilizamos contribuições da autora em diálogo com outros teóricos. Esse diálogo é abordado no capítulo 1, que trata da nossa fundamentação teórica a respeito das políticas públicas.

⁴ Tais dimensões foram definidas *a posteriori*. Mais detalhes são fornecidos no capítulo 3 que trata da metodologia do trabalho.

⁵ Como exemplo, ver a nota *Uma Formação Formatada*, da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>

⁶ Autores como Ball, Maguire e Braun (2016), por exemplo, utilizam o termo atuação ao invés de implementação por compreender que esse processo envolve nuances como interpretação, criatividade, silenciamento, esquecimento, resistência, etc.

de aceitação ou contestação, fazem parte do processo de implementação de uma política. Em outras palavras, esses movimentos podem ser frutos de contextos anteriores às políticas e podem também ser induzidos por elas, fazendo parte, então, de suas trajetórias. Dessa forma, consideramos a viabilidade de analisar a trajetória de implementação das DCN/2019, nos posicionando com curiosidade frente ao que nos contam as narrativas dos implementadores.

Inicialmente, entrevistamos três docentes da coordenação de dois cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e da Universidade Federal de Viçosa (UFV), e posteriormente entrevistamos mais dois implementadores de cada instituição. Tais universidades foram escolhidas por serem universidades de médio porte e em regiões próximas. Além disso, fazem parte da trajetória acadêmica do pesquisador⁷.

A partir da definição de Lipsky (2019), compreendemos os professores universitários como burocratas de nível de rua, um termo utilizado para descrever os trabalhadores que atuam diretamente em contato com os usuários dos serviços públicos. Esses trabalhadores (professores universitários) têm uma considerável dose de discricionariedade (capacidade/margem para tomar decisões) ao entregar um serviço (a formação de professores) para os usuários (os professores em formação).

Entretanto, ao ocuparem uma posição na coordenação do curso, eles também exercem funções burocráticas de médio escalão, conforme a caracterização de Pires (2018), isto é, eles atuam como uma espécie de elo entre dirigentes do topo da hierarquia e trabalhadores da base. Em outras palavras, eles são os responsáveis pelos projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos; têm as funções de zelar pela articulação entre políticas nacionais e diretrizes institucionais; articular os níveis da administração superior da universidade com os demais docentes do curso; mobilizar os diferentes departamentos e atores envolvidos nesse processo. Dessa forma, a escolha por esses atores como ponto de partida permite obter pistas que favoreçam seguir a trajetória de implementação das DCN por diversos níveis das instituições.

A escolha pelos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas se deu não só em decorrência da trajetória do pesquisador, mas também por conta de algumas de

⁷ Cursei Licenciatura em Ciências Biológicas na UFV, e desenvolvi a presente pesquisa no curso de Mestrado em Educação da UFOP.

suas características próprias. Em primeiro lugar, de acordo com Gatti e colaboradoras (2019), desconsiderando os cursos de Pedagogia, as Ciências Biológicas representam uma parcela de 14,87% dos concluintes em licenciaturas no Brasil (2001-2015), representando o maior número entre as licenciaturas em ciências da natureza e exatas.

Além disso, cursos de ciências da natureza, por conta de seu elevado custo, em decorrência de sua demanda por recursos específicos como laboratórios, são mais presentes em universidades públicas do que em instituições privadas, segundo Diniz-Pereira (2016). Além desses argumentos, a diversidade do corpo docente nas licenciaturas em Ciências Biológicas costuma ser relevante. Em geral, é constituído por professores oriundos de diversas áreas do conhecimento, como ciências biológicas, agrárias e da saúde. Por fim, são historicamente constituídos por concepções que valorizam o saber específico em detrimento do pedagógico, materializando a disputa ideológica frequente nas licenciaturas.

Em seguida, os capítulos 4, 5, 6 e 7 apresentam nossos resultados. No capítulo 4 discutimos nossas análises a respeito da trajetória dos documentos oficiais. O conteúdo desse capítulo já foi publicado na forma de artigo (FICHTER-FILHO, OLIVEIRA, COELHO, 2021). Os capítulos 5 e 6 apresentam a análise das narrativas dos atores entrevistados, no que diz respeito à trajetória de implementação das diretrizes nas duas universidades estudadas. Já no capítulo 7, as trajetórias de implementação das duas universidades são comparadas a partir dos contextos de implementação. Por fim, no capítulo 8, apresentamos as considerações finais do trabalho.

Capítulo 1 - Políticas educacionais: trajetórias, implementação e contextos.

Neste capítulo, discutimos teoricamente a implementação de políticas públicas. Para isso, inicialmente, na seção seguinte, abordamos brevemente a discussão a respeito do que são políticas públicas, suas análises e algumas problemáticas a esse respeito. Em seguida, discutimos a implementação de políticas públicas e suas análises, com enfoque nos autores que consideram as dimensões políticas desses processos. Por fim, na última seção, estruturamos nossa proposta de análise de trajetórias e contextos de implementação.

1.1 Uma introdução a respeito das políticas públicas e suas análises

Diversos autores utilizam as mais variadas definições para políticas públicas. A critério de exemplo, Souza (2007) cita algumas delas: “conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”, de Lynn (1980); “o que o governo escolhe ou não fazer”, de Dye (1984); ou a definição de Laswell que determina que o estudo de políticas públicas busca responder “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”. De forma sintética, Hofling retoma a definição de Gobert e Muller (1984): “Estado em ação”.

Em acordo com a última definição, Souza (2007) afirma que o estudo das políticas públicas busca a compreensão de diversos aspectos da ação dos Estados, dentre os quais: seus interesses, os atores envolvidos em suas formulações e execuções, os processos que ligam a definição das agendas à implementação, os objetivos propostos e os resultados conquistados. Dessa forma, estabelece-se um campo multidisciplinar, envolvendo questões ligadas à sociologia, às ciências políticas, à administração pública, à economia, dentre outras.

Inicialmente, segundo a autora, esse campo de estudo desenvolveu-se nos Estados Unidos, tendo como foco a ação dos governos. Por outro lado, em seu desenvolvimento na Europa, o campo se embasou em uma apreensão maior na compreensão do papel do Estado no desenvolvimento das políticas públicas. Essas duas tradições, ainda segundo a autora, desenvolveram-se, dando espaço para um campo diverso em teorias e métodos.

De acordo com Souza (2007), alguns autores ficaram conhecidos como os “pais fundadores” dos estudos sobre políticas públicas. Entre as décadas de 1930 e 1960, esses autores contribuíram com as análises ao desenvolverem alguns conceitos

básicos, possibilitando o desenvolvimento científico e acadêmico do campo. Segundo a autora, foi H. Laswell quem ofereceu a expressão *policy analysis* (análise de política pública).

Ainda segundo Souza (2007), H. Simon, por meio do conceito de “racionalidade limitada dos decisores” discutiu a forma com que fatores, como por exemplo os limites de informação e tempo disponíveis interferiam na forma com que as decisões eram tomadas. Por outro lado, C. Lidblom, introduziu outros fatores nas análises políticas, que não se limitavam às análises da racionalidade dos decisores. Segundo Souza (2007), o teórico passou a considerar elementos como “o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse”.

Tais elementos apresentados por Souza (2007) são alguns dos que se desenvolveram como variáveis a serem analisadas nas políticas públicas. Sabatier (2007), por exemplo, afirma que o processo das políticas envolve diferentes e complexos elementos: eles são marcados por centenas de atores com diferentes ideias e valores e que se envolvem em diferentes aspectos do processo; seu tempo é marcado por pelo menos uma década de efeitos; nas diferentes áreas de atuação das políticas encontram-se numerosos e diferentes programas envolvendo diferentes níveis dos governos em operação; os debates políticos envolvem disputas técnicas; muitas das disputas não são feitas de maneira “acadêmica e polida” e envolvem batalhas por interesses, valores, recursos e coerção.

Há ainda outras perspectivas a respeito das políticas públicas, tais como as diferentes abordagens da sociologia da ação pública, presentes no livro de Oliveira e Hassenteufel (2021), que surgem como novas possibilidades analíticas. Halpern, Lascoumes e Le Galés (2021), por exemplo, argumentam que as políticas públicas podem ser analisadas a partir dos *instrumentos*, isto é, dispositivos que “organizam as relações sociais específicas entre poder público e seus destinatários” e também seus significados (p.34). Já Benamouzig e Borraz (2021), discutem a história da sociologia das organizações, em direção à compreensão das organizações atuais mais flexíveis e instáveis.

Dada a complexidade do processo, segundo Sabatier (2007), os analistas devem encontrar formas de simplificar a situação. Entretanto, suas percepções são mediadas por pressupostos que direcionam seus olhares e definem categorias. Dessa

forma, analistas de diferentes “correntes teóricas” podem olhar para um mesmo processo/instituição e enxergar/constatar diferentes questões.

De acordo com Lotta (2019) e Oliveira (2019), o ciclo de políticas, ou a perspectiva cíclica das políticas, é um instrumento teórico recorrentemente utilizado nas análises de políticas públicas. Apesar das diversas interpretações do ciclo de políticas, geralmente esse instrumento parte da ideia de que uma política percorre as fases de: definição de agenda; elaboração ou formulação das políticas e programas; implementação; e avaliação.

Segundo Oliveira (2019), a definição de agenda compreende o momento em que os temas ou questões se tornam relevantes e são abordados pelos governos e pelo Estado. Caberia ao analista, portanto, compreender os motivos e as formas com que tais questões tornam-se relevantes para a agenda.

Para Lotta (2019), a segunda fase, da formulação das políticas, compreende as definições, formulações e planejamentos a respeito dos formatos e objetivos a serem adotados nas políticas. O papel dos atores e das coalizões no processo seriam os pontos de análise.

De acordo com Oliveira (2019), a implementação diz respeito às formas com que as políticas são executadas, etapa que abordaremos em maior profundidade na seção seguinte. Por fim, a avaliação, de acordo com Lotta (2019), constitui a mensuração dos resultados das políticas.

Entretanto, assim como afirma Oliveira (2019, p. 5) a respeito do ciclo de políticas, os instrumentos analíticos não podem ser vistos como uma redução da complexidade das políticas, pois elas “não operam sob esse fluxo ordenado e contínuo”. É preciso reconhecer, assim como afirma Sabatier (2007), a complexidade e a diversidade dos elementos que circunscrevem a vida de uma política pública, tais como os atores, processos, redes, fluxos, instituições, interesses, interpretações, efeitos, etc. Sendo assim, modelos e teorias de análises de políticas não devem, ao sistematizar determinados elementos, reduzir, invisibilizar ou silenciar outros.

Nesta breve discussão a respeito do desenvolvimento do campo de estudos das políticas públicas, ficam evidentes, dentro de um universo mais amplo, algumas formas de simplificação, categorização e definição de variáveis a serem analisadas. Segundo Sabatier (2007), esses elementos são pressupostos inerentes ao

desenvolvimento de teorias e modelos científicos. É através deles que, além de se enunciar, firmar e aplicar, as diferentes perspectivas podem ser contestadas.

A simplificação dos universos complexos, entretanto, possui riscos. Lejano (2012) expressa essa preocupação ao discutir o histórico e o desenvolvimento das análises de políticas públicas. Segundo o autor, os diferentes modelos hegemônicos desenvolvidos ao longo do tempo (dos clássicos aos pós-positivistas) procuraram, de modo geral, reduzir as políticas à sistemas de análise fechados, excessivamente simplificados.

O risco do pré-estabelecimento de modelos de análises fechados, segundo o autor, consiste na incapacidade do desvelamento de novas dimensões e elementos dos processos das políticas. Sendo assim, as análises correm o risco de simplesmente buscar a confirmação de dimensões simplificadas e definidas previamente.

O problema, segundo o autor, é o perigo das análises se distanciarem do real, escondendo dimensões densas e complexas que permeiam os contextos nos quais as políticas se desenvolvem. A esse processo, o autor dá o nome metafórico de “mitificação das políticas”. Em outras palavras, ao mitificar ou simplificar excessivamente, corremos o risco de propor, formular, ou analisar políticas ignorando a complexidade do mundo real. Nas palavras do autor, as políticas são, comumente, vistas como mapas ou receitas que procuram indicar soluções ou caminhos ideais em direção aos resultados esperados. Por consequência, a análise seria “o ato de buscar dentro do universo de possibilidades pelo verdadeiro e eterno” (Lejano, 2012, p. 11).

Mas como considerar, nas análises de políticas públicas, as dimensões complexas do real? Para isso, Lejano (2012) propõe que as análises considerem os contextos nos quais as políticas são desenvolvidas. Neste texto, embasados em suas provocações e dialogando com diferentes autores, objetivamos estruturar uma proposta de análise de políticas que considere a importância dos contextos de formulação e implementação das políticas.

Para isso, na seção seguinte, dialogamos sobre o desenvolvimento das análises de implementação de políticas públicas. Como veremos, esses estudos se dividiram em tradições que privilegiam diferentes dimensões dos processos de implementação. Alguns desses autores contribuem significativamente para nossa proposta ao considerar a implementação como um processo político, marcado pela

interação de diversos atores e mediado pela complexidade dos contextos em que estão inseridos.

Em seguida, na terceira seção do texto, objetivamos desenvolver nossa proposta baseada nas dimensões da *experiência* e *coerência*, descritas por Lejano (2012), estabelecendo um diálogo com as dimensões contextuais de Ball, Maguire e Braun (2016), com os métodos de entrevistas narrativas de Maynard-Moody e Musheno (2003), com o contexto da formulação de políticas de Rodrigues (2016) e no conceito de trajetória, transposto às políticas por Gussi e Oliveira (2016).

1.2 Implementação de políticas públicas

Segundo Lotta (2019), os estudos sobre implementação surgem após grande desenvolvimento do campo de estudos da avaliação das políticas públicas. Os conhecimentos deste campo permitiram o reconhecimento das diferenças entre os resultados das políticas e seus objetivos iniciais. Com isso, os questionamentos a respeito dos motivos dessas diferenças motivaram os estudos sobre os processos que colocavam as políticas em prática.

São recorrentes, na literatura, sínteses que apresentam o desenvolvimento do campo com base em diferentes gerações de estudos (MATLAND, 1995; LOUZANO, 2018; LOTTA, 2019). Essas gerações, inicialmente, se diferenciavam nos focos de suas análises, que centralizavam perspectivas normativas ou descritivas. Posteriormente, os autores buscaram sínteses e modelos para superação de tal dicotomia.

De acordo com Lotta (2019), no início dos estudos os pesquisadores buscavam compreender o que produzia diferenças entre os objetivos e os resultados das políticas. Com uma forte preocupação normativa, e compreendendo que o processo decisório deveria se dar, exclusivamente, por representantes eleitos, acreditavam que caberia aos burocratas a simples execução das políticas. Esses estudos são denominados como *top-down* (de cima para baixo).

A partir desses pressupostos, segundo a autora, quaisquer processos de tomada de decisão por parte de atores não eleitos — os burocratas e demais trabalhadores do Estado — seriam, para esses pesquisadores, ilegítimos, colocando a democracia sob risco. Sendo assim, inicialmente, os estudos de implementação

objetivavam, a partir de seus achados, propor mais clareza nos textos políticos e formas de controle do trabalho dos burocratas.

No entanto, para Matland (1995), a centralidade dada pela literatura *top down* aos agentes formuladores das políticas e à implementação estritamente burocrática, foi foco de críticas. Em geral, essas críticas se pautaram justamente na invisibilização da capacidade decisória dos agentes implementadores e da dimensão política presente na formulação e na implementação das políticas públicas.

Posteriormente, de acordo com Louzano e colaboradoras (2018) e Lotta (2019), uma outra perspectiva contribuiu com estudos de implementação, ficando conhecida como *bottom-up* (de baixo para cima). Os pesquisadores que aderiram a essa perspectiva partiram da compreensão de que os processos de implementação exigem decisões, uma vez que nem todas as variáveis podem ser controladas. Dessa forma, o foco de seus estudos passou a ser a descrição e a análise dos processos complexos, com enfoque especial nos atores das bases (ou da linha de frente) das burocracias.

Ainda segundo as autoras, foi nessa época que se desenvolveram os estudos sobre as *burocracias de nível de rua*, as instituições públicas que constituem a ponta da implementação das políticas, atuando em contato direto com cidadãos-usuários. Esse tema, que será abordado posteriormente no texto, contribuiu significativamente para o reconhecimento da complexidade dos processos e contextos de implementação de políticas.

Oliveira (2019), por sua vez, considera duas correntes teóricas ainda presentes no campo de implementação de políticas, análogas à dicotomia previamente abordada. Por um lado, há uma visão institucionalista que se centraliza na hierarquia e supervaloriza a etapa de formulação das políticas. Essa perspectiva, idealizando as interações entre os atores implementadores a partir de uma perspectiva weberiana — que compreende uma atuação objetiva e não política dos burocratas —, acredita na previsibilidade dos processos de implementação.

A outra perspectiva apontada por Oliveira (2019) considera a dimensão política que permeia toda a trajetória de uma política pública, marcada por considerável complexidade e dinamicidade. Segundo o autor, essa perspectiva reconhece a capacidade decisória dos atores implementadores. Dessa forma, uma série de interações, interpretações, decisões, tensões, dentre outros elementos, abrem margem para inúmeras possibilidades de implementação das políticas. Portanto, para

essa perspectiva, ao contrário da visão institucionalista, a implementação de políticas torna-se um processo imprevisível.

De acordo com Louzano e colaboradoras (2018) e Lotta (2019), os estudos posteriores à década de 1990 procuraram superar a dicotomia entre as perspectivas *top-down* e *bottom-up*, buscando o desenvolvimento de análises e modelos teóricos diversos voltados para os estudos da implementação de políticas públicas. Uma dessas perspectivas de análise foi desenvolvida por Matland (1995), através de um modelo que considera a combinação das variáveis *ambiguidade* e *conflito* para propor quatro diferentes tipos de implementação de políticas.

Para Matland (1995), a “implementação administrativa”, que ocorre quando a ambiguidade dos textos e os conflitos de interesses na implementação são baixos, é caracterizada pela tomada de decisões técnicas e racionais. Neste processo de implementação, o sucesso de seus objetivos depende diretamente dos recursos disponíveis. A “implementação experimental” é fruto de uma alta ambiguidade em coexistência com baixo conflito, e trará resultados baseados no contexto local de implementação, principalmente no que diz respeito à disponibilidade de recursos e participação dos implementadores. A “implementação política”, caracterizada por baixa ambiguidade e alto conflito de interesses, provê resultados baseados na distribuição de poder entre os atores interessados. Dessa forma, nessa situação, “mecanismos de coerção e remuneração” serão utilizados por esses atores, individuais ou coligados, para atingir seus objetivos. Por último, a “implementação simbólica”, que ocorre quando ambiguidade e conflito são elevados, trará resultados de acordo com a capacidade de coligação dos atores e dos recursos que eles dispõem (MATLAND, 1995).

Hill e Hupe (2003), por sua vez, ao considerarem a relevância dos contextos federativos para a implementação de políticas públicas, contribuíram para o campo ao sistematizar as dimensões de *camadas* e *níveis*. Para os autores, *camadas* dizem respeito a governos que exercem autoridade em diferentes espaços territoriais com determinadas doses de autonomia, tais como a união, os estados e os municípios em contextos federativos. *Níveis*, por outro lado, de acordo com Lotta e colaboradoras (2020), se referem às instâncias hierárquicas ou instituições que permeiam a trajetória da política.

De acordo com Lotta e colaboradoras (2020), as ideias de Matland (1995) e Hill e Hupe (2003) dialogam, uma vez que a ambiguidade das políticas pode afetar os processos decisórios entre camadas e níveis. Os conflitos, por outro lado, podem se estender nas relações entre camadas, que possuem autonomia suficiente para a tomada de decisão, ou entre os níveis, que podem gerar problemas de gestão, permeados por estratégias de sabotagem ou insurreição.

Apesar das diferenças entre as perspectivas dos autores abordados, podemos compreender que os processos de implementação são complexos e passíveis de produzir mudanças nas políticas. Ou seja, até que uma intenção (ou um documento) se materialize em um serviço público (ou atinja sua população alvo), ela pode sofrer consideráveis alterações. Em outras palavras, os diversos atores pelos quais as políticas navegaram podem ter tomado decisões, interpretado ou ressignificado seus textos, alocado ou restringido recursos, aderido ou desaprovado seus objetivos, etc.

É por isso que Oliveira (2019, p. 6) compreende que “a política pública é aquela que é implementada”. De maneira semelhante, Lotta (2019, p. 20) considera que os estudos de implementação de políticas buscam compreender “a política como ela é”. Dessa forma, esses autores atribuem grande relevância aos processos que ocorrem em nível de base, nos quais os implementadores atuam em contato direto com os usuários dos serviços públicos, tomando decisões que significam, em última instância, a qualidade e quantidade dos serviços públicos que são ofertados.

Em contextos complexos, com consideráveis doses de margem de decisão (LIPSKY, 2016), em contato com os rostos dos usuários que serão beneficiados pelas políticas (MAYNARD-MOODY; MUSHENO, 2003), os agentes do Estado que atuam na ponta desenvolvem seu trabalho com consideráveis doses de criatividade (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Dessa forma, os processos que ocorrem em nível local podem modificar substancialmente o teor das políticas públicas.

Três teorias de diferentes autores, a respeito da forma como as políticas se materializam em nível local, são centrais para o desenvolvimento da presente argumentação: Lipsky (2016); Maynard-Moody e Musheno (2003) e Ball, Maguire e Braun (2016). Esses autores contribuem de diferentes formas para os campos teóricos da implementação de políticas, da burocracia de nível de rua, e da atuação das políticas educacionais. Compreendemos que cada uma dessas teorias, apesar de partirem de perspectivas teóricas diferentes, oferecem subsídios para a presente

pesquisa, complementando-se em nossa fundamentação teórica e em nossa estruturação metodológica.

Lipsky (2019), autor que abriu espaço para estudos da burocracia de nível de rua na década de 1980, aborda a discricionariedade como uma das principais características desse trabalho. Segundo ele, ao exercer discricionariedade em suas ações, os burocratas de nível de rua “produzem a política pública” (LIPSKY, 2019, p.55). O autor justifica que a discricionariedade é intrínseca a esses serviços públicos por conta de dois fatores. Primeiro, em geral, esses trabalhadores atuam em contextos complexos sob a regulamentação de um excesso de regras e normas, por vezes contraditórias. Dessa forma, a aplicação das regras requer a tomada de decisões discricionárias pelos trabalhadores, uma vez que essas normas são incapazes de serem aplicadas em todos os casos que, muitas vezes, requerem decisões imediatas.

Em segundo lugar, o trabalho exercido em burocracias de nível de rua é caracterizado pelo contato humano. Ao lidar com casos únicos, com a complexidade das dimensões humanas envolvidas, os trabalhadores têm de tomar decisões com base em diferentes questões. Os usuários que utilizam os serviços públicos esperam não somente um tratamento imparcial ofertado pelos trabalhadores, mas esperam também a “compaixão para circunstâncias especiais” (LIPSKY, 2019, p. 60). Desta forma, a discricionariedade presente na tomada de decisões dos trabalhadores de nível de rua garante também a crença, por parte dos cidadãos, que eles encontrarão o que precisam no serviço público.

Também reconhecendo a complexidade do trabalho no nível local, Maynard-Moody e Musheno (2003) desenvolvem o que chamam de *citizen-agent narrative*. Esses autores buscam o desenvolvimento de uma perspectiva que transporta o foco analítico da relação entre trabalhador e normas, hierarquia, organizações e Estado para a relação entre trabalhadores e cidadãos.

Maynard-Moody e Musheno (2003), estudando as narrativas desses trabalhadores, procuram explicar que suas decisões não são baseadas somente nas normas. Afirmam que trabalhadores tomam suas decisões ao equalizar aspectos morais e questões de identidades (de trabalhadores e usuários). Assim, diferente do que se possa pensar, nem sempre situações semelhantes receberão o mesmo tratamento. Se por um lado, essa equalização pode levar o trabalhador a agir conforme manda a norma, respondendo ao cidadão com um tratamento nem melhor

nem pior do que determina o protocolo, por outro, ao se sensibilizar com um caso específico, o burocrata de nível de rua pode tornar seu trabalho mais difícil, empregando um tempo maior que sua jornada de trabalho e enfrentando mais riscos, de modo a garantir o acesso de um usuário a um serviço público.

Ninguém negaria que um burocrata de nível de rua toma decisões, às vezes, para seu próprio interesse [...]. Mas essa descrição é incompleta e distorce nosso entendimento sobre a burocracia de nível de rua. As narrativas desses trabalhadores focam sua atenção em outras motivações e em suas decisões de tornar seu trabalho mais difícil, perigoso e, em termos burocráticos, com menor sucesso, de modo a garantir esforços para ajudar ou penalizar cidadãos. Esse é o elemento chave para a narrativa cidadão-agente (MAYNARD-MOODY; MUSHENO, 2003, p. 20)

Dessa forma, os autores colocam o foco de suas análises na relação estabelecida entre trabalhadores de nível de rua e seus usuários, os cidadãos. Importa para essa perspectiva quem são os cidadãos, quem são os burocratas, como eles interagem, como os burocratas tomam decisões, como reagem os cidadãos a essas decisões, etc. Assim, aspectos de identidade e moral são centrais nessa proposta analítica.

Segundo Maynard-Moody e Musheno (2003), burocratas de nível de rua lidam com pessoas, com rostos. Ao olhar para uma pessoa e classificá-la como pertencente a um grupo (seja ele de etnia, gênero, profissão, idade, sexualidade), imbuem a ela uma série de significados e sentidos. Isso quer dizer que a questão da identidade permeia seu trabalho. Os autores definem identidade como “como reconhecemos nós mesmos e os outros”:

Todos nós pertencemos a certos grupos: ou seja, nós ocupamos posições de sujeitos. Por exemplo, burocratas de nível de rua [...] são reconhecidos por pertencer à grupos de etnia, classe, gênero e sexualidade. Cada filiação à um desses grupos (por exemplo, classe trabalhadora, branca, mulher, heterossexual) é repleta de significados; portanto, ser reconhecido como policial, latino, ou mulher, costuma definir as nossas expectativas sobre quem nós somos e as expectativas que os outros têm de nós. Identidade, portanto, provê um modo de organização social, um modo de reconhecimento de significados para nós e para os outros (MAYNARD-MOODY; MUSHENO, 2003, p. 51)

Internamente, em seus locais de trabalho, estruturas de poder e relações são também moldadas por aspectos de identidade. Supervisores, por exemplo, simbolizam para os demais trabalhadores um grupo que detém poder e autoridade. Isso molda as formas de cooperação entre eles. Em geral, os trabalhadores sabem os

limites dessa cooperação e lidam com seu trabalho de acordo com essas possibilidades: por exemplo, ao tomar decisões sobre quebrar regras, seguir normas, agir de maneira independente, ou solicitar ajuda (MAYNARD-MOODY; MUSHENO, 2003).

As ideias propostas por Maynard-Moody e Musheno (2003) nos permitem a compreensão de que identidades permeiam o trabalho dos burocratas de nível de rua, e que elas ditam os caminhos que o serviço público será oferecido pelo Estado: seja por moldar a colaboração entre colegas e supervisores, por determinar como usuários são reconhecidos, ou por possibilitar julgamentos dos trabalhadores.

De maneira similar, Lipsky (2019) afirma que as decisões tomadas por esses trabalhadores determinam a qualidade e a quantidade dos serviços ou sanções que os cidadãos receberão do Estado. Esse autor aborda a questão da identidade ao afirmar que decisões tomadas por esses trabalhadores podem determinar “profecias autorealizáveis”. Para ele, ao categorizar os usuários, como quando um professor determina quem são os bons ou os maus alunos, os trabalhadores “afetam a vida das pessoas”, alterando relacionamentos e suas “autopercepções”, que acarretarão consequências para o resto de suas vidas e de seus tratamentos em outros serviços públicos (LIPSKY, 2019, p. 48).

Até aqui, podemos compreender que ambas as perspectivas, de Lipsky (2019) e Maynard-Moody e Musheno (2003) reconhecem a tomada de decisão como determinante da qualidade e da quantidade de serviços a serem acessados pelos cidadãos. Ambos os autores também reconhecem a complexidade do trabalho local como aspecto central para explicar por que a tomada de decisão é inerente a esse trabalho. É importante frisar que ambas as teorias reconhecem que boa parte do trabalho de nível de rua consiste na aplicação direta de normas, sem mediação de conflitos. Porém, apesar disso, atestam que a política pode ser materializada de maneiras diferentes no nível local.

Sendo assim, considerando as contribuições de Lipsky (2019) e Maynard-Moody e Musheno (2003), os trabalhadores do nível local ocupam papel central na implementação das políticas. É possível afirmar, por consequência, que as análises de políticas públicas podem se beneficiar consideravelmente ao compreender a forma como esses atores agem, sejam tais análises focadas nos processos, organizações e instituições, ou nos serviços e na materialização das políticas.

De acordo com Louzano e colaboradoras (2018), entretanto, a literatura da implementação de políticas públicas não é suficiente para compreender os processos educacionais, uma vez que estes possuem particularidades e complexidades quanto aos seus contextos e atores. Uma dessas particularidades, segundo Oliveira (2019), diz respeito ao fato de que as instituições escolares estão inseridas nos territórios, estabelecendo conexões com políticas de outras áreas. Dessa forma, o que acontece nessas instituições e, portanto, com as políticas educacionais, depende de elementos que vão além do didático e do pedagógico.

Outra particularidade considerável diz respeito aos saberes dos profissionais da educação, dos docentes. Considerando elementos que perpassam a formação e as trajetórias profissionais dos professores, Tardif (2000) afirma que os saberes docentes são construídos ao longo do tempo e são plurais, carregando, portanto, marcas personalizadas como emoções, crenças e valores. Dessa forma, considerando que os autores previamente citados consideram a relevância das perspectivas individuais na implementação das políticas, as particularidades desses saberes devem ser consideradas nas análises.

Ao tratar especificamente de políticas educacionais, Ball, Maguire e Braun (2016) deixam claro sua tentativa de distanciar-se do termo *implementação*. Segundo eles, parte da literatura de implementação de políticas adota uma perspectiva normativa, desconsiderando ou marginalizando os processos políticos diversos que ocorrem em nível local (no caso, nas escolas). Dessa forma, os autores propõem uma perspectiva de análise que considere, em substituição, o termo *atuação* (ou *encenação*) [*enactment*].

Assim, queremos “transformar” a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (ou colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula, mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.13)

Assim, Ball, Maguire e Braun (2016) desenvolvem, em seu livro, uma *teoria da atuação*, voltada para a compreensão de como contextos complexos e uma diversidade de atores interagem, criativamente, em processos de interpretação, tradução, contextualização e recontextualização de políticas. Segundo eles, os contextos atuam de maneira ativa nos resultados das políticas e, portanto, mesmo

contextos semelhantes afetam de maneira diferente a materialização das políticas de acordo com suas peculiaridades.

Uma das maneiras com que os contextos atuam ativamente na materialização das políticas diz respeito à forma com que elas são *interpretadas* e *traduzidas* em âmbito local. Para Ball, Maguire e Braun (2016), a interpretação é um processo político, que envolve a leitura inicial e a atribuição de sentidos à política. Essas interpretações são desenvolvidas com base na forma com que as políticas se encaixam na realidade da instituição escolar. Interpretações, dessa forma, dialogam com os contextos e possibilidades da instituição, e culminam na criação de uma narrativa institucional frente às políticas.

A tradução, segundo os autores, é um processo mais prático, marcado pela elaboração de textos, materiais e espaços institucionais que vão colocar a política em prática. Consiste, portanto, em colocar a política em prática. Ambos os processos, de interpretação e tradução, são intimamente relacionados, e envolvem consideráveis doses de criatividade e subjetividade.

É interessante pontuar que há congruências e afastamentos entre os autores citados ao tratar de como textos oficiais são *lidos* em nível local. Lipsky (2016) afirma que, em virtude do excesso de textos oficiais, estes só podem ser “invocados de forma seletiva” (p. 56). Maynard-Moody e Musheno (2003), apesar de se empenharem na descrição dos diversos processos de tomada de decisão que confrontam as normas, reconhecem que parte do trabalho local consiste na aplicação “direta” dos textos. Por outro lado, os autores da “teoria da atuação” negam que qualquer texto normativo possa ser aplicado sem um processo de interpretação e tradução, uma vez que estes textos não dizem especificamente o que deve ser feito, mesmo que limitem “a gama de respostas criativas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

Outro ponto relevante para tais autores consiste nas pessoas que atuam, ou implementam as políticas. Ainda que Lipsky (2019) e Maynard-Moody e Musheno (2003) dêem mais ênfase nas formas e padrões com os quais elas agem, Ball, Maguire e Braun (2016) também descrevem comportamentos em função dos contextos nos quais as políticas são atuadas. De uma forma ou de outra, os autores consideram que compreensões ampliadas de políticas, processos, contextos ou instituições perpassam a compreensão do trabalho cotidiano dos indivíduos.

Em síntese, para os autores abordados, o nível local é marcado por uma complexidade de fatores (ou contextos específicos) que influenciam na forma como as políticas são colocadas em prática. Lipsky (2019) considera essa complexidade como fator que explica a existência da discricionariedade; Maynard-Moody e Musheno (2003) levam em conta a complexidade das relações humanas em nível local; enquanto Ball, Maguire e Braun (2016, p. 64) também pontuam que as políticas são escritas pensando “na melhor de todas as escolas possíveis”, sendo impossíveis de serem aplicadas linearmente nas diferentes instituições, em virtude de suas particularidades.

A diferença entre o que é escrito nos textos e o que é colocado em prática é, nas palavras de Lejano (2012), a diferença entre projeto e ação política. Em outras palavras, as políticas são formuladas, em maior ou menor grau, por atores distantes das instituições locais, através de textos uniformes que objetivam sua aplicação nos mais diversos contextos. Dessa forma, a interseção entre o que Lejano (2012) e os autores da implementação de políticas em nível local argumentam é que contextos interferem nas políticas. Considerando isso, apresentamos na seção seguinte uma proposta teórica que dialoga com essas ideias, possibilitando análises que considerem texto e contexto.

1.3 Trajetórias, contextos e experiência na implementação de políticas

As discussões empreendidas a respeito das análises de políticas públicas, com enfoque nos processos de implementação, revelam um desafio para o campo em questão. Conforme nos afirma Sabatier (2007), a necessidade de se simplificar e organizar a complexidade dos processos, característica intrínseca da ciência, se confronta com o desafio de não se omitir e silenciar dimensões também relevantes. Esse desafio foi expresso nas diferentes correntes teóricas dos estudos de implementação, discutidas por autores como Matland (1995), Louzano e colaboradoras (2018), Lotta (2019) e Oliveira (2019).

O problema da invisibilização de dimensões importantes para as políticas públicas está presente nas discussões de Lejano (2012). Para o autor, as análises costumam simplificar excessivamente o *universo das políticas* em modelos de análises fechados. Segundo ele, esse processo surge já na formulação das políticas públicas, uma vez que os formuladores se encontram distanciados das populações

que serão afetadas por elas. Dessa forma, até mesmo antes das lacunas presentes nos diferentes modelos de análise, o autor afirma que o problema já está presente na distância entre projeto e ação política. Em argumentação análoga, Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que as políticas são feitas para serem aplicadas em instituições perfeitas, muito distantes das condições reais.

Tais constatações levaram Lejano (2012) a afirmar que a lacuna presente nas análises políticas se encontra entre o *texto* e o *contexto*. Dessa forma, acreditamos que, na busca por análises que se focalizam no real, conforme propõe Lejano (2012), devemos objetivar não só a compreensão ampliada sobre os *textos* e os *contextos*, mas também dialogar essas dimensões e seus movimentos.

O conceito de trajetória, transposto às análises de políticas por Gussi e Oliveira (2016), nos auxilia a compreender a respeito dos movimentos realizados pelas políticas. A partir do conceito original de Bourdieu (1996), os autores compreendem um deslocamento das políticas através de diversos agentes, níveis e arenas. Segundo os autores, à medida que navegam, as políticas são ressignificadas e produzem sentidos, em meio a processos de avanços e rupturas. Os autores negam, portanto, assim como afirmado anteriormente, qualquer perspectiva linear nos processos das políticas públicas.

Dessa forma, a partir dos estudos de implementação, do conceito de trajetória proposto por Gussi e Oliveira (2016), e do distanciamento entre texto e contexto discutido por Lejano (2012), podemos sintetizar dois pontos de intersecção entre os autores. Primeiro, os textos políticos (leis, diretrizes, programas) não são colocados em prática linearmente, ou objetivamente, pois os contextos em que eles são implementados são diversos e produzem alterações nas políticas. Até que as políticas *aterrissem* em nível local, uma longa cadeia de processos de tomada de decisão, que se estende por diferentes níveis, pode modificar suas intenções e resultados. Segundo, por consequência, as análises políticas *não podem* ignorar um desses *polos* (texto ou contexto) em suas análises, sob o risco de silenciar ou ignorar dimensões importantes do *universo* da política em questão.

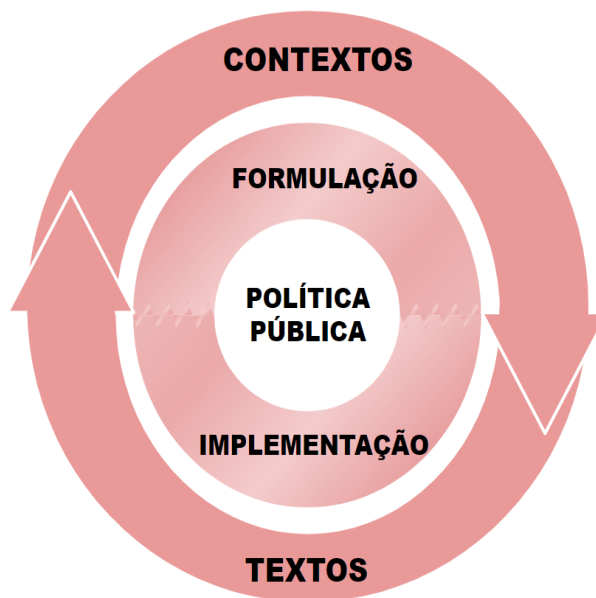
Sendo assim, estabelecendo um diálogo entre a necessidade de contextualização e complexificação das análises, proposta por Lejano (2012), e o conceito de trajetória, ressignificado por Gussi e Oliveira (2016), caberia aos analistas descrever, de maneira contextualizada, os percursos complexos das políticas

públicas. Torna-se necessário, portanto, compreender os movimentos produzidos pelas políticas, as formas como elas são interpretadas e contextualizadas, as interações entre os atores e instituições, dentre outras dimensões que podem ser desveladas ao longo de sua trajetória.

Dessa forma, seria equivocado propor análises de implementação de políticas que deixem de lado os textos oficiais. São estes os textos que serão interpretados, traduzidos e colocados em prática. Mesmo que a eles sejam atribuídos novos sentidos e, com isso, sejam ressignificados (ou até mesmo esquecidos, deixados de lado), os textos oficiais têm a capacidade de induzir processos nos diferentes níveis. Em outras palavras, os textos políticos, que também estão inseridos em contextos diversificados e atravessados por conjunturas políticas, podem também revelar trajetórias complexas, permeadas por concepções diversas, que poderão influenciar seus percursos de implementação.

A figura 1 ilustra a busca pela compreensão a respeito das relações e movimentos entre texto e contexto. Ainda que, por motivos analíticos, tenhamos que considerar e analisar diferentes etapas de uma política, existem diversas relações entre as suas diferentes trajetórias. A parte interna da figura, com os semicírculos da formulação e implementação, ilustra como essas etapas fazem parte da política como um todo. Além disso, ambas são entrelaçadas a partir dos textos e contextos, aspectos que se influenciam e que estão representados pelo círculo externo com setas. Os contextos de formulação das políticas influenciam a forma como seus textos são produzidos; da mesma forma, os contextos de implementação influenciam sua materialização, através de práticas ou até mesmo novos textos. Dessa forma, propomos a compreensão da política através de duas trajetórias: i) a trajetória macro, ou político-conceitual, ou de formulação das políticas; ii) a trajetória micro, ou de implementação das políticas.

Figura 1 — As trajetórias de implementação e formulação de políticas públicas, considerando as relações entre texto e contexto.



Fonte: elaboração própria.

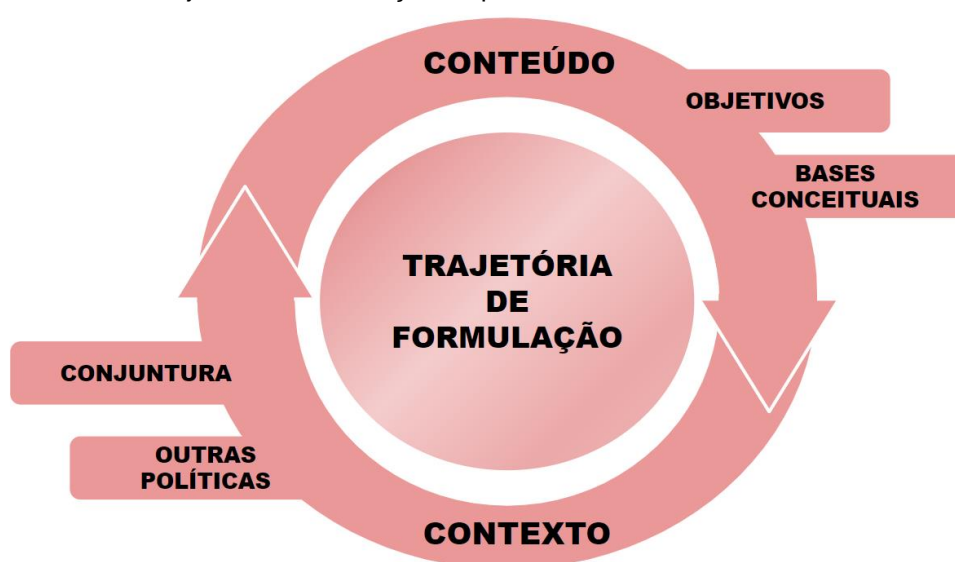
No que diz respeito à primeira trajetória, da análise da formulação, ou do desenvolvimento da política em nível macro, nos apoiamos em Rodrigues (2008; 2016), que oferece dois eixos de análise de *texto* e *contexto* de formulação de políticas: i) conteúdo da política; ii) contexto de formulação. É importante frisar que a autora, diferentemente do proposto na presente pesquisa, desenvolve seu trabalho vinculado ao campo da *avaliação* das políticas. Entretanto, suas contribuições são significativas para uma compreensão contextualizada das trajetórias das políticas.

O primeiro eixo, do conteúdo da política, consiste na análise de objetivos e bases conceituais presentes nos textos oficiais. Segundo a autora, importa ao pesquisador desenvolver uma análise de conteúdo dos textos que sistematize critérios de implementação da política, bem como “ideias, noções e valores” que a orientam e a embasam.

O segundo eixo, do contexto de formulação, consiste na discussão a respeito do momento político, condições socioeconômicas e no diálogo da política em questão com outras políticas correlacionadas. Esses elementos, evidentemente, influenciam a forma como a política é produzida. Por exemplo, as conjunturas políticas, ou os ciclos político-eleitorais nos quais as políticas são formuladas podem manifestar diferentes ideologias e concepções nos textos políticos. Dessa forma, esses elementos se complementam e se articulam, e devem ser considerados nas análises.

Esses eixos de análise embasados em Rodrigues (2008; 2016) encontram-se ilustrados na figura 2. A trajetória de formulação da política é representada pelo círculo interno, circunscrito pela relação entre conteúdo da política e seu contexto de formulação. Para se analisar o conteúdo, a figura sugere a análise de aspectos como objetivos e bases conceituais. Já para a análise dos contextos nos quais as políticas são formuladas, a análise das conjunturas e de outras políticas são elementos citados na figura.

Figura 2 — Análise da trajetória de formulação da política



Embasada nos eixos de conteúdo e contexto de formulação de Rodrigues (2008; 2016). Fonte: elaboração própria.

Após a análise da trajetória de formulação, acreditamos que caberia então às análises das trajetórias de implementação de políticas públicas o desafio proposto por Lejano (2012, p. 231) de compreender a “transição do nível abstrato do texto” aos diversos contextos que permeiam sua trajetória. Ainda que Lejano (2012) também não discuta especificamente a implementação de políticas, suas considerações são de extrema relevância, uma vez que nossa perspectiva de implementação converge com o que o autor propõe: análises que se foquem no real. Dessa forma, propomos que duas dimensões que Lejano (2012) discute, a *experiência* e a *coerência*, sejam utilizadas nas análises das trajetórias de implementação.

De acordo com o autor, os contextos em que as políticas são colocadas em prática “só podem ser compreendidos por alguém que os tenha experimentado” (p. 210). As experiências, segundo Lejano (2012), são os conhecimentos daqueles que

estão inseridos nas situações políticas estudadas. Considerando a experiência dos envolvidos nas políticas, seus saberes e sentimentos (elementos multidimensionais) os pesquisadores podem elevar suas análises a níveis mais complexos, assim como são as experiências.

Lejano (2012) explica sua escolha pela fundamentação de seu modelo na *experiência* ao criticar os modelos tradicionais de análise. Ele propõe que, ao contrário dos modelos tradicionais, que se baseiam em medidas, valores e racionalizações, os analistas busquem a autenticidade, isto é, a compreensão das situações políticas com base na experiência dos atores. Dessa forma, o analista pode buscar desvelar, descrever e integrar diferentes aspectos da política, a partir de diferentes “tipos de conhecimento”, o que ele chama de “descrição densa” (p. 208).

Sendo assim, objetivando descrições densas e que respeitem a complexidade das políticas, Lejano (2012) propõe análises através de métodos que favoreçam os atores que as vivenciam a elencar diferentes dimensões de suas experiências. É preciso garantir a liberdade dos atores de contar suas experiências, de preferência em mais de um espaço de fala. Uma das formas de se fazer isso é através de entrevistas narrativas, por exemplo.

Neste sentido, encontramos importantes contribuições nas análises de Maynard-Moody e Musheno (2003). Os autores, ao descreverem as narrativas como “representações ou interpretações do mundo” de quem as conta, afirmam que, diferentemente das entrevistas convencionais, entrevistas narrativas podem promover descrições mais complexas e densas.

Jovchelovitch e Bauer (2000), ao descreverem as narrativas, afirmam que estas possuem cronologias e enredos. A palavra cronologia se refere à sucessão dos acontecimentos em uma lógica temporal. Já o enredo se refere à escolha dos acontecimentos e suas conexões, que juntos objetivam a determinação de sentidos. De maneira semelhante, Gomes e colaboradoras (2012, p. 2591) atestam que a narrativa apresenta a experiência através de acontecimentos em uma “ordem significativa e coerente”.

De acordo com Maynard-Moody e Musheno (2003), a pesquisa com base em narrativas permite a compreensão de um determinado fenômeno baseado em como os sujeitos envolvidos interpretam os fatos. Segundo eles, um trabalhador implementador, ao contar uma história, não só conta como ele enxerga um

acontecimento, mas também demonstra suas interpretações, suas crenças. Além disso, ao contar sua história, o trabalhador também descreve processos, hierarquias, organizações, normas, etc.

Dessa forma, Maynard-Moody e Musheno (2003) convergem com as ideias de Lejano (2012) ao atestar que a relevância da utilização de narrativas na pesquisa social se dá quando o interesse dos pesquisadores está centrado em como as pessoas “compreendem e agem em suas vidas”. Sendo assim, a proposta desenvolvida no presente texto considera as narrativas como método relevante a ser considerado nas análises que considerem a *experiência* dos atores das políticas, assim como propõe Lejano (2012).

Já a outra dimensão proposta por Lejano (2012), a *coerência*, diz respeito ao encaixe institucional das políticas. Como já afirmado anteriormente, se os contextos por quais as políticas navegam as afetam, então as políticas não são simplesmente implementadas ou colocadas em prática de maneira objetiva, linear. Pelo contrário, quando as políticas entram em contato com as instituições e atores alvos, a elas são atribuídas conexões com as realidades ali presentes. Ou seja, uma política precisa se encaixar com os contextos pelos quais ela navega.

Assim, a ideia de coerência quer dizer que políticas, textos e instituições se adequam aos contextos: “o engajamento do texto com o real induz mudanças reais na maneira pela qual a política é posta em ação” (LEJANO, 2012, p. 229). Dessa forma, uma vez que a diversidade é esperada na forma em que as políticas se manifestam em diferentes instituições, o trabalho de análise deve buscar compreender tais contextos.

De maneira semelhante, Ball, Maguire e Braun (2016), discutem como os contextos, muito específicos em cada instituição, agem de maneira ativa e relevante na forma como as políticas são atuadas. Por isso, sistematizam quatro *dimensões contextuais*: (1) *contextos situados*, (2) *culturas profissionais*, (3) *contextos materiais* e (4) *contextos externos*.

Para os autores, os *contextos situados* dizem respeito às dimensões históricas e locais da escola, como aspectos de seu bairro, características de seu público, procura por matrículas. Esses fatores influenciam, por exemplo, as demandas dos alunos e sua relação com professores (p. 38). O termo *culturas profissionais*, por sua vez, se refere aos valores e experiências dos professores. Sua formação, tempo de

atuação, relações departamentais e de colaboração afetam a forma como as políticas são lidas e interpretadas (p. 45).

Orçamentos, infraestrutura, funcionários, por exemplo, são outros aspectos que interferem na forma como as políticas são atuadas. Esses aspectos são compreendidos como *contextos materiais* (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p.48). Por fim, as dimensões externas à instituição, como “pressões e expectativas”, “posições nas tabelas classificativas e requisitos legais”, ou conjunturas políticas são fatores que se referem aos *contextos externos* (p.57).

