



CONCEÇÕES DE DOCENTES DE BOTÂNICA SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

*João Rodrigo Santos da Silva*¹

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, SANTO ANDRÉ – SP, BRASIL

*Fernando Guimarães*²

CIEC³, UNIVERSIDADE DO MINHO, BRAGA, PORTUGAL

*Paulo Takeo Sano*⁴

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – SP, BRASIL

RESUMO

O que é e quem faz o currículo? Este trabalho tem como objetivo conhecer as perspectivas de professores do ensino superior sobre a definição do currículo nesse nível de ensino. Para isso, foram entrevistados quinze professores universitários da área de botânica de quatro Universidades, sendo três brasileiras e uma portuguesa, pretendendo-se identificar as suas concepções relativamente à construção do currículo relacionando o papel de professor, aquilo que ensina e a formação dos seus alunos, através das seguintes questões: 1. *O professor deve participar na construção do currículo?*; 2. *Qual a importância do currículo na formação do futuro professor?*; e, 3. *Como o currículo influencia a formação do futuro profissional?* Os dados recolhidos foram analisados utilizando a análise textual discursiva descrita por Moraes e Galiazzi (2011). Como resultado destaca-se que a maioria dos professores entrevistados ainda considera o currículo um plano de conteúdos que o professor define, o que espelha uma visão bastante tradicional. Contudo, alguns dos professores referem a possibilidade de um currículo flexível e elaborado em função dos estudantes, considerando a especificidade da sua formação e tendo em vista o desempenho de uma profissão. A partir daqui, é possível levantar a possibilidade de uma flexibilização curricular que considere não só a vertente académica, mas também a dimensão profissional da formação dos alunos.

Palavras-chave: Docentes de Botânica; currículo; formação no ensino superior.

¹ joao.rodrico@ufabc.edu.br

² fernandoguimaraes@ie.uminho.pt

³ CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança

⁴ ptsano@usp.br

Introdução

O currículo é o caminho a seguir, é elaborado por uma instituição que assume também a responsabilidade de colocar em prática uma proposta educacional e avaliar os seus resultados (Krasilchik, 2008). Numa perspectiva tradicional de currículo, o profissional é formado na Universidade e deve sair pronto dessa formação, com toda a competência necessária para enfrentar o mercado de trabalho, promovendo a configuração de currículos voltados para o perfil de profissional desejado em determinada área (Cunha, 1998).

Considerando as tradições curriculares e as suas construções ao longo dos tempos e, os professores como papéis centrais na elaboração dos currículos, este trabalho tem como objetivo verificar as concepções de professores do ensino superior sobre o currículo na formação de professores e o papel dos componentes curriculares na formação profissional. Para isso, foram entrevistados quinze professores de quatro Universidades, sendo três brasileiras e uma portuguesa através das seguintes questões: 1. *O professor deve participar na construção do currículo?*; 2. *Qual a importância do currículo na formação do futuro professor?*; e, 3. *Como o currículo influencia a formação do futuro profissional?*

Todos os professores ministravam aulas dentro do tema de botânica, nomeadamente, sistemática e estrutura vegetal. Aqui as Universidades receberão o nome de A, B, C e D. Foram entrevistados quatro professores da Universidade A, seis professores da Universidade B, três professores da Universidade C e dois professores da Universidade D. Os nomes dos sujeitos e das Universidades serão mantidos em sigilo de acordo com o termo de consentimento livre aplicado e utilizado nesta pesquisa.

Os dados foram recolhidos através de uma entrevista e foram analisados utilizando a análise textual discursiva descrita por Moraes e Galiuzzi (2011). A análise textual discursiva permite que o pesquisador construa teorias a partir do material que analisa. Nesse caso, possibilita, ao pesquisador, um diálogo dos dados com o conhecimento científico. Em uma análise textual discursiva, a categorização corresponde à organização, ao ordenamento e agrupamento de conjuntos de unidades de análise, sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenómenos investigados.

Esta investigação tem um carácter qualitativo. A pesquisa qualitativa utiliza métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. Nesta pesquisa, o pesquisador deve identificar os locais ou as pessoas propositadamente para o estudo, para que possa obter a melhor resposta do projeto de pesquisa. Além disso, deve indicar os tipos de dados a serem coletados (Creswell, 2007).

1. Perspetivas curriculares e debates no Brasil e em Portugal

As questões curriculares no Brasil começaram a ser discutidas na segunda metade da década de 1970. Surgiram várias perspectivas curriculares tentando alterar a visão do currículo,

trazendo uma pedagogia mais social voltada para a educação popular e, às vezes, com uma percepção crítica. Contudo, somente com as Leis de Diretrizes e Bases, em 1996, houve uma mudança significativa no quadro educacional. Essas reformas educacionais foram espelhadas na descentralização, competitividade, produtividade, autonomia, flexibilização e qualidade de ensino (Moreira, 2000).

Considerando tal flexibilidade, Macedo (2002) aponta que o currículo com uma prática interativa passa a ser visto como um sistema aberto possibilitando uma dialogicidade e uma incorporação das questões do cotidiano nas práticas curriculares. Flores e Flores (2000) relatam que a flexibilização curricular tem chamado e atraído a atenção dos pesquisadores e professores, motivando-os a elaborar uma proposta que inclua a diversidade de contextos educativos., que responda às necessidades e interesses dos alunos e que potencie as contribuições dos docentes. Ainda segundo Flores e Flores (2000), o desenvolvimento curricular proporciona o desenvolvimento dos professores e a melhoria das instituições de ensino.

Deste modo é comum encontrarmos perspectivas diversas de currículo que apresentam pontos de vista diferentes. Enfoques alternativos, complexos e interativos, onde o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais da educação escolarizada e reflete um modelo educativo determinado por um ideal. Outro ponto importante é a possibilidade de uma renovação curricular que se preocupa com os interesses e experiências dos alunos priorizando processos, interações e condições sócio ambientais (Gimeno Sacristán, 2000).

