

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CONFIGURAÇÃO DA “PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR” NOS
CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS DA BAHIA**

LUISA DIAS BRITO

SÃO CARLOS
2011

LUISA DIAS BRITO

**A CONFIGURAÇÃO DA “PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR” NOS
CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS DA BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise de Freitas.

**SÃO CARLOS
2011**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

B862cp

Brito, Luisa Dias.

A configuração da “prática como componente curricular” nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia / Luisa Dias Brito. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

146 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Currículos. 2. Políticas públicas. 3. Educação - formação. 4. Prática pedagógica. 5. Licenciatura. I. Título.

CDD: 375 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Denise de Freitas

Denise de Freitas

Profª Drª Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

E. Silva

Profª Drª Carmen Roselaine de Oliveira Farias

C. Farias

Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

A. G. da Silva

Prof. Dr. Jose Artur Barroso Fernandes

J. A. Barroso Fernandes

À minha família primeira:
à minha mãe Ana Maria,
ao meu pai Dimas,
e aos meus irmãos Hermes, Túlio e Nara.

Agradeço

À querida professora Denise de Freitas, por me orientar neste trabalho e pelas ricas experiências vivenciadas ao longo desses anos de doutorado. Muito obrigada!

Ao CNPq, pelo auxílio durante os dois primeiros anos do curso de doutorado.

À CAPES, pelo auxílio que recebi para o desenvolvimento do estágio de doutoramento na Universidade de Lisboa, no período de fevereiro a junho de 2008.

À banca examinadora: professores Antônio Gouvea e Elenita Pinheiro, desde a qualificação, e aos professores Carmen Farias e José Artur Fernandes, pela participação no momento do exame de defesa da tese.

À Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), pelo afastamento concedido das minhas atribuições para o término da tese.

Aos colegas da Área de Ensino de Biologia, da qual faço parte, no interior do Departamento de Ciências Biológicas da UESC, que autorizaram meu afastamento, assumindo, assim, minha carga horária.

Aos coordenadores dos cursos investigados pela disponibilidade com que me atenderam e pela confiança em mim depositada. Aos professores que prontamente aceitaram participar da pesquisa. Muito obrigada!

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar, pelo atendimento sempre muito atencioso.

Aos amigos e colegas que fizeram/fazem parte do grupo de pesquisa da professora Denise: Marcos, Isabela, Márcia, Malu, Graça, Mariana, Sandra, Gislaine, Elis, Carmen e Célia: obrigada pelas trocas de experiências nas nossas reuniões, pelo apoio e força em inúmeros momentos no desenvolvimento do projeto, pelas vezes em que algumas de vocês me acolheram em suas residências, em seus colos e me permitiram compartilhar um pouquinho ou muito de suas vidas.

Ao professor Jorge Villela e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social pela experiência vivenciada durante a disciplina “Poder, Política e Práticas de Subjetivação”. Encontrar-me com o pensamento de Michel Foucault na companhia de vocês foi algo muito especial.

Aos amigos Carmen, Maxwell, Rosenaide e Isabela, pelos momentos de discussão sobre a minha pesquisa e pelas contribuições com a mesma.

À Daniela, por receber a mim e a minha família com tanto carinho logo que me mudei para Ilhéus.

À Elenise, pelo período em que pudemos conviver, trabalhar e sonhar; pelos encontros e desencontros; pela intensidade.

À minha mãe e ao meu pai, pelo apoio, carinho e amor incondicional.

À minha querida filha, Júlia, pela força, por me ensinar a amar, por me ajudar a crescer.

Aos meus irmãos Nara, Túlio e Hermes, pelos fios que nos unem e pelos aprendizados eternos de ser uma família.

Ao Cláudio, pelo apoio no início do doutorado e pelo pai amoroso que foi e que é com a Júlia.

Aos amigos e familiares de ontem, de hoje e de sempre, pelo carinho, amizade, amor e querer bem.

Ao querido Gustavo, pelos momentos especiais compartilhados, pelo carinho e amizade.

Pelos “presentes” que a Vida me dá cotidianamente. Pelo amor que esparrama e que me ensina a paciência, a dedicação e a ternura.