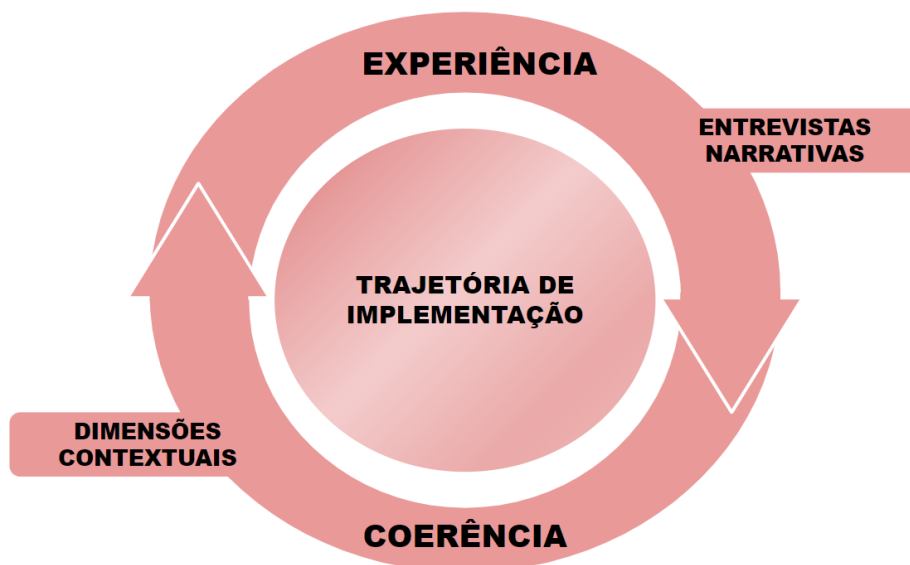
De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), as quatro dimensões contextuais servem como um dispositivo analítico a ser considerado em pesquisas de campo que busquem compreender as “circunstâncias que influenciam a atuação de políticas nas escolas reais” (p.63). Dessa forma, propomos que dimensões contextuais sejam consideradas como uma forma de se compreender como os contextos influenciam a forma como as políticas são implementadas, ou, em diálogo com Lejano (2012), como é atribuída *coerência* institucional às políticas.

É importante ressaltar, entretanto, que essas dimensões contextuais não devem ser encaradas como pontos definitivos a serem analisados nas pesquisas. Os próprios autores afirmam que elas não são dispositivos acabados. Lejano (2012) também afirma que as pesquisas não devem ser restringidas às análises de dimensões *a priori*, de modo que não se restrinjam a reafirmar pontos já conhecidos. Pelo contrário, essas *dimensões contextuais* são propostas aqui como guias, como lupas que auxiliam o pesquisador a olhar e sistematizar os aspectos analisados, podendo ser reformuladas, dialogadas, conjugadas, ou até mesmo deixadas de lado de acordo com as condições encontradas no decorrer da pesquisa.

Em síntese, a figura 3 auxilia a compreensão do que propomos para as análises das trajetórias de implementação de políticas. O círculo central representa tal trajetória. As setas exteriores são as dimensões de análise propostas por Lejano (2012): a *experiência* e a *coerência*. De modo a compreender como os sujeitos vivem e interpretam suas experiências, as entrevistas narrativas são propostas como método. Essas entrevistas narrativas, além de contar sobre a experiência dos implementadores, nos contam sobre a forma com que a política se encaixa na instituição e nos contextos ali existentes, revelando diferentes aspectos sobre as organizações, como seus processos, níveis, hierarquias, normas, etc. Em outras

palavras, através das narrativas dos implementadores compreendemos mais sobre a coerência entre a política e os contextos nos quais são implementadas.

Figura 3 — Análise da trajetória de implementação de políticas



Elaborado com base nas duas dimensões propostas por Lejano (2012): a *coerência*, explorada através das dimensões contextuais de Ball, Maguire e Braun, 2016; e a *experiência*, através das entrevistas narrativas propostas por Maynard-Moody e Musheno (2000).Fonte: elaboração própria.

Por fim, cabe também destacar que tanto Ball, Maguire e Braun (2016) quanto Maynard-Moody e Musheno (2003) desenvolveram seus estudos em nível local. É recorrente na literatura da implementação de políticas em nível local a consideração dos aspectos da subjetividade e da influência dos contextos nos processos de tomada de decisão. Entretanto, autores como Oliveira (2019) nos recordam que, a partir de uma perspectiva crítica da burocracia weberiana, a implementação de políticas públicas em diferentes níveis é marcada por dimensões políticas, tensões, interpretações e processos decisórios complexos. Dessa forma, acreditamos que a estrutura de análise de implementação de políticas educacionais aqui proposta seja válida não só para o estudo de instituições e agentes de nível de base, em contato com usuários, mas também para outros níveis hierárquicos da implementação de políticas.

Assim como Sabatier (2007), que provoca os analistas a utilizarem e mobilizarem diferentes teorias, o que fizemos até aqui foi buscar fundamentos teóricos e metodológicos para propor análises contextualizadas. Dessa forma, a partir das provocações de Lejano (2012) e do conceito de trajetória (GUSSI E OLIVEIRA, 2016),

desenvolvemos nossa proposta de análise que considera diferentes trajetórias das políticas educacionais. Para análise da trajetória de formulação, nos embasamos nos eixos de análise de conteúdo e contexto de formulação de políticas de Rodrigues (2008; 2016). Por fim, objetivando a análise das trajetórias de implementação, propusemos a utilização das entrevistas narrativas (MAYNARD-MOODY E MUSHENO, 2003) como método que considere a *experiência* dos atores, bem como as dimensões contextuais (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016), como forma de se considerar a *coerência* entre as políticas e as instituições.

1.4 Como esta discussão se articula com essa pesquisa?

Assim como afirmamos na introdução e na seção anterior, nossa análise se focaliza em duas trajetórias. Ainda que, teoricamente, essas trajetórias estejam articuladas, olhar para elas de maneira separada possibilita o desenvolvimento e a organização das análises. Sendo assim, primeiramente analisamos a trajetória dos documentos oficiais e, posteriormente, a trajetória de implementação dos documentos nas universidades.

Após desenvolver, no capítulo seguinte, a fundamentação teórica para o tema da formação de professores, o capítulo 3 explicita os procedimentos metodológicos da pesquisa. Ainda que nele sejam apresentados mais detalhes, convém aqui articular a proposta desenvolvida na seção anterior com a estrutura da pesquisa e do texto.

No capítulo 4, apresentamos a trajetória das diretrizes por meio da análise documental. Como afirmamos anteriormente, é relevante compreender os documentos uma vez que eles induzem os movimentos de implementação no nível das universidades. Para isso, apoiados na proposta de Rodrigues (2008, 2016), que afirma a importância de se compreender o conteúdo das políticas e seus contextos de formulação, empreendemos uma análise dos pareceres que embasam e das resoluções que instituem as diretrizes.

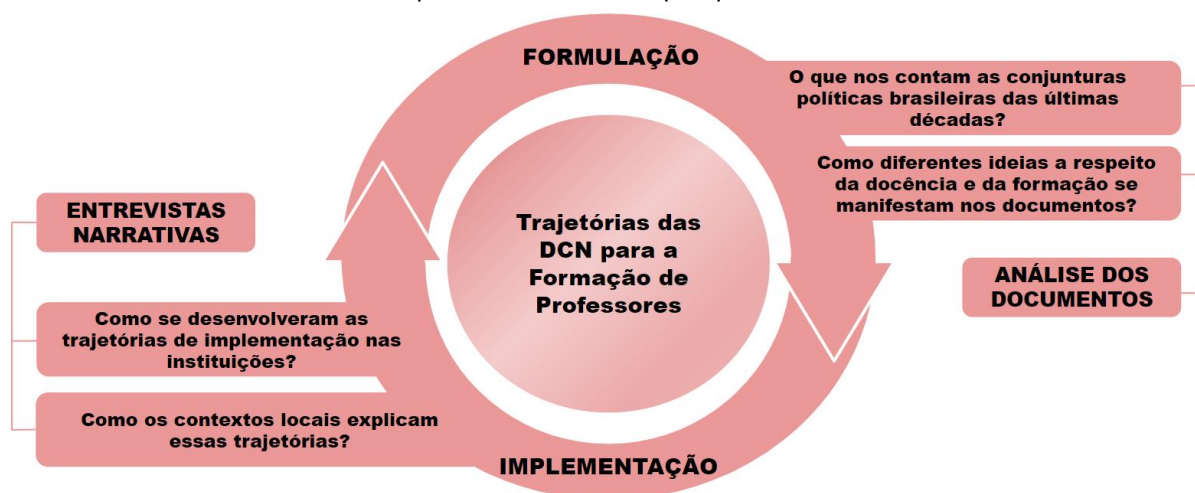
É importante destacar, no entanto, que Lejano (2012) nos provoca a não realizar análises com base em dimensões *a priori*, de modo a evitar simplesmente a confirmação de dimensões previamente definidas. Com isso, as dimensões de análise dos documentos, conforme explicaremos no capítulo 3, foram definidas no decorrer da leitura e sistematização dos documentos.

Já nos capítulos 5, 6 e 7, são apresentados e discutidos os resultados referentes à análise da trajetória de implementação das diretrizes nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das duas universidades. Esses dados foram constituídos a partir das entrevistas narrativas propostas por Maynard-Moody e Musheno (2003) e Jovchelovitch e Bauer (2000). A utilização dessas entrevistas considera a necessidade de um olhar para a experiência dos sujeitos que implementam as políticas, conforme proposto por Lejano (2012). Sendo assim, no capítulo 5 e 6, apresentamos a trajetória de implementação das diretrizes na UFOP e na UFV, respectivamente.

Ainda em relação à implementação das políticas, o capítulo 7 discute seus contextos. Como afirmamos anteriormente, as características próprias de cada instituição interferem significativamente na forma como as políticas são colocadas em prática. Dessa forma, procuramos sistematizar quais os contextos de cada instituição que parecem ter influenciado as trajetórias de implementação.

A figura 4 objetiva sistematizar o encaixe da proposta com o desenho da pesquisa. Envolvendo o círculo central, que representa a trajetória das DCN para a Formação de Professores, as setas da formulação e da implementação se articulam. Para compreender a trajetória de formulação da política, analisamos os documentos oficiais que embasam e instituem as diretrizes, procurando articular elementos das conjunturas políticas e das bases conceituais neles presentes. Por outro lado, pensando na implementação, utilizamos entrevistas narrativas com os atores para compreender como os contextos influenciam as trajetórias nas instituições.

Figura 4 — Representação visual do encaixe da proposta de análise de trajetórias de políticas com a estrutura da presente pesquisa de Mestrado.



Fonte: elaboração própria.

O esperado é que, com a proposta previamente apresentada, possamos desenvolver uma análise contextualizada e articulada, que dialogue com os contextos e as trajetórias das diretrizes em diferentes níveis. O capítulo seguinte segue com a nossa fundamentação teórica, desta vez abordando o tema da formação de professores no Brasil.

Capítulo 2: Formação de professores no Brasil: embates e políticas

Neste capítulo abordamos as referências teóricas adotadas para nossa discussão a respeito da formação de professores. Na seção seguinte discutimos alguns aspectos como a *profissionalidade docente*, seus *saberes* e *paradigmas de formação*. Esses elementos nos auxiliam a compreender algumas das disputas presentes nas políticas e práticas de formação. Em seguida, abordamos as políticas para formação de professores após a LDBEN, de modo a contextualizar a trajetória das DCN.

2.1 Profissionalidade docente e os diferentes paradigmas de formação

Para compreender *como* devem ser formados os professores, acreditamos ser necessário a compreensão prévia de *o que são* professores. Dessa forma, iniciamos esse texto com a pergunta: quais características são próprias desta profissão?

Na busca por essa resposta, Roldão (2005) oferece uma conceituação a respeito da profissionalidade. Segundo a autora, esse termo se refere ao conjunto de atributos que embasam a distinção entre as profissões. Ela parte de quatro descritores que caracterizam uma profissão: o “poder de decisão”, ou a autonomia e responsabilidade a respeito de sua atividade; a “pertença à um corpo coletivo”, responsável por regular e defender a profissão; o “saber específico” da profissão, necessário para seu exercício; e a “especificidade da função”, que garante seu reconhecimento pela sociedade. No que tange à profissão docente, essas características foram, ao longo da história, frequentemente questionadas, o que estabeleceu entraves para o estabelecimento de professores enquanto profissionais.

Tardif (2000), por sua vez, centraliza essa compreensão nos conhecimentos, ou nos saberes, que embasam, constituem e diferenciam as profissões. Segundo ele, os conhecimentos próprios a serem aplicados nos problemas característicos das profissões, que são adquiridos no processo de formação, garantem a especificidade, a responsabilidade e a autonomia dos profissionais. Assim, ao obter um diploma que comprova a formação e, portanto, valida e garante o domínio de tais conhecimentos, um profissional se insere em um coletivo de profissionais aptos a desenvolver suas atividades e se autogerir. Dessa forma, para o autor, o movimento de profissionalização do ensino busca garantir essas características à docência e, por consequência, seu *status* de profissão.

Ao tratar especificamente dos saberes docentes, Tardif (2000) oferece algumas características sintetizadas a partir de diversas pesquisas. Primeiro, para o autor, os saberes docentes são construídos ao longo do tempo: anteriormente à atuação profissional (na posição de aluno), nos primeiros anos de profissão, ou a longo prazo em sua carreira, os professores desenvolvem representações, crenças e valores a respeito da prática docente. Segundo, esses saberes são plurais, advindos de diversas teorias, fontes, trajetórias. A pluralidade desses saberes também está associada à pluralidade de objetivos de seu trabalho, uma vez que o professor, para garantir a aprendizagem, precisa exercer uma série de outras tarefas, como organizar e motivar seus alunos.

Por último, o autor refere-se à individualização e humanização desses saberes. Alunos e professores são sujeitos que, apesar de fazerem parte de grupos, são individualizados em suas trajetórias, emoções, crenças, valores e opiniões. Dessa forma:

"O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Essa característica é um resultado do trabalho docente (CARTER, 1990 *apud* TARDIF, 2000).

Assim, Tardif (2000, p.18) sintetiza que os saberes docentes são caracterizados como "temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano".

Considerando essas diversas dimensões dos saberes docentes, o autor oferece uma constatação de dois problemas advindos dos atuais modelos universitários de formação de professores, baseados em disciplinas. Em primeiro lugar, os conhecimentos proporcionados por essa formação, em grande parte, não são conhecimentos úteis para a atuação dos professores e, "constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática" (TARDIF, 2000, p.11). Em segundo lugar, a formação desconsidera a individualidade dos professores em formação, que possuem conhecimentos anteriores, crenças, ideias. Dessa forma, essa formação busca somente prover conhecimentos possivelmente aplicáveis.

A partir dessa primeira discussão, sobre *o que são professores*, adentramos na discussão sobre *como formar professores*: quais são as perspectivas que embasam a formação de professores? Diniz-Pereira (2014) afirma que três diferentes paradigmas estão em frequente disputa em práticas e políticas educacionais voltados para a formação de professores. O **primeiro** destes paradigmas é denominado racionalidade técnica. Esse modelo baseia-se na ideia de que as atividades de docência podem ser exercidas mediante a simples aplicação de conhecimentos científicos. Neste modelo, a ação docente é desvinculada da atividade de pesquisa: cabe aos pesquisadores a função de buscar respostas e práticas que devem ser aplicadas, e ao professor, caracterizado como profissional técnico, a função de aplicá-las.

Em geral, os cursos de formação de professores, em sua maioria, fundam-se na ideia de que formar professores perpassa, prioritariamente, pelo treinamento de suas habilidades:

A partir do ponto de vista do modelo da racionalidade técnica institucionalizado no currículo profissional, o conhecimento real baseia-se em teorias e técnicas da ciência básica e aplicada. Portanto, essas disciplinas devem vir primeiro. “Habilidades” no uso da teoria e da técnica para resolver problemas concretos devem vir mais tarde, quando os estudantes já tiverem aprendido a ciência relevante – primeiro, porque ele não pode aprender habilidades de aplicação sem antes aprender conhecimento aplicável e segundo porque habilidades são um tipo ambíguo e secundário de conhecimento (SCHÖN, 1983, p. 28, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2014).

Em diálogo com a história da formação de professores no Brasil, esse modelo condiz com a ideia do acréscimo de um ano de disciplinas didáticas à formação do bacharelado (“modelo 3+1”), pois, dessa forma, aquele estudante que já dominou os conhecimentos a serem ensinados, pode aprender as técnicas e habilidades necessárias para ensiná-los.

A **segunda** racionalidade, que contrapõe o entendimento da atividade educativa como simples aplicação de conhecimentos científicos pré-estabelecidos, denominada racionalidade prática, compreende a educação de maneira mais complexa. Para esse modelo, as atitudes que os professores devem tomar ao enfrentar situações problemáticas em seu trabalho cotidiano dependem diretamente de seus conhecimentos e de sua experiência. Cabe ao profissional professor, portanto, de acordo com Diniz-Pereira (2014), um processo contínuo de “reflexão-nação”, ou seja, a busca de alternativas durante o decorrer de sua prática. Nessa

perspectiva, os professores são entendidos “como aqueles que não separam o pensar do fazer” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p.38).

Por último, constitui-se o **terceiro** paradigma, o da racionalidade crítica, que é fundada, especialmente, nos ideais educativos de Paulo Freire. Nessa perspectiva, a educação constitui-se como atividade social e política. Cabe ao professor a busca pela problematização da realidade, dos contextos, das estruturas de poder e do próprio conhecimento. Dessa forma, ao posicionar-se de maneira democrática e dialógica perante seus educandos, o professor cria as condições de produção dos currículos, centrados nos alunos e em diálogo constante com seus contextos históricos e sociais.

Dentre os modelos citados, não há dúvidas que a racionalidade técnica constitui o modelo de formação mais presente nos cursos de licenciatura e é, frequentemente, difundido por organizações internacionais como o Banco Mundial em suas prescrições de reformas educacionais. Essas mesmas organizações, atualmente, se utilizam de elementos da racionalidade prática, de modo a manter “seu controle sobre os programas de formação de professores”, camuflando o tecnicismo de suas políticas (DINIZ-PEREIRA, 2014, p.39).

Estão presentes nas recomendações desses organismos, segundo autores como Bezerra (2017) e Dourado e Siqueira (2019), políticas educacionais que pautam a formação baseada em competências. Essas ideias atribuem à formação um caráter exclusivo de comprometimento com o mercado. A ideia de um professor que detém competências afasta a formação docente de um entendimento enquanto processo de produção e apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de criticidade. Dessa forma, simplifica a formação à um “saber-fazer”, à um domínio de técnicas que de acordo com Bezerra (2017), supostamente, seriam suficientes para a atuação na Educação Básica.

Considerando que a presente dissertação analisa a implementação de políticas em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, convém também pontuar algumas especificidades da formação de professores de Biologia. Além disso, algumas das discussões empreendidas acima parecem ser exemplificadas com bastante evidência no caso específico desses cursos.

Ao tratar especificamente da identidade do professor de Biologia, alguns autores nos auxiliam a compreender um conflito recorrente em sua formação. Silva (2015), ao analisar legislações específicas para a formação de professores de Biologia

e de biólogos, nos mostra como as referidas identidades profissionais se misturam nos marcos legais. Por exemplo, segundo o autor, a legislação que rege a profissão de biólogo reconhece os cursos de licenciatura como formadores destes profissionais.

Além disso, Silva (2015) também identificou em meios de divulgação eletrônicos de cursos de licenciatura, a afirmação de que estes formavam biólogos. Ao dialogar as evidências apontadas por Silva (2015) com o conceito de “especificidade da função” de Roldão (2005), fica evidente a existência de um conflito a respeito da definição e da distinção entre a identidade profissional do professor de Biologia e do biólogo.

No mesmo sentido, Peixoto e colaboradores (2017), ao analisar as matrizes curriculares de cursos de formação de professores de Biologia, identificam uma predominância dos conteúdos biológicos em detrimento de pedagógicos ou integradores. Os autores discutem que tal centralidade também dificulta a construção de uma identidade dos professores de Biologia.

Por fim, Antikeira (2018) discute alguns dos aspectos e evidências que mostram a dificuldade recorrente que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas têm em desenvolver uma identidade própria de formação de professores. Segundo o autor, é recorrente que os cursos adotem um perfil muito semelhante aos bacharelados. Ele argumenta que, de maneira geral, esses cursos são marcados por uma divisão entre compreensões a respeito de que profissional ali são formados, ambiguidade que acaba sendo projetada nos alunos que ingressam nesses cursos.

Esses elementos discutidos brevemente por Peixoto e colaboradores (2017), Antikeira (2018) e Silva (2018), dialogam com alguns dos pontos elencados por Tardif (2000), Roldão (2005) e Diniz-Pereira (2016). Parece ficar evidente que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas adotam perfis muito próximos dos bacharelados, sem desenvolver com clareza os saberes próprios da profissão docente, e fazendo parte, por consequência, de um processo de difícil definição e afirmação das características que compõem tal profissão.

Essas discussões nos levam a concluir com a afirmação de Gatti e colaboradoras (2019, p.17) a respeito da importância de se discutir aspectos da formação de professores, pois, é a partir dessas problematizações que buscamos “criação de condições para mudanças”. Ademais, Diniz-Pereira (2014, p. 41) nos propõe o desafio da superação do conservadorismo e nos lembra da essencial tarefa

de “continuar sonhando com a possibilidade de iniciativas que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica visando a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social”.

2.2 Onde são formados os professores?

Diniz-Pereira (2016) afirma que a discussão a respeito do tipo de instituição que deveria ser responsável pela formação docente foi central nos anos que se seguiram após a aprovação da LDBEN. Ainda hoje argumentos a respeito da qualidade da formação oferecida pelas instituições, quantidade da oferta de vagas condizente com a necessidade da Educação Básica, capacidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, dentre outros pontos, que favorecem o debate a respeito da pergunta: quais instituições devem formar os professores brasileiros?

Durante muito tempo, coube às Escolas Normais o papel da formação docente. Diniz-Pereira (2016) afirma que, ao final da década de 1990, as determinações da LDBEN e das resoluções do CNE, instituíram que caberia às universidades e aos Institutos Superiores de Educação (ISE), vinculados ou não às primeiras, o papel de formar professores em cursos de pedagogia e licenciatura.

Aliado à transferência do *locus* da formação docente para o ensino superior, as diversas políticas para formação de professores e ampliação de vagas resultaram em um crescimento expressivo das matrículas nas licenciaturas. Segundo Gatti e colaboradoras (2019, p. 110), essas matrículas foram de 659 mil, em 2001, para 1,5 milhão em 2016. Com esse número, os cursos de *formação de professores e ciências da educação* configuram hoje a segunda maior área em número de matrículas do ensino superior.

Entretanto, segundo Diniz-Pereira (2016), a formação docente desenvolvida em instituições privadas e não-universitárias se desenvolveu de maneira muito mais acelerada. Se em 2001, 54,9% das matrículas de licenciaturas estavam nas instituições privadas, esse percentual aumentou para 62% em 2016 (GATTI E COLABORADORAS, 2019, p. 111).

Diniz-Pereira (2016) aponta a preocupação com a qualidade da formação oferecida pelas instituições privadas. Ele classifica que, na maior parte dos casos, os cursos são “de qualidade bastante questionável”, e ainda afirma que seus modelos de formação são cópias das instituições públicas “de maneira empobrecida e piorada”.

Destaca-se, ainda, que essas instituições privilegiam licenciaturas de menores custos, em detrimento de cursos das ciências da natureza. Segundo Gatti e colaboradoras (2019, p. 93), os custos de investimento para cursos de ciências naturais são mais elevados, diminuindo os lucros dessas instituições.

Outro ponto que se destaca na formação de professores em instituições privadas, diz respeito ao crescimento excessivo do número de matrículas na modalidade à distância. Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2016), dos 640 mil estudantes de licenciatura nessa modalidade (42% do total), aproximadamente 560 mil estudam em instituições privadas, o que corresponde a 59,2% das matrículas dessas instituições. Em outras palavras, atualmente, mais de um terço dos estudantes de licenciatura no Brasil estudam em cursos à distância oferecidos por instituições privadas. Gatti e colaboradoras (2019, p. 113) afirmam que, ao possibilitar a formação de mais alunos com menos professores, a educação a distância torna-se significativamente menos custosa para as instituições. Segundo as autoras, a ampliação da educação à distância nas licenciaturas constitui parte de uma estratégia de competitividade no mercado da educação.

Se, conforme discutido, o crescimento expressivo das matrículas nas instituições privadas está vinculado às estratégias de mercado, restaria às universidades públicas, o papel de formar professores para as demandas sociais brasileiras. Segundo Diniz-Pereira (2016), existe um certo consenso de que as instituições públicas deveriam repensar seus modelos de formação. Segundo o autor, caberia a elas o “desafio e o compromisso social” da formação de professores visando a transformação da Educação Básica brasileira. Ainda segundo Diniz-Pereira (2016), o desafio do desenvolvimento dessa formação diferenciada perpassaria pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de um “professor investigador” de sua própria prática.

2.3 A LDBEN e as primeiras DCN para a formação de professores (1996-2002)

De acordo com Diniz-Pereira (2016), com a aprovação da LDBEN (Lei nº 9.394 de 1996), após longo e intenso debate entre diferentes concepções de formação e educação, a Educação Básica passou a ser compreendida como uma etapa “mais rica de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos” e que buscasse a “constituição de sujeitos, de vivências e socialização, de processos de construção de valores e

identidades”. Segundo o autor, a busca pela consolidação desse projeto de educação tornou evidente a necessidade de formação de professores em nível superior, com uma formação mais ampla, envolvendo as diferentes etapas da Educação Básica, centrada na reflexão sobre a prática e no trabalho coletivo, desenvolvendo assim, um profissional “que compreendesse os processos humanos mais globais”.

O autor afirma que uma das novidades para o campo em questão, de acordo com o artigo 63 da LDBEN, foi a autorização dos Institutos Superiores de Educação, para além das universidades, para a formação de professores. A formação oferecida por esses institutos, no entanto, foi alvo de críticas no campo acadêmico, sugerindo que a formação oferecida por eles passou a se dar de maneira aligeirada e de menor custo.

Em resposta à nova regulamentação determinada pela LDBEN, que instituiu às universidades o papel de adequação de seus cursos às diretrizes cabíveis, o Conselho Nacional de Educação e o MEC iniciaram um processo de discussão e elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Diniz-Pereira (2016) aponta que o tratamento dado pelo MEC à definição das diretrizes curriculares dos cursos de graduação se deu de maneira diferenciada entre licenciaturas e bacharelados.

Primeiramente, foram definidas comissões para cada curso de graduação com especialistas para a avaliação das propostas de diretrizes, enviadas por instituições e entidades. Devido à não distinção entre licenciaturas e bacharelados nas propostas iniciais, e à não definição de uma comissão para as licenciaturas como um todo, diferentes concepções de formação de professores foram incorporadas às diretrizes de cada curso. A critério de exemplo, licenciatura e bacharelado foram abordadas por duas diretrizes distintas, no caso da matemática; os cursos de química contaram com um documento para ambos os cursos, porém considerando-os como cursos diferentes; diretrizes de outros cursos trataram a licenciatura como “módulo” ou “habilitação”.

Diniz-Pereira (2016) ainda aponta que, após essa fase inicial, o MEC instituiu uma nova comissão para elaboração de diretrizes curriculares específicas para as licenciaturas. Entretanto, desta vez “as instituições não foram solicitadas a indicar nomes para esse grupo nem, tampouco, a enviar propostas para serem analisadas e sistematizadas” (DINIZ-PEREIRA, 2016, p.151).

O CNE publicou em 2001 o parecer CNE/CP nº 09/2001, fruto da atividade de uma Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação que, após amplo debate nacional, envolvendo diversas entidades, movimentos, associações e instituições educacionais, elabora uma proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2001).

Amparado no parecer do ano anterior, o CNE instituiu em 2002, por meio da resolução CNE/CP nº 01/2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica, e através da resolução CNE/CP 02/2002, a carga horária dessa formação, que deveria ocorrer em instituições de ensino superior nos cursos de licenciatura. Segundo as próprias DCN:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2002, p.1)

Dessa forma, as DCN de 2002, ao exigir um processo de discussão e adequação das licenciaturas, representavam, pela primeira vez, uma possibilidade de superação do modelo de formação vigente no Brasil. Durante décadas, os cursos de formação de professores adotaram um modelo de priorização dos conteúdos específicos, na qual a formação se dava com um acréscimo de um ano de disciplinas do campo pedagógico após a efetivação de três anos de formação específica, modelo conhecido como “3+1” (GATTI, 2010; SCHEIBE E BAZZO, 2016).

Scheibe e Bazzo (2016) e Honório *et al.* (2017) afirmam que as DCN de 2002 trouxeram uma nova perspectiva para a formação de professores, permitindo uma maior diversidade nos modelos de cursos e, ao sugerir uma reformulação do processo formativo de professores em todo o Brasil, foram ao encontro de uma demanda do campo educacional.

De acordo com Freitas (2002), apesar de acenar uma possibilidade de avanço na formação de professores ao estabelecer diretrizes próprias para uma formação docente específica, a resolução de 2002, em suas ideias e concepções que embasam o documento, não foram ao encontro das demandas das entidades e dos educadores. Ao contrário, trouxeram uma perspectiva de formação aligeirada e tecnicista, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades.

A primeira questão, do aligeiramento da formação, é evidenciada pela carga horária mínima para a formação inicial de professores exigida pelo documento. Segundo Freitas (2002), o CNE cedeu ao interesse das instituições formadoras privadas e reduziu a carga horária mínima, de uma proposta inicial de 3200 horas, para 2800 horas. Para Bezerra (2017), essa redução limitou as possibilidades de uma formação teórica consistente, superficializando a formação.

Ao longo de todo o documento, a questão do desenvolvimento de competências é tratada como objetivo central da formação de professores. Segundo ele:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002, p.2)

Uma inovação importante das DCN de 2002 diz respeito à prática como componente curricular. As diretrizes instituíram, para além das 400 horas de estágio curricular, mais 400 horas de “prática como componente curricular”. Com essa inovação, Diniz-Pereira (2016) afirma que a racionalidade prática, crítica à racionalidade técnica, passou a orientar a busca por novos modelos de formação de professores. Dessa forma, ao instituir grande carga horária destinada à prática docente, torna-se necessária a articulação deste elemento com as disciplinas pedagógicas ao longo de todo o curso.

Uma crítica colocada pelo autor em relação a esse novo modelo se deu em relação à complementação pedagógica para profissionais em exercício sem licenciatura. Para eles, segundo a LDBEN, um curso de 540 horas seria suficiente para sua certificação. De acordo com Diniz-Pereira (2016), entretanto, do total, 300 horas se destinavam à prática, que “poderiam ser contabilizadas mediante capacitação em serviço”, restando somente 240 horas de curso para sua conclusão.

Gatti e colaboradoras (2019) afirmam que, apesar das possibilidades abertas pelas DCN de 2002, a maior parte das licenciaturas mantiveram suas estruturas curriculares, com formação centrada nos conteúdos específicos de cada área de formação. Essa afirmação converge com a história, anteriormente descrita, da formação de professores no Brasil.

2.4 Desenvolvimento das políticas de formação, o PNE e as novas DCN para a formação inicial e continuada (2003-2016)

O ano de 2002 foi o último do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, em 2003 o Presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT) iniciou seu governo. Esse novo período é marcado por grandes avanços na área da Educação, com o aumento dos investimentos e diversas políticas públicas de expansão e de acesso ao Ensino Superior e de formação inicial e continuada de professores. São exemplos de políticas desse período: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a regulamentação da Educação a Distância, a atribuição do suporte à formação de professores à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Plano de Formação do Professor (Parfor) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (REIS E SARTORI, 2018; OLIVEIRA, SOUZA E PERUCCI, 2019).

Com o fim do governo Lula, a Presidente Dilma (também do PT) assume o governo federal em 2011 com o discurso da continuidade do projeto de investimento na educação, expandindo todos os níveis de ensino do Brasil, aprimorando e criando novas políticas educacionais (OLIVEIRA, SOUZA E PERUCCI, 2019). Em 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), com 20 metas (e respectivas estratégias) para a Educação brasileira, a serem alcançadas em até 10 anos. O PNE é conceituado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, como um plano com duração de dez anos, com o objetivo de articular e “definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias” para o desenvolvimento da educação brasileira. Dentre seus objetivos, encontram-se a “erradicação do analfabetismo” e a “universalização do atendimento escolar” (BRASIL, 1988).

A 15ª meta do PNE, com suas 13 estratégias, determinou o prazo de um ano para a elaboração de uma “política nacional de formação dos profissionais da educação”, de modo a garantir que todos os professores da Educação Básica tenham formação em curso de licenciatura. Cabe o destaque à estratégia 15.6 que, baseada nessa futura política de formação de professores, visava à promoção de uma “reforma curricular dos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2014). Dourado (2016) destaca a centralidade do PNE para a educação brasileira, bem como o conteúdo de suas

metas, e a importância dada à formação de professores no plano. Apesar disso, pondera a necessidade do esforço político pela materialização de suas propostas:

Essas metas do PNE constituem importantes proposições, mas não garantem a sua materialidade, pois este processo será resultante das ações e políticas a serem efetivadas pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos junto à sociedade e ao executivo, ao legislativo, envolvendo, especialmente, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle (DOURADO, 2016, p.44).

Em continuidade com as diversas políticas para a formação de professores do período dos governos do Partido dos Trabalhadores, o Conselho Nacional de Educação definiu, em 2015, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (DCN 2015) por meio da resolução CNE/CP nº 2 de 2015, substituindo as DCN de 2002. Segundo Gatti e colaboradoras (2019), essas diretrizes, além de abordar aspectos como tempo de duração do curso e carga horária, também determinam, dentre outras questões, princípios formativos como por exemplo a articulação entre teoria e prática e a valorização dos espaços da Educação Básica.

De acordo com Gatti e colaboradoras (2019), considerando o padrão de formação que privilegia os conteúdos específicos em detrimento dos saberes pedagógicos e da articulação teoria-prática, vigente há décadas na maior parte das licenciaturas brasileiras, essas novas diretrizes contribuem com novas possibilidades para esses cursos ao pautar a articulação entre teoria e prática como um dos princípios do processo formativo, bem como a criticidade, a pesquisa e resolução de problemas como parte do repertório do egresso dos cursos de formação inicial. Dessa forma, para Gatti e colaboradoras (2019, p.72), ao demandar a adequação das licenciaturas às novas diretrizes, elas evocam “mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores”.

Por meio do Decreto nº 8.752 de 2016, poucos dias antes do fim do governo Dilma e em consonância com a meta 15 do PNE, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. A política considera as novas DCN de 2015 e revoga o Decreto nº 6.755 de 2009, que determinava a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, e o Decreto nº 7.415 de 2010 que determinava Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Dessa forma, segundo Dourado (2016), a nova política determinou em um único

documento, política nacional para a formação de professores, pedagogos e demais profissionais da Educação Básica, propondo maior articulação e organicidade.

2.5 Uma (antiga) reconfiguração das políticas educacionais: BNCC, novas DCN/BNC-Formação (2016-2019)⁸

Em decorrência de um golpe-parlamentar (BASTOS, 2017), inicia-se o governo de Michel Temer (2016-2018). Esse governo, além de abandonar o compromisso com a formação docente, foi marcado por uma agenda neoliberal, propondo reformas radicais para o Brasil. Um marco desse governo foi a Emenda Constitucional 95 de 2016 que congelou as despesas dos três poderes até o ano de 2036. Esse Novo Regime Fiscal ameaça questões importantes para o desenvolvimento social brasileiro, incluindo as metas do PNE.

Como descrevem Oliveira, Souza e Perucci (2019), outras medidas tomadas pelo governo federal nesse período também são marcos para Educação brasileira, como a extinção de secretarias do Ministério da Educação, a suspensão da adesão a diversos programas, a reforma do Ensino Médio e a autorização para profissionais com “notório saber” atuarem na Educação Básica (Lei nº 13.415 de 2017). Essas e outras medidas corroboram com a ideia de que, durante o governo Temer:

de modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil (DOURADO e SIQUEIRA, 2019, p.293)

De acordo com Aguiar (2019), o governo Temer interferiu na composição dos membros do CNE, nomeando novos conselheiros que atuariam em prol das perspectivas desse novo governo. Anteriormente, segundo a autora, os membros do CNE foram nomeados no governo Dilma mediante consulta às associações do campo.

Seguindo a lógica de alteração das ideias que embasaram as políticas educacionais do governo anterior, inicia-se um processo de negação das DCN de 2015, bem como do estabelecimento de novas bases para a Educação brasileira. Em agosto de 2017, completados os dois anos de prazo para adequação das licenciaturas às DCN de 2015, a resolução CNE/CP 01/2017 acrescenta mais um ano nesse prazo.

⁸Parte do conteúdo desta seção está publicada na forma de artigo, conjuntamente com os dados apresentados no capítulo 4: Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021).

Em dezembro de 2017, o MEC anunciou uma nova Política Nacional de Formação de Professores, com o programa Residência Pedagógica, a ampliação de vagas na UAB e de vagas do PROUNI para cursos de licenciatura. Entidades como a ANPEd⁹ e a ANFOPE¹⁰ se posicionaram contrárias à política, afirmando que sua elaboração foi feita sem o envolvimento de entidades e associações do campo educacional, e ignorando a necessidade de articulação entre formação inicial, continuada e valorização da profissão¹¹.

No mesmo ano, em dezembro, a Resolução CNE/CP 02/2017, em processo conturbado e com críticas do campo educacional, instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica.

Dourado e Siqueira (2019) afirma que a aprovação da BNCC pelo CNE se deu de maneira “coercitiva e aligeirada”, não sendo aprovada por unanimidade de seus membros. A necessidade de impor ideários na elaboração deste documento nos indica a falta de simpatia pelos ritos democráticos no processo de elaboração desta e de outras políticas aprovadas nos governos posteriores a 2016.

De maneira semelhante, Aguiar (2019) afirma que em meio ao processo de aprovação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, o presidente da Comissão Bicameral César Callegari pediu afastamento, publicando uma carta de renúncia com críticas aos diversos aspectos das reformas educacionais propostas pelo governo. Dentre o conteúdo da carta, destaca-se também uma conclamação ao CNE, para que este atuasse em prol da educação brasileira e que não se subordinasse a projetos políticos.

Esses elementos discutidos por autores como Aguiar (2019), Dourado e Siqueira (2019) e Oliveira, Souza e Perucci (2019), nos evidenciam como as reformas e propostas do governo Temer compunham um projeto de educação retomado após o golpe-parlamentar (BASTOS, 2017) que afastou a presidente Dilma. Além disso, nos mostram estratégias, como a alteração da composição do CNE para o desenvolvimento aligeirado dessas propostas.

⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹⁰ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

¹¹ Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC (20/10/2017). Disponível em: <www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>

Em sintonia com as DCN para a formação de professores de 2002, a BNCC retoma com a ideia de centralizar a educação no desenvolvimento de competências e habilidades. Mais uma vez, evidencia-se o comprometimento do governo em questão com os ideários neoliberais dos organismos internacionais: retoma-se em uma política educacional a ideia reducionista de educação à aprendizagem, a regulação do conhecimento e do currículo, e uma intensificação da responsabilização do professor e da regulação de seu trabalho (DOURADO, 2019).

Novamente, em outubro de 2018, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 03/2018 adia em um ano o prazo para implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

No ano de 2019 se inicia o governo do Presidente Jair Bolsonaro, eleito pelo Partido Social Liberal, atualmente no Partido Liberal após ter ficado dois anos de mandato sem estar filiado a nenhum partido. Em 2019, o Conselho Nacional de Educação publicou as terceiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em 20 anos, por meio da resolução CNE/CP 2 de 2019. Essas diretrizes se justificam em uma necessidade de articulação da formação docente com a BNCC-Educação Básica. Para tal, a resolução estabelece uma Base Nacional Comum da Formação de Professores, retomando, mais uma vez, a ideia do desenvolvimento de competências e habilidades.

Como consequência, ao longo das últimas duas décadas a formação de professores ocupou espaço significativo das políticas educacionais brasileiras. Essa afirmação é evidenciada pelo fato de que nos diferentes ciclos políticos-eleitorais do Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores foram debatidas e reformuladas. Neste processo, foram recorrentes posicionamentos das associações e entidades vinculadas ao campo, contribuindo com críticas, sugestões e novas nuances de discussão.

Como as instituições formadoras de professores pautaram tais diretrizes? A publicação de novos documentos é capaz de gerar mudanças nos cursos de licenciatura? Em que medida as suas propostas são efetivadas? No capítulo seguinte, que trata da metodologia desta dissertação, discorreremos a respeito dos caminhos percorridos para responder, dentro dos limites da pesquisa, a essas perguntas.

Capítulo 3: Metodologia

Este capítulo descreve as estratégias metodológicas a constituição e análise dos dados da presente dissertação. A pesquisa aqui descrita priorizou a constituição de dados de natureza qualitativa, que possibilitam uma melhor compreensão das trajetórias e dos contextos complexos a serem analisados. Essa escolha se justifica pela busca do entendimento de questões subjetivas dos sujeitos estudados, pois a pesquisa se preocupa com questões relacionadas a ideias, valores e significados (MINAYO, 2009), elementos que fazem parte da trajetória de implementação das políticas (OLIVEIRA, 2019).

Seguindo a provocação de Lejano (2012) sobre a redução das lacunas entre texto e contexto, nossa pesquisa se preocupa em não inviabilizar essas dimensões. Nas próximas seções, são descritos os procedimentos de análise das trajetórias e dos contextos dos documentos oficiais e da implementação das diretrizes nas universidades. É relevante considerar que, apesar de serem dispostas, metodologicamente, em dois momentos distintos, essas trajetórias não se desenvolvem separadamente. Pelo contrário, em nossas análises, procuramos conjugá-las, buscando os elementos que as inter-relacionam.

Este capítulo está dividido em duas etapas. A primeira é constituída pela: i) revisão bibliográfica; ii) pesquisa e análise documental; iii) mapeamento das instituições e sujeitos. Em seguida, a segunda etapa descreve a execução e a análise das entrevistas narrativas realizadas com os atores envolvidos no processo de implementação.

3.1 Primeira etapa

Fase I: Revisão Bibliográfica

Em relação ao campo de estudos das DCN, realizamos uma revisão bibliográfica das dissertações e teses que abordam essa temática. No Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, buscamos trabalhos que, após 2015 (ano de publicação das diretrizes), foram localizados com os descritores “diretrizes curriculares nacionais” e “formação de professores”. Na busca em questão, foram localizadas 150 produções.

Após a localizá-las, selecionamos aquelas que abordavam a temática de nosso interesse. Para isso, eliminamos as produções que: a) não abordavam as DCN para

formação de professores de 2015 ou 2019; b) não centralizavam suas discussões na formação inicial de professores em cursos de licenciatura. Sendo assim, a partir da leitura de seus títulos, resumos e palavras-chave, reduzimos o universo de 150 para 23 produções.

Por último, a partir da leitura de suas discussões e resultados, selecionamos as produções mais relevantes para nosso projeto: aquelas que trazem uma discussão mais ampliada das diretrizes, colocando-as como um dos focos de sua temática. Sendo assim, selecionamos quatro dissertações e três teses, todas publicadas de 2017. O quadro 1 apresenta as teses e dissertações selecionadas:

Quadro 1 — Dissertações e Teses encontradas no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES.

Autores(as)	Título	Palavras-Chave	Objetivo	Tipo
Adriana Mamede de Carvalho Bezerra	A formação de professores no Brasil: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores (2002-2015)	Políticas Educacionais; Formação de professores; Diretrizes Curriculares Nacionais	Analisar o processo de elaboração e definição das Resoluções CNE/CP nº 001/2002 e nº 002/2002, a CNE/CP nº 001/2006, a Resolução CNE/CP nº 002/2015 e respectivos pareceres, sobre a formação de professores da Educação Básica.	Dissertação
Cristiane Aparecida Medeiros Montanini	A cultura digital na formação inicial de professores da Educação Básica nas licenciaturas da UFSM	Educação na cultura digital; Formação inicial de professores; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)	Investigar como a cultura digital se insere nos processos formativos iniciais de professores para a Educação Básica nos cursos de licenciaturas	Dissertação
Daniela Jessica Veroneze	Competência do professor de matemática: demanda dos novos marcos legais da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	Competência. Currículo; Professor de Matemática; Ensino Fundamental	Apresentar, de forma análoga, o entendimento sobre as competências, sobre os currículos e marcos legais vigentes, requeridos na formação inicial dos professores de matemática.	Dissertação
Danielle Miranda Rodrigues	As TIC e a formação inicial de professores: usos em sala de aula	Formação de professores; Tecnologias de informação e comunicação; TIC; licenciatura; IFNMG	Compreender como ocorre a formação de professores para o uso das TIC nos cursos de licenciatura do IFNMG	Dissertação

Geisiele da Silva Marchan	Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente: a configuração do perfil pedagógico	Formação de Professores; Políticas de Formação Inicial de Professores; Diretrizes Curriculares Nacionais; Análise de Discurso; Políticas de Currículo	Compreender os discursos em torno da relevância que têm assumido os processos que configuraram as políticas de currículo e que direcionaram a formação inicial de professores em âmbito nacional, destacando os elementos sinalizados como obrigatório nos currículos de formação inicial docente no Brasil.	Tese
Patricia Caldeira Tolentino	Os estudos Ciência, Tecnologia e Sociedade e a Prática como Componente Curricular: tensões, desafios e possibilidades na formação de professores nas Ciências Biológicas	Formação de Professores de Ciências e Biologia; Prática como Componente Curricular; Ciência, Tecnologia e Sociedade	Investigar a inserção dos estudos CTS na PCC no contexto da formação inicial de professores nas Ciências Biológicas	Tese
Tatiane Chaves Ribeiro	A identidade do professor em formação projetada no discurso de documentos oficiais da Educação brasileira	Identidade docente; Identidade discursiva; Professor diretrizes curriculares; Identidade diretrizes curriculares; Modalização deontica	Construir uma compreensão de discursos sobre a identidade do professor em formação, atualizados em textos escritos que integram os documentos oficiais referentes à formação inicial docente e à formação do profissional em Letras.	Tese

Pesquisa realizada por meio dos descritores “diretrizes curriculares nacionais” e “formação de professores”. Filtradas e selecionadas a partir dos critérios explicados no texto. Fonte: elaboração própria a partir das dissertações e teses listadas.

A dissertação de Adriana Bezerra (2017), intitulada “*A formação de professores no Brasil: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores (2002-2015)*” teve como um de seus objetivos “analisar o processo de elaboração” das DCN de 2015, além de outras diretrizes anteriores. Dessa forma, contribui significativamente ao nos contar a história que conecta as duas diretrizes, de 2002 e 2015.

Bezerra afirma que o processo de elaboração das diretrizes ocorreu desde 2004, sendo afetado por sucessivas trocas de equipe das secretarias do MEC e da

Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE. Ela destaca que, em 2014, diversas reuniões com a participação do MEC e diversas entidades, instituições e acadêmicos envolvidos no assunto, auxiliaram no desenvolvimento de propostas e críticas às futuras diretrizes.

Dentre essas críticas, associações como ANFOPE, ANPED e ANPAE¹² contribuíram com a superação da ideia de competências como centralizadora da formação. Dessa forma, as novas diretrizes se apoiam numa compreensão “ampla e contextualizada” da educação, assegurando produção e difusão de conhecimento.

Segundo a autora, um dos grandes avanços das diretrizes foi pensar a formação inicial e a formação continuada juntamente com a valorização da profissão docente, em uma tríade indissociável. Isso valoriza o desenvolvimento de uma identidade docente, além de propiciar articulação das instituições de ensino superior e da Educação Básica. A autora também destaca outros avanços das diretrizes, como: a exigência de um Projeto Institucional de Formação Docente para as instituições formadoras; as orientações para cursos de segunda licenciatura e complementação pedagógica, antes discutidas em resoluções independentes; a inclusão da gestão educacional em todas as licenciaturas, antes presente somente nas pedagogias; e a ampliação da carga horária de formação, com a novidade de tempo mínimo de integralização (BEZERRA, 2017).

Geisiele Marchan (2017) em sua tese de doutorado “*Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente: a configuração do perfil pedagógico*” buscou discutir, com base na Análise de Discurso, os “perfis profissionais identitários” presentes nas políticas de formação de professores em nível nacional.

Dentre suas análises, a autora destaca que as DCN/2015 descrevem a capacidade do professor de, para além de dominar a ciência e os métodos de sua área de atuação, intervir na realidade em que atua. Segundo ela, essa perspectiva dialoga com as ideias de Paulo Freire mas, ao mesmo tempo, fazem parte de um discurso de responsabilização dos professores presente em diversas políticas educacionais. Também destaca uma noção de currículo pautada na socialização e na definição de valores para a construção de uma identidade cultural. Nesse contexto, insere-se a figura de um professor que assume uma educação socializadora.

¹² Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

A tese de Marchan (2017) também considera a ideia de que as diretrizes convergiram com demandas do campo e de entidades acadêmicas, aspecto considerado também por Bezerra (2017). Uma das convergências entre as DCN e o campo teórico da formação de professores, é o do perfil de professor pesquisador. Segundo as diretrizes, tanto na formação inicial quanto na atuação do professor devem ser assegurados o tempo para a atividade de pesquisa, determinando um profissional engajado no meio acadêmico, capaz de resolver problemas, muito além de uma atuação pautada no domínio dos conhecimentos específicos.

Apesar de diferenças entre as diretrizes de 2002 e 2015, a autora pondera algumas semelhanças em seus discursos. Ela analisa que, apesar da ausência do termo “competências” nas diretrizes de 2015, o documento ainda valoriza a formação de um “especialista em sua área de formação”, conforme as diretrizes de 2002. Além disso, está presente no discurso dessas DCN a noção de um profissional comprometido com a ação-reflexão-ação, assim como nas diretrizes anteriores (MARCHAN, 2017).

A tese de Tatiane Ribeiro (2017), “A identidade do professor em formação projetada no discurso de documentos oficiais da Educação brasileira”, buscou compreender os discursos sobre identidade do professor em formação nos documentos oficiais que regem esse processo, dentre os quais as DCN de 2015.

A autora analisa que o documento em questão, apesar de tratar de aspectos de formação docente, acaba também por fazer determinações quanto à sua prática. Ainda, afirma que a identidade docente imposta pelas diretrizes e por outros documentos é a de um novo professor, que não somente reproduz saberes, mas que também reflete sobre sua prática, que produz e divulga conhecimentos, que é capaz de “desenvolver novas competências em seus alunos”, além de sua criticidade, que é apto para gestão escolar, dentre outras questões. Todas essas novas características do novo professor estariam relacionadas às “demandas da sociedade contemporânea”, suas peculiaridades sociais, políticas e econômicas (RIBEIRO, 2017)

Em relação às questões sociais que permeiam a educação, Ribeiro (2017) afirma que há um discurso de “conformidade” das DCN em relação às “mudanças e exigências sociais” para a educação:

As DCNs Formação de Profissionais do Magistério/2015, também, apontam conformidade com as modificações sociais e a necessidade de adequação da formação de professores frente a elas, como se pode observar nas passagens desse documento: “I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da Educação Básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (RIBEIRO, 2017, p.124).