Em Portugal, e em boa parte da Europa, o ensino superior passou por uma série de mudanças, depois de um compromisso assumido pelos Ministros da Educação de 29 países europeus em 1999, conhecido como Processo de Bolonha/Declaração de Bolonha/Tratado de Bolonha. O objetivo dessa reunião, além de discutir o ensino superior, foi possibilitar a articulação e a empregabilidade entre esses países. Para isso, o processo de reforma envolve mudanças tanto ao nível da forma como se estruturam os diferentes graus de ensino, como ao nível de organização pedagógica, por meio da flexibilização dos percursos de formação, a reorganização dos tempos de formação inicial e o abandono do modelo magistral que predomina nas Universidades europeias (Flores, 2007). Reformas curriculares como esta no sistema educativo obedecem a uma lógica de que solucionariam questões atuais e finalidades da instituição escolar, ou que estas, darão melhor oportunidades para os alunos e os grupos sociais (Gimeno Sacristán, 2000).

Os programas universitários, na maior parte dos países, concebem uma formação mais baseada nos conteúdos e nos objetivos decorrentes dos temas do que no desenvolvimento de competências profissionais. A tradição universitária, de acordo com Alves (2005), estrutura a divisão dos conteúdos segundo as áreas de especialização dos professores. Cunha (2016) acrescenta que na Educação Superior a rigidez curricular é ainda mais forte, e que a preocupação que move os responsáveis pela elaboração das propostas ocupa-se com os conteúdos, tantos os

decorrentes da lógica científica como aqueles instados pelas corporações profissionais e o mercado empregador. A autora ainda relata que são poucas as propostas que refletem sobre a relação entre o ensino e a pesquisa e os impactos que essa perspectiva traria aos currículos. Assim as práticas curriculares estão ligadas ao academicismo centrada no conteúdo como saber culto formalizado em diferentes disciplinas/componentes curriculares (Gimeno Sacristán, 2000). Dentro dessa lógica, Cunha (1998) ressalta que a quantidade de informações passou a ser parâmetro de qualidade. Assim, aumentou-se a carga horária dos currículos, partindo do pressuposto de que os alunos aprendem mais em sala de aula.

Desse modo, é necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e à implementação do currículo, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, requisitos culturais que têm implicação na autonomia e na responsabilidade dos professores (Popkewitz, 1992). Um currículo para a formação de professores, por exemplo, tem como meta principal criar condições para o fortalecimento do poder individual e autoformação dos alunos, futuros professores, como sujeitos políticos, ou seja, a formação do professor deve ser vista como um projeto político-cultural que defina os professores como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos para que os seus alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento bem como as competências necessárias para um pensamento crítico e um olhar do mundo mais humano e justo (Giroux & McLaren, 2002).

Segundo Anastasiou (2009), vários são os determinantes que interferem no fazer docente e nas escolhas de ações; o currículo é dos fatores que interferem na composição do fazer docente. A autora ainda destaca que a atividade docente é livre. Contudo, fica evidente que no professor recaem as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento científico, bem como de outros componentes que se manifestam nos currículos, e, recaem também, as obrigações com os estudantes e o seu meio social (Gimeno Sacristán, 2000).

Essas questões indicam o porquê do currículo apresentar um papel importante nas influências da prática docente e interferir diretamente na sua autonomia e criatividade. As identidades profissionais e suas relações com o currículo podem estar refletidas no papel do professor em sala de aula e nas escolhas desses docentes, tanto para a sua autonomia quanto para a sua limitação (Arroyo, 2011). Deste modo, as normas e os controles curriculares entram em confronto ou consonância com as práticas docentes, podendo provocar a não autonomia das práticas curriculares e criar sujeitos ocultos, bem como currículos ocultos. Visto que, segundo Arroyo (2011), pode haver o culto fiel aos conteúdos sequenciados, bem como a crença na racionalidade científica e no conhecimento como formador de sujeitos. Ao saber dessas informações, percebe-se que o professor universitário pode indicar como esse currículo pode ser e qual o profissional que pretende formar, seja através de sua prática em sala de aula, seja pelo

controle do conhecimento, seja pela formação das identidades profissionais. Deste modo, o currículo pode ser entendido como um campo de produção e de política cultural atravessado por relações de poder (Moreira & Silva, 2002).

Mesmo assim, o currículo do ensino superior, segundo Cunha (1998), ainda tem a presença da concepção positivista do conhecimento e é esta concepção que preside a prática pedagógica. Como exemplo, Cunha (1998) aponta a forma linear como o conhecimento acadêmico é organizado: do geral para o particular, do teórico para o prático, sendo entendidos como práticos os estágios no final do curso, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante. Tais modelos são sustentados pela ideia de que o indivíduo primeiro domina a teoria para depois entender a prática e a realidade. Sendo assim, a prática assume um papel de comprovação da teoria e não de fonte desafiadora. O conhecimento apresentado é sempre o passado, informações que a ciência legitimou, nunca trazendo uma abordagem do presente ou uma abordagem empírica do conhecimento que pode levar para o futuro. Fernandes (1998) acrescenta que existe uma quantidade de disciplinas com excessiva carga horária, refletindo que quantidade é sinônimo de qualidade.

Num estudo feito com cursos de licenciatura em química no sul do Brasil, Pryjma (2016), relata que as matrizes curriculares são estanques, previsíveis, monótonas, exageradas na intensidade dos conteúdos e carga horária nas áreas do conhecimento de Química, Física, Ciências e Matemática. Nesse perfil indicado nos projetos pedagógicos, espera-se que o futuro professor tenha autonomia, criatividade, supere desafios, contribua com a melhoria da educação como um todo, entre outros atributos. No entanto, não indicam como o futuro professor alcançará esse perfil idealizado sugerido, ao contrário, propõem uma formação pedagógica parcelada em semestres, sem continuidade ou consistência.

Apesar de relatar tais fatores, Cunha (1998) destaca que não é possível falar genericamente numa pedagogia universitária como uma unidade, visto que cada curso apresenta uma lógica e uma proposta diferente de formação. É importante contextualizar o currículo dentro do ideal de formação profissional. Masetto (1998) destaca que os cursos de graduação devem habilitar os profissionais para o desenvolvimento de uma área de conhecimento, no qual são trabalhadas as informações e o conhecimento sobre determinada área; o desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional, no qual as universidades devem admitir a aprendizagem com um objetivo central; o desenvolvimento de habilidades relacionadas às competências e experiências para o desenvolvimento profissional; e o desenvolvimento de atitudes e valores voltados para a formação do cidadão.