E não poderia deixar de agradecer à presença do Dock (“Tinho” para os íntimos), esse lindo ser macio de bigodes que esteve literalmente ao meu lado nesses últimos sete meses da “feitura” da tese; ele foi meu companheiro fiel. Seus lindos olhos azuis e seu carinho deixaram muitos momentos mais leves e menos solitários.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho,

Meu muito obrigada!

No início um estranhamento... O prédio branco, o azul do céu, o chão grafite e *O espaço*.

Imenso espaço... Tanto vazio... Apenas o prédio branco ao redor, o chão grafite e *Aquele azul*.

Primeiro dia, segundo dia, terceiro dia... quarto, quinto, sexto... Era como estar em frente a uma obra de arte: *O chão grafite, O prédio branco, e O azul*; a composição faz cada um existir com tanta força!

Ficava olhando aquele **VAZIO**... imaginei bolas de



diferentes cores, das mais pequeninas às mais imensas, subindo e descendo; crianças e adultos com balões e fitas coloridas correndo, brincando, conversando; bonecos de perna de pau, bolas de sabão pelo ar! Esculturas grandes, futuristas, orgânicas! Talvez o *currículo* pudesse ser isso, um **espaço vazio**! Não sei o que fazer das paredes brancas ao redor, que delimitam o espaço; talvez pudéssemos ficar sem elas... Ou ficar sem elas seria perder *O espaço*? Correr o risco? Do Azul do céu, acho que esse eu gostaria que estivesse sempre ao alcance da vista, para dar a dimensão do infinito e lembrar-me da minha pequenez.

Resumo

Nesta pesquisa, investigo as configurações curriculares produzidas pelos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia, para inserir as 400 horas de “prática como componente curricular”, conforme determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (DCN). Tive como objetivo compreender tais configurações no interior dos projetos dos cursos e identificar quais os sentidos de prática, presentes nas DCN, foram mobilizados para a sua construção. Além disso, busquei compreender os processos, embates e as disputas que estiveram envolvidos na sua produção. A pesquisa empreendida esteve alicerçada na compreensão “cíclica” da produção das políticas curriculares proposta pelo pesquisador inglês da área de política educacional Stephen Ball e colaboradores e nas pesquisas de autores brasileiros que, apoiando-se nas teorizações de Ball, investigam as atuais políticas curriculares brasileiras para a formação de professores. A pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira, a partir dos projetos dos cursos, realizei análise documental, com o objetivo de identificar como a “prática como componente curricular” está configurada no interior de cada projeto e quais os sentidos de prática foram postos em circulação. Na segunda etapa, desenvolvida com dois dos cursos investigados, realizei entrevistas semi-estruturadas com professores que participaram do processo de estruturação do espaço curricular da “prática”, com o objetivo de identificar os embates envolvidos na sua produção. Resultados: dentre os seis projetos analisados, quatro respondem às DCN recontextualizando as argumentações que justificam a centralidade da prática na formação de professores. Nesses projetos, o espaço da “prática” procura inserir o licenciando, desde o início do curso, nas questões e problemáticas do campo educacional mais amplo e naquelas específicas do ensino de ciências e biologia. Recontextualiza-se, também, a compreensão, presente nas DCN, de que o contato que os licenciandos terão com os diversos espaços educativos, e, ou a problematização das questões referentes ao exercício da profissão nesses espaços, possibilitará, aos mesmos, dar significado à sua formação, bem como ter a percepção da complexidade inerente à docência. Tais projetos buscam promover e articular diferentes práticas sob a perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de leituras, análises, discussões, produções coletivas, processos reflexivos e contato com diferentes espaços educacionais. Nos outros dois projetos, as argumentações das DCN não foram mobilizadoras para a configuração do espaço curricular em questão. A análise das narrativas dos entrevistados indicou o desencadeamento de disputas e embates para a configuração do espaço curricular da “prática”, que giraram em torno dos sentidos atribuídos ao referido espaço: a) em um dos cursos, se as horas de “prática” deveriam ser inseridas nas disciplinas de conteúdo específico (biológico) ou ter espaço próprio no interior do currículo; b) no outro curso, se a “prática” seria o lugar no qual os licenciandos aprenderiam a transformar os conhecimentos específicos em conteúdos voltados para o ensino de Ciências e Biologia ou se o papel da “prática como componente curricular” seria o de problematizar questões inerentes à profissão docente e ao ensino de Ciências e Biologia. Em síntese, a pesquisa revelou que a prática, enquanto dimensão formativa, amplia-se no contexto dos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia via recontextualização de políticas curriculares nacionais para formação de professores (DCN).