Um avanço apontado pela autora, presente no Parecer de 2015, a busca pela redução da individualização do trabalho docente, tornando a formação e atuação docentes mais sociais, pautadas na pesquisa, na partilha e no aperfeiçoamento constante (RIBEIRO, 2017).

Em consonância com o expresso por Gatti e colaboradoras (2019), Ribeiro afirma que um dos princípios que regem o documento é o da articulação teoria e prática, que se apresenta em diversas passagens do texto. E, assim como Bezerra (2017) considera que o documento expressa o compromisso como uma educação “contextualizada e interdisciplinar”.

Ribeiro (2017) pondera que, apesar da abrangência nacional das diretrizes, com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação brasileira, não é possível que todas as instituições sejam capazes de atingir todas as imposições das diretrizes, o que provavelmente resultará em diferenças significativas de formação, de acordo com as diferentes realidades. Apesar disso, ressalta a importância da busca por uma “uniformidade entre os cursos”, em prol do desenvolvimento da identidade docente (RIBEIRO, 2017). Essa questão dialoga com os objetivos do presente estudo, ao buscar compreender o processo de implementação em duas universidades, sendo esperada a descrição de algumas formas de materialização das diretrizes.

Daniela Veroneze (2017), em sua dissertação “*Competência do professor de matemática: demanda dos novos marcos legais da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*”, investigou as demandas para a formação de professores de matemática, com base em três documentos: o PNE, as DCN e a BNCC.

Analisando as DCN, ela dialoga com a ideia de que a resolução instituiu em política discussões feitas há décadas pelo campo educacional, validando uma “sólida formação docente” (VERONEZE, 2017). A autora analisa que a resolução que instituiu as DCN de 2015 politizou a formação de professores e, em relação às de 2002, buscou:

Hegemonizar, defender, dar organicidade e articular características tanto no que diz respeito à finalidade da Educação Básica e das licenciaturas, quanto defender a qualidade delas, o respeito à diferença, a valorização docente, o tempo de curso, princípios básicos para formação docente, bem como enfatizar a pesquisa, a extensão e, principalmente, a criação de uma política dentro das instituições, as quais englobem todas as áreas do saber que atuarão nas escolas, enfatizando a identidade dos cursos de licenciatura, com maior número de atividades práticas docentes, articulando os projetos do ensino superior com a realidade profissional na Educação Básica (VERONEZE, 2017, p.156).

Veroneze (2017) propõe diversos questionamentos quanto às diretrizes. Em relação à formação de professores EaD, ela questiona como se darão aspectos como integração com a Educação Básica, pesquisa, ensino e extensão, além da efetivação da práxis nessa modalidade. Também questiona o que se entende por interdisciplinaridade nas diretrizes, problematizando a efetivação dessa proposta com a estrutura departamental das instituições de ensino superior. Questiona ainda, a avaliação do ensino superior: se o ENADE ainda seria responsável pela avaliação das licenciaturas, e como seriam avaliadas essas novas propostas formativas. E ainda, como as universidades lidariam com o desenvolvimento de uma política de formação, e se o prazo seria suficiente para reformulações do projeto de curso (VERONEZE, 2017). Outras dúvidas levantadas pela autora se referem à definição de conceitos de entendimento amplo, que não são explicitados nas diretrizes, como: interdisciplinaridade, gestão democrática, temas transversais, residência e articulação com Educação Básica. Esses questionamentos são válidos, se articulam com a ideia de Gatti e colaboradoras (2019) sobre como serão materializadas essas propostas, e se apoiam como justificativa de nosso projeto de pesquisa.

A tese de Patricia Tolentino (2017), intitulada “*Os estudos Ciência, Tecnologia e Sociedade [CTS] e a Prática como Componente Curricular: tensões, desafios e possibilidades na formação de professores*”, busca analisar na formação inicial em Licenciatura em Ciências Biológicas a inserção das questões CTS no projeto de curso, delimitada pelas DCN de 2015.

Ela destaca que o debate em torno das DCN de 2015 levou em consideração questões e interlocuções que foram deixadas de lado na elaboração das DCN de 2002, resultado de um processo ampliado de discussão, que levou em conta toda a complexidade do campo da formação de professores. Dessa forma, a autora indica que o Parecer busca atingir a organicidade entre todas as instâncias que orientam a

educação e a formação de professores, em decorrência de uma presente desarticulação entre formação de professores e Educação Básica.

Tolentino destaca que o documento traz o princípio da união entre teoria e prática, em contraponto com as DCN anteriores que buscavam uma valorização da prática em detrimento da teoria. Assim como Veroneze (2017), ela também faz um questionamento a respeito da fragmentação das disciplinas e dos departamentos nas universidades, sendo colocados como um desafio à interdisciplinaridade sugerida pelas diretrizes.

Abordando agora recortes mais específicos das diretrizes, Danielle Rodrigues (2017) em sua dissertação de mestrado "*As TIC [Tecnologias da Informação e Comunicação] e a formação inicial de professores: usos em sala de aula*" estudou o processo formativo para o uso de TIC em cursos de licenciatura, considerando as orientações das DCN.

Segundo ela, as DCN de 2015 representam um avanço na questão das tecnologias pois, ao contrário das diretrizes de 2002 que sinalizavam a necessidade de preparo para o uso de tecnologias, as novas DCN afirmam a necessidade do uso competente das mesmas. Em diversos outros momentos, o texto das diretrizes aborda a necessidade do uso de tecnologias na formação e na prática docente: o domínio das tecnologias de informação e comunicação, o contemplamento das tecnologias no projeto pedagógico das licenciaturas, a garantia das tecnologias enquanto recursos pedagógicos da formação, etc.

Seguindo a especificidade das tecnologias, Cristiane Montanini (2017) buscou compreender a inserção da cultura digital nos cursos de formação de professores em uma universidade, em sua dissertação "*A cultura digital na formação inicial de professores da Educação Básica nas licenciaturas da UFSM*", dialogando com as exigências das DCN. A autora analisou tanto as diretrizes, quanto documentos referentes à formação de professores da instituição em questão.

A autora parte do entendimento de que tanto as DCN de 2002 quanto as de 2015 abordam as tecnologias digitais como necessárias à formação e à prática docente. Ao analisar a materialização das diretrizes nos cursos de licenciatura, ela destaca que a maior parte dos cursos analisados apresentam disciplinas obrigatórias que abordam questões referentes à cultura digital. Os poucos cursos que não abordam tais questões informaram estar em processo de reformulação das matrizes

curriculares. Ela afirma que, de certa forma, os cursos parecem estar de acordo com as diretrizes na questão da cultura digital.

O processo de leitura de pesquisas tangentes ao objeto de pesquisa a ser estudado fornece inspirações e questionamentos que promovem o processo de formulação de um projeto de pesquisa. Dessa forma, os trabalhos aqui apresentados contribuíram significativamente com reflexões para a presente pesquisa e auxiliaram na estruturação de nossos métodos e objetivos.

Alguns dos trabalhos citados, como Bezerra (2017), Marchan (2017) e Ribeiro (2017), ao se preocuparem com a história, o conteúdo, as concepções e os discursos por trás das diretrizes forneceram pistas e reflexões sobre a trajetória dos documentos. Acreditamos que a compreensão a respeito de como os documentos abordam determinadas questões, como o perfil, identidade e competências docentes, aspectos abordados por alguns dos trabalhos, fornecem pistas sobre concepções mais amplas que os fundamentam.

Por outro lado, os trabalhos de Tolentino (2017), Rodrigues (2017), Montanini (2017) e Veroneze (2017) fornecem reflexões sobre as formas de materialização das diretrizes nos cursos. Ao discutirem aspectos como a cultura digital e as tecnologias da comunicação nas diretrizes, as autoras provocam questionamentos sobre como as licenciaturas poderão instituir tais demandas em seus cursos. Nesse sentido, Veroneze (2017) se destaca, ao propor reflexões sobre como alguns dos conceitos abordados pelas diretrizes, como interdisciplinaridade, gestão democrática e temas transversais, por exemplo, serão interpretados nas licenciaturas.

Fase II: Pesquisa e Análise Documental¹³

Essa fase da pesquisa objetivou reconstituir e analisar a trajetória e os contextos dos documentos oficiais que embasam e instituem as diretrizes (objetivo específico 1). Para tal, analisamos os documentos que instituem as DCN por meio de análise documental, utilizando os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, documentos públicos e disponíveis *on-line*, em relação às três diretrizes em questão, sendo eles:

¹³ Parte do conteúdo desta seção está publicada na forma de artigo, conjuntamente com os dados apresentados no capítulo 4: Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021).

- DCN/2002:
 - Parecer CNE/CP número 9 de 2001, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”;
 - Resolução CNE/CP número 1 de 2002, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”;
 - Resolução CNE/CP número 2 de 2002, que “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”;
- DCN/2015:
 - Parecer CNE/CP número 2 de 2015, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”;
 - Resolução CNE/CP número 2 de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”;
- DCN/2019:
 - Parecer CNE/CP número 22 de 2019, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”;
 - Resolução CNE/CP número 2 de 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

Conforme descrito no capítulo 1, para o desenvolvimento de nossa análise nos apoiamos em Rodrigues (2008; 2016), que oferece dois eixos de análise de *texto* e *contexto* de formulação de políticas: i) conteúdo da política; ii) contexto de formulação. O primeiro eixo, do conteúdo da política, consiste na análise de objetivos e bases conceituais presentes nos textos oficiais. Segundo a autora, importa ao pesquisador

desenvolver uma análise de conteúdo dos textos que sistematize critérios de implementação da política, bem como “ideias, noções e valores” que a orientam e a embasam. O segundo eixo, do contexto de formulação, consiste na discussão a respeito do momento político, condições socioeconômicas e no diálogo da política em questão com outras políticas correlacionadas.

Partindo dos pressupostos sugeridos por Rodrigues (2008; 2016), o processo de análise, então, se desenvolveu em torno da compreensão e diálogo entre o que está escrito nos documentos (conceitos abordados, objetivos, justificativas, etc) com o cenário político em que foram desenvolvidos. Com essas análises, acreditamos ser possível a compreensão da trajetória dessas políticas.

O embasamento em Rodrigues (2008; 2016), entretanto, não significa que os textos foram categorizados e analisados nos seus dois eixos propostos. Assim como já afirmamos anteriormente, com base no que diz Lejano (2012), acreditamos que as dimensões de análise devem ser desenvolvidas durante o processo de análise, de modo que não se corra o risco de simplesmente confirmar dimensões já conhecidas. Sendo assim, os eixos propostos por Rodrigues (2008; 2016) servem como guias, ou direcionamentos a respeito da relevância de se conjugar conteúdo e contexto.

A análise desses documentos foi feita com base em quatro dimensões, definidas durante o processo de análise, ou seja, não foram definidas *a priori*. A definição dessas dimensões ocorreu ao passo que lemos e relemos os textos repetidas vezes. Assim, os temas emergiram por diversos motivos, sejam eles a recorrência, o diálogo com nossa fundamentação teórica ou com posicionamentos das entidades, ou ainda a interlocução com acontecimentos da conjuntura política nacional.

Cada dimensão é composta por algumas categorias de análise. Dessa forma, à medida que os documentos foram analisados, nosso trabalho se desenvolveu de maneira a buscar, fragmentar, categorizar e organizar os temas em relação às dimensões de análise. Essas dimensões objetivam desvelar e articular as bases conceituais das diretrizes com as conjunturas políticas nas quais elas se inserem, conforme sugere Rodrigues (2008; 2016).

A **primeira** dimensão a ser analisada diz respeito às condições de produção das DCN. Para isso, a primeira dimensão *motivação e participação*, se focaliza em duas categorias, buscando referências sobre *entidades e associações envolvidas* em

seu processo de elaboração, e suas *justificativas de produção*. Ambas as categorias auxiliam na compreensão do contexto, ou da conjuntura política em que as diretrizes foram formuladas.

A **segunda** dimensão a ser analisada diz respeito às *diretrizes para temporalidade e estrutura dos cursos*. As categorias a serem analisadas nessa dimensão são *carga horária de formação, tempo de efetivação do curso, e estrutura curricular*. Essa dimensão fornece elementos mais objetivos para a compreensão das propostas das diretrizes. Tais determinações podem ser discutidas, por exemplo, em relação aos diferentes paradigmas de formação descritos por Diniz-Pereira (2016). Elas revelam como os formuladores (ou os demais tomadores de decisão a respeito dos documentos) pensam a estrutura de um curso e privilegiam determinados campos do conhecimento.

A **terceira dimensão** analisada, a *profissionalidade docente*, é descrita por quatro categorias: a *especificidade da função*, ou a atividade específica exercida pela profissão; os *saberes específicos* necessários para sua atividade; a *autonomia*, ou o poder de decisão; e a *pertença à um coletivo*, que regula e defende a profissão. Essa dimensão é embasada nos conceitos desenvolvidos por Roldão (2005). A decisão a respeito de como formar professores perpassa por uma compreensão sobre o que são professores, ou sobre o que se espera que eles sejam. Dessa forma, ao buscar compreender como os documentos abordam as características que distinguem e descrevem a profissão docente, procuramos também compreender as concepções por trás de sua formulação.

Por fim, a **quarta dimensão** analisada se refere à *valorização profissional*. Segundo Nóvoa (2017), as reformas educacionais de cunho neoliberal intensificaram um processo de precarização das condições de trabalho — que diz respeito à uma desvalorização *material* da docência — e de disseminação de discursos que negam a importância ou propõe o aligeiramento da formação docente — um processo de desvalorização *simbólica*. Dessa forma, essas duas categorias — *valorização material* e *valorização simbólica* — constituem a dimensão *valorização profissional* de nossa análise, fornecendo mais elementos que podem possibilitar o diálogo entre conteúdo e contexto da política.

Quadro 2 — dimensões, categorias e descritores utilizados na análise dos documentos oficiais das DCN.

Dimensões	Categorias de análise	Descritores
1. Motivação e participação	Entidades e Associações Envolvidas	Entidades, sindicatos e associações do campo que participaram da discussão. Valor dado às contribuições.
	Justificativa de produção	Argumentos utilizados para justificar a necessidade de DCN para formação de professores. Período de tempo em que a discussão ocorreu no CNE.
2. Diretrizes para temporalidade e estrutura dos cursos	Carga horária de formação	Carga horária total para efetivação dos cursos de licenciatura.
	Tempo de efetivação	Tempo mínimo em anos ou períodos para efetivação da carga horária total
	Estruturação curricular	Divisão da carga horária em componentes, núcleos ou conhecimentos e práticas.
3. Profissionalidade de docente	Especificidade da função	Carga horária total para efetivação dos cursos de licenciatura.
	Saberes específicos	Saberes, conhecimentos ou competências mobilizados para exercer a atividade específica. Processos, meios, formas, temporalidades para construção desses saberes.
	Autonomia profissional	Divisão da carga horária em componentes, núcleos ou conhecimentos e práticas.
	Coletivo profissional	Coletivo de profissionais responsáveis pela regulação e defesa da profissão. Participação, interação e desenvolvimento do trabalho com demais profissionais.
4. Valorização Profissional	Valorização material	Garantia de condições de trabalho, salário, plano de carreira.
	Valorização simbólica	Reconhecimento da atividade específica da função e sua utilidade social. Valorização dos saberes e dos processos de formação inicial e continuada. Articulação entre as condições materiais e simbólicas tendo em vista a valorização e atratividade da profissão.

Fonte: elaboração própria a partir dos conceitos de Roldão (2005) e Nóvoa (2017).

Fase III: Mapeamento das instituições e sujeitos da pesquisa

Tendo em vista o objetivo de analisar a trajetória de implementação das DCN para formação de professores, duas Universidades Federais mineiras foram escolhidas como foco de estudo. Tanto a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) quanto a Universidade Federal de Viçosa (UFV) possuem cursos presenciais de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Na UFOP e na UFV cada curso de graduação é apresentado e fundamentado por um documento chamado Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Este documento, que deve ser desenvolvido em acordo com as legislações específicas (tais como as DCN de cada curso), é produzido pelo Colegiado dos cursos. Desta forma, ao objetivar estudar o processo de implementação das DCN, procuramos identificar os demais colegiados e órgãos das instituições que, de alguma forma, se articulam com a produção do PPC dos cursos. Sendo assim, buscamos nos documentos institucionais, tais como o Estatuto, o Regimento Interno, e demais resoluções específicas de cada universidade, referências à produção deste documento. Nesses documentos institucionais também foram localizadas referências ao gerenciamento dos cursos, cumprimento das DCN, aprovação de currículos, etc. Sendo assim, apresentamos a seguir, uma breve descrição sobre as possíveis instâncias implementadoras mapeadas em cada uma das universidades.

Universidade Federal de Ouro Preto

De acordo com o *website*¹⁴ institucional da UFOP, a instituição foi fundada em 1969 através da união da Escola de Minas e Escola de Farmácia, instituições centenárias e históricas para o ensino superior brasileiro, previamente fundadas no século XIX. O maior *campus* da UFOP está localizado no município de Ouro Preto (MG), onde estão localizadas nove unidades acadêmicas, dentre as quais o Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB). Além dele, a universidade ainda conta com outros *campi* em Mariana (MG) e João Monlevade (MG).

Atualmente, em 2021, a UFOP possui uma estrutura com 55 cursos de graduação, sendo 51 presenciais e 4 na modalidade à distância. Esses cursos contabilizam um total de 13134 alunos de graduação. No âmbito da pós-graduação,

¹⁴ Disponível em: <https://ufop.br/historia-da-ufop>.

mais de 2 mil alunos encontram-se em 16 cursos de doutorado, 36 de mestrado e 15 de especialização¹⁵.

O curso de Ciências Biológicas foi criado em 1998, 31 anos após a criação da UFOP. Ele conta com as modalidades Bacharelado e Licenciatura e, atualmente, ambas as modalidades têm ingresso anual via Sistema de Seleção Unificada (SISU), no segundo edital de cada ano, contando cada uma com 30 vagas. Assim como os demais cursos de graduação da UFOP, ele é coordenado pelo Colegiado do Curso, composto por docentes dos departamentos pelos quais são oferecidas suas disciplinas. Esse órgão é “responsável pela coordenação didática das disciplinas constituintes do seu projeto”, além de ser o responsável pela elaboração do PPC (UFOP, 1997, p.14).

O PPC rege as “concepções políticas, filosóficas, teórico metodológicas, pedagógicas” a serem seguidas na estruturação do curso em questão. Segundo a portaria PROGRAD¹⁶ nº 35, de 28 de agosto de 2017, os PPC devem obedecer às determinações das DCN específicas de cada curso, além de documentos da própria UFOP, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (UFOP, 2019). Dessa forma, o Colegiado do Curso de Ciências Biológicas, por ser responsável pelo PPC, ocupa um lugar central em nossa investigação sobre a trajetória de implementação das DCN.

Os docentes do curso em questão, que atuam como formadores de professores, são caracterizados como *trabalhadores de nível de rua*, conforme descrição de Lipsky (2019), por atuarem em contato direto com os usuários do serviço público (os discentes) na entrega da política (a formação de professores). Dessa forma, estes docentes, ao executarem a formação de professores, implementam as Diretrizes Curriculares Nacionais em nível de rua. Essas pessoas, portanto, serão de fundamental importância para a compreensão da atuação dessa política.

Outro colegiado importante para a organização dos cursos de licenciatura da UFOP é a Subcâmara das Licenciaturas, instituída pela resolução CEPE nº 7.417, de 10 de abril de 2018. Essa Subcâmara é responsável por “colaborar com a definição das diretrizes curriculares institucionais para a formação de professores”, além de articular os PPCs das licenciaturas e estas com as redes de Educação Básica (UFOP,

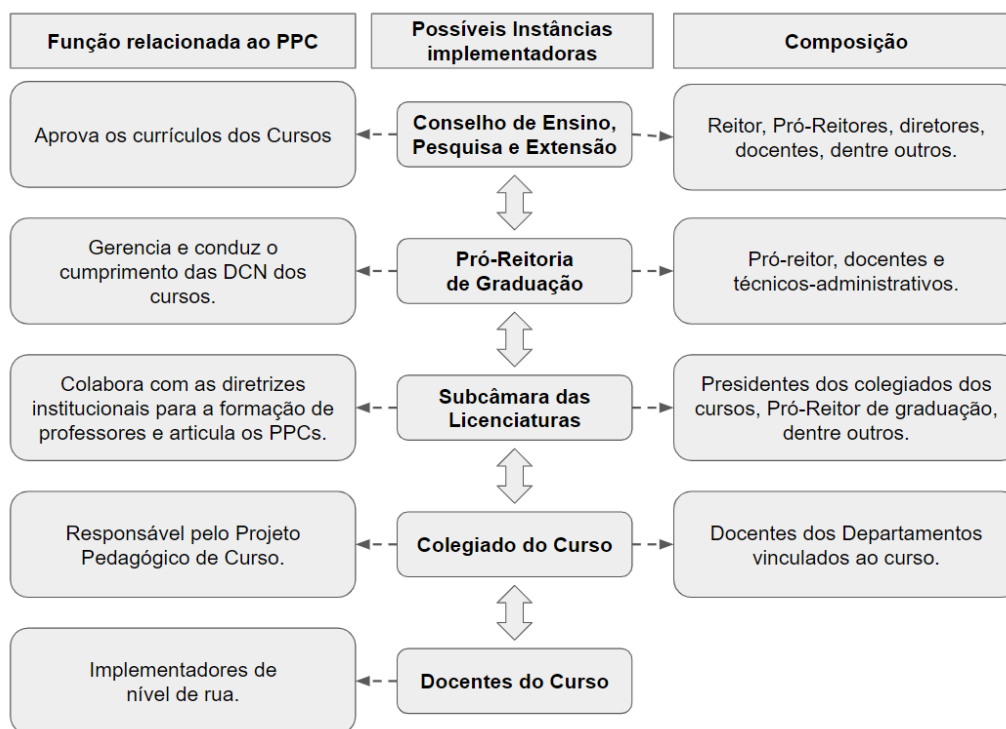
¹⁵ Disponível em: <https://ufop.br/ufop-em-numeros>.

¹⁶ Pró-Reitoria de Graduação.

2018, p.1). Ela é composta pelo pró-reitor de Graduação, pelos presidentes dos Colegiados dos cursos, dentre outros atores, como representantes das redes de Educação Básica locais e representantes de alguns departamentos da instituição (UFOP, 2018).

Em sequência, encontram-se outras duas instâncias importantes da universidade. A Pró-Reitoria de Graduação, órgão constituinte da Reitoria da UFOP, gerencia e conduz o cumprimento das DCN dos cursos¹⁷. Por último, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, definido pelo Estatuto da universidade como "órgão superior de deliberação em matéria de ensino, pesquisa e extensão" (UFOP, 1997, p.6), possui, dentre outras competências, "aprovar os currículos dos Cursos desta universidade". Ele é composto por membros da Reitoria, como o Reitor, Vice-Reitor e Pró-Reitores, além de Diretores das Unidades Acadêmicas, quatro docentes e dois discentes (UFOP, 1997). Dessa forma, essas duas instâncias se caracterizam como os níveis hierárquicos mais altos do processo de implementação das DCN na universidade.

Figura 5 — síntese dos diferentes órgãos e colegiados implementadores das DCN na UFOP.



¹⁷ Apresentação da Pró-Reitoria de Graduação, disponível em: <https://www.prograd.ufop.br/%3Cnolink%3E/apresentacao>.

A coluna da esquerda apresenta as funções relacionadas ao PPC dos cursos, e a coluna da direita descreve os membros dos órgãos citados (coluna do meio).
Fonte: elaboração própria com base em UFOP (1997, 2018).

Universidade Federal de Viçosa

A Universidade Federal de Viçosa surgiu, inicialmente, como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (1926), adotando o nome de Universidade Rural do Estado de Minas Gerais em 1948 e federalizada já como UFV em 1969. A UFV está situada em três *campi* nas cidades de Viçosa (MG), Florestal (MG) e Rio Paranaíba (MG)¹⁸.

Atualmente, a UFV possui cerca de 18 mil alunos matriculados, sendo 1300 no Ensino Médio e Técnico. São cerca de 13 mil alunos matriculados em cursos de graduação, sendo a maioria deles, 10.500 alunos, nos 45 cursos de graduação do *campus* Viçosa. Além deles, a UFV conta com mais de 3.400 alunos de pós-graduação.¹⁹

O curso de Ciências Biológicas da UFV foi criado inicialmente em 1973 e passou por diversas reformas ao longo das décadas (CASTELO-BRANCO, 2015). Atualmente o ingresso para os cursos da UFV ocorre via SISU. Anualmente são abertas 50 vagas para o curso de Ciências Biológicas integral, no qual o estudante pode optar pelas modalidades Bacharelado ou Licenciatura, e 40 vagas para o curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas (UFV, 2020).

Assim como descrito acima, no caso da UFOP, a UFV também determina que as DCN de cada curso, além do PPI e das diretrizes para os cursos de graduação da UFV, sejam referências para a elaboração dos PPCs de cada curso. No PPC devem ser consideradas, dentre outras questões, a organização curricular dos cursos de graduação, sendo sua elaboração e atualização de responsabilidade da Comissão Coordenadora de cada curso, que tem função análoga aos Colegiados dos Cursos da UFOP (UFV, 2018). Essa Comissão é composta por docentes dos departamentos vinculados ao curso, além da representação discente (UFV, 2015). Assim como descrito no caso da UFOP, esse colegiado e os docentes desse curso são de extrema relevância para nossa pesquisa.

¹⁸ Disponível em: <https://www.ufv.br/apresentacao/>

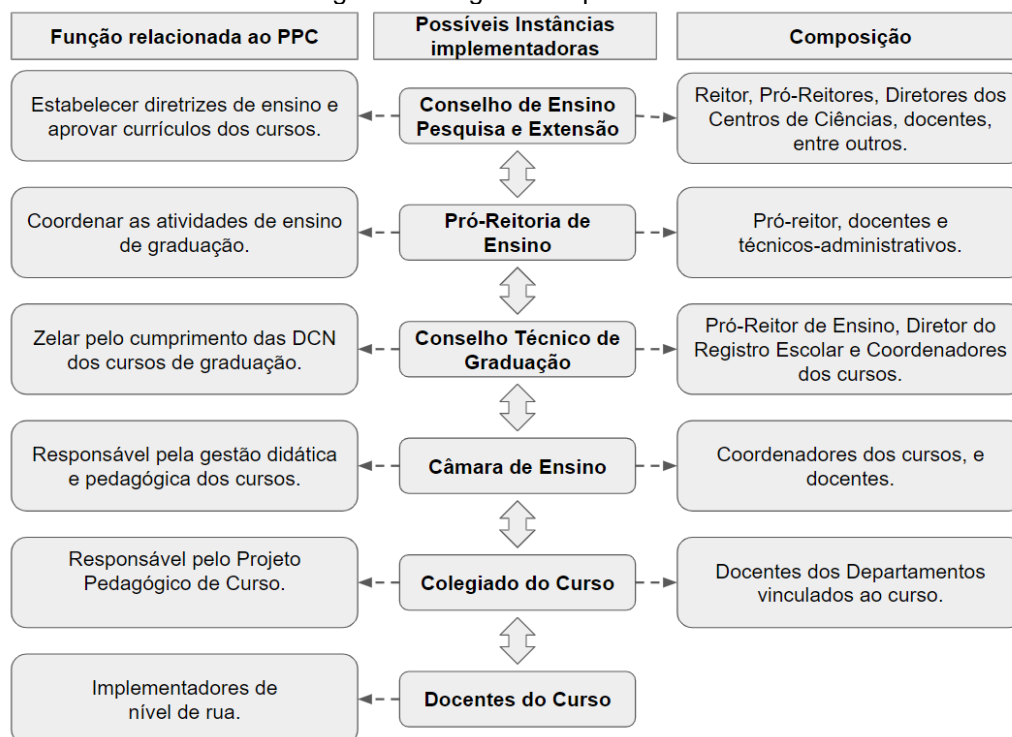
¹⁹ Disponível em: http://www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2021/05/UFV-EM-N%C3%9AMEROS-2020-CURVAS_CORRIGIDO2.pdf

A Câmara de Ensino é uma instância da UFV responsável pela “gestão didático-pedagógica do ensino de graduação”. Uma de suas funções é “analisar as propostas de modificação do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação, apresentadas pela Comissão Coordenadora” (UFV, 2015, p.2). Ela é composta pelos coordenadores dos cursos de graduação, pelo Diretor do Centro de Ciência, dentre outros (UFV, 2015). Além dela, O Conselho Técnico de Graduação (CTG), também composto pelos coordenadores dos cursos, além do pró-reitor de Ensino, representantes discentes, dentre outros, “tem por objetivo a coordenação geral e a supervisão das atividades de ensino de graduação”. Uma de suas atribuições, no que tange à esse projeto de pesquisa, é “zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação”.

A Pró-Reitoria de Ensino (PRE), por ser parte da Reitoria, e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) fazem parte da administração superior da universidade. A PRE coordena as atividades de graduação²⁰, enquanto o CEPE, constituído por Reitor, Pró-Reitores, Diretores, representantes docentes e discentes, dentre outros, aprova os currículos dos cursos (UFV, 2019). Dessa forma, esses órgãos constituem o nível hierárquico mais alto da UFV, no que tange a questão da implementação das DCN.

²⁰ Conheça a PRE, disponível em: <http://www.pre.ufv.br/conheca-a-pre/>

Figura 6 — síntese dos diferentes órgãos e colegiados implementadores das DCN na UFV



A coluna da esquerda apresenta as funções relacionadas ao PPC dos cursos, e a coluna da direita descreve os membros dos órgãos apresentados (coluna do meio).

Fonte: elaboração própria com base em UFV (2015; 2019).

Sujeitos da Pesquisa

Essa seção descreve a escolha dos sujeitos para a participação da pesquisa, tendo em vista o objetivo de analisar e comparar a trajetória e os contextos de implementação das DCN de 2015 e 2019 nos dois cursos estudados a partir da experiência dos implementadores (objetivo específico 2). Como afirmamos no capítulo 1, a compreensão da experiência dos atores, segundo Lejano (2012), tem a intenção de favorecer análises que se focalizem no real. Ao contar sua história, um trabalhador não conta só o que aconteceu, mas também suas perspectivas, ideias, valores, etc.

O ponto de partida de nossa pesquisa com esses atores se concentra nos docentes que compõem a coordenação dos cursos. Sendo parte da coordenação, esses docentes exercem uma função de elo entre diferentes níveis das universidades. Por um lado, são professores em contato direto com os alunos; por outro, exercem funções burocráticas de coordenação. Em outras palavras, sendo eles os responsáveis pelos projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos, eles têm as funções de zelar pela articulação entre políticas nacionais e diretrizes institucionais;

articular os níveis da administração superior da universidade com os demais docentes do curso; mobilizar os diferentes departamentos e atores envolvidos nesse processo.

A escolha desses atores como ponto de partida permite obter pistas que favoreçam seguir a trajetória de implementação das DCN por diversos níveis das instituições. Sendo assim, planejamos que, a partir de suas perspectivas, poderíamos seguir a trajetória, tanto em direção aos níveis da administração superior, quanto em direção ao trabalho de base de formação de professores.

Primeiramente, foram convidados três docentes de cada curso que fizeram parte dos colegiados coordenadores dos cursos a partir de 2015. Esse período é justificado pela instituição das DCN estudadas (2015, 2019). A constituição de dados com esses colaboradores foi realizada por meio de entrevistas narrativas, conforme explicado na seção a seguir. Os critérios para participação desses colaboradores foram:

- Ser professor de um dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das universidades descritas;
- Ter participado da coordenação do curso a partir de 2015;
- Ter interesse e disponibilidade em colaborar de maneira voluntária com a pesquisa, sem qualquer tipo remuneração;

A partir das narrativas constituídas com esse grupo de seis sujeitos (três de cada instituição) mapeamos outros atores que, em suas perspectivas, foram relevantes para o processo de implementação. Em ambas as instituições, mostrou-se relevante buscar a compreensão de um docente que assumiu alguma posição de gestão em Pró-Reitorias e um técnico-administrativo das mesmas Pró-Reitorias. O quadro 3 sistematiza quem foram os entrevistados e suas posições. A seção seguinte explica os procedimentos metodológicos adotados nas entrevistas.

Quadro 3 — implementadores entrevistados e suas posições ocupadas durante o processo de implementação das diretrizes.

Implementadores entrevistados ²¹

²¹ A formação e o período de ingresso nas instituições foram obtidas nos currículos *lattes* dos entrevistados.

Implementadores	Formação inicial e maior título ²²	Instituição	Ano de ingresso na instituição	Posição durante a implementação	Departamento/Órgão
Gal	Licenciada em Biologia, Doutora em Educação de Ciências	UFOP	2017	Docente membro da coordenação	DEBIO
Gilberto	Licenciado em Biologia, Doutor em Educação	UFOP	2011	Docente membro da coordenação	DEBIO
Bethânia	Licenciada em Biologia, Doutora em Biologia Celular	UFOP	2006	Docente membro da coordenação	DECBI
Milton	Pedagogo, Doutor em Educação	UFOP	2008	Docente, gestor na PROGRAD (2013-2017)	DEEDU
Elis	Pedagoga, Doutora em Educação	UFOP	2014	Técnica-administrativa	NAP/PROGRAD
Elza	Graduada em Biologia, Doutora em Entomologia	UFV	2012	Docente membro da coordenação	DBA
Caetano	Licenciado em Biologia, Doutor em Ensino de Ciências	UFV	2008	Docente membro da coordenação	DBG
Nara	Graduada em Biologia, Doutora em Biologia Vegetal	UFV	1998	Docente membro da coordenação	DBV
Rita	Pedagoga, Doutora em Educação	UFV	2012	Docente, assessora na PRE (2019-atual)	DPE
Belchior	Licenciado em História, Mestre em Extensão Rural	UFV	2012	Técnico-administrativo	PRE

Fonte: elaboração própria.

3.2 Segunda Etapa

Fase IV: Entrevistas Narrativas

Esta seção objetiva justificar a escolha e descrever o uso das entrevistas narrativas como principal forma de constituição de dados para o objetivo proposto nesta pesquisa. Partimos, inicialmente, da proposta de Lejano (2012) a respeito da

²² Os nomes dos títulos de pós-graduação foram simplificados.

utilização de métodos mais flexíveis que promovam que os sujeitos entrevistados tenham liberdade para contar suas perspectivas e suas experiências.

Para o desenvolvimento da metodologia de entrevistas narrativas, considera-se, principalmente, as contribuições de Maynard-Moody e Musheno (2003), que desenvolveram seu livro com base na análise de narrativas contadas pelos implementadores de políticas públicas em nível de rua. Assim, discute-se as possibilidades abertas por esses autores para o estudo de implementação de políticas, dialogando também, com outros autores do campo das narrativas, como Jovchelovitch e Bauer (2000).

O livro *Cops, teachers, counselors* (Maynard-Moody e Musheno, 2003) apresenta a síntese de uma pesquisa realizada com trabalhadores de nível de rua. Nela, os pesquisadores solicitaram aos trabalhadores que contassem histórias sobre momentos nos quais sua moral entrou em conflito com os textos normativos. Dessa forma, os autores desenvolveram uma teoria, a qual nomeiam *citizen-agent narrative*, que visa explicar como, nos momentos de tomada de decisão, aspectos morais e identitários são equacionados com as políticas escritas.

Maynard-Moody e Musheno (2003) definem as narrativas como “representações ou interpretações do mundo” a partir da perspectiva de sujeitos específicos. Citando Ricoeur, os autores afirmam buscar narrativas que possuam um enredo, com demarcações de início, meio e fim. Quando se narra, escolhe-se determinados acontecimentos e personagens, conta-se uma sequência de fatos, emite-se determinados valores e faz-se avaliações. De maneira semelhante, e também embasando-se em Ricoeur (1980), Jovchelovitch e Bauer (2000, p. 92), afirmam que uma narração possui uma dimensão cronológica (sucessão de acontecimentos), e uma dimensão de enredo (critérios que possibilitam a conexão entre os fatos para a produção de um todo, de um sentido). Na mesma linha, Gomes e colaboradoras (2012, p. 2591) entendem a narrativa “como uma forma na qual a experiência é representada e recontada, sendo os eventos apresentados em uma ordem significativa e coerente”.

Maynard-Moody e Musheno (2003, p. 26) atestam que a relevância da utilização de narrativas na pesquisa social se dá quando o interesse dos pesquisadores está centrado em como as pessoas “compreendem e agem em suas vidas”. De maneira semelhante, segundo Arfuch (2010), a origem dos estudos sociais

com a utilização de narrativas condiz com o processo no qual as ciências passaram a valorizar a perspectiva dos atores a respeito de suas trajetórias e dos fenômenos. Baseia-se, segundo Passeggi e colaboradoras (2016, p.114), na legitimidade dos sujeitos “de narrar sua própria história e de refletir sobre ela”. Para além disso, segundo Weller (2009) esse tipo de pesquisa surge na busca pela compreensão dos contextos nos quais as experiências narradas foram produzidas. Em síntese, esses argumentos apontam para a valorização da perspectiva individual dos sujeitos a respeito de fenômenos mais amplos.

Maynard-Moody e Musheno (2003), ao tratarem das políticas públicas, afirmam que a pesquisa com base em narrativas permite a compreensão de um determinado fenômeno baseado em como os sujeitos envolvidos interpretam os fatos. Segundo eles, um trabalhador implementador, ao contar uma história, não só conta como ele enxerga um acontecimento, mas também demonstra suas interpretações, suas crenças. Delory-Momberger (2012), de maneira semelhante, explica que através de narrativas não procuramos compreender os fatos como eles realmente ocorreram, mas sim as representações dos sujeitos a respeito deles.

As histórias dos burocratas de nível de rua recriam seus contextos como eles os vêem e como eles querem apresentar para os ouvintes. Essas recriações não são fotografias precisas. Não é possível separar as interpretações do narrador das decisões sobre o quê e como apresentar a história sobre os eventos acontecidos (ou inventados) e dos personagens descritos (ou imaginados). Histórias não são fatos ou evidências esperando para serem interpretados; do momento em que são concebidas, até serem contadas e recontadas, elas são a materialização da interpretação de quem as conta. Esse é seu poder, esse é seu limite (MAYNARD-MOODY E MUSHENO, 2003, p. 26, tradução própria).

Sendo assim, pesquisar narrativas de indivíduos permite a compreensão da subjetividade dos atores (identidade, aspectos morais, decisões, etc), aspectos que, segundo Maynard-Moody e Musheno (2003) são intrínsecos ao trabalho cotidiano do Estado. Por consequência, nos permite também a compreensão de questões mais amplas: sociais, coletivas e institucionais. Essa é uma das principais relevâncias para nosso projeto de pesquisa: compreender, a partir da perspectiva de trabalhadores, a trajetória de implementação de determinadas políticas. Essas constatações condizem com a afirmação de Arfuch (2010) de que os métodos biográficos delineiam “uma cartografia da trajetória individual, sempre em busca de seus assentos coletivos”.

Ao evidenciar as interpretações dos sujeitos sobre os fatos, as histórias permitem compreensões sobre dimensões que não seriam possíveis de serem desveladas por outros métodos. Isso se aproxima da argumentação de Nakayama (2015, p. 15), que afirma que as narrativas são um método privilegiado de estudos a respeito de questões como a “intersubjetividade, a vida cotidiana, os papéis sociais, os valores, as identidades, o compromisso, a troca de interesses individuais e coletivos”.

Narrativas podem oferecer uma grande riqueza de informações. Como descrevem Maynard-Moody e Musheno (2002), as narrativas contadas revelam detalhes sobre eventos e cenários. No caso das políticas públicas, os autores exemplificam que as narrativas dão vida às instituições, demonstrando seus valores. Além disso, ao se centralizar em pessoas, narrativas transparecem seus julgamentos e suas vozes, nos permitindo, dessa forma, compreender suas interpretações a respeito dos acontecimentos, decisões e consequências. Essas questões são extremamente importantes para se compreender a materialidade das políticas públicas.

Em relação às entrevistas convencionais, a entrevista narrativa possui algumas vantagens, em determinados contextos, apontadas por Maynard-Moody e Musheno (2003, p. 28). A primeira delas diz respeito à maior possibilidade de detalhes que podem aparecer em uma narração. Apesar de isso nem sempre ocorrer, os autores apontam a possibilidade de “descrições densas e complexas” serem expostas nas histórias contadas. Além disso, quando um trabalhador tem liberdade para contar suas histórias, ao contrário de perguntas fechadas em entrevistas, existe maior possibilidade de uma história escapar de “respostas mais social e organizacionalmente aceitáveis”, possibilitando maiores pistas sobre suas ideias a respeito dos fenômenos estudados.

Além disso, as histórias oferecem tipos de informações raramente encontradas em entrevistas e, especialmente, em outras formas quantitativas de informações científicas sociais. As histórias permitem a expressão simultânea de vários pontos de vista porque podem sustentar e suspender várias vozes e perspectivas conflitantes (MAYNARD-MOODY E MUSHENO, 2003)

A escolha das entrevistas narrativas (procedimentos descritos na seção seguinte), também se embasa, de maneira semelhante, nas ideias de Jovchelovitch e

Bauer (2003). Segundo os autores, essa técnica procura se distanciar dos modelos tradicionais de entrevista, nos quais o entrevistador guia a fala do entrevistado por meio de perguntas direcionadas. Semelhante às afirmações anteriores de Maynard-Moody e Musheno (2003), os autores atestam que, na entrevista narrativa, através de uma questão geradora e sem interrupções, favorece-se a espontaneidade do sujeito narrador.

Do ponto de vista metodológico, uma de suas vantagens reside na possibilidade de transcrição do material narrativo na forma de texto, para posterior interpretação e análise dos pesquisadores pelos mais variados métodos. Maynard-Moody e Musheno (2003) também atestam a relevância da questionabilidade das interpretações empreendidas, o que, segundo eles, é característica essencial para a construção de teorias. Essa afirmação recorda as considerações de Sabatier (2007) a respeito da necessidade do desenvolvimento de teorias mais sólidas para a análise de políticas públicas, dentre as quais, a necessidade de possibilidade de questionamento e avaliação dos métodos empreendidos.

Que procedimentos adotaram Maynard-Moody e Musheno (2003)?

Maynard-Moody e Musheno (2003) descrevem detalhadamente os procedimentos adotados em sua pesquisa, que envolvem: observações, entrevistas, questionários e coleta de narrativas. Os autores iniciam a descrição de seus procedimentos com o processo de aquisição de autorização para realização da pesquisa. Segundo eles, como os sujeitos pesquisados estão na base de uma hierarquia, o processo de autorização obedeceu a todo o percurso *top-down*.

Ao obter autorização das instâncias superiores às agências públicas estudadas, os pesquisadores em questão identificaram os grupos locais a serem convidados a participar da pesquisa. No caso deles, policiais, assistentes sociais e professores. Após a autorização das instâncias superiores, também solicitaram autorização aos coletivos desses profissionais. Após esse passo, também solicitaram, por escrito, autorização individual dos sujeitos da pesquisa.

Após todo o processo, ético e burocrático, os pesquisadores marcaram as chamadas entrevistas de entrada individuais. Nessas entrevistas, explicaram o processo de colaboração entre pesquisador e sujeito; passaram informações básicas sobre a pesquisa; coletaram algumas informações. Essas informações coletadas, em

resumo, diziam respeito à relação do sujeito com seu trabalho (motivações iniciais, tempo de serviço, trajetória, etc), e também a respeito de suas perspectivas sobre os cidadãos-clientes (relação, identificação, aproximação, etc).

Por fim, ainda na entrevista de entrada, os pesquisadores explicaram o processo de coleta de narrativas. Para tal, entregaram um pequeno caderno aos sujeitos entrevistados e solicitaram que, no próximo mês, até a próxima entrevista, anotassem suas histórias. A figura 7 expõe as instruções dos pesquisadores aos sujeitos entrevistados.

Figura 7 — instruções oferecidas pelos pesquisadores aos sujeitos para elaboração das narrativas.

Nas próximas semanas, gostaríamos que você usasse este caderno de rascunho para escrever um esboço de 2 a 3 histórias diferentes. Essas histórias devem descrever situações que acontecem dentro de sua agência durante este tempo, ou que você possa se lembrar do passado. Os esboços aproximados o ajudarão a se lembrar da história quando você a contar para nós futuramente; você não será obrigado a compartilhar essas notas conosco.

Estamos interessados em histórias sobre como ou quando suas próprias crenças sobre justiça ou injustiça o ajudam a tomar decisões. Às vezes, suas crenças podem estar em conflito com as políticas formais e informais do departamento; em outras ocasiões, as políticas podem ter facilitado sua confiança em suas próprias crenças.

As histórias podem envolver um encontro entre você e clientes, ser sobre encontros entre você e sua agência ou entre você e outros membros de sua agência. Você também pode recontar uma história que aconteceu a outra pessoa, mesmo que você não seja um personagem da história.

As histórias devem, tanto quanto possível: (1) ter um enredo ou uma trama com começo, meio e fim; (2) nos contar quem são os personagens; (3) explicar as relações entre os personagens; (4) descrever os sentimentos dos personagens entre si e os eventos; e (5) incluir uma descrição do ambiente e das circunstâncias em que o(s) evento(s) ocorreram.

Fonte: Maynard-Moody e Musheno, 2003, p. 169-170, tradução própria, na íntegra.

Um mês após as entrevistas, ocorreu o encontro entre pesquisadores e trabalhadores para a coleta das narrativas. As narrativas foram contadas de maneira oral pelos trabalhadores, e coletadas por meio de gravação de áudio. Os autores afirmam que, nesse momento, evitaram realizar interrupções, restringindo-se às perguntas no momento da conclusão, visando obter mais detalhes. Os áudios gravados foram transcritos na íntegra, em detalhes.

Por fim, em uma entrevista final, as transcrições foram compartilhadas com os sujeitos. Estes poderiam realizar pequenas correções, caso necessário. Ao final, os pesquisadores realizaram algumas perguntas e aplicaram um questionário. Esses dois instrumentos aferiram questões a respeito de quantidade, aplicabilidade,

qualidade e frequência de tarefas realizadas pelos trabalhadores; ideias sobre justiça, moral e identidade; satisfação a respeito do trabalho; ideologias e orientações políticas; etc. Essas questões são relacionadas diretamente com a questão de pesquisa em questão (relação entre aspectos morais e normativos).

Os autores também chamam atenção a duas outras formas de coleta de dados realizadas ao longo dos três anos de pesquisa de campo. Primeiro, em todos os momentos possíveis, os pesquisadores realizaram anotações a respeito das observações feitas em campo. Segundo, quando possível, coletaram documentos normativos a respeito do trabalho local. Segundo eles, ambas essas formas de coleta de dados ofereceram elementos de contexto, que auxiliam no processo de análise e interpretação dos dados.

Que procedimentos propõem Jovchelovitch e Bauer (2000)?

No livro *Qualitative Researching With Text, Image and Sound* (BAUER; GASKELL, 2000), Jovchelovitch e Bauer (2000) dedicam um capítulo à sua chamada “técnica para eliciar informações” (p. 96) estruturada em quatro fases. Anteriormente às quatro fases, os autores explicitam a necessidade de uma preparação, constituída por pesquisas prévias para o reconhecimento dos acontecimentos a serem estudados. Essa etapa é extremamente importante, pois é a partir dela que o pesquisador se prepara para a elaboração de uma questão geradora bem estruturada. Além disso, nessa etapa, o pesquisador elabora uma lista de perguntas (questões exmanentes) as quais ele irá buscar respostas.

A fase de iniciação, já em contato direto com o sujeito a ser entrevistado, possui duas finalidades. Primeiro, o pesquisador deve explicar os procedimentos e regras da entrevista. São abordadas questões como a autorização para gravação de áudio e a explicação detalhada sobre as fases da entrevista. Em segundo lugar, o pesquisador introduz a questão geradora, podendo utilizar também textos e recursos visuais para promover a narração.

A fase seguinte, de narração central, é dedicada, exclusivamente, à narração do sujeito entrevistado. É importante que o entrevistador não interrompa a narração, cabendo a ele somente a escuta ativa e a realização de anotações. O final dessa fase é marcado pelo momento em que o narrador demarca o fim de sua história.

A fase de questionamentos é o momento em que o entrevistador pode transformar suas perguntas exmanentes (elaboradas na fase de preparação) em perguntas imanentes. Ou seja, nesse momento, o narrador pode transformar suas perguntas teóricas prévias em questões que dialoguem com a narração que acabou de escutar. Os autores enfatizam a necessidade de não expor opiniões e valores, bem como não fazer questionamentos sobre as atitudes do entrevistado. Para realizar suas perguntas, o entrevistador pode elaborar perguntas como “o que aconteceu quando?” ou “me conte um pouco mais sobre?”.

Por fim, a fase conclusiva marca a interrupção da gravação de áudio. Essa etapa é realizada de maneira mais descontraída, com conversas mais livres sobre o assunto, e a elaboração de notas sobre a conversa.

Figura 8 — Fases principais da entrevista narrativa.

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração Central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda")
3. Fase de perguntas	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por quê?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala Conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas "por quê?" Fazer anotações imediatamente após a entrevista

Fonte: retirado integralmente de Jovchelovitch e Bauer (2000, p.97).

Procedimentos adotados

Cada um dos referenciais descritos anteriormente contribui para os procedimentos utilizados por esta pesquisa. É importante ressaltar que Maynard-Moody e Musheno (2000) descrevem os procedimentos utilizados em sua pesquisa de campo, de três anos de duração, na qual os autores realizaram observações, entrevistas, questionários e coleta de narrativas (objeto desta seção). Os procedimentos adotados por eles foram escolhidos, assim como deve ser feito, mediante as peculiaridades daquela pesquisa, do tempo disponível, de seus objetivos,

do contexto das instituições e dos sujeitos pesquisados. Jovchelovitch e Bauer (2000), por outro lado, em seu capítulo de livro, oferecem uma descrição detalhada de uma proposta metodológica para a coleta de narrativas.

Esta seção tem como objetivo descrever quais os procedimentos adotados na presente pesquisa. Dessa forma, não se objetiva aqui fazer críticas e comentários a respeito dos procedimentos descritos pelos autores. Objetiva-se, de maneira embasada nas ideias e contribuições dos autores, descrever os procedimentos que, na visão dos pesquisadores responsáveis por esta pesquisa, condizem com os contextos nos quais ela se insere.