Estas questões são apontadas por Arroyo (2011) como questões de disputa. Para o autor, o campo do conhecimento, da produção e apropriação do conhecimento faz parte das relações sociopolíticas de dominação curriculares. Além disso, outro personagem e fator importante estão relacionados com o trabalho docente, o controle deste trabalho, e do processo de produção

deste. A “formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo” (Arroyo, 2011, p. 15). Assim a formação da identidade profissional tem recortes do currículo, e por isso, o currículo passa a ser um território de controle, normas e políticas, visando um direcionamento da formação profissional e da sua identidade.

Considerando a formação de professores, Pérez Gómez (1992) define dois tipos de currículo: o primeiro tipo retrata a formação prática trabalhada no final da formação, quando os estudantes já dispõem de técnicas e conhecimentos científicos. Em um segundo tipo de currículo, a formação prática é desenvolvida ao longo do curso, adquirindo um papel central e assumindo, assim, o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor, de modo a permitir que o estudante reflita sobre a ação docente. Contudo, Gimeno Sacristán (2000) ressalta que muitos professores em formação pensam no currículo e o correlacionam com as especificidades das instituições nas quais estudam/estudaram e suas posições políticas.

Neste sentido, é importante que os professores tenham a clareza dos profissionais que pretendem formar, suas funções sociais e políticas. Essas ideias fazem parte dos fundamentos teóricos do currículo. Os elementos de ensino, aluno, professor e matéria, são vistos de forma linear, sem a necessária consideração do movimento de reciprocidade que deve existir entre eles. Esses problemas fazem parte da organização curricular (Cappelletti, 1992). Assim, o currículo deve estar ligado com a formação de professores, não só a formação inicial, mas também a formação permanente. Deste modo, a formação inicial deve ser encarada como uma primeira fase de um longo período de desenvolvimento profissional, e não deve ser entendida como um produto acabado (Garcia, 1992). Contudo, algumas perguntas podem ser feitas aos autores dos currículos atuais, considerando o currículo como algo inventado, porque é necessário que este seja alterado? Que considerações são levantadas e são favorecidas quando se propõem os currículos? (Macedo, 2002). Estas questões trazem para a reflexão os atores que participam dessa construção curricular e de suas concepções para a formação. E, por considerarmos tais questões e sujeitos o currículo torna-se um território de disputa, pois ele legitima e articula os conhecimentos e as construções sociais e profissionais diante de um cenário sociopolítico temporário. Assim, um dos itens apontados como disputa é o trabalho docente e o controle desse trabalho e da produção (Arroyo, 2011).

2. Descrição dos currículos de ciências biológicas das Universidades selecionadas

A Universidade A apresenta um currículo de ciências biológicas dividido em um núcleo básico de dois anos, com componentes fixos, e um núcleo estruturante com disciplinas que direcionam para a formação que o estudante deseja ter, por exemplo, caso ele deseje fazer licenciatura, o estudante terá um elenco de disciplinas de ensino relacionadas a práticas

pedagógicas que devem ser cumpridas e outras optativas para complementar a formação, estas últimas escolhidas pelos estudantes. No núcleo básico encontramos três componentes de botânica. Neste currículo temos uma aula teórica de duas horas seguida de duas horas de aulas práticas semanais.

A Universidade B apresenta um currículo diferente onde os componentes curriculares são fixos dependendo da área escolhida pelos estudantes: Biologia Ambiental ou Biologia Molecular. Encontramos assim dois currículos além do currículo de licenciatura. Semelhante à Universidade anterior, os professores tinham uma aula teórica seguida de uma aula prática (duas horas para cada componente).

A Universidade C apresenta um currículo semelhante ao da Universidade B, com quatro disciplinas de botânica abordando os temas de sistemática e estrutura vegetal, tendo outras duas disciplinas de fisiologia vegetal. O currículo é fechado e direciona os estudantes quanto à área que pretendem seguir dentro das temáticas biológicas (Botânica, Ecologia, Zoologia, etc.). O modelo de aula adotado é o teórico-prático, no qual o professor dispõe de 4 horas seguidas para lecionar.

A Universidade D apresenta dois cursos para formação em Biologia, o primeiro deles em Biologia-Geologia, que representa o modelo de curso antigo de história natural, e o curso de Biologia Aplicada que tem uma relação mais direta com os demais cursos apresentados nas outras Universidades. Estes cursos podem ser concluídos em três anos, sendo que esta Universidade se difere das demais por seguir a convenção de Bolonha, na qual os currículos europeus precisam ter uma formação mais próxima possível permitindo o intercâmbio de estudantes. O curso de Biologia-Geologia mistura temas de Biologia, Geologia e Ambiente na formação do profissional. O curso de Biologia Aplicada é organizado somente dentro da temática biológica, tendo um aprofundamento maior nesta área. Ambos os cursos apresentam uma disciplina de Botânica em comum, que retrata a taxonomia e a diversidade vegetal. As turmas têm aulas teóricas (de duas horas), aulas práticas (de duas horas) e aulas teórico-práticas (de uma hora).

3. Perspetivas curriculares e debates no Brasil e em Portugal

Foram realizadas três perguntas para conhecer o que os professores pensam sobre o currículo. A primeira delas está relacionada com a participação destes docentes na construção do currículo. Todos os quinze docentes disseram que o professor deve participar da formação do currículo:

Sim, sim é essencial. É o professor que o faz acontecer” (A1).

“Sem duvida! Tem que ser! No nosso caso foi assim. O novo plano de estudos foi montado da maneira mais democrática possível: os departamentos, os docentes, todos foram ouvidos e puderam opinar” (A3).

E sob este aspeto, alguns professores ainda defenderam essa participação:

“Eu acredito que, não é que ele tenha que participar, mas se ele não participar, ele vai ser simplesmente um mero executor de uma ideia elaborada por um grupo de pessoas que não vão estar vivenciando a própria elaboração” (B1).