Para tal, é necessário apontar três distanciamentos desses contextos da nossa pesquisa em relação aos contextos da pesquisa de Maynard-Moody e Musheno (2000). Primeiro, a pesquisa dos autores foi realizada ao longo de três anos de trabalho de campo. Esta pesquisa, por outro lado, vinculada a um curso de Mestrado, tem aproximadamente seis meses de trabalho de campo planejado. Segundo, a pesquisa aqui proposta se insere em um contexto de pandemia da COVID-19, que afetou as sociedades globalmente e impôs uma série de restrições, dentre elas, o distanciamento social. Sendo assim, a metodologia aqui descrita precisou ser adequada a esse contexto. Isso significa, em termos práticos:

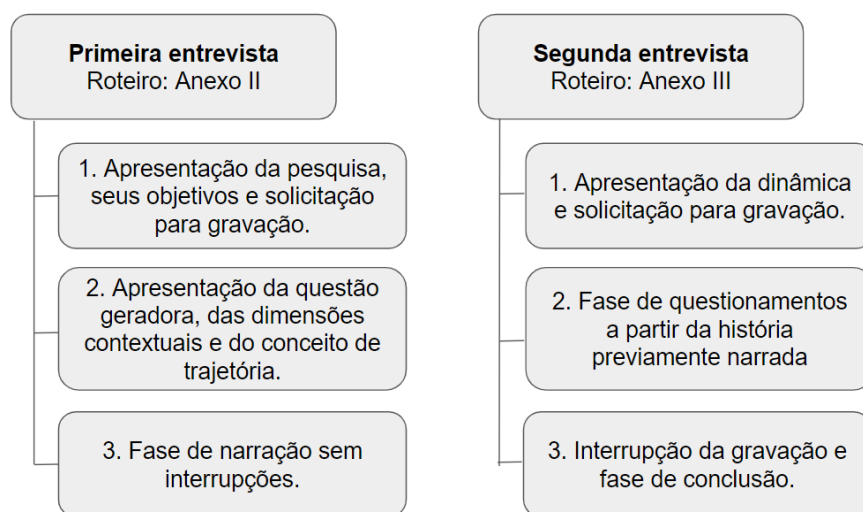
- a impossibilidade de observação local, das rotinas e do cotidiano;
- a realização do contato com os sujeitos da pesquisa via plataformas digitais (*e-mail*, mensagens, encontros virtuais via *Google Meet*, etc.);
- a otimização do tempo dos encontros e entrevistas em decorrência:
 - da sobrecarga de trabalho na modalidade remota;
 - dos danos associados a esse tipo de trabalho;
 - do respeito ao tempo e às condições socioemocionais dos indivíduos;

Em terceiro lugar, também há uma diferença relevante no objeto e no objetivo das pesquisas. Maynard-Moody e Musheno (2003) buscaram o desenvolvimento de uma teoria sobre o processo de tomada de decisões frente à duas dimensões (aspectos morais e aspectos normativos). Para tal, analisaram diferentes agências públicas, nas quais trabalhadores atuavam diversas políticas. A presente pesquisa,

por outro lado, objetiva estudar a trajetória de implementação de duas políticas em duas instituições específicas. Não objetivamos, dessa forma, o desenvolvimento de uma teoria ou explicação sobre um processo amplo, mas sim a compreensão de um processo específico.

A partir das contribuições de Maynard-Moody e Musheno (2003) e Jovchelovitch e Bauer (2000), elaboramos uma proposta metodológica para aplicação em nosso contexto de pesquisa. Analisamos a trajetória de implementação das DCN em duas instituições. Em cada uma delas, partimos das perspectivas de três docentes participantes dos colegiados coordenadores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Sistematizamos os procedimentos em **duas entrevistas com cada docente** (via plataforma Google Meet, em decorrência do isolamento social recomendado por conta da pandemia da COVID-19).

Figura 9 — síntese das duas entrevistas propostas com os sujeitos da pesquisa.



Fonte: elaboração própria.

A **primeira** entrevista (roteiro no Anexo II), com duração aproximada de duas horas, teve como objetivo a coleta da narrativa. De maneira análoga à **fase de iniciação** de Jovchelovitch e Bauer (2000), as entrevistas se iniciaram com a apresentação da pesquisa e seus objetivos, bem como solicitação para gravação de áudio. Em seguida, ocorreu a exposição da questão geradora e das dimensões contextuais de Ball, Maguire e Braun (2016), conforme a figura 10.

Figura 10 — Questão geradora das entrevistas narrativas e dimensões contextuais.

Questão geradora:

A partir da sua perspectiva, narre a trajetória de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da sua Universidade, considerando as dimensões contextuais listadas a seguir.

Contextos situados: se refere às características institucionais no que diz respeito à história, localidade, público e matrículas. Podem também incorporar os contextos dos colegiados, dos órgãos superiores, da administração, do contexto político institucional, etc

Culturas profissionais: se referem às características, saberes, valores e experiências dos demais profissionais envolvidos nesse processo. O que pensam os professores a respeito de formação docente e das diretrizes curriculares? Como esses documentos foram recebidos, interpretados e colocados em prática?

Contextos materiais: se referem aos recursos disponíveis, sejam eles materiais, humanos, orçamentários e infraestruturais. Em nosso caso, podemos pensar a respeito das condições objetivas para implementação da política, como número de professores, salas de aula, carga horária de trabalho, etc.

Contextos externos: se referem às diferentes conjunturas externas à instituição. Podemos associá-los às avaliações de cursos, às posições dos cursos nas tabelas classificatórias, às expectativas do mercado de trabalho, às demais regulamentações em vigência, às diferentes conjunturas políticas nacionais que permearam a trajetória das diferentes diretrizes.

Fonte: elaboração própria com base em Ball, Maguire e Braun (2016).

A questão geradora tem a intenção de motivar que o colaborador recorde os acontecimentos da trajetória de implementação das DCN. Assim como fizeram Maynard-Moody e Musheno (2003), os sujeitos foram convidados a relembrar o processo vivido provocado pela questão geradora.

Ball, Maguire e Braun (2016) argumentam que, geralmente, os contextos nos quais as políticas são colocadas em prática são negligenciados pelas pesquisas. Os autores afirmam a necessidade de se considerar esses contextos, uma vez que, apesar do poder da política em criar os contextos, “o contexto também precede a política” (p. 36): “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados” (p. 37). É por isso que os autores buscam a sistematização dos contextos em quatro dimensões contextuais que podem ser utilizados como dispositivo analítico: contextos situados, contextos materiais, culturas profissionais, contextos externos. Essas dimensões são exemplificadas no quadro acima e

discutidas no capítulo 3 da presente pesquisa, conjuntamente com outras ponderações teóricas a respeito da relevância dos contextos nas trajetórias das políticas públicas.

Neste momento, também foi explicada para os entrevistados a noção de trajetória adotada. Dessa forma, a trajetória é definida como todo o percurso da política pelas diferentes instâncias e pelos diferentes sujeitos da instituição, bem como as interpretações e produções de sentidos e práticas associados a ela. Vale ressaltar que explicamos aos entrevistados que essas ponderações sobre contextos e trajetórias tinham o único propósito de inspirar as suas narrativas, e que eles não deveriam, estritamente, prender-se a elas²³.

Após todas essas explicações e contextualizações iniciais, segue-se para o momento no qual o entrevistado passa a ocupar a posição de narrador. Nesta etapa, análoga à **fase de narração** de Jovchelovitch e Bauer (2000), o narrador dispunha de todo o tempo necessário para contar sua história. Neste momento, nós (entrevistadores) não realizamos nenhuma interrupção. O momento de finalização dessa etapa foi demarcado pelo entrevistado/narrador. Com a finalização da fase de narração, a primeira entrevista era finalizada.

Foi efetuada a opção metodológica de realizar uma segunda entrevista com a fase análoga à **fase de questionamentos** de Jovchelovitch e Bauer (2000), assim como fizeram Maynard-Moody e Musheno (2000). Objetivou-se que o tempo entre as entrevistas auxiliasse na elaboração de melhores perguntas e também promovesse reflexões nos entrevistados, possibilitando a exposição de mais detalhes em suas respostas.

As **segundas entrevistas** (Anexo 2) iniciaram-se com a explicação a respeito da dinâmica de perguntas e respostas e com a solicitação para gravação de áudio. Também foram realizados lembretes a respeito das questões éticas da pesquisa, frisando que os entrevistados tinham liberdade para responder, ou não, as perguntas.

Após isso, iniciamos a fase análoga à **fase de questionamentos** de Jovchelovitch e Bauer (2000). Nela, pudemos fazer nossos questionamentos em

²³ Assim como afirma Lejano (2012), as pesquisas baseadas na experiência devem utilizar métodos mais flexíveis. Dessa forma, a questão geradora com o auxílio de elementos visuais como tabelas e quadros deve servir somente como uma inspiração ou motivação aos entrevistados. Em nosso caso, isso foi explicado a eles.

relação a história narrada na entrevista anterior. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) é importante que as perguntas feitas pelos pesquisadores na fase de questionamento sejam feitas em relação à narração dos sujeitos, evitando-se julgamentos. Para tal, as dúvidas preliminares dos pesquisadores (questões exmanentes) devem ser transformadas em perguntas que façam referência à história narrada (questões imanentes). Por fim, na **fase de conclusão**, um momento mais descontraído e sem rigidez possibilitou o encerramento da entrevista com os comentários finais cabíveis.

Apesar dos procedimentos terem sido sistematizados em duas entrevistas a serem realizadas em dois momentos distintos, entretanto, em três casos particulares a realização de todo o procedimento ocorreu em um só encontro com os entrevistados. Como descrito anteriormente, tal adequação foi realizada em decorrência do contexto em que se insere essa pesquisa e em função de necessidades específicas dos entrevistados. Em um desses três casos, a entrevista ocorreu com dois atores ao mesmo tempo, por solicitação dos mesmos. O quadro 4 sistematiza a quantidade e o tempo total das entrevistas com cada um dos atores.

Quadro 4 — Sistematização da quantidade e tempo total de entrevistas realizadas.

Implementadores entrevistados					
Implementadores	Instituição	Posição durante a implementação	Qnt. de entrevistas	Meses das entrevistas (2021)	Tempo total
Gal	UFOP	Docente membro do colegiado do coordenador	Duas	maio e julho	1h10min
Gilberto	UFOP	Docente membro do colegiado do coordenador	Duas	junho	1h10min
Bethânia	UFOP	Docente membro do colegiado do coordenador	Duas	junho	3h30min
Milton	UFOP	Docente, gestor na PROGRAD (2013-2017)	Uma	julho	1h25min
Elis	UFOP	Técnica-administrativa	Uma	julho	45min
Elza	UFV	Docente membro da coordenação	Duas	agosto	1h
Caetano	UFV	Docente membro da coordenação	Duas	abril	2h10min

Nara	UFV	Docente membro da coordenação	Duas	maio	1h15min
Rita	UFV	Docente, assessora na PRE (2019-atual)	Uma (coletiva)	agosto	45min
Belchior	UFV	Técnico-administrativo			

Fonte: elaboração própria

Análises das Entrevistas

O processo de análise das entrevistas narrativas se inicia em sua transcrição. Conforme Jovchelovitch e Bauer (2000), o processo de transcrição já promove familiarização com o texto e boa apreensão de seu conteúdo. Em sequência, procuramos reconstituir as trajetórias estudadas por meio das experiências narradas dos atores. Para isso, selecionamos nas transcrições o que Jovchelovitch e Bauer (2002) chamam de “material indexado”. Tais materiais são, em outras palavras, afirmações que relacionam ações ou acontecimentos com atores e em que momento. A partir da seleção deste material indexado, foi possível o trabalho de “reescrever” as trajetórias estudadas. Essas trajetórias são apresentadas e analisadas nos capítulos 5 e 6.

Após a reconstrução dessas trajetórias, iniciou-se o processo de análise das mesmas. A análise de conteúdo nos fornece uma sistematização das etapas necessárias para o tratamento e análise dos materiais estudados, no caso as entrevistas narrativas transcritas na forma de texto. Bardin (2016) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise, que pode adotar diferentes formas, sendo bastante adaptável aos diferentes materiais e objetivos. Segundo a autora, "não existe coisa pronta em análise de conteúdo", o que tomamos como um indicativo de sua flexibilidade. Dessa forma, utilizamos suas descrições como ideias, indicativos dos procedimentos a serem adotados. Através dela, objetivamos uma leitura atenta, que promova a extração de indicadores e significados dos textos analisados.

O primeiro momento de análise das entrevistas narrativas transcritas é nomeado de pré-análise. Esse procedimento consiste na organização dos materiais a serem analisados e nas primeiras leituras. O que Bardin (2016) chama de leitura flutuante consiste em se familiarizar com os textos, procurando primeiras categorias

emergentes e permitindo planejamentos a respeito das técnicas e procedimentos a serem utilizados.

Lejano (2012) nos motiva a não realizar análises com base em dimensões definidas *a priori*. Dessa forma, assim como foi feito na análise documental, procuramos emergir as dimensões de análise ao longo do processo de leitura dos dados.

À medida que as transcrições foram lidas e relidas, nosso principal trabalho analítico consistiu em agrupar (ou codificar) fragmentos das falas dos atores (ou temas) nessas dimensões pré definidas. Tais procedimentos foram feitos com o auxílio de estratégias visuais, com a definição de cores para cada dimensão e a sistematização desses fragmentos em tabelas, que nos ajudaram a compreender os dados em maior profundidade.

As análises dos contextos de implementação são apresentadas no capítulo 7. Compreendemos que duas dimensões foram consideradas como mais relevantes para a discussão desses processos de implementação. Primeiramente, focamos nas pessoas. Essa dimensão é centralizada em elementos como: quem são os implementadores; o que eles pensam a respeito da docência e da formação; e que posição ocupam na implementação. Para seu desenvolvimento, foram consideradas diferentes perspectivas teóricas. Por um lado, consideramos os atores como implementadores, adotando referenciais como Maynard-Moody e Musheno (2003) e Lipsky (2019). Por outro, compreendemos esses atores como docentes, considerando discussões de Tardif (2000), Roldão (2005) e Antiqueira (2018).

A segunda dimensão, por outro lado, considerou as *dinâmicas institucionais*. Nessa dimensão, foram considerados aspectos como: quais órgãos e colegiados da instituição se envolveram no processo; como os departamentos de Biologia aderiram à implementação; e que impactos uma articulação das diferentes licenciaturas teve na implementação no nível de curso. Para essa discussão, nos apoiamos nas dimensões contextuais de Ball, Maguire e Braun (2016) e no conceito de *coerência*, ou encaixe institucional, proposto por Lejano (2012).

Capítulo 4. A trajetória macro das DCN para formação de professores²⁴

Esta seção tem como objetivo reconstituir e analisar a trajetória e os contextos dos documentos oficiais que embasam e instituem as diretrizes (objetivo específico 1). Para isso, assim como descrito anteriormente nos procedimentos metodológicos e no capítulo teórico a respeito das políticas públicas, analisamos aspectos do conteúdo das diretrizes, bem como dos contextos que permearam suas trajetórias com base em proposições de Rodrigues (2008). Dessa forma, empreendemos uma análise documental dos textos oficiais que fundamentam e instituem as DCN.

A seguir, são apresentadas e discutidas as análises nas quatro dimensões definidas *a posteriori*: i) motivação e participação; ii) carga horária e estruturação curricular dos cursos; iii) profissionalidade docente; iv) valorização profissional. Ao longo das análises, procuramos dialogar nossos dados com autores do campo, buscando sempre considerar as conjunturas políticas nacionais que atravessaram o processo.

4.1 Motivação e Participação

A primeira dimensão analisada refere-se ao processo de elaboração das DCN. Mais especificamente, foi analisada a forma como os documentos abordam as motivações que os levaram a ser instituídos, bem como a participação de associações e entidades em sua formulação. Dessa forma, buscamos compreender não só aspectos dos objetivos das políticas, mas também de seus contextos. Assim, na primeira dimensão, *motivação e participação*, buscamos compreender duas questões principais, sintetizadas no quadro 6: (1) as justificativas elencadas para a produção dessas diretrizes; (2) como os documentos revelam a participação das entidades e associações do campo da educação e da formação de professores no processo de elaboração.

²⁴ O conteúdo deste capítulo foi publicado na forma de artigo. Ver: Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021); A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais, em Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.

Quadro 6 — Análise da dimensão *motivação e participação*

Dimensão	Categorias	DCN 2002	DCN 2015	DCN 2019
Motivação e participação	Justificativa de produção	"preparo inadequado dos professores" em "um formato tradicional"	busca por "maior organicidade das políticas, programas e ações atinentes à formação inicial e continuada"	busca por "adequação das licenciaturas com a BNCC" e suas competências (Lei no. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017)
		"construir sintonia entre a formação de professores", a LDB e parâmetros e diretrizes da Educação Básica	"romper com as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais"	
		"definição de currículos próprios da licenciatura" que não se confundam com o Bacharelado	"garantir profissionais com formação adequada nas diferentes etapas e modalidades e propiciar maior organicidade à formação"	"melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar"
	Participação de entidades do campo educacional	"longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação"	assegurou "a participação da sociedade" incorporando "contribuições da audiência pública.	"uma série de reuniões (...) com o objetivo de apresentar e discutir a proposta"
		Cita diversas entidades e associações como ANPEd, Anfope, Consed, UNDIME, dentre outras	Cita diversas entidades e associações como ANPEd, Anfope, Consed, UNDIME, dentre outras	Afirma que foi realizada "uma série de reuniões com diferentes setores da Educação brasileira,

Fonte: elaboração própria

Tanto o parecer que embasa as DCN/2002 quanto as DCN/2015 citam diversas entidades e associações (como a ANPEd, ANFOPE, ANPAE, CONSED²⁵, UNDIME²⁶) envolvidas no processo de elaboração das diretrizes, em audiências, reuniões e outros espaços de críticas e discussões. Apesar disso, Freitas (2002) afirma que as DCN/2002 não foram ao encontro das demandas do campo. Da mesma forma, Diniz-Pereira (2016) afirma que o tratamento dado às contribuições dessas entidades foi diminuto quando comparado às diretrizes dos bacharelados. Ambas as diretrizes, novamente, citam a importância do debate: o parecer CNE/CP 09/2001 cita o "processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções"; enquanto o

²⁵ Conselho Nacional de Secretários de Educação.

²⁶ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

parecer CNE/CP 01/2015 cita a incorporação das contribuições da audiência pública e de outros documentos e sugestões recebidas.

Nossa revisão bibliográfica já apontava para tal compreensão a respeito da inserção das entidades e associações no desenvolvimento das DCN/2015, aspecto confirmado por esta análise. Bezerra (2017) e Marchan (2017), por exemplo, afirmaram a relevância de tais associações para superação, nas DCN/2015, de algumas concepções das DCN/2002.

O parecer de CNE/CP 22/2019, por outro lado, apesar de citar uma série de reuniões com setores da Educação brasileira, não especifica nomes de entidades e associações envolvidas. Em outubro de 2019, diversas entidades nacionais do campo da Educação assinaram uma nota²⁷ se posicionando contrariamente às novas DCN/2019, caracterizando a proposta colocada até o momento como “danosa à elevação da qualidade da educação brasileira” e um “franco desrespeito às instituições, professores e estudantes”.

No que diz respeito às justificativas de elaboração apresentadas nos pareceres que embasam as DCN, todos os documentos apresentam justificativas relacionadas à qualidade da formação dos professores e a garantia de qualidade da Educação Básica.

As DCN de 2002 surgiram como as primeiras diretrizes para as licenciaturas. Segundo Gatti e colaboradoras (2019), o estabelecimento dessas diretrizes em 2002 é de suma importância, uma vez que o campo da formação de professores no Brasil carecia de políticas estruturadas, voltadas para as especificidades da formação docente. Da mesma forma, àquela época, a publicação de diretrizes representava uma possibilidade de superação dos modelos de formação, há muito tempo problematizados (SCHEIBE; BAZZO, 2016).

As DCN/2015, por outro lado, foram publicadas após longo debate nacional, articulado pelo CNE. O parecer cita a Comissão Bicameral do CNE para estudos de formação de professores com várias recomposições entre 2004 e 2014. Isto é coerente com a afirmação de Dourado (2016) sobre o estabelecimento dessas discussões desde 2004, que envolveu diversas associações, instituições e entidades do campo da formação de professores. Dessa forma, o processo de discussão dessas

²⁷ Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>

diretrizes, iniciado apenas dois anos após a publicação das anteriores, revela que, de fato, a formação de professores constitui-se como um campo de embates e disputas de concepções.

O parecer também apresenta o argumento da busca por organicidade entre demais políticas de formação, coerente com o período de 2003-2015 em que diversas políticas para a formação foram desenvolvidas e implementadas. Além disso, argumenta a necessidade de se romper com as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais.

Como é evidente no parecer de 2019, as DCN têm a intenção clara de buscar coerência entre a BNCC e a formação docente. Também é expressa a preocupação com o desenvolvimento de competências nas licenciaturas, característica que estava presente nas DCN/2002 e havia sido superada nas DCN/2015.

O período de discussão dessas últimas diretrizes é mais curto que o das anteriores, entre 2017 e 2019. Esse período indica que as resoluções CNE/CP 01/2017 e CNE/CP 03/2018, que adiaram o prazo de adequação das licenciaturas às DCN/2015, já sinalizavam esforços para substituí-las. Esse pequeno período de discussão também é coerente com a afirmação de Dourado e Siqueira (2019) que, ao tratar da aprovação da BNCC, afirma que seu processo de discussão e aprovação ocorreu de maneira “coercitiva e aligeirada”. Além disso, a preocupação expressa por Dourado e Siqueira (2019) indica que as novas diretrizes podem não ter sido pensadas em profundidade, em diálogo com mais atores, entidades, instituições e associações interessadas, como foi nas DCN/2015.

4.2 Carga horária e organização curricular dos cursos

A segunda dimensão refere-se à carga horária dos cursos de licenciatura e sua organização curricular, indicadas pelas diretrizes. Através dessa dimensão, podemos desvelar aspectos das concepções que as embasam. Comparamos três categorias: (1) a carga horária de formação; (2) o tempo mínimo para sua efetivação; (3) como essa carga horária deve ser distribuída na estrutura dos cursos, conforme disposto no quadro 7.

Quadro 7 — Análise da dimensão *diretrizes para temporalidade e estrutura dos cursos*

Categorias	DCN/2002	DCN/2015	DCN/2019
Carga horária de formação	Mínimo de 2800 horas totais	Mínimo de 3200 horas totais	Mínimo de 3200 horas totais
Tempo de efetivação	Mínimo de 3 anos de curso	Mínimo de 4 anos ou 8 períodos	Não especificado
Estruturação curricular	400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas para conteúdos de natureza científico cultural; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.	400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio; 2200 horas de atividades formativas dos núcleos I e II; 200 horas para outras atividades de interesse do estudante (núcleo III).	800 horas para conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; 1600 horas para conteúdos específicos das áreas; 800 horas de prática pedagógica, divididas em 400 horas de estágio e 400 horas de prática dos componentes curriculares.

Fonte: elaboração própria

As diretrizes de 2015 e 2019 avançaram em relação às de 2002, ao aumentarem a carga horária mínima de 2.800 para 3.200 horas. Esse movimento condiz com uma expectativa de uma formação teórica e prática robusta para a formação de professores. Nas primeiras DCN, conforme Freitas (2002), o estabelecimento de 2.800 horas se deu em função de pressões do setor privado.

O tempo mínimo para efetivação dessa carga horária evidencia, no entanto, um movimento em ziguezague. Em 2002, as diretrizes instituíram um mínimo de três anos de curso para efetivação das 2.800 horas de formação. À medida que essa carga horária foi aumentada pelas DCN/2015, o tempo mínimo para efetivação do curso também aumentou para quatro anos ou oito períodos letivos. Em 2019, por outro lado, o tempo mínimo para efetivação do curso foi removido. Este fato é visto com preocupação, uma vez que práticas formativas aligeiradas podem ser referendadas pela não existência de um tempo mínimo.

Sobre a distribuição dessa carga horária nas licenciaturas, evidenciamos alguns padrões. Em todas elas as 400 horas de prática como componente curricular e as 400 horas de estágio curricular supervisionado são mantidas. As 200 horas para outras atividades de formação estão presentes nas DCN de 2002 e 2015, com a consideração do interesse do estudante nas diretrizes de 2015. As DCN/2019 não instituem essa carga-horária.

As diretrizes de 2002 determinam que as 1.800 horas restantes sejam destinadas a conteúdos de natureza científico cultural. As diretrizes de 2015 determinam 2.200 horas para as atividades formativas dos núcleos I e II, descritos, respectivamente, como núcleos de “estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional” e de “aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos” (BRASIL, 2015b). As diretrizes de 2019, por outro lado, são mais objetivas ao determinar 800 horas para conhecimentos educacionais e 1600 horas para conteúdos específicos, priorizando, portanto, o campo de conhecimento específico de cada licenciatura.

4.3 Profissionalidade Docente

A decisão a respeito de como formar professores envolve a compreensão sobre o que são professores ou sobre o que se espera que eles sejam. Roldão (2005) fornece quatro descritores que buscam explicar a profissionalidade docente – características que descrevem e distinguem a profissão docente das demais. A terceira dimensão estrutura-se em suas quatro categorias: (1) a especificidade da função, ou a atividade específica exercida pela profissão; (2) os saberes específicos necessários para sua atividade; (3) a autonomia, ou o poder de decisão; (4) a pertença à um coletivo, que regula e defende a profissão, conforme disposto no quadro 8.

Quadro 8 — Análise da dimensão *Profissionalidade Docente*

Categorias	DCN/2002	DCN/2015	DCN/2019
Especificidade da função	"cuidar da aprendizagem"	"atuam diretamente no ensino"	"zelo pela aprendizagem"
		"agentes formativos de cultura"	"formativos de conhecimento e cultura"
		"práxis como expressão da articulação entre teoria e prática"	"desenvolver competências socioemocionais em seus estudantes"
Saberes específicos	competências	conhecimentos "específicos, interdisciplinares e pedagógicos" e "científicos e culturais"	competências
		"valores éticos, políticos"	
	"conhecimentos específicos"	"acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais"	"acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais"
	"compreensão das questões envolvidas em seu trabalho"	"resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado"	
Autonomia	"autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas"	autonomia possibilitada pela formação	Fundamento pedagógico da formação
			Autonomia com seu "próprio desenvolvimento profissional"
Coletivo	"interagir cooperativamente com a comunidade profissional"	trabalho coletivo possibilitado pela formação	"trabalhar coletivamente" como uma competência
		"construção, definição coletiva" dos planos de carreira	"participar das comunidades de aprendizagem" como uma competência

Fonte: elaboração própria.

As DCN/2002 informam que a principal tarefa do docente é cuidar da aprendizagem dos alunos. As diretrizes de 2015, por outro lado, ampliam essa tarefa ao afirmar que, mediante a atuação no ensino, os professores agem como agentes formativos de cultura. Isso dialoga com as afirmações de Ribeiro (2017) e Marchan (2017), que compreendem nessas diretrizes uma perspectiva de professor que vai além de somente reproduzir saberes.

Por sua vez, as DCN/2019 retomam ambas as definições, afirmando tanto o zelo pela aprendizagem, como a formação de conhecimento e cultura, adicionando também, em sua definição sobre especificidade do trabalho docente, a função do desenvolvimento das competências socioemocionais de seus alunos.

Ao buscar identificar menções que tratam de saberes que devem embasar a formação dos professores (ou que devem embasar a atuação desses profissionais), encontramos referências a conhecimentos específicos, pedagógicos ou interdisciplinares, presentes nas três diretrizes. As DCN de 2015 e 2019, no entanto, destacam a necessidade de acesso permanente a informações, vivências e atualizações culturais. Essa referência condiz com a análise de Tardif (2000), que descreve como uma das características dos saberes docentes seu desenvolvimento através do tempo. As diretrizes de 2015 atestam essa temporalidade dos saberes docentes ao afirmar que a consolidação dos conhecimentos dos professores virá através do seu exercício profissional.

Todas as diretrizes fazem referências à autonomia. Entretanto, elas não aprofundam em suas compreensões sobre ela. A DCN/2002 a associa à responsabilidade pelas decisões feitas. As DCN de 2015 e 2019, por sua vez, citam a necessidade de que ela seja desenvolvida pela formação.

Em relação ao coletivo, as diretrizes trazem referências simples à essa categoria, geralmente abordando o trabalho coletivo, mas sem detalhes maiores. As DCN de 2002 afirmam que o professor precisa interagir cooperativamente com a comunidade profissional, ao passo que as competências propostas pelas diretrizes de 2019 incluem a dimensão engajamento profissional. No entanto, as diretrizes de 2015 abordam a necessidade de construção e definição coletiva dos planos de carreira.

4.4 Valorização Profissional

Segundo Nóvoa (2017), as reformas educacionais de cunho neoliberal intensificaram um processo de precarização das condições de trabalho (que diz respeito à uma desvalorização material da docência) e de disseminação de discursos que negam a importância ou propõem o aligeiramento da formação docente (um processo de desvalorização simbólica). Dessa forma, essas duas categorias – (1) valorização material e (2) valorização simbólica – constituem a dimensão valorização profissional de nossa análise, disposta no quadro 9.

Quadro 9 — Análise da dimensão *valorização profissional*

Categorias	DCN/2002	DCN/2015	DCN/2019
Valorização Material	depende de políticas que definam "jornada de trabalho", "planos de carreira" e "níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho"	"a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério"	Retoma as metas 17 e 18 do PNE que tratam da "equivalência salarial" com "outros profissionais" e do "plano de carreira"
Valorização Simbólica	"práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem" devem ser valorizadas	"concepção ampla e valorização entendida a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho"	"associar a valorização à formação" para garantir atratividade da carreira "Inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas"

Fonte: elaboração própria.

O Parecer CNE/CP nº 02 de 2001 faz referências à valorização simbólica e material da profissão docente. O texto cita que as competências e as práticas próprias da atividade devem ser valorizadas. Em outro momento, o documento afirma que a qualificação profissional perpassa por políticas que visem definir planos de carreira e remuneração condigna com a importância social do trabalho. Entretanto, essas informações foram omitidas na estruturação das Resoluções CNE/CP nº 01 e 02 de 2002, que instituem as diretrizes.

As DCN/2015 avançam ao evidenciar uma concepção sólida de valorização, presente tanto na resolução quanto no parecer. Nessa concepção, articulam questões materiais (salário, carreira, condições de trabalho) com questões simbólicas (formação inicial e continuada). Esse ponto converge com Bezerra (2017), que apontou também compreender uma perspectiva mais articulada de valorização nas DCN/2015.

É importante ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 02 de 2015 trata não somente de diretrizes para a formação inicial, mas também para a continuada, além de cursos de formação pedagógica e segunda licenciatura. Além disso, a valorização

dos profissionais do magistério recebe atenção especial no capítulo VII da referida resolução. Esses argumentos atestam uma concepção sólida de articulação entre elementos formativos e de valorização material do magistério.

As diretrizes de 2019 citam a necessidade do reconhecimento e fortalecimento dos saberes e práticas docentes, e de articulação entre formação e valorização da profissão. Elas também retomam o PNE ao tratar da importância da equivalência salarial entre profissionais do magistério e outros profissionais com a mesma titulação. Apesar dessas ponderações, as diretrizes retrocedem ao remover a valorização docente como um dos eixos estruturantes das diretrizes, presente nas DCN/2015.

Evidenciamos que as DCN/2015 trazem uma concepção mais sólida de valorização profissional, ao tratar de condições de trabalho, carreira, formação e valorização de maneira articulada. Essa perspectiva converge com diversos autores da área, como Diniz-Pereira (2016) e Nóvoa (2017), que pautam a necessidade de sua articulação. As DCN de 2019, ao remover essa concepção de seus textos, se articula com outros movimentos dos governos posteriores à 2016, que, assim como a autorização de profissionais com “notório saber”, contribuíram para a desvalorização e desprofissionalização docentes.

4.5 Considerações sobre a trajetória das DCN

Nesta seção, discutimos a trajetória das DCN para formação de professores no Brasil, que se inicia com a instituição das primeiras diretrizes próprias para as Licenciaturas, em 2002. A consolidação da obrigatoriedade da prática como componente curricular e dos estágios supervisionados sinalizaram a necessidade de materialização da especificidade dos cursos de formação de professores. Conforme Gatti e colaboradoras (2019), essas DCN marcaram um momento de possibilidades para a formação de professores. Segundo Freitas (2002), apesar desses avanços, essas diretrizes não dialogaram com demandas do campo. A centralização das competências, o reduzido tempo mínimo para efetivação do curso (três anos) e a redução da função docente ao cuidado com a aprendizagem, atestam uma concepção simplificada e tecnicista da docência, construída em uma formação aligeirada.

Os governos Lula e Dilma avançaram em direção à superação dessas perspectivas ao longo dos 14 anos de uma trajetória mais orgânica no campo. As DCN/2015 se fundamentaram em ideias mais críticas, compreendendo professores

como sujeitos “formativos de conhecimento e cultura”, com “valores éticos e políticos”. Pautaram uma concepção de valorização profissional que articulou formação inicial e continuada com condições de trabalho e carreira, assim como defendido por autores como Diniz-Pereira (2015) e Nóvoa (2017). Além disso, aumentaram a carga horária (3.200 horas) e o tempo mínimo para efetivação dos cursos (quatro anos). A trajetória dessas políticas sinalizava um caminho à criticidade, autonomia e novas possibilidades para os cursos de licenciatura.

Essa trajetória não revela, entretanto, linearidade. O fim do governo Dilma, marcado por um golpe parlamentar, conforme denunciado por Bastos (2017), abriu espaço para um novo ciclo. Dourado e Siqueira (2019) compreendem uma “contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação” durante o governo Temer. As políticas que daí advieram agravaram o processo de desvalorização e enfraquecimento do status profissional da docência.

As DCN/2019, já no governo Bolsonaro, parecem agravar esse ciclo político-ideológico. Retomando questões superadas pelas diretrizes de 2015, se reaproximaram das concepções vigentes em 2002, como a centralização da formação em competências, um esvaziamento crítico e a possibilidade de aligeiramento da formação, em decorrência da não especificação de um tempo mínimo para efetivação dos cursos. Outro significativo retrocesso diz respeito à remoção da ideia articulada de valorização profissional, além da redução da relevância dada à formação continuada.

Diniz-Pereira (2015) sinaliza um possível consenso da literatura a respeito da necessidade de superação do modelo tecnicista hegemônico nas licenciaturas. Da mesma forma, concordamos com Nóvoa (2017) quando o autor defende a necessidade de se transformar a formação de professores. As DCN de 2019 parecem não contribuir para uma transformação em direção às ideias defendidas por acadêmicos e entidades do campo. E como poderiam contribuir para a superação de tradições seculares se retomam ideias conservadoras? As transformações advindas do pós-golpe parecem afunilar as possibilidades em direção à manutenção de um processo de desprofissionalização da docência.

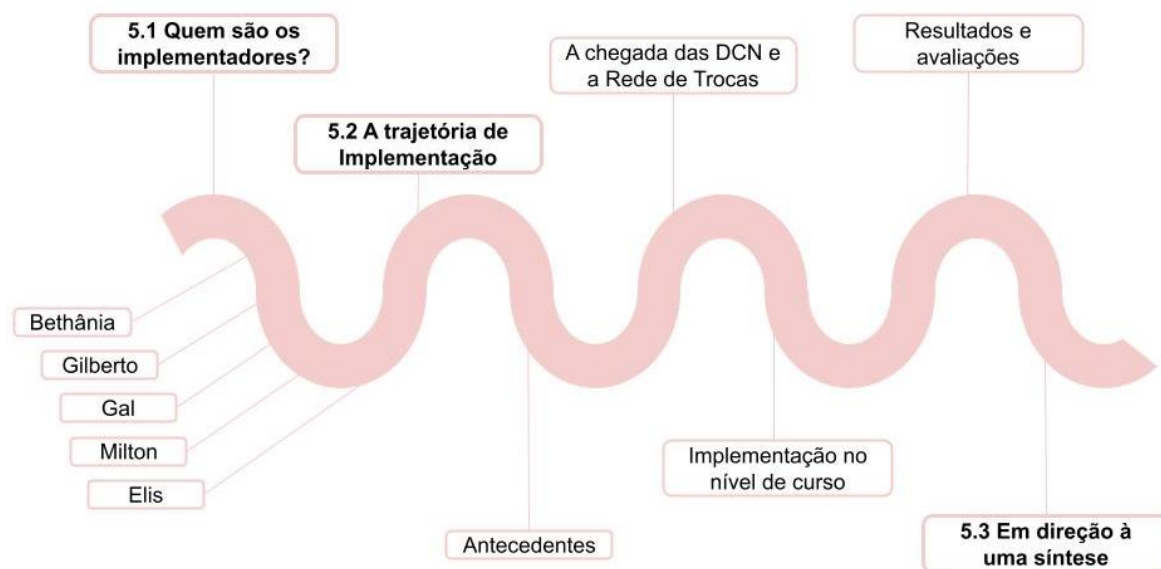
As formas de materialização dessas diretrizes ainda não são conhecidas, e compõem o esforço empreendido nos próximos capítulos desta dissertação. Dessa forma, os estudos de implementação das novas DCN/2019 podem auxiliar na

compreensão das interpretações e ações dos formadores frente a elas, bem como suas interações com o processo de implementação das DCN/2015, que também carecem de entendimento. Sendo assim, as discussões dos próximos capítulos podem também traçar relações entre as trajetórias dessas políticas em diferentes níveis.

5 - A trajetória de implementação das DCN na UFOP

Esse capítulo tem por objetivo apresentar as análises das entrevistas narrativas com os atores da UFOP no que diz respeito à trajetória de implementação das DCN para formação de professores no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Para isso, inicialmente, na seção 5.1, apresentamos cada um dos narradores-implementadores por meio de alguns trechos de suas narrativas, em especial aqueles que contam sobre suas trajetórias profissionais, suas motivações e como eles se inserem no processo de implementação das DCN. Em seguida, na seção 5.2, descrevemos e discutimos a referida trajetória de implementação. Visando maior organização, essa trajetória é estruturada por temas, seguindo uma lógica cronológica, sendo eles: (1) antecedentes; (2) a chegada das DCN e a Rede de Trocas; (3) implementação no nível de curso; (4) resultados e avaliações. Por fim, a seção 5.3 apresenta uma breve síntese da trajetória de implementação estudada. A figura 11 sistematiza o percurso do presente capítulo.

Figura 11: representação gráfica do percurso do capítulo 6: A trajetória de implementação das DCN na UFOP



Fonte: elaboração própria.

É relevante destacar que, retomando o conceito de trajetória discutido por Gussi e Oliveira (2016), não existe uma suposta linearidade dos processos de implementação. Além disso, seria incoerente afirmar que conseguimos, através de nosso método, reconstituir e analisar tal trajetória em sua totalidade. Dessa forma, os pontos que são abordados aqui são aqueles recorrentes nas falas dos docentes

entrevistados e que, portanto, fazem sentido na construção dos enredos por eles propostos e que foram captados por nossas análises em diálogo com nossa fundamentação teórica. Outras trajetórias poderiam ser descritas se outros atores fossem entrevistados, se outros métodos fossem empregados e se outros analistas desenvolvessem a pesquisa.

5.1 Quem são os narradores-implementadores da UFOP, que lugar ocupam e como se inserem no processo?

Bethânia

Bethânia é professora do curso de Ciências Biológicas da UFOP desde 2006. Ela é bacharel e licenciada em Biologia pela UFV e tem pós-graduação em um campo específico das Ciências Biológicas. Foi coordenadora do curso de Licenciatura em parte significativa do processo de implementação das DCN/2015 e, em sua narrativa, mostra significativo apreço pelo referido processo. Aparentemente, a partir das nossas interpretações, ela atuou à frente do processo, em uma espécie de papel de articulação e liderança. Em sua fala, ela nos contextualizou sobre sua trajetória profissional:

Eu sou bióloga formada pela UFV, fiz o curso de bacharelado em uma época que o bacharelado é o que havia, e a gente fazia na verdade a complementação pedagógica no contraturno, no noturno em algumas disciplinas. Não foi uma formação que me deu condição de Trabalho como professora, como docente [...] Então apesar de eu ser licenciada, bacharel e licenciada, a licenciatura foi nos piores moldes possíveis: uma dupla de disciplinas complementares e um estágio não muito bem orientado. Era realmente, cumprindo tarefas. E é essa perspectiva inicial de licenciatura que eu tenho [Bethânia, coordenação, UFOP].

A professora iniciou sua narrativa sobre o processo de implementação apresentando um pouco sobre como ela compreende sua formação inicial. Segundo ela, o foco de sua formação foi o bacharelado, e seu título de licenciada foi concedido após cursar algumas disciplinas complementares ao final de seu curso de graduação. Tal modelo de formação, assim como já discutido anteriormente, é chamado pelo nome de 3+1, e se configura pela formação pedagógica na forma de um apêndice ao curso de bacharelado. Assim como afirmam Gatti e colaboradoras (2019), durante muito tempo a licenciatura foi praticada dessa forma. Por consequência, a formação de professores ocorria de forma superficial, na qual os saberes específicos eram

privilegiados em detrimento dos pedagógicos, aspecto histórico constituinte do processo de desprofissionalização e desvalorização da profissão docente. Esse é o caso da formação de Bethânia (e de grande parte dos docentes que formam professores).

Após descrever sua formação inicial, Bethânia também contou sobre seus cursos de pós-graduação, marcados pelo doutorado e por dois pós-doutorados em uma área específica das ciências biológicas. Dessa forma, Bethânia não se formou nos campos da educação ou ensino. Por fim, com cerca de trinta anos de idade, ela ingressou como professora da UFOP após ser aprovada em um concurso público. Bethânia destacou o momento em que iniciou seu trabalho como professora:

Eu entrei na sala de aula e aconteceu aquilo que a gente mais ou menos imagina, né... ama. Simplesmente se apaixona demais, adora. Comecei a me distanciar da área base de laboratório de pesquisa da qual eu tinha me formado. [...] E aí quando eu respirei que eu ia ser só professora, ou pesquisar, lidar como professora, como dar aula e na prática docente eu percebi que eu ia precisar estudar muito. Ia ter que mudar muito a minha perspectiva, que a minha formação quase que não adiantava pra mais nada. [Bethânia, coordenação, UFOP].

Aparentemente, através de suas exposições a respeito de sua formação inicial, suas especializações nas ciências biológicas e seu ingresso como professora no Ensino Superior, Bethânia tenta explicitar uma contradição entre sua formação e sua atuação: sua formação, quase que exclusivamente focalizada nas ciências biológicas, não se mostrou suficiente para sua atuação como professora. Além desse retrato de sua própria trajetória, ela também afirma enxergar isso em seus colegas de profissão: “e é o perfil que eu vejo no meu departamento, os meus iguais são assim como eu”.

De acordo com Gatti e colaboradoras (2019), ainda existem poucos estudos a respeito dos professores que atuam nas licenciaturas, os chamados docentes formadores. De acordo com as autoras, pouco se sabe sobre seus aspectos formativos e profissionalizantes. Apesar disso, em concordância com a afirmação de Bethânia, as autoras afirmam que parte significativa desses docentes não possuem formação pedagógica e que, aparentemente, buscam seus saberes a respeito da formação de professores por conta própria. Esse ponto também é atestado por Bethânia, uma vez que ela afirma que ela, e outros professores, por se interessarem pela formação docente e se reconhecerem como formadores, buscam seus conhecimentos e formações.

Esse retrato a respeito da contradição da formação dos formadores, que formam licenciandos mesmo sem possuir formação pedagógica formal, afirmado por Bethânia e atestado por Gatti e colaboradoras (2019) parece dialogar intimamente com as concepções desses docentes a respeito da formação de professores. Por consequência, tais concepções parecem ter influenciado as decisões do processo de implementação das diretrizes na UFOP, aspectos que serão discutidos com mais profundidade à frente.

Gilberto

Gilberto ingressou como docente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFOP em 2011, assumindo as poucas disciplinas de ensino do curso. Ele é uma das exceções ao processo descrito por Bethânia em relação à formação quase que exclusiva dos demais docentes nas ciências biológicas: é licenciado em Biologia com Mestrado e Doutorado em Educação. Gilberto inicia sua fala narrando um pouco o começo de sua trajetória na UFOP:

Quando eu cheguei ao curso, à UFOP, eu cheguei como o professor da educação, ou do ensino no curso de ciências biológicas. Porque são disciplinas que eram tidas sempre por professores substitutos. Então eu chego pra assumir três disciplinas: bioética, estágio 1 e 2. [...] Essas disciplinas ficam no oitavo período e no nono período. Isso sempre me incomodou, era um curso que você tem uma carga horária muito grande de estágio, e nas disciplinas de estágio [...] eu tenho que oferecer alguns conteúdos que eu vejo que seriam mais interessantes nas práticas de ensino, que o curso não tinha [Gilberto, coordenação, UFOP]

O início da fala de Gilberto é interessante pois contextualiza suas motivações para participar de um processo de reformulação do curso. Tais motivações parecem ter relação com seus saberes de professor e pesquisador do campo da educação. Por exemplo, algumas características tradicionais da formação de professores, como a baixa quantidade de disciplinas de prática, pedagógicas, ou integradoras, eram motivo de sua insatisfação. Além disso, experiências anteriores com a reformulação de cursos em uma instituição privada também o motivaram a propor mudanças:

E eu venho de uma atuação no ensino particular, [diz o nome da instituição], e lá a gente já tinha passado por várias reformulações curriculares. E essas reformulações a gente sempre estudava muito as normativas do MEC, as resoluções do CNE. E tudo isso me inquietava pela necessidade de uma reformulação no curso mesmo. Eu realmente sentia que esse estágio com duas disciplinas de 210 horas, uma ausência de disciplinas de prática de ensino, de metodologia, comprometia a formação dos licenciandos. [Gilberto, coordenação, UFOP]

Com a instituição das DCN/2015, Gilberto e outros docentes enxergaram a implementação como uma oportunidade para colocar em prática suas perspectivas a respeito da formação docente. Como veremos à frente, Gilberto e outros entrevistados, após abordarem suas motivações e contextualizações sobre o tema, afirmaram que compreenderam a implementação das DCN como uma oportunidade de se reformularem alguns aspectos do curso.

Gal

Gal é bacharel e licenciada em Biologia e, assim como Gilberto, possui mestrado e doutorado em Educação. Portanto, Gal é outra docente do curso com formação que vai além das ciências biológicas.

Ela se inseriu na implementação das DCN/2015 ao final do ano de 2017, ano em que iniciou seu trabalho na UFOP. Ela nos contextualiza que, por ter ingressado na universidade como docente das disciplinas de ensino de ciências, logo foi inserida no processo de implementação por seus colegas:

Participar da implementação [...] se misturou um pouco com a minha chegada na UFOP, porque eu trabalhava numa fundação de ensino a distância no Rio [...] muitos anos e aí resolvi vir pra cá, exatamente no momento em que estava acontecendo a implementação do PPC. E quando eu cheguei, então, eu cheguei pra trabalhar na área de ensino de ciências e na licenciatura de ciências biológicas. Então fui logo cooptada pelos colegas, porque certamente teria que fazer parte dessa discussão. E o que foi muito bom porque me permitiu conhecer a implementação e participar da elaboração desse documento tão importante. [Gal, coordenação, UFOP]

Milton

Milton se envolveu no processo de implementação de uma maneira diferente de Bethânia, Gilberto e Gal. Pedagogo e com pós-graduação no campo da Educação, ingressou na UFOP em 2008 no Departamento de Educação. Sua participação no processo de implementação se deve à sua posição em um cargo de gestão na

Prograd, que ocupou entre 2013 e 2017, atuando, portanto, como um burocrata de alto escalão. Dessa forma, Milton não se envolveu diretamente com o curso de Biologia, mas sim na articulação das diferentes licenciaturas e na construção de uma proposta institucional de formação de professores. Apesar da diferença de posição, Milton, assim como Gilberto, também nos conta sobre suas insatisfações com a formação de professores oferecida pela universidade:

Já incomodava a gente de alguma forma, a gente não ter um projeto de licenciatura dentro da universidade. No meu caso isso incomodava não só por ser professor do departamento de educação, mas eu havia sido coordenador institucional do **PIBID**. Então no PIBID, nessa coordenação a gente já vinha tentando construir uma identidade pras licenciaturas a partir da coordenação do PIBID, eu já tinha um contato muito grande com os professores da licenciatura da universidade, achava que o PIBID tinha feito uma coisa interessante que era tentado dar uma cara pras licenciaturas, permitindo um encontro entre os professores dos diversos cursos. [Milton, PROGRAD, UFOP, grifo nosso]

É possível identificar na fala de Milton a centralidade dada à sua participação no desenvolvimento do PIBID na universidade. Segundo ele, tal política influenciou no desenvolvimento de motivações para propor mudanças na formação de professores, que seriam colocadas em prática com a instituição das DCN/2015. É interessante destacar como duas políticas, mesmo que não formuladas de maneira entrelaçada, se influenciaram no momento da implementação.

Estudos como o de Gatti e colaboradoras (2014) a respeito do PIBID já relataram elementos semelhantes ao que foi constatado nas narrativas de Milton. Segundo as autoras em questão, o PIBID teve efeitos significativos no fortalecimento das licenciaturas. Dentre outros aspectos, elas afirmam que um dos efeitos do PIBID foi a motivação de questionamentos a respeito dos currículos das licenciaturas nas instituições, principalmente no que tange às relações entre os diferentes saberes científicos envolvidos na formação.

Até aqui, pudemos compreender como acontecimentos anteriores, seja a implementação de outras políticas como o PIBID, seja a insatisfação ou a motivação de Bethânia, Gilberto e Milton nos mostram como a UFOP não se apresentava como uma instituição estática à espera de uma política para ser implementada, assim como sugere Lejano (2012). Pelo contrário, diversos movimentos, interações e decisões já

efervesciam uma arena de formação de professores, marcada por atores que aproveitariam (e o fizeram, como veremos) uma nova política para tentar colocar em prática suas concepções de formação.