Nota-se, neste depoimento, que os professores reconhecem a construção do currículo como uma atividade própria do docente, ocorrendo o mesmo no próximo depoimento:

“Particpei, não neste curso, mas no de Biologia e Geologia, quando houve a introdução dos critérios de Bolonha. Eu era diretor do curso de Biologia-Geologia, e nessa altura o curso era de ensino, em Biologia-Geologia porque habilitava diretamente para a formação de professores do ensino secundário. O que se fez foi reduzir o curso de 5 anos para 3. Retirar a carga de ensino, reduzindo as disciplinas da área pedagógica, ficando um curso híbrido de Biologia-Geologia que dá a formação básica nessas duas áreas. Quem quer, depois, seguir a profissionalização fará mestrado em ensino” (D1).

Nota-se, nesse último discurso, que houve uma mudança curricular grande devido à Convenção de Bolonha. Uma delas faz referência à formação de professores, voltando para uma formação única, em separado do curso de graduação. Para se ser professor é necessário possuir mestrado em ensino. Desta forma, o curso de graduação envolve somente conhecimentos da área específica, permitindo aos estudantes escolher e posteriormente aprofundar em uma determinada área, como sugerido pelos docentes acima.

Para esclarecer esta reforma, Morgado (2007) descreve que a Declaração de Bolonha de 1999 procura concretizar um conjunto de princípios e valores fundamentais no domínio da educação e da formação. Diante dos princípios desse decreto, as instituições de ensino superior da Europa tiveram que promover várias mudanças. Os cursos de graduação passaram a ter 3 anos para atender a uma formação com um teor profissionalizante. Esse sistema retoma um modelo conhecido no Brasil de 3 + 1, descrito muito bem por alguns autores brasileiros como Menezes (1986) e Masetto (2003). No caso português, a especialização e a formação pedagógica passam a ser realizadas em uma segunda etapa, no mestrado em ensino. Morgado (2007) relata que é importante evitar que essa reforma pareça um retrocesso na formação do profissional e que é necessário que se desenvolvam dinâmicas de formação científico-pedagógicas no interior das instituições de ensino superior, que propiciem aos docentes a aquisição de competências que permitam centrar-se no processo educativo do aluno, no saber e na aprendizagem. Ainda segundo Morgado (2007), existe também uma necessidade de promover a integração desses currículos, para não ocorrer uma individualização da formação nas áreas específicas, bem como na formação pedagógica.

As outras duas perguntas estão relacionadas com a formação efetuada aos alunos – futuros professores. Os docentes foram questionados sobre qual a importância do currículo da instituição nessa formação. Nesta questão, os professores tinham a possibilidade de descrever as vantagens do currículo da instituição à qual estavam veiculados, permitindo, assim, que a pesquisa sobre este tópico não apresentasse somente o olhar do pesquisador. Um professor alega nunca se ter preocupado com tal assunto, indicando que era uma preocupação para outros professores por não participar dessas discussões.

Para cinco professores, o currículo é visto como um plano básico, onde o estudante aprende a base dos conhecimentos para a sua formação. Nota-se, nos discursos, que o aluno tem uma opção a fazer, seja na escolha das disciplinas optativas, seja na escolha das ênfases do curso. Esta escolha delimitará o aprofundamento ou não do conhecimento botânico e/ou de outras áreas. Deste modo, os professores classificaram o currículo inicial como básico para a formação do biólogo, como sendo um conhecimento que todos os biólogos, professores ou não, devem possuir:

“Este currículo novo representa, de alguma forma, um retorno a experiências que já houve aqui, de disciplinas um pouco mais condensadas (...). Um retorno da simplificação, com a novidade da integração. Nós procuramos integrar áreas que são tratadas com diferentes docentes em laboratórios. Mas a grande novidade do currículo é ter esse núcleo básico obrigatório mais breve para os alunos seguido de um núcleo avançado extremamente aberto onde tudo é optativo para o aluno” (A3).

“Eu conheço o currículo novo no que se refere à Botânica: ele é mais objetivo. Antes ele tinha um título até amplo, agora ele é mais focado. Então é uma gama muito grande de informação básica, para que a partir daí os estudantes possam definir o seu percurso. E este currículo novo propicia essas escolhas” (C2).

“É exatamente isso, as aulas que nós damos são uma base, é o mínimo. Depois temos as disciplinas optativas para quem quiser fazer Biologia Ambiental, porque aqui é dividido entre Biologia Ambiental e Biologia Molecular. Daí nós temos as outras disciplinas onde podemos aprofundar mais, mas eu acho que esse conhecimento, o mínimo, esse básico, eu acho que os alunos têm que ter” (B5).

Outros cinco professores apresentaram uma visão diferente do currículo. Para estes, o currículo é importante na formação do profissional para a entrada no mercado de trabalho, um direcionamento profissional:

“O currículo é muito importante porque na verdade, quando fazemos uma estrutura curricular, devemos estar a pensar lá na frente; que o estudante que está a frequentar o curso, ele vai integrar o mercado de trabalho. A procura mais frequente aqui é a formação acadêmica, então a maior parte dos nossos alunos acabam por frequentar a pós-graduação” (B3).

“Depende do profissional que nós estamos a querer formar. Temos que dirigir o currículo, se queremos formar um profissional que vai ser professor, ou um que vai trabalhar na indústria ou para trabalhar em um órgão público do meio ambiente, por exemplo” (B6).

“Eu acho que é fundamental. A única questão que eu acho é que os alunos de Biologia e Geologia, como têm uma grande diversidade de percursos profissionais à escolha, e é um bocadinho difícil definir o plano de estudos (...) os de Biologia Aplicada são mais encaminhados para a parte de investigação e, portanto, é mais fácil construir o plano curricular deles” (D2).