Maynard-Moody e Musheno (2003) afirmam que o empenho dos trabalhadores de nível de rua na materialização das políticas depende também, dentre diversos outros fatores, de suas crenças. Apesar da atuação de Milton ser no mais alto escalão da administração da Universidade, suas crenças a respeito da formação docente parecem ter influenciado seu trabalho na implementação das DCN.

De maneira geral, é perceptível na fala dos entrevistados que aspectos como seus descontentamentos com o curso em que trabalhavam, suas intenções de propor mudanças e suas reflexões ao longo de suas trajetórias profissionais produziram considerável adesão à implementação das DCN/2015. Da mesma forma, em alguns casos que veremos a seguir, eles expressam que as compreensões de outros docentes a respeito da formação docente produziu empecilhos ao processo.

Elis

Elis é técnica-administrativa na Prograd, e atua no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP). Ela possui sua formação inicial em Pedagogia e é mestre e doutora em Educação, iniciando seu trabalho na UFOP em 2014. Em sua narrativa, ela também contou que em sua pós-graduação estudou e pesquisou temas relacionados ao Ensino Superior.

Elis, diferentemente dos demais entrevistados, não abordou muitos aspectos de sua trajetória profissional e pessoal e suas relações com a implementação das diretrizes. No entanto, ela nos conta que a instituição das DCN/2015 foi muito próxima ao seu ingresso na universidade, comprometendo sua atuação na parte inicial do processo:

Eu já tinha experiência como docente do ensino superior, mas desconhecia a parte administrativa. E as diretrizes de 2015 foram publicadas em julho, então era algo novo pra mim, e era novo ainda as atividades fins do setor [Elis, NAP/PROGRAD, UFOP].

Assim como Milton, Elis se insere na implementação de um ponto de vista mais amplo, especialmente no trabalho de articulação das licenciaturas. Entretanto, tendo

em vista seu papel na Prograd, como veremos futuramente, ela também atuou em contato direto com o curso de Biologia, prestando auxílio ao trabalho do colegiado de curso.

5.2 A trajetória das DCN na UFOP a partir da experiência dos implementadores

Antecedentes

A partir da constatação de que, assim como discutem os autores que embasam essa dissertação, as políticas aterrissam em instituições em movimento e com contextos específicos, o que fazemos agora é apresentar, a partir das narrativas dos entrevistados, parte da trajetória de implementação das políticas estudadas.

Em nossas análises, pudemos perceber que os atores entrevistados na pesquisa deixam claro que o processo de implementação teve relação com movimentos, acontecimentos e outras políticas anteriores à instituição das DCN. Em suas narrativas, esses implementadores fazem questão de contextualizar o processo de implementação, apresentando fatos e motivações antecedentes às DCN. Por exemplo, em uma parte de sua narrativa, Bethânia elencou uma série de acontecimentos que parecem ter influenciado o processo:

O PIBID veio pra Biologia [em 2011]. Em 2014 a gente já começou a ter resultados materializados do PIBID, professores realmente desenvolvendo coisas nas escolas. Nesse momento também, entra o curso de Mestrado em Ensino de Ciências no Instituto. Então foi conjuminando. Saiu do nada antes de 2011, para, a partir de 2011 com o PIBID, contratação [de professores], em 2013 e 2014 a gente identificar as dificuldades; aí já tava no mestrado; 2014 a separação [dos cursos]; em 2015 a lei; 2015, 2016 e 2017 a reforma... então a gente tá falando de uma década. Me deu desespero de imaginar que **a gente tá falando de uma década. Foi uma década que as coisas mudaram muito**, de completo ignorar [a formação de professores] para PIBID, Pós-Graduação ativa com muitos resultados, muitos alunos formados, a mudança total do curso, a nova legislação, a gente só ganhando estrelinha... [Bethânia, coordenação, UFOP, grifo nosso].

A trajetória contada por Bethânia se inicia em 2011, com a contratação pelo Departamento de Biodiversidade, Evolução e Meio Ambiente (DEBIO) de um docente específico para as disciplinas de ensino de ciências e Biologia. Anteriormente à contratação deste professor, tais disciplinas eram ministradas por docentes sem formação específica nas áreas de ensino ou educação. Esse momento marca, na

visão dela, um processo de amadurecimento da licenciatura, que envolve, além da contratação de docentes, o desenvolvimento do PIBID, do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e da separação dos colegiados dos cursos de bacharelado e licenciatura. Parte de sua narrativa a respeito desse momento ilustra esse processo:

E depois a gente passa por um processo de amadurecimento à tapa que foi a entrada do PIBID. A contratação de professores que de fato eram da área, e a vinda do PIBID. Aí entra um PIBID e o curso de licenciatura era aquela bagunça. [Bethânia, coordenação].

De acordo com a narrativa de Bethânia e de outros entrevistados, o PIBID parece ter atuado de forma significativa no desenvolvimento da formação de professores da instituição em questão. De maneira recorrente, nas falas de Bethânia, Milton e Gilberto, o PIBID aparece como sendo um motivador de reflexões a respeito do cenário de formação docente vigente à época, aspecto que foi discutido anteriormente.

As reflexões estimuladas pela vivência dos docentes com o PIBID demonstram como as intenções para construção de uma proposta institucional de formação ou para reformulação do curso de licenciatura já existiam anteriormente à instituição das DCN/2015. Gilberto, por exemplo, relatou seu incômodo com a estrutura adotada pelo curso à época:

Isso sempre me incomodou, era um curso que você tem uma carga horária muito grande de estágio e, nas disciplinas de estágio, até hoje, porque a gente ainda tá com essa grade, eu tenho que oferecer alguns conteúdos que eu vejo que seriam mais interessantes nas práticas de ensino, que o curso não tinha. [Gilberto, coordenação, UFOP, grifo nosso]

Outro acontecimento citado por Bethânia, foi a estruturação dos colegiados coordenadores de curso, aspecto que também foi contado por Milton. Conforme relatou Bethânia, anteriormente ao ano de 2014 os cursos de bacharelado e licenciatura não possuíam coordenação separada. Segundo a docente, uma única coordenação era responsável por ambos os cursos, o que, em sua visão, era negativo. Esse fato, segundo ela, deixava o curso de licenciatura às margens do bacharelado, sem movimentos de reflexão coletiva sobre a formação docente:

Eu não sabia, eu só via que os alunos nunca sabiam contar se eles estavam próximos de jubilar ou não, não sabiam o limite exato de curso, quanto tempo eles tinham, e são coisas que eram pra ser tão óbvias. E tinham que fazer as horas complementares, e não sabiam como fazer, e tinham que fazer eletiva... [Bethânia, coordenação, UFOP]

Essa questão de negligência burocrática foi a primeira coisa que me chamou na responsabilidade de fazer alguma coisa. E aí eu acabei entrando no colegiado e acabei, querendo coordenar, e na hora que eu assumi a presidência do colegiado, eu me perguntei qual colegiado. E aí eu descobri que a gente sequer tinha colegiados separados. A gente já tinha dois cursos separados, bacharelado e licenciatura funcionando há anos, o colegiado era um só, e mandava em todo mundo e bagunçava completamente a vida dos meninos, não fazia uma coordenação, nunca tinha ninguém de noite, e a licenciatura ficava mais à margem do que tudo, não tinha qualquer raciocínio. E quando eu fui à PROGRAD entender como era esse negócio, eu descobri que a PROGRAD tinha muitas dúvidas. [Bethânia, coordenação, UFOP]

A relevância desse processo é endossada por Milton e, segundo ele, esse problema se estendia pelos demais cursos de bacharelado e licenciatura da universidade. Dessa forma, Milton descreve que o processo de separação dos cursos nos sistemas da universidade foi um processo difícil, porém necessário e que impactou positivamente a posterior implementação das DCN/2015:

Então, uma primeira iniciativa que precedeu a reforma das licenciaturas, foi até um ato corajoso, foi definitivamente separar os cursos. Separar os cursos. Dizer olha, agora vai entrar para [o curso] história licenciatura, agora vai entrar no vestibular para [o curso] história bacharelado. Agora tem que ter projeto pedagógico separado. Agora no sistema da UFOP, o sistema de controle acadêmico tem que tá separado, não tem um curso de história. Tem dois cursos, um de história licenciatura e um de história bacharelado. Porque não era separado. Eu lembro que assim, até que o mais difícil de separar foi no sistema da PROGRAD. [Milton, PROGRAD, UFOP]

Nós não tínhamos coordenador de curso para licenciatura, coordenador de curso para bacharelado. Nós não tínhamos um colegiado de curso para licenciatura e um colegiado de curso para bacharelado. Para separar isso, a universidade teve que criar uma função gratificada, FG, que os coordenadores ganham. A partir de agora nós vamos ter que ter um colegiado para Biologia licenciatura e um colegiado para bacharelado. E isso não era um processo simples, a gente fez isso tudo antes. Então quando chegaram as diretrizes, qual foi a sorte minha e do [Pró-Reitor], por isso que eu acho que teve pouca resistência também, quando as diretrizes chegaram elas confirmaram tudo que a gente já tinha feito. [Milton, PROGRAD, UFOP]

Esses processos - a contratação de docentes com formação específica na área de ensino de ciências, o desenvolvimento do PIBID e a separação burocrática dos

cursos de bacharelado e licenciatura - são alguns dos movimentos que demonstram um processo de maior reflexão a respeito da formação de professores no curso em questão. Ao descreverem tais momentos, os docentes acabam afirmando que já possuíam intenções relacionadas à proposição de mudanças na licenciatura.

Maynard-Moody e Musheno (2003) afirmam que o empenho dos trabalhadores na materialização das políticas depende também, dentre diversos outros fatores, de suas crenças. Dessa forma, é perceptível na fala dos entrevistados que aspectos como seus descontentamentos com o curso em que trabalhavam, suas intenções de propor mudanças e suas reflexões ao longo de suas trajetórias profissionais produziram considerável adesão à implementação das DCN/2015. Da mesma forma, em alguns casos, eles expressam que as compreensões de outros docentes a respeito da formação docente produziram empecilhos ao processo. Mesmo que esses fenômenos já tenham sido ilustrados na presente seção, outros elementos também ficam evidentes nas seções seguintes.

A chegada das DCN/2015 e a Rede de Trocas

Com a instituição das DCN/2015, os docentes enxergaram sua implementação como uma oportunidade para colocar em prática alguns de seus pensamentos, reflexões e intenções a respeito da formação de professores. Alguns dos entrevistados, após abordarem suas motivações e contextualizações sobre o tema, afirmaram que compreenderam a implementação das DCN como uma possibilidade de se reformular alguns aspectos do curso, conforme descreve Gilberto:

Quando surge o processo de reformulação, não, de construção dessa política de formação de **professores**, que foi fomentado pela resolução de 2015, eu vi como uma oportunidade, de melhorar a distribuição da carga horária de estágio, equalizar as questões relacionadas às práticas como componentes curriculares, foi uma boa oportunidade, e eu vi isso como um processo que eu poderia contribuir muito. [Gilberto, coordenação, UFOP, grifo nosso]

De maneira semelhante, Milton também afirma que enxergou as DCN/2015 como uma oportunidade de promover mudanças na formação de professores a nível institucional. Dessa forma, enquanto os docentes compreenderam a oportunidade de se refletir sobre a formação no curso de licenciatura, Milton, na posição de gestor,

compreendeu uma oportunidade de se articular a formação nas diferentes licenciaturas:

Em 2015 são aprovadas as diretrizes curriculares, e com a aprovação das diretrizes curriculares nós tínhamos ao mesmo tempo uma obrigação, porque elas diziam que em 2 anos nós deveríamos implementar as diretrizes, mas ao mesmo tempo eu via aquilo como uma **oportunidade**. Eu falei: olha a gente não pode de forma alguma permitir que os cursos discutam a sua alteração de diretrizes de formação em seus espaços próprios sem promover uma ampla discussão institucional sobre implementação de diretrizes. [Milton, PROGRAD, UFOP, grifo nosso]

Com a instituição das DCN/2015, de acordo com Milton, a Pró-Reitoria iniciou um trabalho de articulação das Licenciaturas. Em suas palavras, o corpo de gestores e técnicos da Pró-Reitoria trabalhou no desenvolvimento das condições necessárias para que esse processo de implementação das DCN/2015, se desse de maneira coletiva:

A gente não pode apontar um caminho, dizer como será feita essa implementação. Mas nós podemos criar as condições institucionais para que a equipe de professores reflita sobre isso, e tente fazer isso o melhor possível e da forma mais colaborativa, e da forma mais compartilhada possível. Então a gente se colocou nesse papel. Nós vamos criar um ambiente para que isso ocorra, nós vamos ser responsáveis por chamar a discussão coletiva, criar o ambiente e colocar na mão das pessoas que vão conduzir esse processo a ideia de que nós temos as condições materiais, condições humanas para possibilitar que eles reflitam sobre isso. O que eu to querendo dizer: nós vamos criar espaço, nós vamos colocar uma secretaria disponível para fazer agenda, pra marcar encontros, nós vamos estar juntos como pró-reitores nas discussões, mais para acompanhar e menos para interferir, mas tentando guiar, e nós vamos disponibilizar recursos para passagem, pra trazer pessoas que eles considerem importantes para vir refletir com a gente.[Milton, PROGRAD]

Elis, de maneira complementar, contribui para o entendimento desse processo inicial de articulação das licenciaturas afirmando o papel central da Subcâmara neste processo:

Então membros do NDE, demais membros do colegiado, outros professores que estavam envolvidos nas discussões das novas diretrizes, eles participavam dessa câmara. A partir desses trabalhos da câmara nós chegamos à conclusão que seria importante promover espaços de discussão. Inicialmente para conhecer as diretrizes, e depois pra tentar pensar mais na sua operacionalização, como atender ao que ela estava propondo [Elis, NAP/PROGRAD, UFOP].

Esse processo resultou na criação da Rede de Trocas das Licenciaturas, um evento constituído por uma série de encontros entre representantes dos cursos, gestores e técnicos da universidade, além de convidados externos que contribuíram com perspectivas teóricas. As figuras 12 e 13 reproduzem *folders* de divulgação de alguns desses eventos da Rede de Trocas. Segundo os entrevistados, nos encontros eram discutidos diversos aspectos da formação docente, como a organização curricular, estágios, práticas e demais assuntos tangentes, o que é exemplificado na fala de Milton:

Foi feito esse diagnóstico, o trabalho começou com esse diagnóstico, com a formação de uma comissão, para conduzir os trabalhos, e com a institucionalização do que a gente chamou à época de uma rede de trocas. Que eram redes de trocas *online*, e rede de trocas presencial. Ou seja, foi montado um cronograma com a participação de especialistas, convidados, e com os professores das licenciaturas, presidente de colegiado, NDE, sendo convidados para essa reunião e cada reunião discutia uma coisa. Então tinha uma reunião para discutir estágio, uma reunião para discutir a formação de um modo geral, depois para discutir inclusão, são várias, não tenho isso aqui mais. [Milton, PROGRAD, UFOP]

Figura 12 — Folder da programação de um dos encontros da Rede de Trocas das Licenciaturas da UFOP de 18 de abril de 2016.

**1º ENCONTRO DA REDE DE TROCAS DAS LICENCIATURAS DA UFOP:
DISCUTINDO DIRETRIZES NA TESSITURA DE NOVAS POSSIBILIDADES**

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL PARA AS LICENCIATURAS DA UFOP
TEMA: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM NÍVEL SUPERIOR: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

18 DE ABRIL DE 2016 | NO CENTRO DE ARTES E CONVENÇÕES DA UFOP

08:30	Credenciamento e Café	13:30	Grupos de trabalho e rede de trocas com os professores dos cursos de Licenciaturas da UFOP
09:00	Abertura Oficial das atividades relacionadas a elaboração do Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da UFOP	15:30	Intervalo
09:30	Palestra com o Prof. Dr. Júlio Emilio Diniz Pereira - UFMG	16:00	Plenária e síntese dos grupos de trabalho
12:00	Intervalo almoço	17:00	Encerramento

Sala Aberta
PROGRAD
UFOP

Fonte: elaboração própria.

Um dos desafios discutidos na Rede de Trocas foi a uniformização da oferta de disciplinas pedagógicas pelo Departamento de Educação às licenciaturas. Segundo as narrativas, a oferta dessas disciplinas era muito diversa, com variações em conteúdos e carga horária disponibilizada a cada curso. Como conclusão, o DEEDU

uniformizou a oferta de quatro disciplinas para todas as licenciaturas. Os trechos abaixo ilustram o processo:

Um diagnóstico importante que tinha à época era a própria participação do departamento de educação na formação das diversas licenciaturas. [...] Era uma coisa meio monstruosa, meio esquisita. O departamento de educação chegava a ter 300 horas num determinado curso, e 80 em outro. [Milton, PROGRAD, UFOP]

Então foi uma grande reorganização do departamento de educação que propôs extinguir as onze disciplinas deles e fizeram quatro para todo mundo. Aí eles uniformizaram em quatro de sessenta [horas]. [Bethânia, coordenação, UFOP]

Outro ponto central de discussão que se deu na Rede de Trocas foi a respeito dos Módulos Interdisciplinares de Formação (MIFs). De acordo com Bethânia, a ideia da criação dos módulos se deu como forma de adequar os cursos às 400 horas de prática como componente curricular, exigência das DCN/2015:

A gente deu de cara com aquelas quatrocentas horas de prática como componentes curriculares que até hoje ninguém soube explicar exatamente. [Bethânia, coordenação, UFOP]

Figura 13 — Folder da programação dos encontros da Rede de Trocas das Licenciaturas da UFOP entre 03 de maio e 02 de agosto de 2016.

CRONOGRAMA		
<p>03 DE MAIO DE 2016 Tema - Desafios dos cursos de licenciatura: o que temos e o que queremos 08:30 Palestra Profª Drª Maria Isabel Cunha - Unisinos 12:00 Intervalo 13:30 Grupos de trabalho com os professores dos cursos de Licenciaturas da UFOP. Local: Auditório do CEAD</p> <p>18 DE MAIO DE 2016 Tema: Olhares e experiências sobre a formação docente 08:30 Palestra com a Profª Drª Angela Dalben - UFMG 11:00 Relato da Pesquisa "O Perfil dos professores da região dos Inconfidentes" - Profª Margareth Diniz UFOP 12:00 Intervalo 13:30 Grupos de trabalho com os professores dos cursos de Licenciaturas da UFOP. Local: Auditório do CEAD</p> <p>03 DE JUNHO DE 2016 Tema: Estágio Curricular nas Licenciaturas 08:30 Palestra com a Profª Drª Magali Silvestre - Unifesp 11:00 Palestra e Relato de Experiência sobre a integração Estágio e TCC 12:00 Intervalo</p>	<p>13:30 Grupos de trabalho com os professores dos cursos de Licenciaturas da UFOP Local: Auditório do CEAD</p> <p>21 de JUNHO DE 2016 Tema: A Base Nacional Comum: o que muda na formação de professores? 08:30 Palestra com a Profª Drª Bernadete Gatti 12:00 Intervalo Local: Auditório do CEAD</p> <p>Tema: Educação, interdisciplinaridade e projeto de trabalho 13:30 Palestra com a Profª Drª Célia Haas Local: Auditório do CEAD</p> <p>12 DE JULHO DE 2016 Tema: Interação Universidade e o campo de atuação profissional 08:30 Mesa redonda com o Prof. Dr. Helder Silveira UFU e Prof. Dr. Adolfo Calderon - PUC-Campinas 12:00 Intervalo Local: Auditório do CEAD</p> <p>Tema: As distinções entre prática como componente curricular e prática de ensino 13:30 Palestra com o Prof. Dr. Paulo Barone - UFJF</p>	<p>Local: Auditório do CEAD 29 DE JULHO Tema: A formação de professores na perspectiva da Diversidade 08:30 Mesa Redonda: Gênero (Prof. Dr. Marco Torres - UFOP), Deficiência (Prof. Dr. Leonardo S. Amâncio Cabral - UFGD), Relações Etnorraciais (Profª Drª Kassandra Muniz - UFOP) 12:00 Intervalo Local: Auditório do CEAD</p> <p>Tema: A Pesquisa e a Extensão na formação docente 13:30 Palestrante a confirmar Local: Auditório do CEAD</p> <p>02 DE AGOSTO DE 2016 Tema: Avaliação da Aprendizagem nas diferentes modalidades de ensino: registros da prática 08:30 Mesa redonda: Profª Drª Marilene Borges - UFOP e Profª Drª Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende 12:00 Intervalo 13:30 Grupos de trabalho os professores dos cursos de Licenciaturas da UFOP 15:30 Encerramento dos Ciclos de Encontros e aprovação do Projeto Pedagógico das Licenciaturas Local: Auditório do CEAD</p>

Fonte: elaboração própria.

Dessa forma, foi desenvolvida a ideia dos MIFs como um componente curricular interdisciplinar voltado para os elementos da prática docente, que seria ofertado

semestralmente por todos os departamentos vinculados às licenciaturas. Nas passagens abaixo, os docentes explicam suas perspectivas a respeito do que são os MIFs:

É a ideia de um módulo em que um ou mais professores ofertam algo que está muito ligado à prática, que até simule a prática e permita a prática, e que seja dado a alunos de diferentes cursos ao mesmo tempo. [...] Uma ideia muito legal, uma ideia de constituir um espaço prático, para discutir questões práticas da formação do professor e de maneira interdisciplinar. [Milton, PROGRAD, UFOP]

Foi uma ideia que foi tentada ser trazida fora da disciplina padrão. A ideia é que a cada semestre a gente tenta um *menu* de MIFs. E que os alunos da licenciatura possam olhar para aquele *menu* e se interessar pela MIF que quiserem. Então cada aluno da licenciatura eu acho que tem que fazer duas ou três. [...] Só que aí o aluno não tinha um compromisso com o curso de origem. Ele podia olhar o *menu* das MIFs e fazer qual quisesse. [Bethânia, coordenação, UFOP]

Uma das características dos MIFs recorrente nas falas dos implementadores diz respeito à caracterização destes como disciplinas ou componentes curriculares. De acordo com os entrevistados, essa discussão foi um dos pontos centrais de sua criação. Em suas falas, ainda hoje, é possível identificar uma confusão quanto à caracterização das MIFs. As passagens abaixo demonstram a centralidade dessas discussões e os dilemas tangentes a elas:

Amplamente debatida por meses e meses. Os momentos assim mais *trash*... Foi mais por causa disso mesmo, aquele momento que vários professores queriam isso como um perfil cada vez mais livre, mas outros pressionavam que isso tinha que se aproximar de uma disciplina. [Bethânia, coordenação, UFOP]

Eu fui terminantemente contra, e lutei, e argumentei de algumas dificuldades... Às vezes pensando muito em nosso departamento, no nosso departamento tem três professores da área de ensino, desses três, dois atendem o curso de ciências biológicas e um ao curso de pedagogia. Então, em relação a outros departamentos, nós estamos bem sobrecarregados em termo de encargos docentes e o MIF iria aparecer como outro encargo docente. [Gilberto, coordenação, UFOP]

Uma das coisas que é importante na UFOP, pelo menos até onde eu entendo, é que os encargos docentes dos professores são contados por disciplinas e não por componentes curriculares. Então minha resistência era sempre contar esses módulos como disciplinas e hoje, eu acredito que institucionalmente e administrativamente, são contados como disciplinas e são votados como encargos didáticos em nossas assembleias. [Gilberto, coordenação, UFOP]

Esses dois pontos discutidos anteriormente, a uniformização da oferta das disciplinas do DEEDU e a criação das MIFs, podem ser descritos como processos de tradução. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), a tradução compreende o desenvolvimento de práticas a partir das interpretações das políticas. Em outras palavras, os textos políticos precisam ser traduzidos em ações concretas, em diálogo com a realidade local, que visem sua implementação. Dessa forma, ao interpretar determinadas necessidades de adequação das licenciaturas às diretrizes, os atores da UFOP desenvolveram duas estratégias para sua concretização, ou traduções. Exemplificando, a exigência de que os cursos possuam 400 horas dedicadas à prática, elemento afirmado pelas DCN/2015, foi traduzida pelos implementadores em um conjunto de disciplinas chamadas MIFs.

É interessante também afirmar que, além da tradução das 400 horas de prática na forma de MIFs, essa estratégia também acaba incorporando a temática da interdisciplinaridade, recorrente nas DCN/2015. A dissertação de Veroneze (2017) havia questionado quais estratégias seriam adotadas para atender a esse aspecto. De forma parecida, Tolentino (2017) também questionou como as universidades, com sua estrutura departamental fragmentada, poderiam desenvolver uma formação interdisciplinar.

Outro ponto de discussão elencado pelos docentes entrevistados foi em relação à diminuição dos conteúdos específicos das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Como é recorrente na literatura, os cursos, em geral, centralizam essas disciplinas na formação docente, algo típico da racionalidade técnica, conforme afirma Diniz-Pereira (2016). Entretanto, com a uniformização da oferta de disciplinas pedagógicas, com a criação das MIFs, e demais propostas da Rede das licenciaturas, alguns cursos tiveram que diminuir seus conteúdos específicos para readequar suas matrizes curriculares. Como relata Gilberto, essa diminuição foi um dos pontos de tensão discutidos na Rede, e alguns cursos tentaram contornar essa diminuição com o aumento da carga horária total de formação:

Havia uma grande tensão, porque haveria uma diminuição dessa carga horária básica, alguns alunos estudariam menos Biologia e mais sobre como ensinar Biologia, ou letras, ou física, ou história. [...]. Teve uma discussão forte, uma demanda forte de alguns cursos para aumento de carga horária. [Gilberto, coordenação, UFOP]

Segundo os entrevistados, a Rede de Trocas culminou na construção de um projeto institucional de formação de professores. Tal projeto, conforme afirma Bezerra (2017), é também uma exigência das DCN/2015. De acordo com nossos entrevistados, esse projeto foi uma estratégia para que a formação de professores fosse pensada de maneira integrada entre as licenciaturas, além de articular as exigências das DCN/2015 com as realidades da instituição. Milton relata esse processo:

E nós, a partir das reuniões de formação, nós começamos a discutir, via esse grupo, via Subcâmara de licenciatura, a construção de um projeto pedagógico das licenciaturas. Que nesse sentido eu considero que a UFOP, até onde eu conheço, tem um certo grau de inovação. Passar a pensar a formação de professores como uma política institucional, e articulando as diferentes licenciaturas via o PPP, via a integração via Subcâmara de licenciaturas. Nós chegamos até a ter um... vamos dizer assim, um proto-documento, com esse projeto pedagógico das licenciaturas. **Que é muito pautado na realidade nossa como UFOP**, quanto nas diretrizes curriculares de 2015. A resolução de 2015 e a nossa realidade, as realidades, foram fundamentais para estabelecer todo esse processo que levou a constituição desse esboço de projeto. [Milton, PROGRAD, UFOP, grifo nosso]

É interessante destacar, na fala anterior, o fato de que Milton compreende a necessidade de que tanto as DCN/2015, quanto a realidade da própria UFOP fossem levadas em consideração para o desenvolvimento da proposta institucional de formação. Conforme afirmam diversos autores que embasam essa pesquisa, como Lejano (2012) e Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas são colocadas em prática mediante os contextos locais. Neste caso, a tradução das diretrizes curriculares em uma proposta de formação institucional revela a compreensão dos atores envolvidos em desenvolver um documento próprio que dialogue a política nacional com as realidades locais.

Veroneze (2017), em sua dissertação, havia questionado quais estratégias seriam adotadas pelas instituições para o desenvolvimento de tal projeto institucional. Dessa forma, a estratégia utilizada pela UFOP, em um processo de articulação das diferentes licenciaturas, demonstra um dos caminhos possíveis.

Outro motivo para a elaboração da proposta institucional, ainda segundo Milton, foi uma forma de valorizar a formação docente. Isso porque, ao desenvolver espaços

próprios de discussão da formação docente, a comunidade universitária poderia enxergá-la como relevante:

Outra coisa que a gente queria também era valorizar a formação de professores, na medida que tinha um projeto institucional, criar espaços que na própria instituição as pessoas olhassem a formação de professores como algo relevante, como algo importante. Então é uma valorização da própria licenciatura que a gente colocava. E a pergunta básica que esse projeto dizia é: quais são os princípios pedagógicos comuns da licenciatura [Milton, PROGRAD, UFOP]

Apesar das tensões descritas anteriormente, a Rede de Trocas foi bem avaliada pelas narrativas dos docentes. É recorrente, em suas falas, a visão de que os espaços propiciados foram produtivos e resultaram em uma boa experiência. Bethânia destaca o fato de que os convidados externos foram pesquisadores relevantes do campo teórico da formação de professores do Brasil. Além disso, ela também avalia positivamente a coletividade do processo:

A gente teve palestras impagáveis, coisas extraordinárias [...]. Eu considero que foi um momento assim, eu nem sei qualificar de tão bom que foi. Porque eu tava interessada, mas eu tinha que correr atrás de muita formação, e a UFOP me impactou, me forneceu tudo que eu precisava e gente de apoio de verdade pra trabalhar [Bethânia, coordenação, UFOP]

Eram muito bons os encontros, tinha uma atitude muito solidária, tinha roda de conversa que era praticamente desabafo, os grupos de trabalho [...]. E não esvaziou, ia todo mundo até o final do processo, todo mundo participando, todo mundo acontecendo, todos os atores muito envolvidos, a coordenação não deixou o negócio esfriar, o negócio saía, a gente trabalhava em cima da redação. Ao ponto que no final do ano, quando a gente entregou o documento definitivo, todo mundo era dono daquele documento de verdade, naquele processo [Bethânia, coordenação, UFOP]

Após o período de desenvolvimento da Rede de Trocas e de elaboração do projeto institucional, ocorridos em 2016, uma troca de gestão da administração²⁸ da universidade no início de 2017 impactou significativamente o processo de implementação das diretrizes. Após o início da nova gestão, o projeto institucional que

²⁸ Uma pesquisa paritária para Reitoria da UFOP ocorreu em novembro de 2016. Como resultado, a Professora Cláudia de Lima assumiu o cargo de Reitora em 2017, substituindo o Professor Marcene Souza. Por consequência, novas equipes foram nomeadas para as Pró-Reitorias, inclusive para a Pró-Reitoria de Ensino.

já havia sido concluído pela Rede de Trocas ficou cerca de um ano parado, antes de ser retomado como ponto de discussão pela universidade. Na perspectiva dos docentes entrevistados, como Gilberto e Bethânia, esse foi um dos principais problemas que ocorreram no processo de implementação das diretrizes:

O grande problema que eu percebo foi a mudança da gestão da universidade e da PROGRAD. O que era construído como uma política associada à gestão anterior, passa a ser interrompida. [Gilberto, coordenação, UFOP]

É complicado esse negócio de gestão. Porque a mesma PROGRAD que juntou todo mundo pelo laço, foi a mesma PROGRAD que colocou a gente na gaveta por um ano. Mudou o reitor, mudou a política. [Bethânia, coordenação, UFOP]

Na perspectiva de Milton, que atuava como gestor na administração anterior, e também de acordo com Elis, essa pausa no processo ocorreu, provavelmente, pelo tempo necessário à nova gestão para compreender os processos em andamento:

Acho que também, que essa chapa, desse grupo especificamente, conhecer os processos e a história do que tava acontecendo em termos administrativo na UFOP, trouxe algum prejuízo que nós ficamos parados em relação a essa finalização do projeto pedagógico das licenciaturas e consequente movimento de partida para os projetos, mais detidamente, ele ficou paralisado praticamente um ano. [Milton, PROGRAD, UFOP]

A nova gestão chegou e ela precisou de um tempo pra se inteirar do que estava acontecendo, o que era todo aquele processo, e eu acho que é natural de pessoas que não acompanharam chegam como gestores, sendo de certa forma responsáveis por tomar frente e precisam de um tempo. Eu acho que teve sim uma descontinuidade do ritmo do que era na gestão anterior, para quando essa chegou. Mas eu vejo... no início eu fui até mais crítica, "a gente precisa dar continuidade", e depois eu vi que não era uma resistência da gestão atual, era um tempo que ela precisava para se inteirar e se envolver com os processos [Elis, NAP/PROGRAD, UFOP].

Posteriormente, a proposta só foi aprovada pela universidade em julho de 2018, através da resolução CEPE 7488, e com o nome de Política Institucional de Formação de Professores da UFOP. Neste meio tempo, durante os anos de 2017 e 2018, os cursos passaram a discutir e desenvolver suas novas matrizes curriculares. Dessa forma, o processo de implementação que antes ocorria como ação articulada de todas as licenciaturas da universidade passou a se desenvolver em cada curso.

A implementação no nível do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

A partir do ano de 2017, enquanto a nova gestão da universidade não retomou o processo de articulação das licenciaturas e de aprovação do projeto institucional, os cursos, dentre os quais a Licenciatura em Ciências Biológicas, passaram a discutir a implementação das DCN/2015 internamente. Inicialmente, esse processo transcorreu através da reformulação da matriz curricular do curso, que envolvia o diálogo com docentes e departamentos envolvidos, além de decisões sobre readequação, remoção e criação de disciplinas. Ainda que o projeto institucional não estivesse aprovado, as ideias desse documento serviram como guia do processo de reformulação do curso. Bethânia e Gilberto relatam como o processo passou do plano institucional, de toda a universidade, para o plano do curso:

Entregamos a nossa versão acho que em novembro, e fomos chamados a conversar com a PROGRAD lá no outro fevereiro, passou o ano inteiro. Foi meio triste. **Neste meio do caminho trabalhamos em cima da matriz, botando o curso pra funcionar.** [Bethânia, coordenação, UFOP, grifo nosso]

Não é que a gente, enquanto colegiado e NDE do cursos de ciências biológicas, ao longo desse processo institucional mais amplo, a gente não tivesse trabalhando... a gente a partir das discussões e algumas diretrizes que a gente tinha, a gente já tava discutindo, montando processo de grade, acessando professores para saber o que eles podiam oferecer em termos de disciplinas, reestruturar, readequar as disciplinas, grade, já estávamos indo para reuniões de colegiados, assembleias de departamentos, onde aconteciam várias discussões [Gilberto, coordenação, UFOP]

O principal conflito descrito pelos docentes durante as discussões entre coordenação e departamentos foi referente a readequação das disciplinas. Bethânia nos conta que anteriormente, durante uma das palestras da Rede de Trocas, os docentes foram instruídos a analisar a matriz curricular de seus cursos com base em um exercício de classificação das disciplinas em cores. A docente entrevistada conta que este foi um momento de reflexão a respeito do tipo de formação ofertado e que influenciou o desenvolvimento das propostas no nível de curso:

Um dos exercícios que a gente trabalhou, a gente trabalhou muito com cores, que era da nossa primeira palestra que considerava vermelho as habilidades estritamente profissionais, então Biologia celular, fisiologia, bioquímica, zoologia, isso tudo eram da área de formação básica, vermelhas. A gente tinha as disciplinas amarelas, que eram as estritamente de educação, as didáticas, as disciplinas de Mariana. Tinha as disciplinas verdes que eram práticas profissionais, a gente só tinha duas disciplinas de

estágio, era tudo que a gente tinha de disciplina verde. Quando os cursos fizeram esse primeiro exercício de pegar a sua tabela, as onze licenciaturas, e deram cores pra essas dimensões, pra gente poder enxergar o curso, foi o momento mais chocante, porque a Biologia era uma tabela vermelha, vermelha, vermelha. Quatro pontinhos amarelos, naquelas básicas, LIBRAS que tinha acabado de entrar, e duas disciplinas de estágios nos dois últimos períodos só, e com toda a formação mais vinculada no final do curso. Então foi bem assustador porque a gente lia aquele documento, mas eu tinha uma base de comparação dos meus colegas. Cursos de matemática, química ou física, não tem uma origem muito diferente do meu, mas já estavam muito mais avançados nesse processo de disciplinas acopladas, sabe. E eu via que a Biologia ela fazia o espelho direto entre bacharelado e licenciatura e essa unidade que a gente mesmo tinha dificuldade de separar qual aluno era de uma coisa e qual aluno era de outra. [Bethânia, coordenação, UFOP]

A partir dessa reflexão, os docentes da coordenação do curso compreenderam que, para se adequar às novas propostas de formação, das DCN/2015 e do projeto institucional desenvolvido na Rede das licenciaturas, o curso precisaria reduzir a carga horária destinada às disciplinas de cunho biológico. Dessa forma, esse processo foi desenvolvido com docentes dos dois departamentos associados ao curso. Neles, na perspectiva de Bethânia, o processo se deu de forma:

Então, fora dos dias da semana que teve reunião, eu marquei algumas outras quintas e todos os professores que seriam envolvidos participaram, de cara abraçaram. Mas o meu departamento [...] dá aula pra todo mundo. A gente passou pela entrada da medicina, curso novo... então a gente tá mais ou menos acostumado a encarar as reformas curriculares dos cursos. A gente tá mais ou menos trabalhando com isso. O outro departamento, o DBIO, [...] eles são do DBIO, ele é um departamento que basicamente só dá aula pra Biologia. [...] Poucas são as disciplinas para outros cursos. Eles realmente vivem em função dos dois cursos de Biologia. [...] Levaram muito pro pessoal [Bethânia, coordenação, UFOP]

É possível compreender, a partir da transcrição acima, que as diferenças presentes entre os dois departamentos de ciências biológicas produziram diferenças na adesão dos docentes ao processo de reformulação do curso. Essa constatação dialoga com as afirmações de Lejano (2012) e Ball, Maguire e Braun (2016) sobre como as realidades locais afetam a materialização das políticas. Ainda que em uma mesma instituição, dois departamentos próximos se vincularam ao processo de implementação de uma política de maneira diferente.

Parte do conflito a respeito da reformulação do curso se deu em função das diferentes compreensões dos docentes a respeito do curso de Licenciatura em

Ciências Biológicas. Como descreve Antikeira (2018), é recorrente nessas licenciaturas o conflito a respeito da identidade profissional a ser desenvolvida no curso. Como também é relatado pelos entrevistados, alguns docentes pensam que o profissional a ser formado seja um *biólogo*, e não um *professor de Biologia*. Esse conflito, segundo o autor, influencia a composição curricular e as práticas a serem desenvolvidas no curso. De maneira semelhante, na implementação das DCN/2015 na UFOP, conforme relatado pelos entrevistados, alguns docentes apresentaram empecilhos em relação a maior caracterização do curso como formador de professores, uma vez que acreditavam na necessidade da grande quantidade de conteúdos biológicos para formar biólogos.

O processo de reformulação da matriz curricular, segundo as narrativas, foi empreendido antes do desenvolvimento do projeto pedagógico do curso. A construção deste projeto se deu só após o início da primeira turma de licenciandos no curso com a nova matriz curricular. Segundo Elis, essa sequência de aprovação dos documentos foi decidida na Subcâmara das Licenciaturas por conta dos prazos para adequação às DCN/2015. Dessa forma, foi acordado que os cursos aprovariam suas matrizes com base na Política Institucional e, posteriormente, desenvolveriam seu Projeto Pedagógico de Curso:

Nós gastamos muito fôlego para fazer o projeto pedagógico institucional que é a política das licenciaturas da UFOP e, para atender ao prazo das diretrizes, os colegiados precisariam de mais tempo ainda para atualizar o projeto pedagógico. Então foi definido na Subcâmara que seria aprovada a matriz curricular que atenderia às diretrizes de 2015 com base no projeto institucional das licenciaturas, dando um prazo de até um ano para que o colegiado atualizasse o texto do projeto pedagógico. [Elis, NAP/PROGRAD, UFOP]

O processo de desenvolvimento do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Ciências Biológicas, no entanto, se estendeu até 2021. Neste meio tempo, apesar das diretrizes de 2019 já terem sido instituídas, Gal afirma que os cursos foram orientados pela administração a concluírem o processo de implementação das DCN/2015 e, portanto, do desenvolvimento de seu projeto pedagógico:

Quando a gente tava pra entregar o texto, aí veio a DCN de 2019, mas aí a orientação era que o de 2015 fosse entregue e a gente agora tá elaborando o de 2019. [Gal, coordenação, UFOP]

Dessa forma, como afirma Bethânia, o projeto pedagógico do curso só foi aprovado em 2021, dois anos após o início da primeira turma de licenciandos na nova matriz curricular, o que aconteceu no segundo semestre de 2018:

Mas com a entrada da nova reitoria, e o engavetamento do nosso projeto por um ano e meio, deu uma esfriada estranha. Mas a gente continuava pressionado pela lei, foi uma esfriada em termos de apoio institucional, mas os cursos foram pra praça, os cursos entraram. Então tem um *delay* entre botar o curso na praça e aprovar o projeto de curso. Tem um *delay* grande entre uma coisa e outra. **A gente estava no quarto período quando ele foi aprovado**, mas os cursos tavam prontos, a ideia tava pronta. Ao final desse encontro nosso a gente tinha as onze licenciaturas prontas, faltava escrever, mas tinha um texto que todo mundo tinha muita ciência daquele texto. É um texto que eu acho que depois eu não lembro de ter lido ele na íntegra o último, porque todo mundo é muito autor dele, é de muita propriedade de todo mundo. Os cursos estavam prontos ao final desse processo. **Esse delay vem só da administração.** [Bethânia, coordenação, grifo nossos]

Percepções, efeitos e desdobramentos

Durante o processo de implementação das DCN no nível de curso, o curso de bacharelado em Ciências Biológicas também iniciou uma reformulação em sua matriz curricular. Bethânia verbaliza que a culminância desses dois processos auxiliou na acomodação de algumas das tensões envolvidas. Em suas palavras, os professores que não se encaixaram na reformulação da licenciatura puderam se adequar às novas necessidades do bacharelado:

E aí começamos a desenhar a grade do bacharelado. E a grade do bacharelado, ela foi muito positiva na licenciatura, porque todo mundo que não se encontrava naquele lugar novo que eu estava propondo, se encontrou no bacharelado. Foi aquele momento que permitiu que as pessoas migrassem, “ah, tudo bem, acho que não consigo montar uma disciplina de microbiologia voltada pro ensino, mas eu consigo fazer uma *biotech* de ponta”. Então, os professores que estavam envolvidos naquele processo, quase sessenta, cada um foi achando seu nicho, sua zona de conforto. [Bethânia, coordenação, UFOP]

Como resultado de todo esse processo, a nova matriz curricular se iniciou no segundo semestre de 2018 e o Projeto Pedagógico de Curso foi aprovado no primeiro semestre de 2021, ambos frutos da implementação das DCN/2015. Ainda segundo Bethânia, com a acomodação das tensões, um sentimento de ânimo para participar das novas disciplinas e efetivar as mudanças no curso parece ter se difundido entre o corpo docente:

E aí o curso foi pra praça e o que eu vejo no meu departamento são pessoas muito ansiosas para chegar a vez deles. Como a gente tá no quinto, e no meu departamento a gente vai até o final, porque as disciplinas básicas estão distribuídas no eixo todo, eu vejo que tem muita gente aflita pra começar a participar, porque se programou pra isso [Bethânia, coordenação, UFOP]

É interessante notar que, conforme afirmam os autores Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas tanto são influenciadas pelos contextos, como também criam novos contextos. Dessa forma, além dos saberes, opiniões e engajamentos dos docentes do curso terem influenciado a trajetória de implementação das diretrizes, a materialização destas também produziu efeitos nessas dimensões profissionais. Essa afirmação fica evidente com a fala de Bethânia a respeito de um maior engajamento dos docentes com a licenciatura após a implementação das DCN/2015:

Então hoje no departamento aqueles que estão muito vinculados às disciplinas da licenciatura mudaram seu perfil de sala de aula e se aproximaram também da pesquisa da área de ensino. Então dentro dos meus colegas próximos esse entendimento da licenciatura todo mundo acompanhou. Vejo professores cada vez mais se especializando, trabalhando, largando outros cursos para se dedicar a licenciatura, e mudando o perfil de uma forma geral. A gente mudou de perfil também, entendeu o que significou esse processo. [Bethânia, coordenação, UFOP]

Apesar dessa mudança já perceptível, ela também afirma que o momento de *coroação* do processo ainda virá. De acordo com sua narrativa, ela acredita que, quando as primeiras turmas chegarem próximas ao final do curso, a necessidade do desenvolvimento de monografias pelos licenciandos (aspecto que foi incorporado à nova matriz curricular) fará com que os docentes se vinculem ainda mais à licenciatura:

Acho que os mesmo estímulos que o resultado do PIBID trouxe, espero vê-los aparecer academicamente. Porque o PIBID foi um *frisson*, mas dos estudantes, com experiências, perspectivas, buscar mestrado na área, mas não mexeu muito com os professores. Mas, na hora que as **monografias explodirem**, aí vão ser chamados para ser banca, ser chamados para orientar, e aí eu acho que eles vão compreender um pouco mais a pesquisa na área de ensino, imagino que ainda vem o momento, ser coroado por um momento ainda melhor. [Bethânia, coordenação, UFOP, grifo nosso]

Na perspectiva de Milton, o processo de implementação foi uma “vitória da instituição”, uma vez que diversos segmentos da universidade se envolveram e refletiram sobre o processo de formação de professores. Segundo ele, entretanto, a

materialização das intenções presentes no Projeto Institucional depende do desenvolvimento de avaliações e da criação de espaços de troca frequentes. Nas palavras do gestor, ainda é necessário, para além das reformulações dos cursos, que os docentes e licenciandos se encontrem mais, desenvolvendo uma verdadeira comunidade de formação de professores:

Então o projeto é uma das iniciativas importantes, mas ele tinha que ser um mecanismo propulsor da criação de diversas coisas comuns. Então, a partir do projeto pedagógico das licenciaturas, a ideia era fomentar um amplo espaço para discussão comum de estágio. Para apresentação comum de estágio, para realização de eventos comuns entre as licenciaturas de tempos em tempos, espaços para discussão entre os professores que dão aula de licenciatura, estava previsto um laboratório de ensino comum... Ou seja, ele tinha que ser um momento pra dizer “opa, nós formamos professores, nós aqui formamos uma comunidade de professores envolvidos com a licenciatura, vamos nos juntar”. E qual é a forma de juntar? É criar espaços para encontros, espaços para realização de trabalhos comuns. [...] Acho que essa coisa de dar uma diretriz curricular, uma certa identidade de formação foi um avanço, agora o papel em si, falo o papel mesmo, físico, o projeto físico ele só se materializa se a gente tem uma avaliação periódica e se a gente cria os espaços que ele diz que ia criar [Milton, PROGRAD, UFOP].

Por fim, Bethânia expõe sua preocupação com o momento atual. Essa docente, em diversos momentos expôs sua satisfação com o processo de implementação das DCN/2015 que, apesar de conflituoso e cansativo, resultou em bons frutos. Por conta disso, ela se mostra preocupada com a necessidade de se implementar as novas DCN/2019, uma vez que o curso ainda não teve a oportunidade de concluir uma turma completa e avaliar seus resultados:

Acho que tá todo mundo fingindo que não tá sabendo. Porque eu acho que essa reforma de quinze foi uma reforma que foi muito levada a sério em tudo quanto é lugar, sabe. E eu acho que a sobrevivência dela tá muito curta. Tá todo mundo muito... A gente nem viu o curso acabar de ser... a gente ainda nem colheu um ciclo completo de curso. Pra você poder questionar, pra poder avaliar, pra fazer aquelas reuniões boas... O curso nem foi reavaliado... O curso... A gente ainda nem colheu 2015 ainda pra pensar em uma mudança igualmente gigante em 2019 [Bethânia, coordenação, UFOP]

Além dessa preocupação, a docente ainda se mostra resistente às DCN/2019 por conta da conjuntura política nacional que se desenvolveu após o golpe-parlamentar, descrito por Bastos (2017). Segundo ela, o processo de valorização da formação docente, composto por diversas políticas que vinham sendo desenvolvidas nas duas últimas décadas, foi interrompido desde o *impeachment* da presidente Dilma

Rousseff, em 2016. O grande fragmento de narrativa exposto abaixo ilustra esse pensamento:

Então... fica muito difícil botar fé na vida desde que o Bolsonaro assumiu... Aliás desde 2016 no impeachment, eu acho que tá muito difícil você trabalhar com a mesma celeridade... é sempre a sensação de que uma hora eu vou acordar e vai ter passado essa fase. Então, sem dúvidas, o que vinha acontecendo na educação, era um processo, a gente tinha contratado um monte de professor, a gente tinha vaga pra professor, o REUNI botou um monte de aluno em sala de aula, aumentaram os cursos, pipocou medicina pra tudo quanto é lugar, montamos laboratório, criamos departamentos, construímos infraestrutura, ampliamos todas as redes, cursos noturnos, cursos diurnos, utilização máxima possível do tempo, todo mundo ganhou laboratório, todo mundo ganhou espaço, microscópios renovados, a gente vinha numa embalada, e os meninos entrando cada vez mais, ciências sem fronteiras mandando menino pra fora, trazendo coisa pra dentro... aí era a vez da licenciatura. Foi a vez da licenciatura, e a licenciatura veio, formação de professor, e eu tava um profissional mais realizado possível nesse processo. Fazendo formação inicial e continuada de professores, era tudo parte de um mesmo escopo, desde a minha contratação em 2006 até tudo isso em 2011 era o desembolsar de uma história que era o que eu queria ver para educação pública superior. Aí vem 2016 o impeachment, tudo em banho maria mas sem grandes mudanças. Freou, mas não retrocedeu. Aí, como diria Leandra Leal, “como que nós deixamos Bolsonaro ser eleito?”, como que nós deixamos? Porque as coisas que só tinham freado, não tinham retrocedido, retrocederam com vontade. E a gente tá aí nesse processo esperando que esse pesadelo acabe e pras instituições, não tem como ver o lado bom das coisas, mas a pandemia de certa forma freou alguns processos, porque eu acho que a instituição... eu não sei se freou. Porque a gente vinha numa derrocada, numa decadência tão grande nas instituições, e de repente vem a pandemia e o enfoque para outros lados, o que isso vai virar, o tanto que vamos entrar pro remoto, não sei, mas de certa forma quebrou um ritmo de derrocada, foi derrocada pra outros lados né. Não parou de derrocar não, só mudou o foco. E aí eu acho que numa altura do campeonato dessa, depois de tanto... eu espero dias de Sol em 22. Eu espero ignorar a resolução de 2019, eu espero que ano que vem a gente consiga sobreviver, respirar, ignorando, acomodando, acomodando a falta de um colega aqui, de um aluno ali, de um recurso a colá, acomodando essa realidade. E eu pretendo ver o Sol em 22. Eu pretendo ver o Sol em 22. Se eu não ver o Sol em 22, aí eu vou ler a resolução de 19. [Bethânia, membro da coordenação]

O trecho acima ilustra um pensamento comum nas entrevistas realizadas. Diversos docentes expuseram sua preocupação com a conjuntura política nacional que se desenvolveu após 2016 e as políticas educacionais que dela advieram. Suas falas expõem suas resistências em relação às DCN/2019, diretrizes estas que, conforme as análises da trajetória dessa política no plano macro, fazem parte de um retrocesso significativo para a educação e para a formação de professores no Brasil.