Dois professores entrevistados da Universidade A alegaram que o currículo da instituição permite que os estudantes tenham uma formação mais aberta e ampla que dependerá mais das escolhas dos estudantes do que de uma carga de disciplinas obrigatórias:

“A proposta do nosso currículo, por exemplo, é interessante, eu consigo perceber no aluno que se forma hoje neste novo currículo um perfil diferente do antigo. O aluno que tem a ‘mente’ um pouco mais aberta, consegue ver mais coisas, não é tão focado num determinado ponto. Tanto é verdade que ele vem procurar projetos mais multidisciplinares. Talvez seja um reflexo ou uma coisa pontual de um ou outro aluno, mas eu consigo perceber essa mudança” (A1).

“É muito importante e eu acho que, agora, este novo currículo dá uma maior flexibilidade aos alunos. Anteriormente eram tantas as matérias obrigatórias que o aluno não conseguia ter tempo para se especializar numa área de maior interesse” (A4).

Um professor da Universidade B sugere uma mudança curricular, um currículo mais aberto onde os estudantes tenham um curso básico, que seria dado para todos os estudantes da Universidade e, depois de três anos, o estudante escolheria uma especialidade. O professor descreve o currículo que acredita ajudar os estudantes na sua formação profissional e social:

“Eu acho que poderia ser até muito mais livre. Eu realmente sou inexperiente nesse assunto. Eu nunca experimentei modelos radicalmente muito diferentes daqueles que temos hoje. Mas eu acredito que devido à heterogeneidade muito grande da formação precedente dos alunos que chegam à Universidade, o modelo como o de um *College* norte-americano, com um curso básico que daria uma formação de terceiro grau mínima, estruturada, sequencial de 3 anos e depois geral, seria o indicado (...). Se o aluno quiser entrar no mercado de trabalho certamente ele terá portas mais abertas depois de uma formação generalista, mas bem dada de 3 anos, com aulas presenciais ou a distância, não importa! Algo mais estruturada mesmo, uma coisa na qual a Universidade assuma a responsabilidade e diga: é isto que é básico! Quer dizer, a Universidade pode decidir o que é importante e depois desses três anos, o aluno, pode frequentar só disciplinas optativas e construir o currículo que ele quiser para o exercício de sua profissão. É claro que para ser um biólogo pode ser que sejam obrigatórias algumas disciplinas aprofundadas de Evolução, de Biologia Celular, de Biologia Vegetal, de Biologia Animal enfim, do que quer que seja. Mas que o aluno realmente seja o responsável pelo currículo” (B1).

O docente D1 apresenta argumentos interessantes para relatar a importância do currículo, destacando as competências científicas e transversais que devem estar contidas no currículo:

“Eu acho que é importante, uma vez que o plano de estudos no fundo deve dar não só as competências científicas, estruturantes como deve também possibilitar a aquisição de competências transversais, portanto ensinar o aluno a fazer uma apresentação oral, a fazer um trabalho escrito, a pensar e muitas vezes isso, com as carências econômicas, isso acaba por ser um bocadinho cortado. Mas competências a nível laboratorial, por exemplo, conseguir dominar as técnicas básicas, muitas delas são transversais em várias disciplinas” (D1).

Os professores foram, também, questionados quanto à influência do currículo na formação do futuro profissional. Um professor assegurou que é o currículo que influencia a formação profissional e um outro afirmou que o currículo exerce uma grande influência na formação do futuro profissional:

“Então, eu acho que sim, é o currículo que influencia a formação profissional” (C2).

“Olha, é o currículo que forma o profissional, eu acho que na grande maioria é assim” (B3).

Neste relato, o docente acredita que o currículo é muito importante porque permite que o estudante conheça todas as áreas e escolha uma para fazer o seu estágio acadêmico, dentro da carreira profissional que pretende seguir.

Cinco professores relataram que o currículo auxilia na formação, mas que depende do aluno:

“O currículo ajuda na formação do profissional, ele por si só não é suficiente. O aluno tem que procurar algo além disso” (A1).

“Eu acho que o currículo ajuda, você tem que ter um currículo abrangente para formar o profissional, mas o profissional tem que se formar a si próprio também. Ele precisa ir atrás, você tem que dar ferramentas para ele ir à biblioteca, para ele saber pesquisar com os próprios métodos” (B4).

“Acho que ele ajuda. O próprio indivíduo, o interesse que ele tem na aula, ele é estimulado num bom currículo, em uma boa escola, acho que ajuda bastante” (C1).

Nestes depoimentos, pode-se notar que os professores relatam que o currículo ajuda, mas se o estudante não procurar os seus objetivos, não haverá uma formação profissional eficiente. Nota-se, também, que um professor citou a sua história para relatar o quanto as suas atitudes na busca para uma melhor formação favoreceram o seu crescimento profissional. Outro docente relata que uma boa escola, com um bom currículo, favorece essa formação do estudante, estimulando-o.

Outros cinco professores destacaram que não é só o currículo que forma os profissionais e que existem diversos fatores que podem influenciar. O currículo pode direcionar e dar uma base para a formação do estudante; contudo, outros elementos, tais como o próprio professor, a experiência do aluno durante o curso, a aprendizagem fora da sala de aula, podem exercer influência na formação do estudante:

“Eu acho que o currículo está muito claro sobre quais são os principais momentos de formação. O maior número de aulas em que o aluno está a ser formado, é aonde ele vai dedicar mais horas para estudar, assistir a uma aula, preparar uma aula, preparar um trabalho prático. É claro que a formação é muito mais abrangente, não é? Fora da sala de aula, esse futuro profissional estará a fazer alguma coisa: o convívio dele com colegas, o fato dele assistir a seminários, vai contribuir para a formação desse aluno. Desta forma, a Universidade promove esse espaço de vivência, de aprendizagens fora do currículo” (A3).

“Em parte sim, mas pode não ser a razão única. O aluno tem tanto o professor, como o currículo, como os programas das disciplinas, a ordem de apresentação, eles tentam exercer influência maior que a desejável para pessoas maiores de idade. E, teoricamente, autossuficientes, adultos autossuficientes que são os alunos de uma Universidade” (B1).

“Não, não, não é! Claro que é a experiência do aluno, que ele vai acumulando ao longo do tempo, o que ele lê, o que ele aprende, o que ele convive com os colegas, com os professores, não é o currículo, as disciplinas que ele vai frequentar. Eu acho que é mais isso! É um conjunto de coisas que ele aprende no tempo em que ele permanece na Universidade” (B6).

Dois docentes alegaram que o currículo não influencia na formação do futuro profissional e que este se forma sozinho. Em seu relato, o docente alega que é o estudante que determina o que quer fazer:

“Não! É o futuro profissional que se forma. Eu falo isso para eles, como eu já falei nas aulas. Olha: tudo vai depender de você, você é que vai querer, você pode ficar aqui, pode sair, pode fazer a aula prática, pode assistir à aula, você pode não fazer nada, e você pode ir inclusive bem, você pode ser autodidata, isso é você que vai fazer: quanto você quer ficar aprendendo na aula prática tirando as dúvidas, ou quanto você quer perguntar na aula teórica. Nós estamos lá como um mero instrumento, para o conhecimento, mas é a própria pessoa que vai fazer isso” (B5).

“Não, não é o plano de estudos, o plano de estudos é um guião para aquisição de competências. Tem que haver, por parte do futuro profissional, um certo espírito de querer conhecer mais e de se aperfeiçoar e de agarrar as oportunidades” (D1).

É interessante observar aqui que o docente se coloca como um instrumento, um indivíduo que pode ser consultado. E, o currículo, nesse discurso, é um plano a ser seguido e que o aluno se forma como sujeito profissional. Para outro professor, o currículo influencia pouco, deixando o mérito de formação para os docentes. Nesse discurso, o professor é apresentado como peça

fundamental para a formação do estudante, e, nesse contexto, o professor passa a ser a figura central para a formação do estudante:

“Não, acho que não, acho que os docentes influenciam mais, eu tenho quase certeza, porque eles já vêm com uma ideia, dependendo de como são dados esses conceitos, qual é o envolvimento desses docentes, naquele assunto, como é dada a disciplina pode mudar a ideia do aluno. Ele já vem com uma ideia preconcebida (...). Como disse, professor mais o conteúdo, são naturalmente os mais importantes. Um conteúdo muito bem dado estimula muito o aluno. Eu acho que o professor é fundamental” A2.

4. Uma breve discussão das concepções dos professores

Nota-se, nestes discursos, que a experiência que o estudante vai adquirindo ao longo da sua formação não pode ser esquecida. Os professores reconhecem a influência que exercem nos estudantes assim como a influência do currículo em sua formação. Os nossos resultados demonstram que docentes de uma mesma instituição não partilham de uma mesma concepção de currículo e entendem, de forma distinta, a relação do currículo com a formação do estudante.

O currículo pode ter várias compreensões. Muitas vezes o significado dado ao currículo está ligado às relações de poder que ele exerce na formação profissional (Silva, 2000). Assim, os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que interagem no sistema educativo (Gimeno Sacristán, 2000). Nos dados aqui levantados, uma das concepções aponta o currículo como provedor do conteúdo. Masetto (2003) define que essa concepção está mais ligada a um conceito etimológico, significando tudo aquilo que precisa ser ensinado e aprendido segundo uma ordem de progressão determinada num ciclo de estudos. A preocupação, neste tipo de currículo, é como ordenar o que precisa ser aprendido seguindo uma sequência lógica. Neste tipo de currículo, o aluno termina o curso com o conhecimento distribuído em compartimentos, tendo que fazer a integração desses conhecimentos durante a atuação profissional. Trata-se de um modelo racionalista acadêmico, no qual o professor é responsável pelo ensino e os alunos são recetores dessas informações; o currículo apresenta uma estrutura que objetiva a transmissão de informação e cultura, uma apresentação conceitual (Krasilchik, 2008).

Outra concepção de currículo apresentada pelos professores é a relação entre a formação curricular com o desenvolvimento de competências e capacidades. Sob este aspeto, Caldeira (2009) também menciona que o professor deve conciliar o conhecimento científico com o desenvolvimento de competências, estabelecendo assim uma articulação entre esses itens. É importante ver que o professor reconhece a importância do desenvolvimento das competências e que o currículo é um dos possíveis promotores disso. Esta tendência valoriza a capacidade de buscar informações, o desenvolvimento intelectual do aluno e as suas competências em utilizar esse conhecimento. Neste sentido, o professor auxilia a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno (Krasilchik, 2008). Masetto (2003) descreve este currículo como um conjunto

de conhecimentos, de saberes, competências, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver. Neste caso, as disciplinas são colaboradoras para a formação profissional.

Há ainda o currículo oculto, aquele que envolve as atividades fora da sala de aula. Masetto (2003) descreve este currículo como o desenvolvimento de competências e valores que são discutidos e não são colocados explicitamente. São práticas que nem sempre estão de acordo com o prescrito, com o formal. O currículo oculto justifica-se na formação de sujeitos sociais, tirando essa responsabilidade do currículo oficial, formal (Moreira & Silva, 2002).

Sobre este aspecto, o papel dado ao currículo não é de ator principal, mas sim como norteador da formação do estudante. A independência do estudante foi muito citada pelos professores como fator importante para a formação profissional. Os professores relatam que os estudantes têm que estar interessados e empenhados na sua formação. Sobre esta observação, é importante discutir aqui o que um professor, com trinta anos de carreira, pensa sobre o currículo. Este docente, B1, fez uma sugestão de adoção de um currículo comum para a formação dos estudantes como cidadãos e um aprofundamento teórico posterior em alguma área de conhecimento. Interessante que a Universidade A apresenta um modelo próximo a este. É um modelo recentemente adotado, iniciado em 2007. O que o professor relata de interessante é a possibilidade de permitir que os estudantes escolham o que querem frequentar para concluir a sua formação. Neste sentido, a formação comum está voltada para a instrução de cidadãos, permitindo que todos possam entender o mundo social. Sob este aspecto, os currículos hoje abordam uma formação mais específica, dando aos estudantes uma direção e uma formação mais centrada em uma profissão.