Esse processo dialoga com diversos autores que citamos em nossa fundamentação teórica. Dourado e Siqueira (2019), por exemplo, descrevem uma contrarreforma conservadora da educação brasileira, desenvolvida por processos pouco democráticos no CNE. Oliveira, Souza e Perucci (2019) também relatam a reviravolta das políticas para a formação de professores decorrentes do mesmo período. Além disso, em nossas análises dos documentos que instituem as DCN, no capítulo 4, discutimos os retrocessos das DCN/2019 e de políticas a elas associadas.

Segundo as análises das narrativas constituídas, ao menos àquela data, ainda não haviam sido desenvolvidos movimentos significativos em direção à implementação das DCN/2019. São recorrentes falas dos docentes que revelam uma espera, seja por orientações da universidade, seja por movimentos de outras instituições, ou também por conta do cansaço em relação ao trabalho desenvolvido na implementação das DCN/2015.

Elis, entretanto, afirmou que os processos de discussão a respeito das DCN/2019 e os possíveis movimentos de implementação haviam acabado de iniciar. Segundo ela, através da Subcâmara das Licenciaturas, estava sendo planejado um evento para a discussão do tema:

E aí neste ano, foi definido na Subcâmara das licenciaturas que agora era o momento, porque nós temos um prazo e precisamos começar a discutir a nova diretriz. Mas o que eu posso te falar é que a Subcâmara tem acompanhado um movimento que é nacional, de resistência e de muita crítica à nova diretriz. Então o que já está previsto para ser feito, é um seminário sobre essa nova diretriz de 2019, foi tirada uma comissão dentro da Subcâmara [...] para organização de um evento para discutir as novas diretrizes de formação de professores e também uma diretriz que tá pra sair específica do curso de pedagogia. [Elis, NAP/PROGRAD, UFOP]

Apesar dessas evidências, ainda que poucas ações concretas tenham sido tomadas no momento da realização das entrevistas, os processos de resistência às DCN/2019 também se configuram como parte da implementação da política, tal qual descrevem os autores que nos embasam, como Lipsky (2019) e Ball, Maguire e Braun (2016).

5.3 Aonde chegamos?

Iniciamos este capítulo com algumas considerações a respeito da trajetória profissional de cada um dos implementadores entrevistados. Nas seções anteriores,

destacaram-se aspectos de suas formações acadêmicas. Bethânia foi enfática ao apontar contradições em sua formação, muito centrada nas ciências biológicas e pouco voltada para a educação. Esse achado dialoga com as considerações de Gatti e colaboradoras (2019) que apontam que, em geral, os docentes das licenciaturas buscam sua formação pedagógica por conta própria.

Também apontamos a relevância de acontecimentos e políticas anteriores para o processo de implementação das diretrizes. Diversos foram os relatos dos entrevistados que apontaram como o PIBID, por exemplo, teve impacto no desenvolvimento de ideias, reflexões e propostas que viriam a ser colocadas em prática na implementação em questão.

Como vimos, a trajetória de implementação das diretrizes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFOP transcorreu em um processo articulado com as demais licenciaturas da universidade. A instituição das DCN/2015 induziu um processo de articulação entre os cursos que, conforme as análises das narrativas empreendidas, objetivou a construção de uma proposta institucional de formação de professores. Tal movimento foi articulado pela Subcâmara das Licenciaturas e pela Pró-Reitoria de Graduação e seu Núcleo de Apoio Pedagógico. Uma das principais ações do processo de implementação foi a instituição de uma Rede de Trocas das licenciaturas, espaço de discussão teórica e de propostas para a formação de professores da UFOP, que contava com a participação de representantes das licenciaturas e contribuições de pesquisadores do campo convidados.

Nesse processo, destacou-se a tradução em práticas de algumas das normas estabelecidas pelas DCN/2015. Por exemplo, a exigência de 400 horas de prática como componente curricular foi traduzida em um conjunto de disciplinas chamadas de MIFs. Conforme descrevem Ball, Maguire e Braun (2016) o processo de tradução é influenciado pelos contextos nos quais as políticas são colocadas em prática. Dessa forma, a dificuldade dos cursos em desenvolver tal carga horária de disciplinas de práticas foi um fator importante para a criação de disciplinas interdisciplinares, através das quais as diferentes licenciaturas poderiam colaborar entre si.

Em meio ao processo de implementação, uma troca de gestão da universidade, em 2017, impactou significativamente esse processo. Conforme afirmam os entrevistados, a implementação das DCN/2015 no plano institucional foi interrompida por cerca de um ano, até que a nova administração retomasse o processo. Neste meio

tempo, as licenciaturas passaram a discutir suas mudanças de matriz curricular e projeto pedagógico de curso a nível da coordenação e departamentos. Esse processo em nível de curso foi desenvolvido com embasamento na proposta institucional de formação, embora esta ainda não estivesse aprovada nos colegiados superiores da universidade, o que aconteceu posteriormente através da Resolução CEPE 7488 de julho de 2018.

Especificamente no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, objeto desta dissertação, a implementação foi articulada pela coordenação do curso, em um processo aparentemente centralizado no trabalho de três docentes. Esse colegiado promoveu discussões com os dois departamentos associados ao curso e com seus professores, objetivando realizar uma readequação da matriz curricular às propostas desenvolvidas na Rede de Trocas das licenciaturas.

Destaca-se, nesse período, que os dois departamentos de Biologia associados ao curso tiveram reações diferentes ao processo, com diferentes graus de adesão. Isso se deve, de acordo com Bethânia, por exemplo, às diferentes histórias dos departamentos e às características de seus docentes. É interessante destacar esse fato: dois departamentos próximos, vinculados a um mesmo curso, reagiram de forma diferente. Esse fato apresenta-se como um atestado de que as condições e os contextos afetam a forma como as políticas são implementadas.

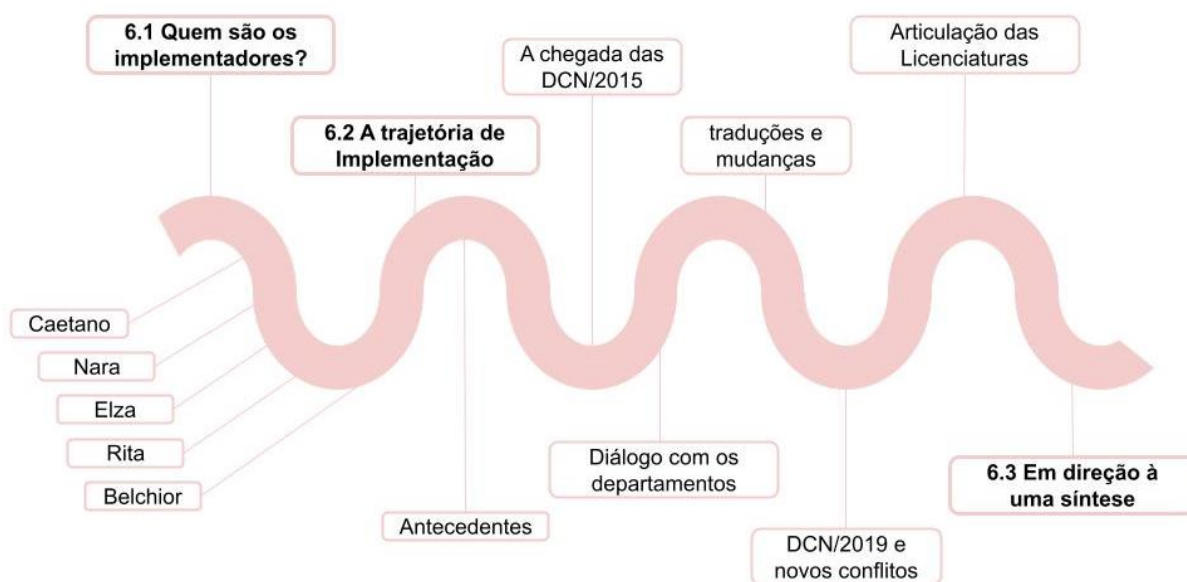
O principal conflito neste processo de implementação no nível de curso se deu em relação às compreensões dos docentes a respeito de que profissional é formado em cursos de licenciatura. Assim como afirma Antiqueira (2018), frequentemente docentes das licenciaturas em Biologia acreditam estarem formando biólogos, e não professores. Essa compreensão foi relatada por alguns dos entrevistados e, segundo eles, foi responsável por alguns conflitos na reformulação da matriz curricular.

A instituição das DCN/2019 pelo CNE (em dezembro de 2019) ocorreu em um momento no qual a nova matriz curricular da Licenciatura em Biologia já estava em vigência (ingresso da primeira turma em 2018/2), apesar de seu projeto pedagógico ainda não estar concluído. Nas narrativas analisadas, as novas diretrizes parecem ter sido alvo de muitas resistências e, até o momento, não foram desenvolvidas ações concretas para sua implementação.

6. A trajetória de implementação das DCN na UFV

Esse capítulo tem por objetivo apresentar as análises das entrevistas narrativas com os atores da UFV no que diz respeito à trajetória de implementação das DCN para formação de professores no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, tal como feito no capítulo anterior em relação à UFOP. Inicialmente, na seção 6.1, apresentamos cada um dos narradores-implementadores, abordando também como eles se inserem neste processo. Na seção 6.2, descrevemos e discutimos a referida trajetória de implementação. Visando maior organização, essa trajetória é estruturada por uma ordem cronológica em alguns temas: (1) antecedentes; (2) a chegada das DCN e as primeiras interpretações; (3) o diálogo com os departamentos; (4) traduções e mudanças efetivadas; (5) as DCN/2019 e os novos conflitos; (6) em direção à uma articulação das licenciaturas. Finalmente, a seção 6.3 apresenta uma breve síntese da trajetória de implementação estudada. A figura 14 representa o percurso do presente capítulo.

Figura 14 — representação gráfica do percurso do capítulo 6: A trajetória de implementação das DCN na UFV.



Fonte: elaboração própria.

É especialmente importante pontuar a centralidade de um dos docentes implementadores neste processo. Como ficará evidente para o leitor, Caetano ocupa uma posição relevante, com características de liderança, condução e de tomada de decisão na implementação. Assim como nos afirmam Ball, Maguire e Braun (2016),

alguns professores costumam ocupar tal posição, realizando as leituras e interpretações das políticas, conduzindo e defendendo processos e argumentando em prol de suas ideias. Essa posição de Caetano fica evidente por dois principais pontos. Primeiro, em sua narrativa ele aborda o processo com uma grande riqueza de detalhes. Segundo, as demais docentes da coordenação do curso, ao narrarem, se dedicaram mais aos contextos anteriores da instituição e às suas interpretações de alguns poucos pontos específicos do processo. Dessa forma, no texto que se segue, a constituição do enredo é consideravelmente mais focalizada no enredo proposto por Caetano. Acreditamos que tal ponto não constitui uma falha da pesquisa, mas sim uma especificidade própria de seu desenho, sua constituição de dados e seus processos de análise.

6.1 Quem são os narradores-implementadores da UFV, que lugar ocupam e como se inserem no processo?

Caetano

Caetano é licenciado em Biologia, com mestrado e doutorado em Ensino de Ciências. Ele atuou na coordenação do curso durante todo o processo de implementação das diretrizes. Em sua fala, ele nos conta sobre sua chegada à UFV em 2008, e como ele já tinha intenção de propor mudanças no curso de licenciatura, mas que, para isso, ele acreditava que precisaria se tornar doutor e membro da coordenação do curso:

E eu saí de licença aqui na UFV para fazer o doutorado [...] e eu fiquei afastado da UFV de 2012 ao começo de 2016. [...] Então nesses 4 anos que eu fiquei fora eu já eu já tava assim contando que eu voltaria e na primeira possibilidade queria assumir a coordenação, eu já saí com esse intuito, “ah, quando eu voltar doutor eu já consigo assumir coordenação”. Enquanto não tinha doutorado e estava no período probatório eu não ia conseguir ficar como coordenador de curso eu já sabia que era algo para depois. Então, cara, deu certo porque eu já tinha a intenção de contribuir para essa mudança curricular e quando eu voltei, pouco tempo depois já abriu a oportunidade de ser coordenador, o departamento me escolheu como membro da coordenação e a comissão me elegeu de fato como coordenador. E bem nessa época em 2015, enquanto estava fora, eu nem sabia, não tive conhecimento disso, não instantaneamente, só quando eu fui ser coordenador em 2016, que já tinha uma resolução do MEC dizendo que tinha que ter uma mudança na matriz curricular e isso vinha ao encontro do meu desejo. Então eu fiquei muito feliz, porque já era algo que eu gostaria e essa resolução veio muito a calhar, muito mesmo... Eu iria de fato mexer de todo modo com alguma coisa da Matriz... talvez mais timidamente, se eu

não tivesse um apoio de um de um documento de lei [Caetano, coordenação, UFV].

É possível compreender na fala de Caetano, assim como citado nas falas dos implementadores da UFOP, que, anteriormente à publicação das DCN/2015, ele já tinha a vontade de propor mudanças no curso. Em sua fala, ele nos conta sobre como a instituição das diretrizes “coincidiu” com sua vontade e com a conclusão de seu doutorado. Além disso, ele demarca como o “apoio de um documento de lei” foi importante para seu trabalho. Como veremos à frente, esse ponto é recorrente em sua narrativa.

Outro ponto recorrente na narrativa de Caetano é sua compreensão a respeito de como os cursos de licenciatura costumam valorizar os conhecimentos específicos em detrimento dos pedagógicos, aspectos discutidos anteriormente por autores como Antikeira (2018) e Peixoto e colaboradores (2017):

Assim como os nossos alunos aqui, eu tive uma formação muito pequena na parte pedagógica. Então sempre é aquela quantidade enorme de disciplinas específicas, [...] as biológicas, e muito pouco onde interessava onde a mim: que era ser professor. Então a minha formação já foi ruim nesse sentido. Então muitos anos depois, 2008, quando eu entrei aqui na UFV como professor de instrumentação e dos estágios... eu vi a mesma coisa se repetindo [Caetano, coordenação, UFV].

Em sua fala, ele demonstra indignação ao afirmar que sua formação inicial foi “ruim” e que ao iniciar sua atuação como professor formador de professores, percebeu a mesma característica na formação ofertada pelo curso. Nitidamente, sua crítica aos modelos de formação vigentes foi um dos principais motivadores para que ele se engajasse no processo de implementação das diretrizes. Como veremos na trajetória descrita, Caetano parece ter sido o principal responsável pela implementação, assumindo ações de articulação e liderança do processo.

Nara

Nara é graduada em Biologia e cursou toda sua pós-graduação em um campo específico das ciências biológicas. Tendo ingressado como docente no curso em questão em 1998, ela nos conta que desde o início de sua atuação teve interesse pela parte administrativa da graduação:

Eu vim pra Minas Gerais, para Viçosa, já pra trabalhar. Primeiro foi meu esposo que passou no concurso, e dois anos depois eu fiz o concurso e passei, e comecei a atuar no departamento de Biologia geral. Quando eu cheguei, foi muito rápido, assim, o meu envolvimento com a parte administrativa de graduação, coisa que eu sempre gostei, participei de colegiados quando era aluna de graduação, de pós-graduação também. E assumi a coordenação do curso, que à época era o curso de licenciatura e bacharelado. [Nara, coordenação, UFV]

É possível compreender, de acordo com sua fala, que há muito tempo ela atua na coordenação dos cursos, tanto de bacharelado, quanto de licenciatura. Em suas falas, são recorrentes aspectos de reformas anteriores. Muitas vezes, ela aponta algumas discussões que sempre fizeram parte de tais processos. Uma delas, consiste nos conflitos a respeito dos conteúdos do curso de licenciatura:

Então essa foi a dicotomia, a grande discussão e que no meu ver continua até hoje. Eu sou uma pessoa que tem uma preocupação muito grande com relação a isso. E eu digo que professor de Biologia, antes de mais nada ele tem que ser um biólogo. Um professor de Biologia [...], assim como um matemático, ele vai dar aula de matemática, um físico, ele vai dar aula de física. A nossa profissão como professor... um médico que é professor, ele é médico, antes de ser professor. E a gente tem que pensar nos diferentes níveis de atuação profissional. [Nara, coordenação, UFV]

Como veremos à frente, Nara é uma das docentes que acredita na centralidade dos conteúdos biológicos para a formação docente. Tal pensamento se associa, principalmente, a uma visão de que o profissional a ser formado por esse curso consiste em um biólogo, e não em um professor, conforme afirmado por Antiqueira (2018). Essas discussões parecem ter sido recorrentes na implementação das diretrizes na UFV, tal como na UFOP.

Elza

Elza é graduada em Biologia, com mestrado e doutorado em um campo específico das ciências biológicas. Ela ingressou como professora da UFV em 2012 e, assim como Nara e Caetano, atuou na coordenação do curso durante o processo de implementação.

De maneira semelhante à Nara, Elza apresenta certo grau de resistência aos conteúdos pedagógicos da formação de professores. Em sua fala, é possível identificar momentos em que ela afirma a importância de tais disciplinas, mas pondera

a respeito de sua centralidade. Na citação abaixo, por exemplo, ela questiona a aplicabilidade do que é aprendido com tais conteúdos ao citar parte de sua formação:

É fundamental saber algo da área de educação. **Agora, a minha opinião pessoal em relação a isso é, eu quero aprender questões pedagógicas, que tenham uma aplicação prática pra mim como docente.** Eu não to menosprezando de forma alguma as questões teóricas, as pesquisas na área de educação, respeito, acho elas importantíssimas, **mas** para mim, mais ainda pro professor de escola, ele precisa ser bem formado em técnicas que vão ter uma aplicação prática. Então como que eu faço, exemplo, um desafio muito grande atualmente, como eu faço um aluno adolescente que passa o dia inteiro em rede social e *whatsapp* prestar atenção na minha aula. É lógico que eu sou de outra geração, mas a minha formação na área pedagógica, eu tive uma formação, foi uma formação razoável, mas teve muito pouca aplicação prática. Aquilo que eu aprendi nas disciplinas da área pedagógica, eu não usei para ensinar os meus alunos. O que eu faço hoje nas minhas aulas e graças à Deus, modéstia parte, minhas disciplinas são super bem avaliadas, acho que a maioria dos alunos realmente gostam, a minha didática, as técnicas de ensino que eu aprendi, foi comigo mesmo e com outros professores mais velhos que foram me ensinando, fui acompanhando eles e aprendendo na prática. [Elza, coordenação, UFV, grifos nossos]

Outro ponto interessante da fala de Elza, citado abaixo, diz respeito ao conflito recorrente sobre o equilíbrio entre os diferentes campos de conhecimento na formação de professores:

Outra crítica que eu faço, eu desconheço as diretrizes com muita profundidade, é uma falha minha mesmo que eu deveria saber um pouco mais, mas eu acho que a gente tem que pensar também que a gente tem que fornecer uma formação mínima, é muito desafiador a gente dar uma formação mínima de Biologia em um curso tão diverso. O que é vida? O estudo da vida é muito complexo, a vida é muito complexa, envolve várias facetas, você tem que formar alunos que tem que estudar disciplinas das áreas de humanas, são biólogos mas tem que estudar disciplinas desde a área de humanas até a área de exatas pra você ter uma formação completa. De repente você vem com um diretriz que exige que você tenha que aumentar muito a carga horária de disciplinas da área didático-pedagógica, por exemplo. Ok, eu entendo a demanda do curso de licenciatura, eu acho importante essa formação, **mas essa carga horária muito alta tem um impacto muito grande na redução de carga horária de disciplinas básicas que já são enxutas.** [Elza, coordenação, UFV, grifos nossos]

É interessante como, nas duas citações anteriores, as afirmações de Elza a respeito da importância da formação pedagógica são seguidas por ponderações sobre quantidade ou aplicabilidade, como por exemplo nas passagens grifadas acima. Por

fim, destaca-se a dimensão formativa do processo de implementação das diretrizes para os docentes. Na citação abaixo, Elza afirma que a implementação foi repleta de aprendizados, e marcou sua inserção nos processos administrativos da universidade:

A primeira questão que eu acho importante é que eu aprendi muito com essas reuniões [do processo de implementação]. Pra mim foi extremamente construtivo, porque eu não tinha essa formação de lidar, é a primeira vez que eu tô atuando junto à coordenação do curso nessa escala administrativa e eu realmente não conhecia as diretrizes. Então pra mim foi extremamente, pessoalmente, uma ferramenta de atualização. Eu aprendi muito com as discussões, eu acho que pra mim, apesar de ter consumido uma carga de trabalho muito excessiva, eu aprendi muito, pra mim foi muito importante participar. [Elza, coordenação, UFV].

Belchior

Belchior é técnico da PRE, onde atua desde 2012. Ele é licenciado em história, com mestrado em Extensão Rural. Em vários momentos, Belchior buscou deixar evidente que a estrutura da PRE não possui um setor ou grupo de técnicos destinados ao trabalho específico com temas que tangem a implementação, o currículo, a formação docente, ou qualquer outro que pudesse atuar diretamente com o processo em questão:

A PRE tem uma alteração muito grande de gestores, de técnicos também, mas mais de gestores. E não tem gestor específico responsável por isso. Ou seja, conforme a característica do grupo de gestores articulado pelo Pró-reitor, você tem uma organização do trabalho da pró-reitoria de ensino. E até por isso eu não consigo relatar com precisão, porque nem em todo momento eu estava alocado para trabalhar com essas questões [...]. [Belchior, PRE, UFV]

Apesar dessa constatação, Belchior nos conta que se inseriu em tal discussão porque sempre esteve interessado pela temática. Dessa forma, ele afirma que faz parte de sua rotina acompanhar as discussões, normativas e políticas advindas do MEC e do CNE, e que, por isso, participou e auxiliou na implementação dentro de seus limites:

Então, numa iniciativa pessoal, eu sempre tive muito cuidado de acompanhar todas as legislações, a pauta do CNE, hoje eu estava vendo a pauta do CNE. O que tá lá, o que tá vindo de novo, os debates, as reuniões, como tá fluindo. Faz parte da minha atuação estar dedicado mais a isso ou não. E eu orientei logo no início, de forma geral a necessidade de se adaptar,

discutir, promover uma discussão curricular em função das diretrizes. Mas foi de forma muito geral, sem abordar aspectos específicos do curso. [...] Tudo fica a cargo das coordenações, e as coordenações que eu trabalhei são as que demandaram da PRE uma discussão. [Belchior, PRE, UFV]

Aparentemente, o que podemos perceber nas falas de Belchior é que, inicialmente, a UFV não adotou um processo de articulação das licenciaturas, ficando o processo de implementação à cargo de cada curso, os quais ele auxiliou mediante solicitação.

Rita

Rita é pedagoga e doutora em Educação. Diferentemente de Belchior, no momento da implementação das diretrizes de 2015, ela ainda não estava vinculada à PRE. Dessa forma, sua contribuição para nossa pesquisa se inicia com os processos após 2019, ano em que ela assumiu seu cargo de gestão na pró-reitoria:

Em dezembro de 2019, a gente fez o convite para as licenciaturas e fizemos o primeiro fórum das licenciaturas da UFV. Em 2020 [...] a gente tinha o planejamento de dar sequência a esse segundo fórum, e com a pandemia as coisas mudaram um pouco. A gente não conseguiu fazer o fórum presencial, mas a gente continua mantendo os nossos encontros, nossas reuniões. O comitê do fórum permanente continua ativo, e lá no primeiro encontro do fórum, em dezembro de 2019, a gente discutiu, naquela ocasião, a terceira versão [das diretrizes de] 2019. [...] E naquela ocasião o fórum já se posicionou contrário à terceira versão da resolução. Mas a resolução passou, foi aprovada, o prazo era até esse ano para adequação, e com a questão da pandemia esse prazo foi prorrogado até o ano que vem. [Rita, PRE, UFV]

Conforme as palavras de Rita, o processo de articulação das licenciaturas, através do chamado Fórum das Licenciaturas, se iniciou quando o CNE ainda discutia as DCN/2019, anteriormente à sua publicação. Com isso, como argumentamos à frente, a trajetória de implementação das diretrizes na UFV se deu de maneira significativamente diferente da UFOP, na qual os momentos de articulação dos cursos e de construção de propostas coletivas ocorreram em diferentes etapas da implementação das diretrizes.

6.2 A trajetória das DCN na UFV a partir da experiência dos implementadores

Antecedentes

Assim como descrito na trajetória da UFOP, os implementadores da UFV fizeram questão de rememorar acontecimentos e motivações anteriores à instituição das DCN/2015. Segundo Caetano, parte de sua motivação em querer propor mudanças para o curso surgiu de reclamações que ouvia dos licenciandos:

Um dos fatores que moveram os alunos a trazer essas reclamações é que as poucas disciplinas pedagógicas eram do Departamento de Educação, não era de nenhum departamento das biológicas e [isso fazia] com que as disciplinas, os conteúdos que eles aprendiam nessas disciplinas não tinham vínculo quase nenhum com a Biologia. Então quem fazia licenciatura fazia as disciplinas pedagógicas sem vínculo com Biologia e fazia as biológicas sem vínculo com a educação. [Caetano, coordenação, UFV]

Além da crítica anterior de Caetano, a respeito da proporção das disciplinas pedagógicas e específicas, ele também aprofunda seu comentário no que tange ao diálogo entre esses grupos de disciplinas. Segundo ele, os estudantes não estavam satisfeitos pois as disciplinas pedagógicas não possuíam relação com os conteúdos biológicos que seriam ensinados por eles, quando atuassem como professores.

Além dessa questão, Caetano nos conta que um momento importante para o curso foi a contratação de duas professoras pelo Departamento de Biologia Geral, em 2012, para atuarem junto a ele nas disciplinas de ensino de ciências e Biologia. Aparentemente, em sua perspectiva, essas duas professoras possibilitaram uma nova organização de forças para a proposição de uma então “mudança da matriz curricular”:

Então nós tivemos aí uma coisa boa que foi a contratação de mais duas professoras para área de educação, isso aí eu acho que foi motivado pelo REUNI, então em 2012 as duas professoras entraram, e aí a área da Educação foi tomando mais corpo, e de fato eu, eu já achei que eu deveria contribuir na mudança da Matriz. Falei “agora não estou sozinho, tem mais pessoas”. [Caetano, coordenação, UFV]

Essa consideração de Caetano é importante, uma vez que a maior parte dos docentes dos cursos são formados exclusivamente no campo das ciências naturais. Como veremos a seguir, tal qual foi discutido na trajetória de implementação da UFOP, esse aspecto parece influenciar nas percepções e decisões a respeito dos modelos de formação de professores adotados pelo curso. Dessa forma, Caetano reconhece a relevância de mais docentes que colocam a formação de professores como foco de sua formação, atuação e reflexão para a superação dos modelos tradicionais de formação de professores.

O tópico da formação dos docentes formadores, e da associação dessa trajetória formativa às suas concepções de licenciatura ocupa centralidade na descrição destas trajetórias. É interessante destacar também, que Gatti e colaboradoras (2019) afirmam a escassez de conhecimento teórico sobre a trajetória de formação desses docentes. Sendo assim, parece-nos um achado significativo da pesquisa a necessidade de ampliação de estudos que relacionem suas trajetórias formativas e suas concepções de docência e formação.

Também é interessante destacar que, segundo Caetano, o REUNI foi responsável pela contratação de duas novas professoras que, futuramente, o auxiliariam no processo de implementação das diretrizes. Mais uma vez, assim como descrito anteriormente no caso do PIBID, apresenta-se uma articulação, ou um entrelaçamento, dos efeitos de diferentes políticas, ainda que não tenham sido planejadas dessa forma.

Outro ponto associado ao REUNI foi a criação do curso noturno de licenciatura da UFV. Como pudemos perceber na fala dos docentes, e em acordo com Castelo-Branco (2016), que descreve parte da história de tal curso, o curso de licenciatura foi desenvolvido na UFV como um apêndice do bacharelado, no período diurno. Posteriormente, através dos recursos do REUNI, como nos conta Nara, uma turma de licenciatura noturna foi aberta, com ingresso separado através do SISU:

A gente tá numa descendente muito forte. A gente tava numa ascendente muito forte e nessa ascendência a gente teve a ampliação de vagas, a gente teve ampliação de número de docentes, a gente teve a ampliação do número de técnicos, nós tivemos melhoria na infraestrutura, houve um investimento muito forte no ensino superior das universidades públicas, especialmente das federais. E nessa perspectiva, desse projeto de governo, o centro de ciências biológicas consultou todos os departamentos envolvidos e nós topamos montar um processo de criação da licenciatura noturna. [Nara, coordenação, UFV]

Em sua fala, Nara também associa que em tal período, os investimentos na educação superior eram crescentes. Recorrentemente, ela faz um contraponto com o momento atual, no qual, em sua interpretação, as universidades passam por um momento de escassez de recursos.

A chegada das DCN e as primeiras interpretações

Nossas análises das narrativas revelam que, diferentemente do processo de implementação da UFOP, que contou com uma articulação das diferentes licenciaturas da universidade, a implementação da UFV foi centrada no nível de curso. Isso fica evidenciado pela fala de Caetano, quando questionado sobre a participação da administração da UFV no processo:

A PRE, em todas as resoluções, ela sempre tá atenta, e costuma fazer as reuniões, mandar e-mail. Assim, é mais um lembrete. Agora, a PRE, a própria UFV, não... ela não incidiu nisso, ela não participou desses processos. Então eu não sei qual é o tênue limite entre autonomia e não envolvimento, e abandono. Existe uma coisa difícil de entender, de falar o que houve. Então, por um momento pode ser que a UFV deixou as coordenações autônomas. Que elas tenham total autonomia para desenhar sua matriz. Por outro lado, a gente pode entender que a UFV simplesmente não centralizou as ideias. Então, se os cursos sentaram e as coordenações conversaram entre si, se isso ocorreu, ocorreu muito pouco, de uma forma muito rasa. As licenciaturas, naquela época, eram muito pouco articuladas. [Caetano, coordenação, UFV]

Dessa forma, a trajetória que descrevemos aqui se dá quase que exclusivamente no nível do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Aparentemente, de acordo com Caetano, o trabalho de implementação das DCN/2015 se iniciou em um processo de convencimento dos membros da coordenação do curso. Para ele, esse processo era importante, pois os membros da comissão auxiliariam no diálogo com os departamentos associados ao curso:

Bom, o começo dos diálogos, antes de chegar nos departamentos, como eu havia dito, lá por 2016, era o convencimento dentro da comissão. Então, a gente precisava que todos ali envolvidos tivessem bem cientes das mudanças, porque depois, quando eu vou conversar lá nos departamentos, os representantes do departamento auxiliam no processo. Ele é o interlocutor entre o departamento e a comissão. Então eu preciso dessa pessoa do meu lado, pra poder fazer o convencimento. [Caetano, coordenação, UFV]

Essa citação de Caetano demonstra certo pensamento estratégico a respeito do processo de implementação. Se a mudança da matriz dependeria da adesão dos departamentos, logo seus representantes na comissão deveriam atuar com certa sintonia. Entretanto, ainda segundo ele, diversos foram os desafios já nessa primeira parte do processo, em decorrência das diferenças discrepantes de concepções e ideologias dos membros da coordenação:

E ali mesmo, dentro da comissão, a gente já tem empecilhos de ordem ideológica. Ideológica mesmo. Vou dar um exemplo, né, de algo que nos tomou muito tempo. Naquela resolução de 2015, apareceu com bastante ênfase que nós deveríamos colocar no nosso curso as questões étnico-raciais, [...] questões relativas à sexualidade, educação sexual, questões de gênero também. Isso aparece lá na resolução e quando esses assuntos vieram à pauta na nossa reunião de coordenação, muita gente só de ter lido a palavra gênero... [...]. Então teve gente que quando ouviu a palavra gênero, já achou que ia aparecer alguma ideologia de gênero no curso... ou que a gente ia fazer alguma campanha pró-homossexualidade... e que isso ia ser contra a família, contra valores cristãos. Então, veja só, esse foi o primeiro grande impasse dentro da comissão. [Caetano, coordenação, UFV]

Tais empecilhos narrados por Caetano foram assuntos recorrentes no cenário político brasileiro dos últimos anos. De acordo com Caetano, essas dificuldades não foram superadas através do convencimento, e sim da mudança dos membros da coordenação:

A gente quer fazer mudanças, mas esbarravam numa ordem ali ideológica, e até religiosa da coisa. Então, como a gente convence? Eu acredito que quem faz o currículo de um curso são os envolvidos, são os que estão ali na coordenação. Então imagine, dependendo da cabeça de quem estiver à frente, de quem constituir a comissão, você tem todo um desenho de um curso articulado por essa cabeça, negligenciando algumas áreas, ou colocando outras que ele acha mais importante. Isso é muito sério. Isso vai implicar na formação docente de centenas de professores. [...] Então, olha o tamanho da responsabilidade. Então, a gente gastou muita reunião assim, pra convencimento interno. E só deu certo porque essas pessoas que tinham esse pensamento saíram da comissão. Venceu o prazo delas e os departamentos sugeriram outras pessoas. Então a gente vê que até para constituição de coordenação, a gente tem algumas [...] ações políticas [...]. Então cada departamento estava muito ciente disso. Eles sabiam da importância de ter alguém com uma visão diferente pra tá lá compondo essa comissão e ajudando na mudança da matriz. Então foi isso que aconteceu. Nesse caso, o convencimento não se deu. Ele não ocorre. A gente não luta contra uma ideologia enraizada nesse tanto. Então alguns membros saíram e outros entraram com uma visão muito mais... muito mais abrangente. Muito mais tranquila, entendendo a importância desses assuntos. Então, aí a conversa melhorou. [Caetano, coordenação, UFV]

Assim como na interpretação dos implementadores da UFOP, Caetano também afirma ter compreendido que, de modo geral, a implementação das DCN/2015 passaria pela redução das disciplinas de conteúdo estritamente biológico para que as disciplinas pedagógicas, ou as disciplinas que integram tais conteúdos pudessem ser aumentadas no curso. Entretanto, ele também afirma ter aproveitado o

momento para verificar a adequação do curso às diretrizes específicas para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de 2002:

Tem uma [diretriz] de 2002 que é do curso de ciências biológicas. [...] Tinha muita coisa lá que a gente também não atendia, inclusive da área das específicas. Então foi um momento oportuno para fazer uma reforma nas duas áreas, para ver quais disciplinas específicas mereceriam ficar, quais deveriam aparecer no curso, e essa quantidade essa carga horária de pedagógicas que deveria aumentar, mas não só o tempo pelo tempo. Tinha que ser, assim, contribuindo de alguma forma pelo licenciando. [Caetano, coordenação, UFV]

Essas compreensões de Caetano a respeito do que deveria ser feito para implementar as diretrizes configura-se como uma interpretação da política. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), uma interpretação é um processo de leitura inicial, no qual o ator conjuga suas realidades com as demandas das normas.

Na citação anterior de Caetano é possível compreender, em sua interpretação, certo conflito entre as DCN/2015 e das diretrizes próprias para o curso. Em outras palavras, apesar da percepção geral de que as disciplinas específicas deveriam ser reduzidas, ele compreendia a necessidade da criação de novas disciplinas do mesmo campo. Entretanto, apesar do aparente conflito, Caetano julgou ser um bom momento para uma revisão e readequação geral da matriz curricular do curso.

Essa questão é interessante, uma vez que duas normas, ainda que de épocas distintas, exigem decisões diferentes. Isso dialoga com uma das justificativas de Lipsky (2019) a respeito da necessidade da margem de decisão dos implementadores. Segundo o autor, uma vez que o excesso de normas por vezes é conflituoso, existe a necessidade de que os implementadores decidam o que fazer em cada situação. Ainda que não seja uma decisão de nível de rua, objeto de Lipsky (2019), esse conflito exposto por Caetano mostra um descompasso entre diferentes políticas que tratam de assuntos semelhantes.

O diálogo com os departamentos

Após o processo de diálogo e convencimento da coordenação a respeito da necessidade de se implementar as diretrizes e alterar a matriz curricular do curso, Caetano afirma que foi iniciado um diálogo com os diferentes departamentos que compõem o curso, objetivando apresentar as propostas discutidas e elaboradas pela coordenação do curso:

Então aí sim partimos pra parte 2: conversar com os departamentos. Eu lembro que na época eu acho que eu cheguei a marcar reunião com de 10 a 13 departamentos. [...] Algumas reuniões eram só com os chefes de departamento, outras com a comissão de ensino do departamento, [...] e outras reuniões foram com o departamento todo. Eu, sentado numa sala com umas 20, 30 pessoas. Então alguns departamentos receberam muito bem, acataram sugestões, eu não tive dificuldade alguma. E outros não, [...] eles não entenderam bem a proposta. [Caetano, coordenação, UFV]

Entretanto, segundo ele, tal processo passou por alguns entraves. Mais uma vez, assim como descrito a respeito da UFOP, os conflitos a respeito de qual profissional é formado por um curso de licenciatura e de quais os conteúdos que tais profissionais necessitam parecem ter sido centrais no processo de implementação da UFV:

A grande maioria deles tem convicção de que diminuir a quantidade de disciplinas específicas vai prejudicar na formação do futuro profissional, que eles chamam de biólogo. Inclusive sempre martelando na ideia que mesmo formados em licenciatura eles podem entrar no Conselho Regional de Biologia. [...] Então em alguns departamentos isso foi um diálogo que não avançou, eles não reduziram a quantidade da carga horária de disciplinas específicas, entendendo que isso ia comprometer a formação dos alunos e não se dispuseram a ministrar nada pedagógico. Simplesmente não apareceu. Então a, a grande barreira é essa tradição. Os professores são os mesmos há muitos anos e eles não estão acompanhando as mudanças na formação docente. Aliás, muitos deles não entendem nem o que é a formação docente. Porque acham que basta ter [...] os conceitos biológicos aprendidos, os conteúdos, que já é o suficiente. Esse tem sido o maior entrave. [Caetano, coordenação, UFV]

Nara é uma das docentes que acredita na importância da centralidade dos conteúdos específicos na formação na licenciatura. Em sua fala, é possível ver que tal compreensão se baseia na ideia de que o profissional formado em licenciatura é um biólogo, que pode atuar como professor:

Então me preocupa muito essa visão. [...] Eu acho que é uma visão assim, meio nebulosa, que [...] sua profissão é professor. A sua atuação é ser professor. Então, é como um advogado, ele é bacharel em direito. Ele antes tem uma formação. Ele pode ser professor de direito, ele pode atuar como advogado [...] nas diferentes áreas de atuação do advogado, mas antes disso ele é bacharel em direito. [Nara, coordenação, UFV]

Tal como afirmamos anteriormente, e de acordo com Antikeira (2018), parte dos docentes formadores parecem não ter a compreensão de que cursos de licenciatura formam professores. Por consequência, acreditam que a diminuição da carga horária de disciplinas específicas comprometeria a formação ofertada.

Por fim, é interessante destacar a percepção de Nara a respeito do conflito dos conteúdos. Ela analisa, com preocupação, como alguns conflitos sócio científicos têm sido foco de debate público. Ela cita, por exemplo, as discussões sobre ensino de evolução e criacionismo e os questionamentos sobre eficácia das vacinas:

Eu hoje vejo um com grande preocupação, algumas temáticas, que estão vindo à tona, em discussão para entrar como conteúdo do ensino básico, como por exemplo, uma contraposição entre o criacionismo e o evolucionismo dentro da Biologia. Isso é uma coisa que me assusta, me preocupa. Criacionismo não é uma lei, ela não tem base científica. Quando a gente vê as pessoas questionando vacinas, a eficiência de vacinas. Doenças voltando... O que que tá acontecendo? Pessoas questionando métodos científicos, as pessoas estão deixando de saber o que é o método científico. Então, que profissional é esse que a gente vai formar, pra colocar dentro de sala de aula, que tem mil horas de prática didática, vamos chamar assim, e que não tem conteúdo biológico, que não sabe discutir, que não tem evolução como conteúdo. Que não tem metodologia de ciência. [...] Nós estamos no século XXI, e eu tenho visto retrocessos ao século XIX, gente. Nós estamos voltando dois séculos em algumas discussões e em algumas argumentações. [Nara, coordenação, UFV]

É possível identificar em sua fala que, para ela, o aumento das disciplinas didáticas, ou pedagógicas, pode contribuir para uma falta de preparo dos professores para tais discussões. É possível identificar em sua fala, portanto, que Nara, além de compreender que o profissional formado na licenciatura seja um biólogo, também acredita que basta saber os conteúdos para que se possa atuar como professor. Essa perspectiva de Nara pode ser associada à visão que compreende o professor como aquele que professa o conhecimento que possui. Roldão (2005) aponta que tal visão constitui uma das duas grandes representações do professor, que se dicotomiza com a perspectiva que compreende o professor não como aquele que meramente professa, mas como aquele que conduz.

Tais conflitos, de acordo com Caetano, ficaram claros nos diálogos com os departamentos. Porém, além das diferentes concepções a respeito da formação docente, esse conflito também se tornou pessoal em alguns momentos:

Dependendo do departamento onde você ameaça retirar a carga horária de tal disciplina, ou disciplina inteira, ou que se reduza aquela carga horária da disciplina, é arranjar briga de nível pessoal, não é nem no nível profissional não é bastante delicado porque parece, quando você faz esse tipo de sugestão, de diminuir carga horária, parece que você tá ofendendo a pessoa, você tá desmerecendo a área dela, qualquer coisa assim. [Caetano, coordenação, UFV]

Nara nos auxilia a compreender tais rejeições, ou resistências às mudanças propostas. Essas resistências, conforme afirmam os diversos autores da implementação de políticas públicas, como Maynard-Moody e Musheno (2003) e Ball, Maguire e Braun (2016), por vezes são frutos de suas compreensões, crenças e valores. Em sua fala, ao citar o caso específico de seu departamento, Nara utiliza argumentos como a qualidade das disciplinas e dos docentes que as ministram. Segundo ela, algumas disciplinas não podem ser reduzidas, uma vez que são ministradas por profissionais “de mais alto nível de qualificação”:

No meu departamento, ninguém conseguiu... tudo que a coordenação solicitou ao departamento, os coordenadores professores das disciplinas disseram “não, a gente já usa uma carga horária mínima, a gente não tem como reduzir”. Dei o exemplo da Biologia 270 [código de uma disciplina]. A fisiologia vegetal não tem como reduzir. A nossa disciplina é uma disciplina que está fundamentada, é uma disciplina que atende a outros cursos, e essa carga horária é uma carga horária que não tem como reduzir. E se você pensar em termos de qualificação dos profissionais, a gente tem nesse grupo que atuam nessa disciplina, pessoas de mais alto nível de qualificação, de formação. Não são disciplinas que têm problemas de serem desatualizadas, muito pelo contrário, são disciplinas muito exigidas, que exigem muito. [Nara, coordenação, UFV]

Nara apresenta uma argumentação a respeito da qualidade das disciplinas ofertadas por seu departamento e de seus docentes. Considerando tal ponto, a citação de Elza abaixo é interessante para apontar a respeito de como os diferentes docentes e departamentos lidaram com as propostas:

Uma das coisas que foram muito discutidas, e que está sendo muito discutida, é que a gente tá tendo que reduzir muito a carga horária das disciplinas da área biológica para poder aumentar a carga horária da área pedagógica. Esse é um ponto de inflexão muito grande, porque todo mundo acha que a sua área é mais importante do que a área do vizinho, quase todo mundo pensa assim. E eu acho que isso tem que ser estudado em conjunto, pra ver o que realmente tá sendo útil, talvez ouvir os alunos, eu não sei o que os alunos pensam, mas os alunos também é um outro problema. [Elza, coordenação, UFV]

A questão das dificuldades de convencimento, ou de aceitação por parte dos demais docentes, é algo recorrente na fala de Caetano. Considerando que parte dos docentes e dos departamentos não aceitou nenhuma das mudanças propostas, Caetano refletiu a respeito do poder de decisão sobre a estrutura das disciplinas e do curso:

Algo que não ficou muito claro desde quando eu assumi como coordenador é quem tem o poder de mando sobre o curso. Quem de fato fala o que é necessário ou não para o curso. Então eu percebi que a coordenação [...] não tem muita voz para determinar como o curso é constituído. Então, eu vou dar exemplo prático: eu tentei mudar uma disciplina de semestre para poder fazer o rearranjo da nova da nova da nova matriz. É uma disciplina que estava no quinto período, e eu tentei passá-la para o terceiro. A professora da disciplina se negou. Ela disse que não era bom não, que não, que não queria, não queria. E o fato dela não querer e dela não achar bom, fez com que a disciplina não fosse mudada, eu não consegui mover a disciplina. Então a professora não quis e o departamento endossou a posição dela. Então essa disciplina não mudou e bagunçou todo o desenho que eu tinha planejado para a matriz. Então fica assim, a gente vê que a coordenação fica subjugada pelos departamentos, pelos professores. [Caetano, coordenação, UFV]

Traduções e mudanças efetivadas

As evidências até aqui analisadas revelam que parte dos conflitos vivenciados foi de difícil resolução. Primeiramente, no âmbito da coordenação do curso, as diferenças ideológicas só foram superadas com a mudança de seus membros. Posteriormente, nos diálogos com os departamentos, alguns docentes se mostraram irredutíveis em relação à possibilidade de efetivar mudanças nas disciplinas. Nas falas de Caetano, parte desses conflitos nos departamentos só foi resolvida com a argumentação da obrigatoriedade legal da implementação das diretrizes:

Então em muitos, muitos departamentos eu vim com a resolução na mão e era a cartada final. Era assim “olha, se você não entendeu o propósito da mudança, então a gente vai ter que mudar pelo menos por força da lei... olha só, a gente precisa fazer essas alterações”. Então aconteceu algumas poucas mudanças a contragosto mesmo. [Caetano, coordenação, UFV]

Nesse sentido, a fala de Elza nos ajuda a entender como tal argumentação foi difundida:

Eu acho que a legislação, as diretrizes, são importantes e devem ser discutidas, mas uma coisa que eu sempre gosto de bater na tecla é, se existe a legislação, não importa muito, eu posso até discordar delas totalmente, mas não adianta ficar reclamando disso. É lógico que a gente não vai ser passivo, é diferente, mas eu acho que se existe a legislação, ela já foi decidida, ela tem que ser implementada, eu acho que é bastante importante pra gente, ao invés de ficar reclamando da legislação e do político A, B, C ou D, a gente ver como isso vai ser feito. A gente tem que adequar isso com todas as dificuldades às nossas realidades. [Elza, coordenação, UFV]

As narrativas dos implementadores indicam que a primeira matriz curricular do curso, fruto da implementação das DCN/2015, se iniciou no ano de 2020. Caetano nos contou a respeito de algumas das mudanças que ocorreram:

Então a gente teve algumas mudanças na época, elas estão sendo implementadas a partir do ano passado, do catálogo de 2020 já tem novidade. Nós temos algumas disciplinas novas pedagógicas e na área das específicas, algumas bem necessárias... a gente conseguiu diminuir física de três disciplinas para uma, apareceu ensino de astronomia para professores da Educação Básica. Olha só, os nossos licenciados saíam sem nunca ter visto translação e rotação, e reproduziam conceitos equivocados. [...] Conseguimos sociologia da educação... [Caetano, coordenação, UFV]

Nessa citação, Caetano aponta algumas mudanças que, para ele, foram importantes, apontando a diminuição dos conteúdos de ciências exatas (que são recorrentes nos currículos do curso em questão), a criação de uma disciplina que dialoga com o currículo da Educação Básica, e uma nova disciplina pedagógica. Além desses pontos, Caetano contou sobre um ponto interessante da tradução das diretrizes:

Tem um conjunto de disciplinas que eu acho que é o mais legal disso tudo né. É um conjunto de disciplinas chamado PPD. São Projetos de Práticas Didáticas, é o que a gente chama de disciplina projeto, uma disciplina que não é de fazer prova, não é nesse sentido, não é igual às outras. Mas os alunos têm que desenvolver na forma de projeto, uma atividade parecida com um projeto de extensão, um projeto de ensino, ou um projeto de pesquisa, mas na área da Educação. E cada PPD é dentro de uma área biológica. Então a gente tem PPD em genética, PPD em ecologia, PPD em Biologia vegetal, microBiologia... São as grandes áreas das ciências, então é um dos poucos momentos em que os alunos vão conseguir unir esse conhecimento específico com a área pedagógica. É um conjunto de disciplinas que ainda está sendo colocado, está sendo formalizado. É um total de oito disciplinas em oito áreas, das quais os alunos vão escolher três. Então eles não têm que fazer todas, eles vão nas que eles têm mais afinidade e desenvolvem um projeto, fazem uma intervenção. Eles poderão

ir às escolas fazer esses trabalhos de projetos de ensino, de pesquisa. A ideia é unir os dois mundos. [Caetano, coordenação, UFV]

Tal como descrito no processo de implementação das diretrizes na UFOP, a interpretação da necessidade de aumento da carga horária de práticas didáticas no curso foi traduzida na forma de disciplinas com características diferenciadas. Conforme descrito por Ball, Maguire e Braun (2016), a tradução consiste no processo de desenvolvimento de ações, textos ou materiais que colocam as interpretações da política em prática. Na UFV, de acordo com Caetano, foram criadas as disciplinas de Projetos em Práticas Didáticas. Outra semelhança com o ocorrido com as MIFs da UFOP consiste no fato de que os discentes podem escolher quais disciplinas cursar em um universo mais amplo de escolhas.

No entanto, diferentemente da UFOP, essas disciplinas parecem ter sido concentradas apenas nas áreas de conhecimento da Biologia, uma vez que o processo de implementação não se deu de maneira articulada com demais cursos. Esse ponto será abordado em maior profundidade no capítulo em que abordaremos os contextos de implementação.