Segundo Masetto (2003), a formação profissional deve ser simultânea com a formação acadêmica, mediante um currículo flexível e dinâmico, que integre teoria e prática. É importante, também, que se revitalize a vida acadêmica pelo exercício profissional, desestabilizando, assim, os currículos fechados, acabados e prontos. Outro ponto importante é a ênfase na formação permanente do profissional desde os primeiros anos do curso, para que exista uma compreensão de que a formação não se limite ao curso de graduação. Contudo, o autor destaca que a organização curricular continua fechada e estanque, na qual as disciplinas são conteudistas, sem interdisciplinaridade o que não facilita este aspecto.

Deste modo, o papel do currículo é secundário; segundo os professores, ele não forma o futuro profissional. O currículo pode auxiliar, 'orientar' ou direcionar a formação, mas não é o fator principal, concordando com o que foi dito por Masetto (2003). Único problema disto tudo é que o currículo ainda se apresenta fechado, com pouca flexibilidade, na maioria das Universidades.

Muitos docentes apresentaram a Universidade como única provedora de formação do cidadão. Isso denota certa noção, dos docentes, sobre o papel social da Universidade, retirando

do currículo esse poder de colmatar tal papel. É importante que o currículo seja uma ferramenta da universidade para o desenvolvimento profissional e pessoal do futuro profissional em formação para que, a partir das experiências nesta etapa de formação inicial, possa construir a sua identidade profissional.

Os docentes entrevistados entendem, de alguma forma, que o currículo precisa ser mais flexível para atender às novas necessidades de formação profissional. Baraúna e Santos (2010) acreditam que a partir do currículo é possível realizar algumas mudanças necessárias na educação, uma vez que nele se expressam as atividades e o modo como serão desenvolvidas, sendo possíveis até como ferramentas de reflexão.

Um dos pontos importantes observado dos currículos da amostra das universidades é a ausência de uma separação inicial dos estudantes que pretendem seguir a licenciatura. Pereira (2006) defende que não deve haver uma separação inicial dos cursos no que se refere ao conteúdo específico, evitando uma discriminação entre a licenciatura e o bacharelato.

Sobre a sua participação na formação do currículo, todos os docentes relataram que o professor deve participar e que este é um dos seus papéis na Universidade, quando necessário. O processo de desenvolvimento curricular, assim como o desenvolvimento profissional dos professores tem como consequência a melhoria da instituição (Flores & Flores, 2000). Contudo, o que ocorre neste contexto é que o professor formador, responsável pela construção dessa matriz curricular, ainda não compreenda o que é essencial em um currículo, tendo também como desafio a compreensão de como se constitui um currículo formativo para a formação inicial dos professores (Pryjma, 2016).

Masetto (2003) relata que organizar um currículo é definir as características que pretendemos que os profissionais formados por este curso desenvolvam quanto ao conhecimento, às competências humanas e profissionais, e aos valores e atitudes. É importante que se entenda que o currículo é mutável, flexível e é definido principalmente pelos professores diretamente, com as orientações gerais do Ministério da Educação. A flexibilização curricular implica na autonomia, responsabilização, decisão, implicação e compromisso com um projeto de formação, numa lógica inter e transdisciplinar, favorecedora de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, assim, melhorando a qualidade da educação (Flores & Flores, 2000) O Ministério da Educação, no Brasil, define as diretrizes gerais que devem reger a formação dos futuros profissionais, elencando as possibilidades do que deve constar em um programa de um curso. O corpo docente da Universidade é que define, o quê e, como tais temas serão inseridos no currículo. Reconhecendo essa importância, todos os docentes alegam que participam ou já participaram de outras reformas curriculares e procuram inteirar-se do que ocorre quanto a esta questão.

Contudo, uma questão deve ser considerada, sendo um professor autônomo e crítico, um intelectual capaz de atuar político-criticamente na sociedade, como convidá-lo a participar

ativamente dessas mudanças curriculares se os exames de avaliação tanto para os profissionais em formação, tanto para os professores em ação, envolvem fundamentalmente componentes de conteúdo que se ensina e técnicas para ensinar este conteúdo? (Moreira, 2005). Neste questionamento está implícito que mesmo com a autonomia dos professores em elencar os temas do currículo, estes são determinados pelos conteúdos exigidos nas atividades avaliativas para excelência do cargo profissional em questão, entendendo que a construção curricular está ligada também às diretrizes políticas educacionais de cada país.

5. Considerações sobre as concepções dos docentes

As respostas dadas representam a ideia de um grupo de docentes que foram influenciadas pelas suas vivências e pelas suas expectativas de formação profissional. A questão importante a ser lembrada é qual o papel do currículo para os sujeitos? Nesse cenário, em que o currículo é um plano a ser seguido, vemos que o professor pode ter boas ideias para um, e sobre esse currículo, mas que estas ideias representam um pensamento corrente. Deste modo, quando consideram o currículo como um plano básico, porque é dada tanta significância ao que é dito nos componentes e não na formação dos sujeitos? Em outro ponto dos discursos dos professores, quando os mesmos consideram que o currículo deve ser flexível, eles consideram que devem diminuir a carga horária dos componentes curriculares?

Neste sentido, deve discutir-se, então, o quão as disciplinas curriculares pesam para a formação profissional, analisando o ponto de vista dos professores, bem como o papel dos professores na construção dessas matrizes curriculares. A autonomia universitária permite que tais professores construam os currículos, diante disso, a flexibilização curricular torna-se mais provável para a formação profissional. Contudo, mantem-se a pergunta por que tal contexto não existe?

Esta questão levantada pode ter diversos fatores, inclusive normativos, mas a flexibilização curricular permitiria uma maior participação dos estudantes na construção do seu perfil profissional com base em suas escolhas. Contudo, o modelo de matriz curricular definida e pré-estabelecida é o mais conhecido e desenvolvido nas Universidades, um padrão já determinado com componentes curriculares que vão variar em carga horária de acordo com o corpo docente.

Assim, retoma-se ao ponto desta pesquisa: os professores. Suas concepções direcionam o currículo que é apresentado. Assim, percebe-se, em uma das falas evidenciadas, que o currículo é sempre uma matriz de disciplinas a serem cumpridas, com atividades a complementar a formação profissional do sujeito aluno/estudante. Desta forma, o currículo não é feito pensado em quem o frequentará, mas sim em quais as qualidades que as Instituições – entenda-se todo o corpo normativo de diretrizes legais bem como os professores – querem em um futuro profissional.

Agradecimentos

Este estudo teve o financiamento do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança), pelo Projeto Estratégico UID/CED/00317/2013, através dos Fundos Nacionais da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562.

Referências

- Alves, M. P. (2005). Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. In J. C. Morgado & M. P. Alves (Orgs.), *Mudanças educativas e curriculares... e os educadores/professores? Actas do Colóquio sobre Formação de Professores*, pp. 29-41. Braga: Instituto de educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Anastadiou, L. G. & Alves, L. P. (2009). Da visão de ciência à organização curricular. In L. G. Anastadiou & L. P. Alves (Orgs.), *Processos de Ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho*, pp. 45-728. Joinville, SC: UNIVILLE.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Baraúna, S. M. & Santos, A. F. (2010). Docência universitária: Uma perspectiva inclusiva. In G. S. Novais & G. A. Ciclini (Orgs.), *Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam*, pp. 269-306. Belo Horizonte, MG: Junqueira & Marin Editores.
- Caldeira, A. M. (2009). Didática e epistemologia da biologia. In A. M. Caldeira & E. S. Araújo (Orgs.), *Introdução à didática da biologia*, pp. 73-86. São Paulo: Escrituras Editora.
- Cappelletti, I. F. (1992). A docência no ensino de 3º grau. In A. D'Antola (Org.), *A prática docente na Universidade*, pp. 13-18. São Paulo: EPU.
- Creswell, J. W. (2007). Projeto de pesquisa: *Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, M. I. (1998). Aportes Teóricos e reflexões da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários. In M. T. Masetto (Org.), *Docência na Universidade*, pp. 27-38. Campinas, SP: Papirus.
- Cunha, M. I. (2016). Epistemologias em Questão: Significados no Currículo e na Prática Pedagógica. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 7, n.º 1, 4-13.
- Fernandes, C. L. (1998). Formação do professor universitário: tarefa de quem?. In M. T. Masetto (Org.), *Docência na Universidade*, pp. 95-112. Campinas, SP: Papirus.
- Flores, M. A. (2007) (Coord.). *Perspectivas e estratégias de formação de docentes do ensino superior: relatório de investigação*. Braga: Centro de Investigação em Educação.

- Flores, M. A. & Flores, M. (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (Orgs.), *Políticas curriculares: Caminhos da flexibilização e integração. Actas do IV Colóquio Sobre questões curriculares*, pp. 83-92. Braga: Universidade do Minho.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores, novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação*, pp. 51-76. Lisboa: Dom Quixote.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. (2002). Formação do professor como uma Contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In A. F. Moreira & T. T. Silva (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade*, pp. 125-154. São Paulo: Cortez Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Krasilchik, M. (2008). *Prática de ensino de biologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Macedo, R. S. (2002). *Chrysalis, Currículo e Complexidade: A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA.
- Masetto, M. T. (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In M. T. Masetto (Org.), *Docência na Universidade*, pp. 9-26. Campinas, SP: Papirus.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Menezes, L. C. (1986). Formar professores: tarefa da universidade. In D. B. Catani, H. T. Miranda, L. C. Menezes & R. Fichmann (Orgs.), *Universidade, escola e formação de professores*, pp. 115-125. Brasília: Ed. Brasiliense.
- Moraes, R. & Galiuzzi, M. C. (2011). *Análise textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Moreira, A. F. (2000). Estudos do currículo no Brasil: abordagens históricas. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (Orgs.), *Políticas curriculares: Caminhos da flexibilização e integração. Actas do IV Colóquio Sobre questões curriculares*, pp. 21-43. Braga: Universidade do Minho.

- Moreira, A. F. (2005). O papel dos professores nas reformas educacionais: desafios e possibilidades. In J. A. Pacheco & M. P. Alves (Orgs.), *Actas do Colóquio Sobre questões curriculares*, pp. 243-258. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, A. F. & Silva, T. T. (2002). Sociologia e teoria crítica do currículo. In A. F. Moreira & T. T. Silva (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade*, pp. 7-38. São Paulo: Cortez Editora.
- Morgado, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspectivas Europeias*, pp. 41-57. Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.
- Pereira, J. E. (2006). *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação*, pp. 93-114. Lisboa: Dom Quixote.
- Popkewitz, T. S. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação*, pp. 35-50. Lisboa: Dom Quixote.
- Pryjma, M. F. (2016). Os Desafios dos Cursos de Formação Docente: Um Olhar Sobre a Licenciatura em Química. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 7, n.º 2, 82-100
- Silva, T. T. (2000). Três metáforas para o currículo: significação, representação e fetiche. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (Orgs.), *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. *Actas do IV colóquio sobre questões curriculares*, pp. 13-20. Braga: Universidade do Minho.

CONCEPTIONS OF BOTANICAL TEACHERS ON CURRICULUM AND TRAINING IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

What is and who does the curriculum? This paper aims to know the perspectives of higher education professors about the definition of the curriculum at this level of

education. For that, fifteen university professors of the botany area of four Universities (3 from Brazil and 1 from Portugal) were interviewed, in order to identify their conceptions regarding the construction of the curriculum. Relating the role of the professors, what they teach and the training of their students, there were 3 questions: 1. *Should the professor participate in the construction of the curriculum?*; 2. *What is the importance of the curriculum in the training of the future teachers?*; and, 3. *How does the curriculum influence the training of the future professionals?* The collected data were analysed using the discursive textual analysis described by Moraes and Galiazzi (2011). As a result, it should be noted that most of the professors interviewed still consider the curriculum as a contents plan that the professors defines, which mirrors a rather traditional view. However, some of the professors refer to the possibility of a flexible and student-oriented curriculum, considering the specific nature of their training for a profession. From here, it is possible to raise the possibility of a curriculum flexibilization that considers not only academic aspects, but also the professional dimension of the students' training.

Keywords: Botany Professors; curriculum; higher education training.