As DCN/2019 e os novos conflitos

De acordo com nossas interpretações, o processo de implementação das DCN/2015 parece ter se estendido ao menos até 2020. Quando realizamos as entrevistas, em 2021, as discussões para implementação das DCN/2019 estavam se iniciando. Caetano descreve um pouco a transição entre os dois processos:

Para ser bem sincero foi bem desgastante como coordenador correr atrás disso [a implementação das DCN/2015]. Tem que ter muita política, no bom sentido da palavra, tem que conversar bastante, é um processo de convencimento, de paciência, pra poder conseguir esses ajustes. E a gente ainda não atendeu plenamente. No final das contas eu levei um outro susto imenso, que foi saber, ao final de 2019, em dezembro, quando o Ministério da Educação lançou mais uma resolução falando, pra todas as licenciaturas, assim, grosso modo que nós deveríamos seguir a BNCC e que teríamos que aumentar mais ainda a quantidade de disciplinas pedagógicas. [...] Então, eu caí da cadeira de novo, e falei “nossa, já foi tão difícil conseguir atender algumas coisas da anterior e agora... eu não sei se eu tenho fôlego para isso”. [Caetano, coordenação, UFV]

A afirmação da dificuldade e da exaustão para exercer as demandas da implementação foi recorrente na fala de Caetano, tal qual dos implementadores da

UFOP. Além dessas dificuldades, ele também afirma novos desafios para a implementação das DCN/2019:

O problema está sendo a mão de obra mesmo, os recursos humanos melhor dizendo, os recursos humanos com relação à competência. Competência no sentido de formação. Com o aumento dessa carga horária das matrizes, quem são os professores que vão ministrar essas disciplinas pedagógicas, de natureza pedagógica? Quem? Se a gente contar os estágios agora, de um curso de 3200 horas, 1600 são disciplinas pedagógicas, metade. Então aumentou muito e agora eu estou esbarrando no problema de que nós não temos pessoal, talvez suficiente para dar conta de oferecer tantas disciplinas. [...] Dentro dos departamentos de Biologia só temos três professores da área de educação [...]. E a gente já tem uma carga horária bem elevada, a gente não consegue aumentar mais disciplinas, mais carga horária. [...] Apesar disso, a gente vai aumentar um pouquinho também, as instrumentações vão aumentar a carga horária. [Caetano, coordenação, UFV]

Assim como Caetano, Elza também aponta a dificuldade de se conseguir docentes do curso dispostos e com formação acadêmica para ministrar disciplinas que dialoguem o campo biológico com o pedagógico:

Você tem uma proposta de enxugamento do quadro, tanto de docentes quanto de servidores, e ao mesmo tempo você tem uma demanda maior de profissionais com uma formação cada vez mais diferenciada. Você tem que atender, por exemplo, essa demanda da área de educação. Então como atender isso se ainda não temos profissionais, biólogos, com uma formação grande no quadro pra atender essa demanda. [Elza, coordenação, UFV]

É possível compreender que, na interpretação de Caetano, as DCN/2019 exigem ainda mais carga horária de disciplinas pedagógicas nos cursos. Dessa forma, segundo ele, os departamentos de Biologia não contam com professores com formação para atuar nessas disciplinas. Uma alternativa seria requisitar tais disciplinas ao Departamento de Educação:

O Departamento de Educação, então, eu já tive conversas com eles, conversas recentes, e a gente vai se esbarrar de novo na questão dos recursos humanos. Eles são um departamento muito exigido, a UFV tem, acho que tem 16 cursos de licenciatura e todos os cursos demandam algo de departamento de educação. Eles são um departamento básico para as licenciaturas. Então o desafio volume 2 agora, não é nem tanto de convencimento, é ter gente que assuma isso. [Caetano, coordenação, UFV]

Elza aponta outra dificuldade da transição entre a implementação das duas diretrizes. Segundo ela, as grandes alterações requisitadas por diretrizes próximas apresentam-se como uma contradição:

Uma crítica que eu faço, que acho que é mais construtiva, e é muito fácil também a gente criticar depois, a gente criticar políticas públicas sendo que a gente não tá lá fazendo, então eu coloco essa crítica, é que as diretrizes consecutivas, como as de 2015 e de 2019, num intervalo muito curto de tempo, na prática, dificulta muito o trabalho das comissões. Dificulta muito o trabalho, porque você faz todo um esforço, que é muito laborioso, a gente tinha reuniões semanais de quatro horas para poder implementar um curso totalmente novo e ao final do processo vem uma nova diretriz. Então, eu entendo que o mundo está muito dinâmico, mas então se mudanças são sugeridas em intervalos de tempo curto, tem que ser mudanças pequenas. Porque acabamos de implementar um curso novo e a gente vai ter que rever o curso. [Elza, coordenação, UFV]

Em direção a uma articulação das licenciaturas

Belchior defende o ponto de que a PRE da UFV possui poucos servidores e que, por tal motivo, não existe um grupo de trabalho ou algo semelhante para acompanhamento das questões pedagógicas, políticas e curriculares das licenciaturas:

A PRE tem um número reduzido de profissionais de nível superior para acompanhar muita coisa. Então não tem áreas específicas. Esse trabalho sofre a influência das gestões, é isso que eu quis dizer. Então não existe as áreas, não tem um setor de avaliação, um setor de regulação, suporte. Acaba que você tem alguns profissionais poucos para dar conta de tudo que são alocados ou acionados em função da gestão que está direcionando o trabalho. Então isso muda de tempos em tempos. Isso é uma coisa negativa. [...] Falta uma coisa mais estruturada da gestão sim, para dar esse suporte e esse acompanhamento às coordenações de curso, [...] em relação à currículo, à implementação de políticas gerais para o ensino de forma mais sistemática, qualificada. [Belchior, PRE, UFV]

Podemos identificar na fala de Belchior, e em consonância com as afirmações de Caetano que, durante a implementação das diretrizes de 2015, parece não ter havido um processo de articulação das licenciaturas, ou de construção de uma política institucional de formação de professores.

Por outro lado, Rita nos conta a respeito da criação de um Fórum das Licenciaturas a partir da nova gestão que assumiu a PRE após a troca da administração da universidade em 2019. De acordo com ela, e afirmado por Caetano, tal Fórum tem procurado estabelecer um espaço de diálogo entre os cursos:

Agora que a gente tem tentado fazer essa articulação com o fórum das licenciaturas, mas também buscando, esperando, confiando, que quando terminar a gestão da qual eu participo e eu sair, que o fórum continue, estamos tentando dar uma organicidade e uma institucionalidade de modo que o fórum permaneça independente de quem estiver na PRE, porque acaba que fica muito isso, a política é instituída por determinada gestão e muda a gestão, muda a política, e acaba afetando o trabalho deles, dos técnicos que são mais permanentes na PRE. [Rita, PRE, UFV].

A partir de suas falas, é possível compreender o Fórum como uma estratégia de encontro e articulação das diferentes licenciaturas da UFV. Ainda que não tenhamos detalhes sobre seu funcionamento, parece haver uma semelhança entre a Rede de Trocas ocorrida na UFOP. É interessante também destacar a vontade de Rita de que o Fórum se torne um instrumento institucional permanente da universidade, o que poderia se assemelhar, futuramente, à Subcâmara das Licenciaturas da UFOP.

Rita também nos conta a respeito de um processo de articulação entre as diferentes universidades mineiras em defesa das licenciaturas, que culminaria no desenvolvimento de um outro fórum, chamado por ela de Fórum Mineiro em Defesa das Licenciaturas:

A gente continua fazendo essa discussão no âmbito do fórum das licenciaturas, e agora, num movimento um pouco mais articulado com outras instituições, porque a gente vem observando um movimento com outras legislações também, que muda muito bruscamente os princípios do que é a formação de professores. Então começou a ter um movimento mais articulado, começou pelo Rio de Janeiro, que as instituições organizaram um fórum em defesa das licenciaturas. E isso vem se espalhando, isso aconteceu também na Bahia, aconteceu em alguns estados do Sul, outros do Nordeste, e aqui em MG a gente tá se constituindo junto com as outras instituições. Ainda não formalizamos o fórum estadual, vai haver um evento no dia 18 de agosto, vai ser o dia inteiro, que vai ser o dia de mobilização das universidades estaduais de Minas Gerais. [...] E nesse dia de mobilização se pretende criar o **Fórum mineiro em defesa das licenciaturas**²⁹. E uma das pautas do fórum mineiro é justamente a resolução de 2019, se as instituições vão adequar ou não vão adequar. Porque no momento o que a gente tem, até pela COGRAD, [...], várias instituições, FORUMDIR, ANFOPE, ANPAE, ANPED, SBPC³⁰, todos tem feito um movimento junto ao CNE e ao MEC pedindo para que o prazo seja

²⁹ Posteriormente criado com o nome de Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores, que produziu uma carta aberta à comunidade dos cursos de licenciatura de Minas Gerais. Disponível no site <https://apubh.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Carta-Aberta.pdf>

³⁰ Colégio dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Federais (COGRAD); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Colégios de Educação (FORUMDIR); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC).

prorrogado, para além de 2022, que seja prorrogado por 2 anos. Porque não tem condição de fazer essa discussão de reformulação estando numa pandemia, e cada um no seu espaço, na sua casa. Então como a gente processa isso, como a gente faz um movimento de reformulação dos cursos, de adequação a uma resolução tão complicada como essa, num momento desse. Então o movimento agora está sendo no sentido de pedir a prorrogação, por dois anos, de modo a conseguir trazer o debate, fazer um debate mais qualificado mesmo no âmbito das universidades, e identificar se há espaço e como vai ser feito esse ajuste, essa adequação. [Rita, PRE, UFV]

Com objetivo semelhante ao descrito no caso da UFOP, Rita também nos conta que o Fórum das Licenciaturas da UFV, na ocasião da entrevista, trabalhava na construção de uma Projeto Pedagógico Institucional das licenciaturas da UFV:

A gente tá compondo agora com o fórum, era meta pro ano passado por causa da pandemia não foi feito. Já temos até os nomes aqui das indicações das comissões coordenadoras, nós vamos começar a construir o nosso projeto pedagógico institucional das licenciaturas. Mas isso é um trabalho que está começando agora. Porque é justamente isso, é justamente essa ausência que eu senti, esse vão, esse espaço sem mediação, lá quando foi para reformular a de 2015 que levou à proposição do fórum, justamente para compor isso. Então a gente não tem um espaço de articulação das licenciaturas formalizada. A não ser o fórum, que estamos formalizando, mas vamos construir o PPI, o Projeto Pedagógico Institucional das licenciaturas, mas com uma comissão que está sendo criada agora, nesse momento, nesse instante, eu recebi os nomes nessa semana dos representantes de cada coordenação para compor essa comissão para construir o PPI. Então vai ser um movimento pro próximo ano com certeza, demora bastante. [Rita, PRE, UFV]

Rita também faz suas ponderações de que, apesar do cenário de resistência nacional e estadual em relação às DCN/2019, é plausível que em certo momento haverá uma necessidade de implementação. Frente a isso, ela finaliza afirmando que, apesar da criação do fórum das licenciaturas e da existência da PRE, os processos de reformulação dos cursos são responsabilidade das comissões coordenadoras:

A gente fica muito inseguro em relação aos rumos que essa resolução vai tomar, vendo o cenário nacional. Vendo o cenário estadual também, vendo de que forma as instituições têm tentado resistir à não implementação de 2019. Mas a gente sabe que em algum momento a gente vai ter que dar uma resposta a isso. [...] O fórum, da mesma forma que a PRE, vai ser esse espaço de diálogo coletivo, de troca coletiva, mas as reformulações vão ser feitas pelas comissões coordenadoras dos cursos. Não tem outro caminho aqui na UFV, institucionalmente, as instâncias que fazem isso são as comissões coordenadoras. Então na hora que a gente de fato precisar de fato avançar para uma reformulação, nós na PRE vamos estar disponíveis para auxiliar tecnicamente, o fórum também vai fazer as discussões num

nível mais pedagógico, político por assim dizer, mas a reformulação do PPC, da matriz curricular, é por conta de cada curso. [Rita, PRE, UFV]

6.3 Aonde chegamos?

No início do capítulo apresentamos os narradores-implementadores, abordando um pouco de suas trajetórias profissionais, suas motivações para participação da implementação e de que maneira se inseriram em tal processo. Nesse momento, já afirmamos ter identificado a implementação centrada na figura de Caetano, que apontou suas motivações de propor mudanças no curso, anteriores às diretrizes.

Ainda nesse primeiro momento, pudemos demonstrar que as outras duas professoras entrevistadas da coordenação afirmaram compreender, em maior ou menor grau, a importância da centralidade dos conteúdos biológicos no curso de licenciatura. Sendo assim, ainda que tenham participado do processo de implementação das diretrizes na posição de elo entre a coordenação e seus departamentos, elas nos demonstram certa resistência às propostas defendidas por Caetano. Tal constatação é interessante por demonstrar uma possibilidade de que os implementadores de uma política não sejam exclusivamente resistentes ou empreendedores das propostas. Em outras palavras, as interpretações e traduções que, aparentemente, foram elaboradas por Caetano podem ter sido em parte defendidas e em parte resistidas por Nara e Elza quando em contato com seus respectivos departamentos.

Em relação aos antecedentes do processo de implementação, destacam-se dois aspectos principais. Primeiro, as reflexões expostas por Caetano a respeito das reclamações que recebia dos licenciandos, que dialogavam com sua própria trajetória acadêmica. Segundo ele, tanto a formação ofertada pelo curso da UFV, quanto a que ele havia vivenciado enquanto licenciando, apresentavam falhas no que diz respeito ao equilíbrio e ao diálogo entre os diferentes campos de conhecimento. Tal consideração dialoga com o aspecto histórico das licenciaturas como apêndices dos bacharelados, já afirmado repetidas vezes neste texto.

Segundo, Caetano apontou efeitos do REUNI na implementação. De acordo com ele, em meio ao processo de ampliação de vagas e investimentos possibilitados por tal programa, a UFV abriu uma nova turma de licenciatura noturna e contratou duas professoras para atuarem especificamente nas disciplinas de ensino de ciências.

Aparentemente, esses aspectos parecem ter influenciado na correlação de forças dentro do curso e de seus departamentos.

Após a instituição das diretrizes de 2015, dois processos foram desencadeados. Primeiro, um processo de convencimento dentro da coordenação que enfrentou resistências ideológicas que só foram superadas mediante a substituição de alguns de seus membros. Depois, Caetano passou a articular um processo de diálogo com os departamentos envolvidos com o curso de licenciatura. Esse diálogo foi severamente impactado por conta das diferentes concepções a respeito da formação de professores.

Ficou evidente, segundo nossas análises, o impacto das diferentes concepções de formação de professores para a implementação das DCN/2015 e, conseqüentemente, para a superação dos modelos formativos tradicionais. As falas de Elza e Nara nos demonstram como parte dos docentes apresenta resistência ao movimento de desenvolvimento de uma identidade menos biológica e mais formadora de professores das licenciaturas. Tal ponto, em nossas análises, parece dialogar intimamente com as trajetórias acadêmicas das docentes: com ênfase nas ciências biológicas e que, quando formados em licenciatura, o fizeram em modelos tradicionais. Como já dito anteriormente, de acordo com Gatti e colaboradoras (2019), parte significativa dos docentes formadores de fato não possuem formação pedagógica. Dito isso, reafirmamos a necessidade de maior entendimento sobre as trajetórias dos docentes formadores de professores que possam embasar políticas que busquem reverter tal quadro.

Assim como na UFOP, o processo de implementação das diretrizes na Licenciatura em Biologia da UFV partiu de uma interpretação da necessidade de mais disciplinas de prática didática. Além disso, culminou na tradução dessa necessidade em disciplinas de caráter menos rígido, com possibilidade de escolhas dos discentes e focalizada na realização de projetos. Na UFV, tais disciplinas foram chamadas PPDs, e aparentam ser análogas as MIFs da UFOP.

Ainda que, no momento das entrevistas, pouco tenha se avançado em relação à implementação das diretrizes de 2019, algumas dificuldades para esse processo já foram apresentadas. Segundo os docentes entrevistados, a falta de profissionais com formação para ministrar mais disciplinas de cunho pedagógico parece ser o ponto central.

Em seguida, trouxemos contribuições da gestora e do técnico da PRE, que nos apresentaram a atuação de outros níveis da universidade na implementação das diretrizes. Belchior argumentou a respeito da escassez de profissionais na PRE para acompanhamento de questões pedagógicas e de currículo das licenciaturas, confirmando a fala de Caetano sobre um aparente não envolvimento da administração da universidade com o processo de implementação das diretrizes de 2015. Apesar disso, Belchior afirmou ter atuado junto aos cursos que demandaram auxílio, o que não parece ter sido o caso da Biologia.

Por fim, apresentamos as contribuições de Rita a respeito da articulação do Fórum das licenciaturas da UFV. Nesse sentido, ela nos contou sobre os diálogos entre os demais cursos da universidade, bem como dos movimentos de resistência das instituições de ensino superior do Brasil em relação à implementação das diretrizes de 2019. Diferentemente da UFOP, que iniciou uma articulação das licenciaturas logo no início da implementação das diretrizes de 2015, a UFV parece ter atuado nesse sentido apenas recentemente. Evidentemente, tais momentos distintos de indução de um processo de articulação institucional das licenciaturas é também fruto de diferentes engajamentos de suas Pró-Reitorias, bem como da disponibilidade de técnicos disponíveis para realização deste trabalho.

7. Os contextos de implementação (ou que fatores produziram suas trajetórias)

Nosso embasamento teórico e metodológico nos propiciou partir da compreensão de que os textos oficiais não são implementados de maneira objetiva. Pelo contrário, autores como Gussi e Oliveira (2016) discutem como uma longa cadeia de processos e pessoas se relacionam, produzindo e resignificando sentidos, afirmando assim que políticas possuem trajetórias. Com algumas semelhanças, Ball, Maguire e Braun (2016) contribuíram significativamente ao propor que as políticas precisam ser interpretadas e traduzidas, processos altamente dependentes dos contextos nas quais elas são colocadas em prática.

Podemos afirmar que as políticas são colocadas em prática por pessoas e, enquanto fazem isso, elas vivem, experimentam, interpretam, alocam nelas suas crenças, interagem, têm ideias, negociam, etc. Além disso, fazem tudo isso em condições específicas, com diferentes recursos, em maiores ou menores prédios, com equipamentos variados e recursos humanos também plurais. Dessa forma, o esperado é que as políticas, em diferentes lugares, se materializem de maneiras diferentes e por trajetórias diferentes.

Nos dois capítulos anteriores analisamos as trajetórias de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de duas universidades mineiras: a UFOP (no capítulo 5) e a UFV (no capítulo 6). Tal como esperado, ainda que com algumas semelhanças, as trajetórias se mostraram significativamente diferentes. Mas que fatores as aproximam e as afastam?

Por um ponto de vista, poderíamos compreender o ponto de partida de ambas as trajetórias como a instituição das DCN para a formação docente em julho de 2015. Entretanto, como nos revelaram as narrativas dos implementadores, acontecimentos anteriores às DCN se mostraram relevantes para compreender sua trajetória de implementação. Isso ocorre em concordância com Lejano (2012), que nos afirma que as políticas chegam em instituições em movimento.

No caso da UFOP, um processo de reformulação da coordenação de curso e os efeitos do PIBID parecem ser centrais para o desenvolvimento das intenções e motivações dos implementadores. Na UFV, por outro lado, Caetano relatou sobre

como as reclamações de estudantes a respeito do curso o motivaram a propor uma reforma curricular.

Quando as diretrizes de 2015 aterrissaram nas instituições, os processos iniciais foram significativamente diferentes. A análise da trajetória de implementação da UFOP revelou que, em primeiro momento, a instituição concentrou seus esforços em uma articulação de suas diferentes licenciaturas, processo que culminou na construção da Política Institucional de Formação de Professores da UFOP. No caso da UFV, por outro lado, os narradores nos contaram que a implementação ficou praticamente restrita às comissões coordenadoras e aos departamentos associados ao curso.

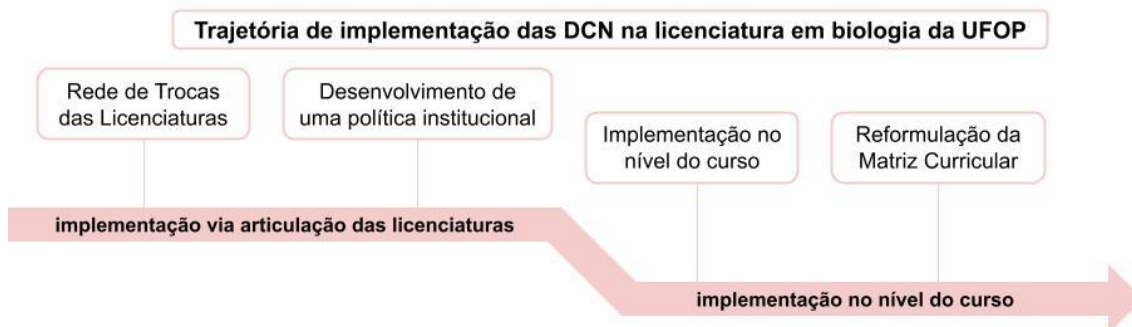
Ficou evidente, no caso da UFOP, que a articulação das licenciaturas auxiliou com que diversas traduções fossem desenvolvidas coletivamente. Em outras palavras, a criação das MIFs e a uniformização das disciplinas pedagógicas do DEEDU foi um processo que envolveu e afetou as diferentes licenciaturas da UFOP. No caso da UFV, por outro lado, a coordenação de curso teve que articular, somente entre os departamentos de Biologia, a criação das PPDs, restritas ao curso de Biologia. Além disso, aparentemente, parte de suas requisições aos demais departamentos da UFV acabou não sendo atendida.

Trocas de gestão da administração³¹ das universidades foram pontos que impactaram ambas as trajetórias, mas de maneiras distintas. Por um lado, na UFV, a nova gestão da PRE iniciou um processo de articulação das licenciaturas em 2019, aspecto que ocorreu em 2016 na UFOP. Por outro lado, no caso da UFOP, alguns narradores relataram que a troca de gestão de 2017 provocou atrasos no processo de formação, que na ocasião passou a ser mais desenvolvido no nível de curso.

Nesses últimos parágrafos, nos quais procuramos resgatar alguns aspectos centrais das trajetórias de implementação nas universidades, pudemos perceber alguns afastamentos significativos. Por um lado, no caso da UFOP, conforme ilustrado na figura 15, o processo partiu da articulação das licenciaturas, em nível mais alto e via Subcâmara e Rede de Trocas, e se deslocou em direção ao curso.

³¹ Conforme relatado nos capítulos 5 e 6, durante o processo de implementação, em decorrência de pesquisas paritárias, ambas as universidades tiveram alterações nos grupos eleitos responsáveis por administrar a Reitoria e as Pró-Reitorias.

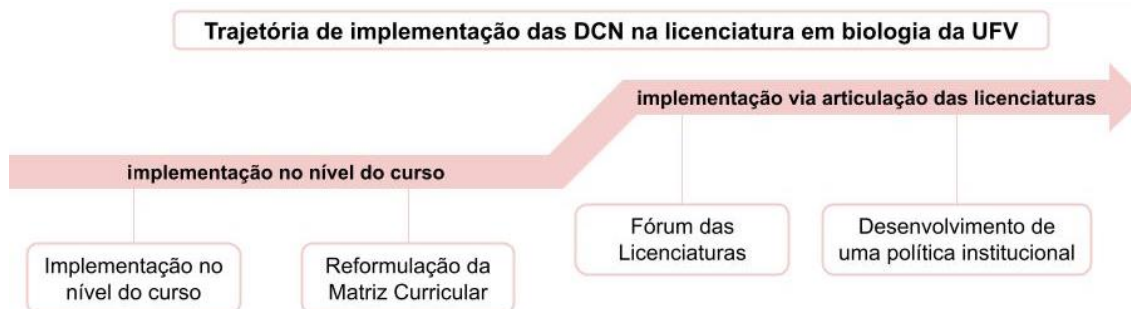
Figura 15 — As trajetórias de implementação das DCN no curso de Licenciatura em ciências biológicas da UFOP.



O processo da UFOP partiu de uma articulação das licenciaturas em direção ao curso.
 Fonte: elaboração própria.

Já no caso da UFV, conforme ilustrado na figura 16, a direção parece ter sido contrária: o processo de implementação se inicia no nível do curso e, após as DCN/2019, ascende em direção à uma articulação das demais licenciaturas. Dessa forma, poderíamos até dizer que as trajetórias seguiram, de maneira geral, direções opostas.

Figura 16 — A trajetória de implementação das DCN no curso de Licenciatura em ciências biológicas da UFV.



O processo da UFV partiu do nível do curso em direção à articulação das licenciaturas.
 Fonte: elaboração própria.

O objetivo desta seção, portanto, é analisar como os diferentes contextos das duas universidades produziram trajetórias de implementação distintas. Quais elementos, condições ou características de cada instituição propiciaram que as políticas tomassem seus respectivos rumos?

No capítulo 1, no qual discutimos os referenciais teóricos a respeito das políticas públicas e sua implementação, articulamos uma proposta de análise que considera os eixos da *coerência* e da *experiência*, propostos por Lejano (2012), com as *dimensões contextuais* de Ball, Maguire e Braun (2016) e as *entrevistas narrativas* utilizadas por Maynard-Moody e Musheno (2003).

Em outras palavras, tal articulação nos propiciou constituir nossos dados a partir das narrativas contadas pelos implementadores, método que possibilitou um olhar atento às suas experiências, ou à forma como viveram, às suas interpretações sobre o que viveram, e ao que decidiram contar. Além disso, as dimensões contextuais nos auxiliaram a olhar para as condições específicas de cada instituição.

É relevante ressaltar, entretanto, que tanto Lejano (2012) e Ball, Maguire e Braun (2016) pontuam a importância de que os analistas não fiquem restritos, ou presos a dimensões previamente definidas. Para tais autores, importa que as pesquisas busquem desvelar novos fatores, sem que se corra o risco de buscar uma simples confirmação do que já se esperava antes de ir à campo.

Feitas tais considerações, e de acordo com as análises das narrativas, apresentamos agora nossas considerações sobre os contextos de implementação através de dois eixos. Primeiro, abordamos como as *pessoas* de cada instituição foram únicas em cada implementação. O termo *pessoa* nos ajuda a expandir nossa compreensão dos sujeitos para além de *implementadores*, *docentes* ou *narradores*. Depois, discutimos como as *dinâmicas institucionais* de cada universidade propiciou diferentes formas de adesão da política à cada instituição.

7.1 Pessoas: formações, ideias e posições.

As pessoas responsáveis por implementar a política e que, posteriormente, nos narraram suas histórias, podem ser compreendidas por diversos ângulos. Do ponto de vista da política pública, conforme as descrições de Maynard-Moody e Musheno (2003) e Lipsky (2013), por exemplo, essas pessoas são encaradas por nós como implementadores, isto é, aqueles que colocam as políticas em prática. Como mostramos no capítulo 1, isso não se constitui, ao contrário do que se possa pensar, numa perspectiva fria que os considera como simples atores burocráticos weberianos.

Maynard-Moody e Musheno (2003), por exemplo, descrevem esses trabalhadores como atores que atuam com base em rostos. Segundo eles, esses implementadores entram em contato com usuários dos serviços, companheiros ou supervisores de trabalho, fazem julgamentos baseados em aspectos de identidade e moral e, só então, tomam suas decisões.

Ainda que em nossa pesquisa o contato entre os implementadores (docentes) e usuários (licenciandos) não tenha se apresentado como um aspecto central, alguns

docentes relataram motivações decorrentes dele. Caetano, da UFV, por exemplo, nos relata como as reclamações dos licenciandos foi parte do início de suas ideias:

Durante alguns anos eu era o único professor do departamento de Biologia geral que mexia com a área da educação, e eu via os alunos tendo um alívio ali nas nossas disciplinas nas duas instrumentações, no estágio que era aquela fala assim... “ah professor, finalmente a gente tem uma disciplina que une as duas coisas”. E eles gostavam, faziam bem e ali no finalzinho do curso eu consegui enxergar muitos alunos, é, gostando da educação, se inclinando para licenciatura [Caetano, coordenação, UFV]

Em sua fala, é possível compreender um processo de identificação relatado por Caetano. Os alunos, que ao longo de todo o curso não viam sentido em sua formação como professores, passam a se identificar com o professor, com seu trabalho, e com a profissão docente. Tal qual Maynard-Moody e Musheno (2003) relatam, esse processo de identificação é central nas tomadas de decisão e no empenho dos implementadores. Como vimos na trajetória de implementação da UFV, esse processo foi central para que Caetano tivesse vontade de se envolver com uma reformulação da matriz curricular, até mesmo antes da instituição das diretrizes de 2015.

Já do ponto de vista da educação, podemos compreender essas pessoas como docentes. Ainda que uma definição precisa sobre as características que os constituem seja tarefa difícil, os autores discutidos no capítulo 2 fornecem alguns pontos significativos. Roldão (2005), por exemplo, discute a questão da profissionalidade docente, abordando alguns pontos próprios que constituem a profissão, como a especificidade da função e a pertença a um coletivo. Já Tardif (2000) aponta os saberes como elementos centrais, descrevendo como estes são altamente personalizados e constituídos ao longo do tempo. Em síntese, ainda que exercendo um mesmo trabalho, professores pensam e agem de maneiras muito diferentes, com base em seus saberes e crenças desenvolvidos ao longo de suas trajetórias.

Nesse sentido, vale descrever como os implementadores enxergam a si mesmos. A diferença entre os implementadores fica evidente nas falas de Nara, da UFV e Bethânia, da UFOP:

Nós temos profissionais que falam “não, eu não sou biólogo, sou professor de Biologia”. Então eu penso, o que acontece? Porque você não pode... não tem orgulho de falar que você é biólogo? Você é biólogo. Acho que ensinar Biologia faz parte de uma das atuações que nós temos como profissional que tem formação dirigida. Você não pode ensinar um conteúdo que você

não domina. Na minha experiência, minha formação foi toda dirigida para a botânica. [Nara, coordenação, UFV]

Eu nem fiz mestrado, fiz um doutorado direto com dois pós-doc na área clínica, sabe? Aquela super, ultra, mega capacitação na sua área básica. E aí, quando eu respirei que eu ia ser só professora, ou pesquisar, lidar como professora, com dar aula e na prática docente, eu percebi que eu ia precisar estudar muito. Ia ter que mudar muito a minha perspectiva, que a minha formação quase que não adiantava pra mais nada. [Bethânia, coordenação, UFOP]

Nara e Bethânia percebem sua profissão de maneiras muito diferentes. Ambas possuem formação em campos específicos das ciências biológicas, tal qual a descrita por Bethânia como “aquela super, ultra, mega capacitação na sua área básica”. Em outras palavras, não se formaram para serem professoras, e sim para serem pesquisadoras das ciências biológicas. No momento da entrevista, entretanto, já atuando há anos como professoras do ensino superior, elas se enxergam de formas distintas.

Nara, ao falar de seus colegas e de si mesma, descreve sua profissão como bióloga. Além disso, afirma que dentre as demais atuações, atua como professora. Bethânia, por outro lado, afirma que, ao perceber que atuaria especificamente como professora, percebeu que sua formação não era mais útil. Nas falas dessas duas docentes fica clara uma dicotomia não só a respeito da especificidade de suas funções, conforme afirma Roldão (2005), mas também de seus saberes, que são totalmente individualizados, assim como discute Tardif (2000). Nesse sentido, Nara centraliza os saberes de sua profissão àqueles necessários para a atuação do profissional biólogo. Por outro lado, Bethânia nega que esses saberes sejam úteis para sua atuação como professora.

Assim como descrito por diversas vezes nas trajetórias de implementação de ambas as universidades, tal conflito a respeito de como os docentes se enxergam reflete na forma com que acreditam que professores devem ser formados. As citações abaixo de Milton, Bethânia, Elza e Nara ilustram essas diferentes percepções:

A gente queria que já no primeiro período o menino se sentisse professor. Ele já faz parte da comunidade de professores uma vez que ele é estudante para ser professor. Então essa ideia a gente queria, a gente achou que tendo uma diretriz, que tendo mais encontros com o outro, vocês da Biologia com o da física, da educação física, era como se o sujeito falasse assim: todos nós somos professores. [Milton, PROGRAD, UFOP].

Aí eu ficava pensando na minha vida como estudante [...] Sabe, onde eu me amparava na minha própria história, e eu não encontrei, não cheguei a conclusão nenhuma. Eu fui ficando, não só me sentindo perdida, como com remorso, porque eu estava formando licenciandos. Eu percebi que aquele apuro que eu estava passando, talvez eu melhorasse com os anos, à medida que eu fosse tomando prática, mas não tinha que ser sempre assim. Todos os professores vão cair na sala de aula e aí que eles vão morrer? Eu comecei a sentir um certo remorso sobre como eu estava tratando a formação inicial, pensando na que eu tive. Quando eu te falei que a minha licenciatura foi nos priores moldes, foi porque realmente ela era um apêndice, ela não era o propósito do curso. [Bethânia, coordenação, UFOP]

De repente você vem com um diretriz que exige que você tenha que aumentar muito a carga horária de disciplinas da área de didático-pedagógico, por exemplo. Ok, eu entendo a demanda do curso de licenciatura, eu acho importante essa formação, mas essa carga horária muito alta tem um impacto muito grande na redução de carga horária de disciplinas básicas que já são enxutas. [Elza, coordenação, UFV]

Então essa foi a dicotomia, a grande discussão e que no meu ver continua até hoje, eu sou uma pessoa que tem uma preocupação muito grande com relação a isso. E eu digo que, professor de Biologia, antes de mais nada ele tem que ser um biólogo. Um professor de Biologia, ele não pode ser, assim como um matemático, ele vai dar aula de matemática, um físico, ele vai dar aula de física. A nossa profissão como professor, ela perfaz... um médico que é professor, ele é médico, antes de ser professor. [Nara, coordenação, UFV]

Nas narrativas acima é possível identificar diferentes percepções a respeito da formação docente, nas quais algumas pontuam a necessidade do desenvolvimento de uma identidade de formação docente, enquanto outras valorizam a formação biológica. Os dados indicam que este é o ponto central do processo de implementação de ambas as universidades. Como vimos nos capítulos 5 e 6, por diversas vezes os conflitos a respeito de como os docentes implementadores enxergam a formação de professores influenciaram as decisões e os rumos da implementação.

O ponto de partida deste conflito, aparentemente da mesma forma em ambas as universidades, se constitui na interpretação de que as DCN/2015 exigiam uma formação com mais identidade docente, conforme analisado nos capítulos 5 e 6. Isto é, tanto na UFV quanto na UFOP, os implementadores parecem ter compreendido que as diretrizes demandavam mais disciplinas pedagógicas, ou de prática didática, ou que integrassem tais conteúdos com os biológicos.

É interessante destacar isso, uma vez que mesmo aqueles docentes que não concordam com tais mudanças adotaram a narrativa de que essas eram as exigências

da política. Conforme discutem Ball, Maguire e Braun (2016), a interpretação se constitui como uma leitura inicial da política, à qual são atribuídos sentidos mediante os contextos da instituição. Sendo assim, diferentemente do que se possa pensar, as exigências de uma política nem sempre são compreendidas da mesma forma. Tais interpretações são conjugadas em relação às visões dos atores e das realidades locais.

No caso da UFOP, provavelmente, essa atribuição de sentido inicial deve ter sido desenvolvida na Rede de Trocas das licenciaturas, ou anteriormente, por trabalhadores da PROGRAD ou docentes da Subcâmara, ao planejarem o desenvolvimento da Rede. De uma forma ou de outra, todos os implementadores afirmaram que a interpretação das diretrizes consistia no desenvolvimento de licenciaturas com uma identidade mais definida. Isso fica evidente na fala de Milton reproduzida acima.

No caso da UFV, as narrativas indicam que, por outro lado, a interpretação parece ter sido desenvolvida em grande parte por Caetano. Como afirmamos no capítulo anterior, Caetano assumiu um papel de liderança na implementação das diretrizes. Parte de seu trabalho pode ser caracterizado como o que Ball, Maguire e Braun (2016) chamam de *narrador da política*, isto é, o trabalho do ator que desenvolve uma narrativa institucional a respeito de como a instituição é e como ela pode/deve passar a ser. Isso fica evidenciado quando Caetano narra suas motivações, descreve as diretrizes como uma oportunidade, e nos conta sobre seu trabalho de convencimento dentro da coordenação e com os departamentos.

Outro ponto que nos auxilia a identificar isso é o fato de que ambas as docentes, Nara e Elza, que se posicionam contrariamente à redução dos conteúdos biológicos do curso, afirmaram que as demandas das diretrizes eram essas. Esse ponto se amplia quando vemos Elza descrever que não conhece as diretrizes profundamente:

Outra crítica que eu faço, eu desconheço as diretrizes com muita profundidade, e é uma falha minha mesmo, que eu deveria saber um pouco mais, mas eu acho que a gente tem que pensar também que a gente tem que fornecer uma formação mínima, é muito desafiador a gente dar uma formação mínima de Biologia em um curso tão diverso. [Elza, coordenação, UFV]

Em seguida, ainda que ambas as universidades tenham partido de uma interpretação (ou uma narrativa institucional) semelhante a respeito das diretrizes, as posições adotadas pelos implementadores passam a ser diferentes. Em cada uma das instituições, ficaram evidentes diferentes graus de adesão e resistência em relação à implementação.

Ball, Maguire e Braun (2016), por exemplo, nos descrevem como os diferentes atores se posicionam em relação à política. Eles descrevem algumas posições, tais como os *narradores*, *empreendedores* e *entusiastas*, que de diferentes formas atuam para possibilitar o desenvolvimento da política. Em contrapartida, alguns são classificados como *críticos* da política. Estes, ao se posicionarem contrariamente à atuação de toda ou parte da política, produzem e difundem *contra-discursos* (ou narrativas), que difundem interpretações contrárias ou distintas a respeito das políticas e do que deve ser feito. De maneira semelhante, Lipsky (2019) descreve como os trabalhadores podem atuar com resistência às políticas. Segundo o autor, as estratégias de resistência dos trabalhadores dependem de aspectos como sua posição no nível hierárquico, seu grau de especialização no trabalho exercido, e suas condições de estabilidade de carreira.

No caso da UFOP, as resistências parecem ter sido pouco significativas, porém existentes, em relação às diretrizes de 2015, pelo menos no que diz respeito à Rede das licenciaturas e ao âmbito da coordenação do curso. A fala de Elis evidencia tal afirmação:

De 2015, da minha participação, eu não vi essa resistência ou questionamentos do ponto de vista conceitual, teórico da diretriz. Agora do ponto de vista material, o que sempre foi uma preocupação foi a questão dos encargos didáticos, dos departamentos para operacionalizar isso, porque para alguns cursos houve uma ampliação da carga horária total do curso. Uma preocupação também com relação à carga horária do conhecimento pedagógico, porque inicialmente, por alguns cursos houve alguns estranhamentos “ah, então meu curso não vai ser mais de tal coisa, vai ser de pedagogia com um pouquinho de conhecimento do específico, do objeto”. Até chegar a uma compreensão do que era aquela proposta. Então isso teve, mas foi muito leve, não chegou a ser um movimento de resistência da diretriz. [Elis, NAP/PROGRAD, UFOP]

A fala de Elis indica algumas das resistências dos trabalhadores da UFOP às diretrizes de 2015. Primeiramente, ela pontua a questão da ampliação da carga horária de trabalho de alguns docentes. Depois, diz a respeito do equilíbrio entre os

campos de conhecimento nos cursos. Ainda que descreva tais processos, Elis afirma que eles foram leves. Essas resistências, tal como afirma Lipsky (2019), fazem parte dos processos e são esperadas.

Ainda no mesmo sentido, porém discordando de Elis a respeito da relevância, Bethânia, descreve como alguns docentes dos departamentos de Biologia foram extremamente resistentes à implementação:

Mas, no outro departamento alguns compreenderam, mas teve esses ruídos nesse sentido. Dos professores acharem que a gente tava menosprezando “se vocês quiserem que corta, vocês cortam”. E fazendo campanha no corredor pros alunos se revoltarem porque eles seriam... teriam uma formação muito ruim. E também falavam muito de uma formação ilegal: “porque o conselho... pra você ter carteirinha de dar aula, você vai ter que ter um curso de acordo com o conselho” [Bethânia, coordenação, UFOP].

Apesar dessas resistências, compreendemos que esse processo foi amenizado por dois fatores principais. Primeiro, todos os docentes da coordenação do curso da UFOP se posicionaram, nas narrativas, em acordo com a implementação da forma como havia sido proposta, configurando-se, portanto, como *entusiastas* e *narradores* da política. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), os *narradores* são aqueles que, a partir da interpretação inicial da política, difundem uma narrativa institucional a respeito de sua implementação, sendo acompanhados pela adesão dos *entusiastas*.

Aparentemente, tais posicionamentos desses docentes dialogam intimamente com as trajetórias de formação dos docentes que ocupavam tal instância. Dos três docentes entrevistados que compunham a coordenação do curso da UFOP, Gil e Gal possuem sua formação acadêmica direcionada ao ensino ou à educação. A terceira docente, Bethânia, ainda que com sua pós-graduação nas ciências biológicas, afirmou diversas vezes uma posição crítica aos modelos de formação docente tradicionais. Evidentemente, de maneira semelhante com o que discutem Maynard-Moody e Musheno (2003), as trajetórias acadêmicas e profissionais desses atores, bem como suas crenças dialogam de maneira significativa com seus graus de adesão à política. Cabe ainda afirmar que são esses atores da coordenação do curso que atuaram no diálogo com os departamentos e na tomada de decisão a respeito da reformulação do curso.

O segundo fator diz respeito ao desenvolvimento de uma política institucional de formação de professores na UFOP. Esse ponto, que será discutido mais

profundamente na seção seguinte, provavelmente auxiliou em um processo de implementação mais coeso.

No caso da UFV, por outro lado, tais resistências parecem ter sido mais significativas para explicar a trajetória de implementação das diretrizes. A fala de Caetano indica como tal conflito se deu de maneira intransponível em alguns departamentos:

Eu participei em muitas reuniões e muitas conversas. Mas eu percebi que o nosso colegiado, os professores, a maioria ainda enxerga o licenciando como futuro biólogo e eles... eu chuto aqui 90%, mas uma grande maioria deles tem convicção de que diminuir a quantidade de disciplinas específicas vai prejudicar na formação do futuro profissional, que eles chamam de biólogo. E, inclusive, sempre martelando na ideia que mesmo formados em licenciatura eles podem entrar no Conselho Regional de Biologia [...]. Então em alguns departamentos isso foi um diálogo que não avançou... não avançou, eles não reduziram a quantidade da carga horária de disciplinas específicas, entendendo que isso ia comprometer a formação dos alunos e não se dispuseram a ministrar nada pedagógico. [Caetano, coordenação, UFV].

Esse tema foi abordado repetidas vezes no capítulo em que apresentamos a trajetória de implementação das diretrizes na UFV. Ficou evidente que, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas dessa instituição, a principal resistência à implementação se deu por conta do conflito entre as compreensões a respeito de qual profissional é formado no curso. Destaca-se também que essa resistência, diferentemente da UFOP, aparece também nos docentes da coordenação do curso, com exceção de Caetano.

Antiqueira (2018) aborda essa questão. Muitas vezes, docentes formadores de licenciandos acreditam estarem formando biólogos e não professores de Biologia. Ao recorrer à dimensão dos saberes, descrita tanto por Tardif (2000) quanto por Roldão (2005), poderíamos nos questionar a respeito de quais deles são necessários para a atuação de ambas as profissões. Tardif (2000), por exemplo, descreve elementos dos saberes docentes relacionados ao contato humano, ao desenvolvimento temporal da prática, à sua heterogeneidade de funções exercidas, etc. Evidentemente, a docência requer saberes muito específicos e significativamente diferentes daqueles que possuem os biólogos, que atuam em seus laboratórios e parques, em monitoramentos de fauna, pesquisas ecológicas, avaliações de saneamento, dentre outras tantas funções tão distintas das docentes.

Entretanto, de acordo com as narrativas, em especial de Caetano, os docentes do curso parecem acreditar que tais distinções não são significativas, ou são secundárias. Isso fica evidente quando Nara afirma que “você não pode ensinar um conteúdo que não domina”, ou quando diz que “ensinar Biologia faz parte de uma das atuações que nós temos como profissional que tem formação dirigida”. Aparentemente, para a implementadora em questão, a docência existe como um apêndice da profissão do biólogo.

Mas quais seriam as causas dessas distintas concepções? Ainda que extrapole os limites dessa pesquisa, que não objetivou realizar um levantamento sobre tal aspecto dos docentes associados ao curso, esse ponto parece se relacionar com suas trajetórias de formação e atuação profissional. Frequentemente, nas falas dos entrevistados, suas concepções se relacionaram com suas trajetórias. Bethânia e Caetano, por exemplo, associaram as falhas de sua formação em licenciatura com suas motivações. Elza, por outro lado, ponderou a inaplicabilidade do que aprendeu nas disciplinas pedagógicas ao argumentar a respeito da reforma do curso. Além disso, dos docentes entrevistados, todos aqueles que cursaram pós-graduação em educação, ensino, ou campos afins, se mostraram críticos à formação tradicional. Essa questão pode ser mais aprofundada em outras pesquisas.

Em direção à uma síntese sobre como as pessoas caracterizam os contextos nas quais as políticas foram implementadas, podemos sistematizar como a posição e a articulação de cada uma delas direcionou as trajetórias. No caso da UFOP, é possível identificar uma ampla rede de atores com concepções semelhantes agindo em prol da implementação das diretrizes de 2015. Isso fica evidente ao identificar que, tanto Milton e Elis na PROGRAD, além de Bethânia, Gil e Gal na coordenação do curso, expuseram posicionamentos semelhantes a respeito do que pensam sobre a formação docente. Por outro lado, no caso da UFV, as narrativas dos docentes revelam Caetano, de certa forma, atuando de forma isolada em prol da implementação, com suas próprias concepções e ideias a respeito da reformulação do curso.

Dessa forma, enquanto a coordenação da UFOP contava com ao menos três docentes atuando de maneira coesa, na UFV, as ideias de Caetano se chocavam com as de Elza e Nara. Além disso, destaca-se que os docentes da coordenação atuam como um elo entre esta e os departamentos, que parecem ter sido o foco principal dos

conflitos. Ainda que não tenhamos entrevistado todos os docentes das coordenações de ambos os cursos, as narrativas dos entrevistados indicam o quadro descrito.

O que procuramos demonstrar nessa seção foi como as distintas posições ocupadas por pessoas que possuem diferentes concepções influenciou, significativamente, a trajetória de implementação das diretrizes nas universidades. De certa forma, os referenciais teóricos adotados já apontavam para isso. Ball, Maguire e Braun (2016), já descreveram como as *culturas profissionais*, ou a interação entre os diferentes valores, filosofias e relações profissionais poderiam caracterizar os contextos de atuação das políticas. Entretanto, acreditamos ter sido possível descrever, de maneira específica, o impacto da atuação desses atores, quando estes são docentes formadores de professores, nos rumos adotados pelas políticas de formação de professores no ensino superior.

7.2 Dinâmicas institucionais: da aterrissagem da política ao seu encaixe

Além de serem implementadas por pessoas diferentes, as políticas também são colocadas em prática em instituições organizadas de maneiras distintas. Ao tratar das *dimensões contextuais*, Ball, Maguire e Braun (2016), por exemplo, descrevem como as questões materiais, os prédios e os recursos, além das características históricas e do público, passando pelos organogramas e arranjos institucionais das instituições escolares, influenciam como as políticas são atuadas.

O conceito da *coerência*, descrito por Lejano (2012), nos auxilia a pensar sobre isso. Como discutimos no primeiro capítulo, o autor afirma que as políticas, ao chegarem às instituições, precisam se encaixar com as culturas ali existentes. Em outras palavras, as características próprias das instituições moldam a forma como as políticas serão recebidas e processadas. De forma mais prática, a existência ou não de setores, colegiados e órgãos, bem como a forma com que eles se relacionam, podem promover diferentes caminhos para que uma política seja colocada em prática, ou implementada. Dessa forma, além das *pessoas*, quais são os fatores que moldaram as trajetórias de implementação das diretrizes na UFOP e na UFV? Ou então, com que características das instituições as diretrizes se encaixaram?

O ponto que fica mais evidente e que distancia as trajetórias diz respeito à recepção inicial da política. Como discutimos nos capítulos 5 e 6, a UFOP adotou um processo de articulação das licenciaturas, determinando diretrizes institucionais para

a implementação nos cursos, e depois direcionando essa implementação para baixo. Por outro lado, o ponto de partida da implementação na UFV foi a coordenação do curso.

Dois fatores parecem ser centrais para descrever essas direções, e ambos se baseiam na estrutura organizacional das duas universidades. Primeiro, como descrevemos no capítulo 3, a UFOP conta com uma Subcâmara das Licenciaturas, órgão consultivo composto por representantes de todas as licenciaturas, instituída pela Resolução CEPE nº 2.139 de 2002 e posteriormente alterada pela Resolução CEPE nº 7417 de 2018. Segundo, a Pró-Reitoria de Graduação possui um Núcleo de Apoio Pedagógico, composto por técnicos-administrativos.

Já a UFV, por outro lado, não possui ambas as estruturas. Em seu organograma, uma Câmara de Ensino é responsável pela gestão didática e pedagógica dos cursos, sem um conselho específico para assuntos de formação de professores. Além disso, como relatado por Belchior, técnico da Pró-Reitoria de Ensino, não há um grupo de técnicos responsáveis por assuntos didáticos, pedagógicos, ou de formação de professores na Pró-Reitoria:

A PRE tem um número reduzido de profissionais de nível superior para acompanhar muita coisa. Então não tem áreas específicas. Esse trabalho sofre a influência das gestões, é isso que eu quis dizer. Então não existe as áreas, não tem um setor de avaliação, um setor de regulação, suporte. Acaba que você tem alguns profissionais poucos para dar conta de tudo que são alocados ou acionados em função da gestão que está direcionando o trabalho. Então isso muda de tempos em tempos. Isso é uma coisa negativa. [...] Falta uma coisa mais estruturada da gestão sim, para dar esse suporte e esse acompanhamento às coordenações de curso, [...] em relação à currículo, à implementação de políticas gerais para o ensino de forma mais sistemática, qualificada. [Belchior, PRE, UFV]

Como consequência, quando as diretrizes aterrissaram nas universidades, os processos desencadeados se deram de maneiras diferentes. Uma vez que a UFOP possuía uma Subcâmara das Licenciaturas que, na ocasião, tinha como “objetivo de articular os projetos pedagógicos dos Cursos de formação de professores desta universidade” (UFOP, 2002), parece óbvio que esta tenha articulado as licenciaturas frente à uma política que dispunha a respeito de todas elas. Além disso, o apoio do NAP parece ter sido importante para o desenvolvimento da Rede de Trocas e, futuramente, dos projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos. A fala de

Milton abaixo relata um pouco da relevância do NAP para o desenvolvimento da Rede de Trocas:

Então você tem vários profissionais que são da área pedagógica, que foram aqueles profissionais que foram ajudando os professores, porque tem professor com a vida mais corrida. Mas montou-se uma comissão, na verdade, se não fosse esse trabalho de comissão seria muito difícil. Você tinha uma comissão fixa formada por professores e tinha um Núcleo de Apoio Pedagógico fazendo toda a parte burocrática, toda a organização dos eventos, conduzindo as reuniões, mais ou menos foi essa a estrutura: comissão, instituição do que chamamos de Rede Trocas, que são os espaços de discussão, e o Núcleo de Apoio Pedagógico garantindo a parte burocrática para que as atividades funcionassem. [Milton, PROGRAD, UFOP].

Já no caso da UFV, que não possuía tais estruturas no início da implementação das DCN/2015 (e no momento das entrevistas ainda não possuía), o ponto de partida do processo foi desencadeado no nível do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Esse fato já foi demonstrado anteriormente e fica evidente quando Belchior afirma que “tudo fica a cargo das coordenações”, bem como na citação de Caetano:

Agora, a PRE, a própria UFV, não... ela não incidiu nisso, ela não participou desses processos. Então eu não sei qual é o tênue limite entre autonomia e não envolvimento, e abandono. Existe uma coisa difícil de entender, de falar o que houve. Então, por um momento pode ser que a UFV deixou as coordenações autônomas. Que elas tenham total autonomia para desenhar sua matriz. Por outro lado, a gente pode entender que a UFV simplesmente não centralizou as ideias [Caetano, coordenação, UFV].

Tomando como base o conceito de *coerência*, atribuído por Lejano (2012), que diz respeito ao encaixe das políticas às instituições já existentes, é possível identificar a forma como as diretrizes, ao chegarem à UFOP e à UFV, navegaram entre aquelas estruturas institucionais próprias de cada universidade e em níveis diferentes. Enquanto uma instituição possuía um colegiado próprio para articular as licenciaturas e gerir os projetos pedagógicos, a outra destinava esse trabalho diretamente ao curso.

De acordo com o que analisamos das narrativas, essa diferença de tratamento inicial entre as duas instituições determinou, em especial, as formas como as interpretações das diretrizes foram traduzidas em práticas. Retomando o conceito de Ball, Maguire e Braun (2016), após a interpretação, a tradução consiste no desenvolvimento de práticas mais concretas.

Duas formas de tradução análogas foram exploradas nas narrativas dos implementadores de ambas as instituições. Primeiro, a interpretação da necessidade de ampliação das disciplinas de prática didática que foi traduzida nas MIFs, na UFOP, e nas PPDs, na UFV. E segundo, a forma como foram realizadas a equalização das disciplinas pedagógicas ofertadas pelos departamentos de educação de ambas as instituições.

Tendo em vista um processo de articulação de todas as licenciaturas da UFOP, ambas as interpretações foram traduzidas coletivamente. De maneira específica, as MIFs foram criadas com um caráter interdisciplinar, ofertadas por e para as diversas licenciaturas e seus departamentos associados. Além disso, as disciplinas pedagógicas ofertadas pelo DEEDU, que antes variavam de licenciatura para licenciatura, foram uniformizadas em quatro disciplinas comuns a todas as licenciaturas.

Já no caso da UFV, esse processo parece ter sido menos coeso. Considerando que a implementação das diretrizes foi feita pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de maneira isolada das demais licenciaturas, essas traduções foram próprias do curso. De acordo com as falas de Caetano, no caso das disciplinas de prática didática, alguns dos departamentos de Biologia passaram a ofertar disciplinas voltadas para a integração das práticas didáticas com conteúdos biológicos próprios dos departamentos, enquanto outros departamentos não se dispuseram a isso. Além disso, Caetano expôs a dificuldade de conseguir alterações nas disciplinas pedagógicas ofertadas pelo Departamento de Educação.

Outro aspecto que auxilia na explicação das diferenças entre as interações dos departamentos, a forma com que eles lidaram com as demandas das coordenações, e os diferentes níveis de coesão, ou resistências e adesões à implementação, diz respeito ao desenvolvimento de uma Política Institucional de Formação de Professores. Como vimos, no caso da UFOP, essa política foi desenvolvida através da Rede de Trocas das licenciaturas, o que não ocorreu na UFV. Evidentemente, a existência de um documento que rege a formação docente como um todo na universidade, estipulando normas e princípios, parece ter tido poder de promover mais adesões dos departamentos às demandas da implementação.

A questão da estrutura dos departamentos de ambas universidades também pode ser explorada para que possamos compreender a relação entre a estrutura das

instituições, encaixe da política, e suas trajetórias. Ainda que não tenhamos nos preocupado com um estudo em profundidade sobre arranjos institucionais, o tema aparece de maneira frequente nas narrativas dos implementadores.

O que pudemos identificar na fala dos atores é que o curso de Licenciatura em Biologia da UFOP se associa, principalmente, a dois departamentos de Biologia, o DECBI e o DEBIO, além de, secundariamente, a outros departamentos como o de Educação, por exemplo. No caso da UFV, o curso parece manter uma relação mais forte com ao menos quatro departamentos de Biologia: o Departamento de Biologia Geral (DBG), o Departamento de Biologia Vegetal (DBV), o Departamento de Microbiologia (DMB) e o Departamento de Biologia Animal (DBA). Além deles, assim como na UFOP, outros departamentos também ofertam disciplinas ao curso.

A forma como se organizam esses departamentos, bem como a diferença entre o número deles, parece ter influência na implementação das diretrizes. No caso da UFOP, Bethânia descreveu como a diferença entre os dois departamentos de Biologia levaram a formas com que eles aderissem à política.

No meu departamento, [...] todo mundo compreendeu perfeitamente. [...] Eu marquei algumas [reuniões] outras quintas e todos os professores que seriam envolvidos participaram, de cara abraçaram. Mas o meu departamento [...] ele dá aula pra todo mundo. A gente passou pela entrada da medicina, curso novo... então a gente tá mais ou menos acostumado a encarar as reformas curriculares dos cursos. A gente tá mais ou menos trabalhando com isso. O outro departamento, o DEBIO [...] é um departamento que basicamente só dá aula pra Biologia. [...] Poucas são as disciplinas para outros cursos. Eles realmente vivem em função dos dois cursos de Biologia [Bethânia, coordenação, UFOP].

Sendo assim, segundo Bethânia, a maior adesão do DECBI ao processo se deu por seu histórico de participação em uma maior variedade de cursos, o que faz com que o departamento tenha uma característica de “prestador de serviços”. Por outro lado, segundo ela, o DEBIO apresentou mais resistências ao processo, por estar vinculado, quase exclusivamente, aos cursos de Biologia.

Já no caso da UFV, o conflito a respeito do poder de decisão aparece recorrentemente nas falas de Caetano. Segundo ele, grande parte das demandas da coordenação do curso não foram adotadas pelos departamentos. Em sua fala, ele expõe uma dúvida sobre a definição do poder de decisão em relação à matriz curricular do curso:

Algo que não ficou muito claro desde quando eu assumi como coordenador é quem tem o poder de mando sobre o curso. Quem de fato fala o que é necessário ou não para o curso. Então eu percebi que a coordenação [...] não tem muita voz para determinar como o curso é constituído. Então, eu vou dar exemplo prático: eu tentei mudar uma disciplina de semestre para poder fazer o rearranjo da nova da nova da nova matriz. É uma disciplina que estava no quinto período, e eu tentei passá-la para o terceiro. A professora da disciplina se negou. Ela disse que não era bom não, que não, que não queria, não queria. E o fato dela não querer e dela não achar bom, fez com que a disciplina não fosse mudada, eu não consegui mover a disciplina. Então a professora não quis e o departamento endossou a posição dela. Então essa disciplina não mudou e bagunçou todo o desenho que eu tinha planejado para a matriz. Então fica assim, a gente vê que a coordenação fica subjugada pelos departamentos, pelos professores. [Caetano, coordenação, UFV].

Essa fala de Caetano é evidenciada também por uma de Belchior, que discute como a estrutura dos departamentos da UFV varia das demais Instituições de Ensino Superior (IES), com pontos positivos e negativos:

A UFV tem uma especificidade na sua estrutura organizativa em relação ao curso, que difere de muitas das IES, inclusive aqui do estado. Que é não trabalhar com uma estrutura de gestão de curso amarrada num departamento, numa faculdade. Aqui a gente tem um Centro de Ciências, que tem uma estrutura gestora de espaço físico e recursos humanos e uma coordenação de curso que guarda uma relativa autonomia em relação, sobretudo, a essa questão curricular e de administração do curso, vamos dizer assim, em relação aos departamentos. E isso varia muito. O curso [de pedagogia], por exemplo, ele guarda uma relação mais próxima com o departamento de educação, do que o curso de Biologia [...], você tem Biologia animal, vegetal, micro, geral, fora outros, de onde vem disciplinas. Então isso tem algumas vantagens, no sentido de um sistema que se pressupõe colaborativo, ou seja, o melhor especialista oferece para o curso, e não o curso tem que ter todos os recursos humanos para atender a si mesmo. Então, pelo menos em tese, isso seria mais interessante administrativamente mais eficiente até. Mas guarda também às vezes uma relação mais conflituosa quando você discute alguns conflitos de poder do próprio currículo, ou das demandas para implementar. [Belchior, PRE, UFV]

É importante pontuar, no entanto, que a presença dessas referidas *estruturas* não signifique o desenvolvimento de um processo automático. Como explicamos na seção anterior, a presença das pessoas nesses diferentes órgãos e colegiados foi significativamente importante para as decisões tomadas. Em outras palavras, queremos frisar que, provavelmente, outras trajetórias poderiam ser desenvolvidas se outras pessoas estivessem à frente do NAP, da Subcâmara e da PRE, por exemplo.

7.3 Em direção à uma síntese sobre os contextos e as trajetórias

Neste capítulo, analisamos como os contextos de implementação das DCN nas universidades foram essenciais para determinar os rumos de suas trajetórias. Iniciamos retomando alguns conceitos e teorias que embasaram nossa fundamentação teórica, tal quais a *trajetória* discutida por Gussi e Oliveira (2016), e alguns aspectos de como os contextos atuam, conforme proposto por Lejano (2012) e Ball, Maguire e Braun (2016).

Em seguida, abordamos de maneira sintética as principais diferenças entre as trajetórias das diretrizes nas instituições. Destacam-se, nesse sentido, a direção adotada pelas trajetórias, bem como as formas de tradução das interpretações das políticas. Optamos por abordar os contextos com base em dois eixos, sendo eles as *pessoas*, ou a forma como cada implementador atuou para implementar as diretrizes, e as *dinâmicas institucionais*, nos referindo aos órgãos, colegiados e departamentos das instituições, bem como suas interações.

Ao tratar das pessoas, ou dos docentes e técnicos que atuaram na implementação das políticas, ficou evidente um conflito a respeito das diferentes formas com que estes compreendem a formação docente.

Como mostramos, essas concepções possuem suas raízes nos entendimentos destes docentes a respeito do tipo de profissional que se forma em um curso de licenciatura, bem como na forma com que se enxergam: biólogos ou professores. Conforme afirma Antikeira (2018), tal discussão é recorrente não só nos cursos de Biologia, mas também de outras ciências naturais. Esses cursos de licenciatura possuem forte semelhança com bacharelados, intensificando confusões a respeito da identidade profissional dos licenciandos e contribuindo para a desvalorização da profissão docente. Segundo as narrativas analisadas, aparentemente, parte do corpo docente do curso resistiu à ampliação do caráter de *formação de professores* do curso por compreender que isso comprometeria a formação do biólogo.

Esse conflito se mostrou muito mais significativo na implementação da UFV. No caso dessa instituição, as resistências a uma formação com mais identidade de licenciatura estiveram presentes até mesmo na coordenação do curso. Ainda nesse caso, aparentemente, Caetano atuou como um *narrador da política*, conforme descrição de Ball, Maguire e Braun (2016), desenvolvendo e disseminando

interpretações a respeito da política. Entretanto, ele teve que atuar frente a grandes resistências e a contra-discursos em relação à implementação da política.

Por outro lado, no que diz respeito à UFOP, uma coalizão de mais atores com concepções mais próximas a respeito da formação de professores produziu um processo mais coeso. Isso se intensifica quando identificamos que esses atores estavam distribuídos por diferentes níveis da instituição.

É interessante pontuar, nesse sentido, uma relação entre as identidades dos formadores e suas decisões a respeito das políticas, tal como afirmam Maynard-Moody e Musheno (2003). Ficou evidente, nas falas dos entrevistados da UFOP e de Caetano, da UFV, suas identificações com a profissão docente. Dessa forma, ao se compreenderem como professores (e em alguns casos compreendendo falhas em sua própria formação), atuaram em direção a um curso mais *formador de professores*.

Podemos também discutir, assim como explicitado por Lipsky (2019), que as decisões tomadas pelos implementadores produziram as políticas públicas. Em outras palavras, os textos oficiais das diretrizes só se tornaram serviços públicos (no caso, formação de professores) através das decisões tomadas pelos implementadores. Além disso, foram essas decisões, baseadas na complexidade de seus trabalhos, nos contextos em que atuam, em suas crenças e identidades, que criaram práticas através das quais as políticas adquiriram materialidade.

Por consequência, assim como afirmam Maynard-Moody e Musheno (2003), as decisões tomadas pelos implementadores, provavelmente, afetaram como os usuários (no caso, os licenciandos) que se beneficiam deste serviço. É evidente que quando as novas matrizes do curso foram inauguradas, os licenciandos encontraram uma formação de professores diferente das turmas anteriores e das demais instituições. Apesar dos efeitos desses novos cursos serem assunto para outra pesquisa, é plausível hipotetizar que as diferenças entre essas formações induzam o desenvolvimento de diferentes identidades profissionais.

No que diz respeito às dinâmicas institucionais de cada universidade, dois pontos foram mais significativos para explicar as diferenças entre as trajetórias. Primeiro, a presença da Subcâmara das Licenciaturas e do NAP na UFOP, ausentes na UFV. E segundo, a forma como os cursos se organizam com os departamentos das instituições.

Conforme afirma Lejano (2012), há uma necessidade de que as políticas se adequem, ou se encaixem, às instituições. No caso da UFOP, a chegada das diretrizes produziu um movimento de articulação das licenciaturas através da Rede de Trocas, organizada pela Subcâmara das Licenciaturas e pelo NAP. Sendo essas estruturas ausentes na UFV, a indução do processo de implementação se iniciou na própria coordenação do curso.

As consequências dessas diferenças podem ser exemplificadas pelas traduções adotadas pelas instituições em relação às diretrizes. No caso da UFOP, mostramos que algumas das interpretações a respeito da implementação foram materializadas em soluções coletivas para todas as licenciaturas, o que não aconteceu na UFV.

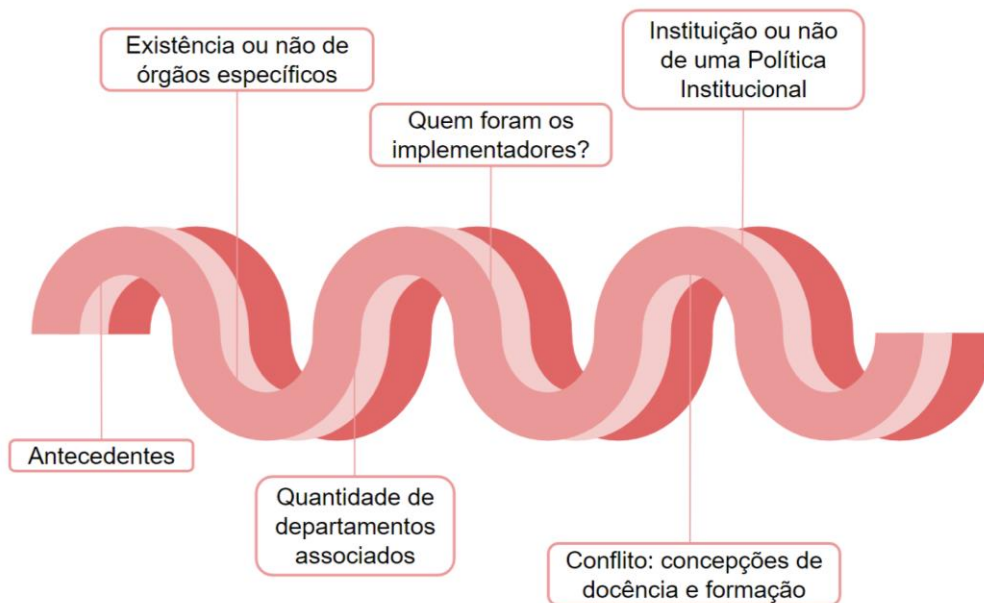
Além disso, mostramos como a diferença entre a quantidade e a forma como os departamentos se articulam em relação às licenciaturas impactou o processo. Na UFOP, os dois departamentos de Biologia aderiram de maneiras distintas ao processo de implementação, aspecto justificado por uma das docentes através da atuação histórica desses departamentos frente aos cursos. Já no caso da UFV, a forma mais difusa com que os cinco departamentos se associam ao curso produziram conflitos a respeito do poder de decisão da coordenação do curso. Com esses exemplos, pudemos demonstrar como as diferenças entre as estruturas das instituições produzem diferenças na forma como que as políticas se aderem e são implementadas.

É importante ainda, ressaltar a interação entre esses dois eixos analisados. Como pudemos ver, as pessoas não agiram de forma isolada das posições que ocupavam. Pelo contrário, foi a combinação de pessoas, marcadas por crenças, trajetórias e identidades específicas, com a existência de colegiados e departamentos que produziram as trajetórias assumidas pelas diretrizes.

Em síntese, a figura 17 objetiva ilustrar alguns dos aspectos que influenciaram como as trajetórias de implementação das universidades se desenvolveram por caminhos diferentes. As caixas indicam alguns desses fatores, tais como a existência de órgãos específicos nas universidades (como o caso da Subcâmara das Licenciaturas, na UFOP), e os conflitos entre as diferentes concepções dos implementadores associados ao processo. Evidentemente, tais aspectos (coletivamente, e se relacionando) influenciaram os diversos caminhos pelos quais as DCN navegaram nas universidades. As curvas coloridas ilustram alguns desses

caminhos, que foram tomados nas universidades estudadas, e que podem ter tomado em outras instituições.

Figura 17: Ilustração esquemática das diferentes trajetórias.



As indicadas por linhas coloridas representam diferentes trajetórias, e as caixas textuais indicam alguns dos fatores que as determinaram.

Fonte: elaboração própria.

Conforme nos afirma Lejano (2012), as políticas não aterrissam em instituições estáticas. Pelo contrário, outras políticas, processos e intenções movimentam suas instituições alvo. Por fim, podemos afirmar, assim como esperado, a relevância dos contextos das instituições na trajetória de implementação das DCN. Em outras palavras, foi o conjunto e a interação das condições locais, dos recursos disponíveis, dos atores e de suas crenças que determinou os rumos através dos quais as diretrizes foram (ou estão sendo) implementadas.

8. Considerações finais

Conforme relatei na introdução desta dissertação, ainda que meu incômodo com os moldes nos quais a minha formação inicial em licenciatura se desenvolveu faça parte desse processo, foram as minhas percepções a respeito de como agiam meus professores que mais me motivaram a desenvolver o tema desta pesquisa. Sem dúvidas, o contato dessa motivação com a literatura da implementação de políticas públicas possibilitou o planejamento de uma pesquisa que, acima de tudo, olha para como as pessoas fazem, relatam, aderem e resistem às políticas de formação de professores.

Esperamos que ao menos três principais pontos tenham auxiliado o leitor a ter a compreensão da centralidade das pessoas na presente dissertação. Primeiro, o capítulo 1, destinado às teorias e análises da implementação de políticas públicas, em grande parte, discute como agem os implementadores (ou burocratas, atores, sujeitos, trabalhadores, etc). Naquele capítulo, abordamos a descrição de Lipsky (2019) a respeito dos burocratas de nível de rua, discutimos como Maynard-Moody e Musheno (2003) argumentam sobre a moral e a identidade, relatamos como Ball, Maguire e Braun (2016) descrevem o trabalho criativo da atuação das políticas e também como Lejano (2012) nos sugere o olhar para a experiência das pessoas. Em todos esses casos, dimensões do trabalho humano foram abordadas.

Em segundo lugar, nossa metodologia de análise do processo de implementação foi focada nas narrativas contadas por pessoas. Nos dedicamos a ouvir, transcrever, ler e analisar o que essas pessoas tinham para contar a respeito do que nos interessava. E, em terceiro lugar, além do fato de que três dos nossos capítulos de dados são baseados no que contaram essas pessoas, em diversos momentos analisamos suas concepções, trajetórias, ideias. Essas são dimensões humanas contadas por quem as vive.

Toda essa pesquisa com um olhar direcionado às pessoas nos trouxe algumas evidências a respeito de como elas fazem e como elas narram as políticas. Algumas delas confirmam padrões de atuação descritos pela literatura contemporânea da implementação de políticas públicas. Por exemplo, diferentemente do que sugeria Weber, segundo Abrúcio e Loureiro (2018), em nenhum momento identificamos posicionamentos neutros e desinteressados dos burocratas entrevistados, assim como descrevem Maynard-Moody e Musheno (2003) e Lipsky (2019). Isso não quer

dizer, entretanto, que os implementadores das DCN nas duas universidades agiram conforme seus interesses pessoais. Mas significa que, de acordo com suas crenças e concepções a respeito do que é ser um professor e de como ele deve ser formado, interpretaram as diretrizes e criaram estratégias para colocá-las em prática. Ainda que com suas contradições, esses atores perseguiram o que julgavam ser positivo para a educação brasileira.

Além disso, esses atores nos contaram sobre suas trajetórias e identidades. Em diversos momentos ficou nítida a forma com que suas trajetórias acadêmicas moldaram a forma como enxergam sua profissão. Professoras de Biologia ou biólogas, essas pessoas descreveram como sua atuação na implementação se relaciona com o que viveram, com o que fizeram, e com o que se identificam. Também nos contaram sobre tensões, contradições, e diversas outras subjetividades vividas antes e durante o processo de implementação das diretrizes.

Esses pontos, entretanto, diferentemente de nossa fundamentação teórica, se estendem para posições alguns degraus acima da burocracia de nível de rua. Que os burocratas das instituições educacionais brasileiras, em contato com os cidadãos, moldavam sua atuação em função da complexidade de seu trabalho, já era sabido, tal como afirma Oliveira (2014, 2019). Mas nossos entrevistados, que não atuaram de maneira neutra e desinteressada, transitam por uma trama de funções burocráticas em níveis distintos. Dessa forma, esses dados nos distanciam dos caminhos que havíamos discutido em nossa fundamentação teórica. Seria possível analisar e descrever padrões de atuação de implementadores de outros níveis da burocracia?

Como já dissemos anteriormente, ainda que sejam docentes que atuam em sala de aula e em contato com os licenciandos, os professores que ocupam as coordenações possuem funções que conectam os cursos às demais estruturas organizacionais das universidades, em algo que poderia ser descrito como uma burocracia de médio escalão. Além disso, também entrevistamos docentes que ocupam posições de alto escalão nas administrações universitárias, e também técnicos que não estão dentro das salas de aula. E todos esses implementadores nos contaram sobre como suas subjetividades influenciaram o processo de implementação, tal qual as evidências de Maynard-Moody e Musheno (2003)

O que explicaria essa atuação parcial e interessada dos diferentes níveis da burocracia universitária? Seria essa também uma característica generalizada da

burocracia de médio escalão? Ou as particularidades dos saberes e das funções docentes influenciaram suas atuações mesmo que em outros trabalhos? Ou ainda, seria o ambiente universitário, ou de uma instituição educacional que explicaria essas dimensões? Esses são questionamentos que podem propiciar o desenvolvimento de pesquisas futuras.

Além de as pessoas nos contarem sobre suas subjetividades, elas nos contam a respeito de muitas outras coisas. O capítulo 7, por exemplo, onde comparamos os contextos de implementação das duas universidades, analisamos também seus aspectos institucionais. Nesse sentido, mais uma vez, nossos dados nos levaram para longe dos caminhos que imaginamos ao desenvolver nossa fundamentação teórica. Ainda que tenhamos teorizado sobre contextos, pouco aprofundamos em dimensões organizacionais, como arranjos institucionais, por exemplo. Dessa forma, as discussões a respeito de contextos, empreendidas por Ball, Maguire e Braun (2016) e Lejano (2012), podem se beneficiar, por exemplo, das noções de instrumentos de Lascoumes e Le Galés (2021), de redes multiníveis de Oliveira e Daroit (2020), e de definições mais arrojadas de instituições, conforme discutido por Sabatier (2007).

Esses afastamentos dos dados em relação à fundamentação teórica é uma característica constituinte das entrevistas narrativas que, ao propiciar liberdade para que os sujeitos falem, nos permitem escutar muito mais do que planejamos. Lejano (2012) afirma aspectos positivos dessa constatação, uma vez que ela nos permite desvelar novas dimensões e buscar novos caminhos de análise.

Os narradores nos contaram sobre arranjos institucionais. Evidenciamos, a partir de suas falas, como as diferenças entre a estrutura departamental da UFV e da UFOP foram imprescindíveis para explicar as diferenças entre as suas trajetórias de implementação das DCN. A implementação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV, por estar associada a vários departamentos de Biologia, teve que lidar com tensões e conflitos de poder decisório diferentes do caso da UFOP, que possui somente dois departamentos de Biologia. Além disso, a existência da Subcâmara das Licenciaturas e do Núcleo de Apoio Pedagógico na UFOP, elementos ausentes na UFV, foi significativamente importante para explicar um processo mais coeso.

Os narradores também nos contaram sobre as diversas camadas do processo de implementação dentro das Universidades. No caso da UFOP, por exemplo, a

implementação articulou ao menos uma Pró-Reitoria, com seu Núcleo de Apoio Pedagógico, a Subcâmara das Licenciaturas, bem como diversos departamentos e as demais licenciaturas da universidade. Esses processos de articulação de diferentes níveis e camadas complexifica a implementação das políticas, tal como afirmam Hill e Hupe (2003). Essa pista nos indica a possibilidade de análises de redes multiníveis na atuação de políticas em universidades, de maneira semelhante ao que fizeram Oliveira e Daroit (2020) e Oliveira, Coelho e Laudares (2021). Ainda que esse não tenha sido o objetivo desta pesquisa, tais conexões emergiram ao longo da análise e podem ser aprofundadas em pesquisas posteriores.

Em síntese, os narradores nos contaram sobre como as universidades funcionam antes, durante e depois das políticas aterrissarem em seus cursos, departamentos, salas de aula e colegiados. A forma como os docentes e técnicos atuaram, os processos de articulação de diferentes níveis das instituições, a constituição ou não de redes multiníveis de implementação, a formulação de políticas institucionais, as diferentes interpretações das políticas mediante os contextos universitários, as estratégias de tradução das políticas em práticas, as colaborações e resistências entre departamentos, os conflitos de poder de decisão, as diferentes concepções dos trabalhadores... Todos esses elementos fazem parte do que Ball, Maguire e Braun (2016) poderiam chamar de *como as universidades fazem políticas*³².

É imprescindível pontuar que as pessoas também nos contam a respeito das conjunturas políticas que atravessaram o Brasil nas últimas décadas e que são centrais na trajetória das diretrizes, a qual também analisamos por meio dos documentos oficiais. Existem conexões entre o que aconteceu nos ciclos políticos-eleitorais brasileiros e o que aconteceu nas universidades, ao menos no que diz respeito às diretrizes.

No capítulo 4 investigamos o que os documentos nos contavam a respeito da trajetória de formulação das DCN. Evidenciamos, a partir de quatro dimensões de análise, uma trajetória marcada por avanços, retrocessos e rupturas. Tal como afirmado em Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), se durante os governos Lula e Dilma, as políticas para a formação de professores se desenvolveram, em diálogo com

³² O livro de Ball, Maguire e Braun (2016) tem como título *How Schools do Policy*, em tradução *Como as Escolas Fazem Políticas*. Os autores sistematizam como as escolas inglesas atuam as políticas públicas. Seria possível uma sistematização de como universidades brasileiras fazem políticas?

demandas de associações e entidades do campo, o período pós-golpe é marcado por significativas perdas não só para a formação docente brasileira, mas para a educação como um todo. É significativo como as DCN/2019 se reaproximaram das concepções de formação das DCN/2002, principalmente no que diz respeito à centralização das competências no processo formativo. Entretanto, concluímos tal capítulo questionando em que medida tais avanços e retrocessos teriam se materializado nas instituições.

O primeiro ponto de articulação entre essa dúvida e as entrevistas narrativas empreendidas diz respeito ao sólido processo de implementação das DCN/2015 em ambas as instituições. Os narradores nos contaram que a implementação das DCN/2015 produziu novas matrizes curriculares nas instituições estudadas, com novas disciplinas e, acima de tudo, colocou em pauta o tema da formação docente em cursos que, tal como a regra, privilegiavam a formação biológica.

Entretanto, como ficou evidente em ambas as universidades, o processo de implementação das DCN/2015 ainda não havia sido concluído quando o CNE instituiu as DCN/2019. Os cursos estudados ainda finalizavam suas matrizes ou elaboravam seus projetos pedagógicos quando novas diretrizes determinaram que reacendessem uma chama que nem havia se apagado. Seus projetos não estavam concluídos, suas novas disciplinas não haviam começado, seus estudantes não tinham experimentado uma nova formação. Esse processo, diferentemente do que uma perspectiva linear do ciclo das políticas públicas afirmaria, mostra um grande descompasso entre formulação e implementação. Seria possível falar em um ciclo mecânico, no qual uma etapa acaba antes que a outra comece? Assim, essa pesquisa fornece (mais e novas) evidências empíricas no sentido de corroborar a tese de que essas dimensões estão entrelaçadas: a formulação, a implementação e a avaliação são “momentos” fluidos, porosos, interdependentes.

Esse processo corrobora com o que Lejano (2012) chama de distância entre projeto e ação política. Tal afirmação, em consonância com nossos dados e com Ball, Maguire e Braun (2016), diz respeito a formulação de políticas por pessoas que pouco conhecem ou escutam o barulho que vem de baixo. Uma outra hipótese que explicaria o descompasso seria a intencionalidade dos formuladores em criar um processo político hostil à formação docente e ao trabalho das universidades, mas isso nossos dados não são capazes de afirmar.

Os narradores também nos contaram sobre suas resistências, assim como discute Lipsky (2019), em relação à implementação das DCN/2019 em decorrência de dois motivos principais. Primeiro, suas resistências às concepções e propostas contidas nas DCN/2019 que, como vimos, também não dialogavam com as demandas do campo. Segundo, pela resistência à conjuntura e ao processo político controverso, conservador e antidemocrático no qual tais diretrizes foram instituídas. Essa nossa constatação vai ao encontro do que Lotta e Silveira³³ afirmaram em relação às diferentes estratégias adotadas por burocratas em resistência aos diversos ataques sofridos pela burocracia brasileira durante o governo de Jair Bolsonaro.

Esses são alguns exemplos dos barulhos que vêm de cima e ecoam nas bases. Já os efeitos desse eco retornando ao topo são capítulos futuros que ainda podem ser analisados por pesquisadores e pesquisadoras que estão se debruçando sobre a conjuntura que contingencia as políticas educacionais sob (des)coordenação do Ministério da Educação.

Nossas análises do capítulo 4, publicadas em Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), bem como as resistências apontadas pelos implementadores, os posicionamentos das entidades e associações em defesa da formação dos professores³⁴, e ainda as evidências elencadas por Lotta e Silveira, nos levam a afirmar os significativos retrocessos impostos pela política exercida pelo governo Jair Bolsonaro, não só à formação docente e à educação brasileira, mas também à burocracia e ao funcionalismo público.

Como discutido no capítulo 1, no início dos estudos de implementação de políticas públicas, alguns autores se preocupavam com o dano à democracia possivelmente produzido pelas decisões tomadas por burocratas. Entretanto, em um contexto no qual a democracia, os direitos, e a proteção social retrocedem, seria a resistência dos burocratas a garantia da manutenção da última fronteira democrática do Estado brasileiro?

³³ Ver *Attacks On The Bureaucracy Within Contexts Of A Democratic Backsliding: Bolsonaro's Government Oppression And Bureaucratic Reactions*, disponível em: <https://pex-network.com/2021/11/25/attacks-on-the-bureaucracy-within-contexts-of-a-democratic-backsliding-bolsonaros-government-oppression-and-bureaucratic-reactions/>

³⁴ Ver *Manifesto Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica*, disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>

Uma outra hipótese a respeito dessas reverberações diz respeito à forma como, aos olhos dos implementadores, as DCN/2015 podem ter se tornado mais atrativas com a instituição das DCN/2019. Em outras palavras, ainda que os implementadores defendam as DCN/2015, eles os fazem frente à iminência da implementação de diretrizes das quais discordam. Teriam essas opiniões a respeito das DCN/2015 sido as mesmas se a pesquisa tivesse sido realizada antes do ciclo político-eleitoral que se iniciou em 2016? Evidentemente, a experiência vivida possui diferenças da experiência narrada.

Em direção à conclusão, é preciso pontuar uma lacuna relevante da pesquisa. Em decorrência da pandemia da COVID-19 que, enquanto destruía centenas de milhares de vidas brasileiras, impunha uma necessidade imperativa de isolamento social que convergia com o período dessa pesquisa, não pudemos estar em campo. Como afirmam os autores que nos embasam, estar em contato com as pessoas, observar seu trabalho cotidiano, suas interações, possibilita que o real desvele dimensões inimagináveis. Que outras nuances poderíamos ter analisado se, ao longo desses dois anos, vivenciássemos o dia-a-dia das universidades?

Em síntese, além das questões pontuadas anteriormente, as evidências desta pesquisa reforçam o papel das pessoas na implementação de políticas. Suas decisões, baseadas em suas identidades, trajetórias e compreensões, são determinantes nas trajetórias de implementação das políticas. Além disso, elas nos contam sobre os contextos nos quais as trajetórias se movimentam, sejam eles aspectos institucionais ou de conjunturas mais amplas, que também têm papel significativo na materialização das políticas. Por fim, cabe também pontuar a complexidade do universo de interações, possibilidades e características únicas que são as universidades públicas brasileiras e seus cursos de formação de professores.

Referências Bibliográficas

ANTIQUERA, L. Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 280–287, 2018

ARFUCH, L. O espaço biográfico – Dilemas da Subjetividade Contemporânea. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010. Pp 09-81.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, P. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutura, contradição e ideologia. **Rev. Econ. Contemp.**, n. especial, p. 1-63, 2017.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 18 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 14, de 10 jul. 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 57, 26 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 2, de 09 junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 13, 25 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 22, de 07 nov. 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 246, de 04 de maio de 2016. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 49, DF, 12 maio 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 09 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 26, 10 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 09, 04 mar. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro DE 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 21, 04 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988.

CASTELO-BRANCO, A.L. **O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de Licenciatura em ciências biológicas e a escassez de professores de Biologia no ensino médio: possíveis relações**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, p. 243, 2015.

COSTA, C. **O Tema da Qualidade no Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. 2016. 96f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, v. 42, p. 139-160, set-dez, 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set-dez, 2015.

DOURADO, L. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan-jun, 2016.

DOURADO, L.; SIQUEIRA, R. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai-ago, 2019.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: universidade de Brasília, 2001.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set, 2002.

GATTI, B.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. A trajetória das políticas em formação de professores e professoras, em: **Professores do Brasil: novos cenários de formação**, p. 45-78. Brasília: UNESCO, 2019.

GUSSI, A.F.; OLIVEIRA, R.O. Políticas públicas e uma outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em debate**, v.4, n.1, p.83-101, 2016.

HILL, M., HUPE, P. The multi-layer problem in implementation research. **Public Management Review**, 5:4, 471-490, 2003.

HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, D. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

HOFLING, E.M. Estado e políticas (públicas) no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, no 55, novembro, 2001.

HOSTINS, R.C.L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019.

LEJANO, L.P. **Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto**. Campinas, SP: Arte e Escrita, 2012.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo no serviço público**. Brasília: ENAP, 2019.

LOTTA, G. **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: ENAP, 2019.

LOTTA, G., BAUER, M., JOBIM, R., MERCHÁN, C. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Rev. Adm. Pública** 55 (2), Mar-Apr, 2021.

LOUZANO, P., FREITAS, P., SANTOS, A., RIBEIRO, V., GUSMÃO, J. Implementação de políticas educacionais: elementos para o debate e contribuições para o campo. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 102-133, jul./dez., 2018.

MATLAND, R.E. Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory**: J-PART, Vol. 5, No. 2, 1995).

MAYNARD-MOODY, S.; MUSHENO, M. **Cops, teachers, counselors: stories from the frontline of the public services**. University of Michigan: 2003.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out-dez, 2017.

OLIVEIRA, B. R. A implementação dos programas Bolsa-Família e Oportunidades sob a perspectiva da condicionalidade educacional: uma análise a partir dos agentes públicos de base. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v.4, p.1-17, 2019.

OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I.; LAUDARES, E. M. A. Educação a Distância e Políticas Nacionais de Formação de Professores: Evidências de Implementação em uma Perspectiva Multinível. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 29, n. 151, 2021.

OLIVEIRA, B. R.; DAROIT, D. Public Policy Networks and the Implementation of the Bolsa-Família Program: an analysis based on the monitoring of school attendance. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 28, n. 120, 2020.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W.; PERUCCI, L. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dez, 2018.

PIRES, R.; LOTTA, G.; OLIVEIRA, V. **Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas**. Brasília: Ipea: ENAP, 2018.

RODRIGUES, L.C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas**, ano I, vol.1, n.1, jan-jun, 2008.

RODRIGUES, L.C., Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**. v.4, n.1, p.103-115, 2016.

ROLDÃO, M. Profissionalidade docente em análise: especificidades docentes do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 07-15, jan./dez., 2005

ROSA, S. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

SABATIER, P. **Theories of the Policy Process**. Westview Press, 2007

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. Formação de professores da Educação Básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p.241-256, mai-ago, 2016.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul-dez, 2005.

SOUZA, C.; Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, no 16, jul/dez 2006, p. 20-45

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan-abr, 2000.

Anexos

Anexo I: Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2015, 2019): uma análise a partir da perspectiva dos formadores”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, sob responsabilidade do aluno Gustavo Adolf Fichter Filho e orientada pelo Professor Dr. Breyner Ricardo de Oliveira. Abaixo, listamos os principais aspectos da pesquisa.

- **Objetivo:** analisar a trajetória da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores de 2015 e de 2019 em cursos de Licenciatura em duas Universidades Federais mineiras a partir das dimensões contextuais de atuação da política de Ball (2016)
- **Aspectos metodológicos:** nossa pesquisa será realizada através dos seguintes procedimentos: revisão bibliográfica, análise de documentos, e entrevistas narrativas com professores de cursos de licenciatura a respeito da trajetória de implementação das DCN nas universidades.
- **Relevância:** através de nossa pesquisa, objetivamos contribuir para os campos da formação de professores e das políticas públicas no Brasil.

A sua participação na pesquisa se dará de maneira voluntária, livre de quaisquer gastos ou remuneração. Para participar, é necessário que o(a) senhor(a) se encaixe nos seguintes critérios:

- Ter interesse e disponibilidade para colaborar de maneira voluntária com a pesquisa, sem qualquer tipo remuneração;
- Ser professor de um dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das universidades descritas;
- Ter ocupado participado da coordenação do curso a partir de 2015; ou ter atuado as novas DCN após 2015;

Solicitamos a permissão para gravar áudio e vídeo de nossas entrevistas, além de tomar notas a respeito de nossos diálogos. Em contrapartida, garantimos a confidencialidade, sigilo e anonimato em relação a todos os dados obtidos, que serão usados somente com fins científicos. Todos esses dados permanecerão gravados por um período de cinco anos, sob responsabilidade dos pesquisadores responsáveis.

Reconhecemos a possibilidade de desconfortos ao longo das entrevistas e o gasto de tempo para realização das mesmas. Dessa forma, atestamos que nossas entrevistas ocorrerão em data e horário à sua escolha, e que o(a) senhor(a) poderá optar por não responder quaisquer perguntas ou interromper a entrevista quando desejar. Além disso, o(a) senhor(a) será esclarecido(a) de quaisquer eventuais dúvidas a respeito da pesquisa, dos aspectos metodológicos e de sua participação, por meio dos contatos:

- Responsável: Gustavo Adolf Fichter Filho. Telefone (31)97109-0013. Endereço: Alameda Albano Braga, número 10, apartamento 101, Centro, Viçosa/MG, CEP:36570-111. E-mail: gustavofichterf@gmail.com
- Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP: Rua do Seminário, s/n.º, Centro, Mariana/MG. Cep.: 35420-000 – Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS. Universidade Federal de Ouro Preto. Telefones: Recepção (31) 3557-9410 / Secretaria (31) 3557-9407. E-mail: secretaria.ppge.ufop@gmail.com

Atenção! Em caso de dúvidas éticas, deve-se entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, localizado no Campus Universitário Morro do Cruzeiro – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, sala 29 – Ouro Preto/MG – Cep.: 35400-000, através dos contatos: telefone: (31) 3559-1368; e-mail: cep@prop.ufop.br.

Atenção! Conforme o artigo 17 da CNS 510/2016, garantimos a “plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum”

Atenção! Os critérios para interrupção ou encerramento da pesquisa são: a) a recusa dos participantes; b) impossibilidade física e mental do pesquisador responsável; c) suspensão das atividades de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP.

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária na pesquisa em questão, e estando consciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que esta participação implica, caso você concorde com os termos deste TCLE, assine-o e entregue-o ao pesquisador responsável.

Eu, _____, portador do RG n.º _____, declaro ter lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: “A TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2015, 2019): uma análise a partir da perspectiva dos formadores”, sem que para isso tenha sido forçado(a) ou obrigado(a). Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

_____, _____ de _____ de 202__.

Assinatura do participante

Anexo II: Roteiro da Primeira Entrevista

Prezado(a) Senhor(a) Professor(a),

Estamos muito satisfeitos com sua disponibilidade em colaborar com nossa pesquisa, intitulada “A trajetória de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (2015, 2019): uma análise a partir da perspectiva dos formadores”.

Nossa pesquisa tem como objetivo analisar a trajetória de implementação das DCN para formação de professores em cursos de licenciatura de duas Universidades Federais mineiras. Para isso, pretendemos reconstituí-la partir da perspectiva dos formadores dessas licenciaturas. Dessa forma, interessa-nos ouvir toda sua perspectiva a respeito desse processo, com todos os detalhes que o(a) senhor(a) julgar pertinentes.

Nesse primeiro encontro, além dessa breve apresentação sobre nossa pesquisa, objetivamos ouvir sua narrativa a respeito desse processo. Para tal, descrevemos a questão geradora que deve guiar sua narração: Solicitamos permissão para gravar nosso encontro

- A partir da sua perspectiva, narre a trajetória de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da sua universidade, considerando as dimensões contextuais listadas a seguir.

As dimensões contextuais que nos interessam se referem aos contextos institucionais que permearam o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores na universidade e no curso de Licenciatura em que o(a) senhor(a) atua. Assim, solicitamos que se atente à elas:

- **Contextos situados:** se refere às características institucionais no que diz respeito à história, localidade, público e matrículas. Podem também incorporar os contextos dos colegiados, dos órgãos superiores, da administração, do contexto político institucional, etc.

- **Culturas profissionais:** se referem às características, saberes, valores e experiências dos demais profissionais envolvidos nesse processo. O que pensam os professores a respeito de formação docente e das diretrizes curriculares? Como esses documentos foram recebidos, interpretados e colocados em prática?
- **Contextos materiais:** se referem aos recursos disponíveis, sejam eles materiais, humanos, orçamentários e infraestruturais. Em nosso caso, podemos pensar a respeito das condições objetivas para implementação da política, como número de professores, salas de aula, carga horária de trabalho, etc.
- **Contextos externos:** se referem às diferentes conjunturas externas à instituição. Podemos associá-los às avaliações de cursos, às posições dos cursos nas tabelas classificatórias, às expectativas do mercado de trabalho, às demais regulamentações em vigência, às diferentes conjunturas políticas nacionais que permearam a trajetória das diferentes diretrizes, etc.

Gostaríamos de demarcar que compreendemos a trajetória de implementação como um processo dinâmico de tomadas de decisão e produção de sentidos através dos diferentes sujeitos nas diferentes instâncias da instituição. Por isso, nos interessa conhecer a respeito de todos os momentos, diálogos, documentos e decisões que o(a) senhor(a) quiser nos contar.

O(a) senhor(a) tem alguma dúvida sobre nossa proposta?

Sendo assim, solicitamos, por gentileza, que:

- A partir da sua perspectiva, narre a trajetória de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da sua universidade, considerando as dimensões contextuais listadas a seguir.

[Após a demarcação de conclusão] Há algo mais que o(a) senhor(a) gostaria de contar?

Agradecemos mais uma vez sua participação. Nos encontramos novamente na próxima entrevista.

Muito obrigado.

Anexo III: Roteiro da Segunda Entrevista

Prezado(a) Senhor(a) Professor(a),

Mais uma vez, agradecemos sua disponibilidade em participar e colaborar com nossa pesquisa. Na última entrevista o(a) senhor(a) narrou sua perspectiva a respeito da trajetória de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em sua universidade. Hoje, faremos algumas perguntas a respeito da história contada.

Solicitamos permissão para gravar nosso encontro ao iniciar a fase de narração. Gostaríamos de lembrar-lhe que o(a) senhor(a) tem total liberdade para responder, ou não, as perguntas, bem como para interromper essa entrevista caso queira.

O(a) senhor(a) tem alguma dúvida? Podemos iniciar as perguntas?

Fase de questionamentos:

Listamos abaixo algumas questões que nos interessam a respeito do processo. Essas questões devem ser transformadas em questões que dialoguem com a história narrada pelo sujeito.

Contextos situados

- Como se iniciou a trajetória de implementação das DCN na instituição?
- Quais instâncias da universidade articularam/coordenaram esse processo?
- Quem conduziu esse processo no colegiado do curso?
- Como os demais departamentos se envolveram nesse processo?
- Houve construção coletiva com as demais licenciaturas?
- Houve engajamento do corpo docente nesse processo?
- Como a administração superior da universidade enxergou a implementação das DCN pelo seu curso?
- Você enxergou mudanças no curso?
- Como as diretrizes dialogaram com o Projeto Pedagógico e com a Matriz Curricular já existentes?
- Houve a implementação de um novo Projeto Pedagógico e de uma nova Matriz Curricular?

- Como os estudantes reagiram a esse processo?
- Que estratégias foram adotadas para dialogar com os professores?
- Que estratégias foram adotadas para dialogar com os estudantes?
- Quais os professores que já realizam seu trabalho pedagógico com base nas novas DCN?
- Quem são as pessoas que coordenam esse novo processo de implementação?

Culturas profissionais

- Como os professores receberam a necessidade de implementar diretrizes?
- Quais outros professores se envolveram nesse processo?
- Como os professores enxergam a formação de professores?
- Como as perspectivas dos professores a respeito de formação docente interferiram nesse processo?
- Como a formação dos docentes interfere nesse processo?

Contextos materiais

- Como os contextos materiais da universidade e do curso interferiram nesse processo?
- Houve dificuldades com o número de professores a serem mobilizados?
- A carga horária de trabalho dos professores foi afetada?
- Houve dificuldades materiais para a implementação das diretrizes?
- Havia recursos suficientes para a implementação das diretrizes?
- Como as dificuldades orçamentárias afetaram a implementação?

Contextos externos

- Como a mudança de governos afetou a implementação das DCN?
- Como a publicação das DCN de 2019 afetou a implementação das DCN de 2015?
- Como a implementação das DCN de 2019 dialogou com a implementação das DCN de 2015?
- Quais pressões externas ao curso interferiram nesse processo?
- Como a classificação do curso nas tabelas classificatórias afetou esse processo?

- Houve diálogo com instituições externas, associações, entidades ou outras universidades?

Agora, estamos interrompendo a gravação para concluir nosso encontro.

Fase de Conclusão.

Há algo mais que o(a) senhor gostaria de acrescentar em nossa conversa?

Agradecemos mais uma vez sua participação.

Muito obrigado.

Anexo IV: Cronograma da Pesquisa

Proposta de Atividade	Período													
	2021												2022	
	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez	jan	fev
Desenvolvimento dos capítulos teóricos	x	x	x	x	x	x								
Análises de documentos	x	x	x	x	x	x								
Convite aos participantes	x													
Realização das primeiras entrevistas		x												
Realização das segundas entrevistas			x											
Transcrição das entrevistas			x	x										
Análise das entrevistas				x	x	x		x	x					
Escrita do texto de qualificação	x	x	x	x	x	x								
Realização da banca de qualificação							x							
Correção do texto de qualificação								x	x					
Desenvolvimento do texto da dissertação									x	x	x	x	x	
Realização da banca de defesa da dissertação														x

Anexo V: Orçamento da Pesquisa

Eu, Gustavo Adolf Fichter Filho, aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, responsável pela pesquisa “A TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2015, 2019): uma análise a partir da perspectiva dos formadores”, sob orientação do Professor Dr. Breyner Ricardo de Oliveira, declaro para os devidos fins que a referida pesquisa não é financiada, não possui previsão de gastos, não oferecerá ônus aos participantes e, caso ocorram gastos, serão de responsabilidade do pesquisador.

Viçosa, 23 de novembro de 2020.

Gustavo Adolf Fichter Filho
Pesquisador Responsável
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Ouro Preto

Anexo VI: Declaração de Responsabilidade

Eu, Gustavo Adolf Fichter Filho, declaro para os devidos fins que a pesquisa intitulada “A TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2015, 2019): uma análise a partir da perspectiva dos formadores”, sob minha responsabilidade e orientação do Professor Dr. Breyner Ricardo de Oliveira não é financiada e não há previsão de gastos com recursos financeiros, mas, caso os tenha, serão custeados pelo pesquisador responsável, abaixo assinado.

Viçosa, 23 de novembro de 2020.

Gustavo Adolf Fichter Filho
Pesquisador responsável.
Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da UFOP