Palavras-chave: Políticas de currículo. Prática como componente curricular. Formação de professores.

Abstract

In this study, the curricular configurations designed by undergraduate teacher training courses in the Biological Sciences area of Bahia state universities to implement 400 hours of “practice as a curricular component”, according to the national Curricular Guidelines for teacher education (DCN), were investigated. The objective of this study was to understand those configurations of the course projects and identify the senses of practice, included in the DCN, which were mobilized for the production of such design. In addition, this study aimed at understanding the processes, conflicts, and disputes involved in this design process. This study was based on the policy cycle approach, a contribution to the analysis of educational policies, proposed by the British researcher Stephen Ball and his collaborators and also on Brazilian studies based on Ball’s theories and which investigate the current national curricular policies for teacher education. This research was divided into two parts. Firstly, a documental analysis of the courses’ designs was performed focusing on the identification of how the “practice as a curricular component” is configured in each design and which practice senses were actually mobilized. In the second part of the research, two of the courses evaluated were investigated through semi-structured interviews with teachers who were involved in the development process for the creation of a curricular space of “practice” as part of the curricular content. The goal was to identify the conflicts involved in the development of this process. Results: among the 6 projects analyzed, four respond to the DCNs recontextualizing the arguments that justify the special focus on practice in teacher training. In those projects, the “practice” space focuses on involving the undergraduate students seeking a teacher degree, from the beginning of the course, in the issues and problems related to the educational area in general and in specific areas of teaching, more specifically sciences and biology. Some ideas were recontextualized, for instance, the idea, according to DCN, that the experience the undergraduate students will have with numerous education spaces and/or the problematization of the issues related to professional practice would enable them to reinforce their education as teachers as well as to recognize the complexities inherent in teaching. The projects analyzed are aimed at promoting and articulating different practices from an interdisciplinary perspective focusing on procedures, readings, analyses, discussions, group work, reflexive processes and contact with different educational spaces. It was found that in the other two projects, the DCN argumentations were not mobilizing for the configuration of the curricular space under consideration. The analysis of the interviewee’s responses indicated the arising of conflicts and the disputes involving the configuration of the curricular space of “practice”, which were based on the senses attributed to this space: a) in one of the courses, the debates were about whether the “practice” hours should be part of the specific area disciplines (biology) or they should have their own space in the curriculum; b) in the other course, the debates were about whether the “practice” should be the place where the undergraduate students would learn to transpose their specific knowledge into teaching science and biology or whether the role of “practice as a curricular component” would be problematizing issues inherent in professional practice and science and biology teaching. In sum, this study showed that practice as an education-related dimension, has been widely used in the context of undergraduate teacher training courses in Biological Sciences of Bahia state universities through a recontextualization of national curricular policies for teacher education (DCN).

Keywords: Curriculum policy. Practice as a curricular component. Teacher education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O “CICLO CONTÍNUO” DE PRODUÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES: A PRÁTICA NOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL	19
1.1 O “ciclo contínuo” proposto por Ball e colaboradores	19
1.2 A prática no contexto de influência	26
1.3 A prática no contexto de produção da política nacional	30
2 O PERCURSO METODOLÓGICO E OS CURSOS INVESTIGADOS	42
2.1 Percurso metodológico	42
2.2 Situando os cursos investigados	50
3 A CONFIGURAÇÃO DA “PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR” NO CONTEXTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA	55
3.1 A “prática como componente curricular” materializada nos Projetos Curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia: sentidos de prática postos em movimento	56
3.2 Processos de configuração do espaço curricular da “prática como componente curricular” no Curso A e no Curso B: compreensões de prática em circulação	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123

APÊNDICE.....128

ANEXOS.....146

INTRODUÇÃO

“Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser... Por isso é que para mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.”

Paulo Freire (1999, p. 18)

O interesse pela temática aqui apresentada está relacionado à minha trajetória profissional. Ela apareceu como possibilidade de investigação devido ao meu ingresso na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Ilhéus-BA – para atuar como professora da Área de Ensino de Biologia junto ao Departamento de Ciências Biológicas.

Logo que cheguei à universidade, tornei-me a responsável por uma das disciplinas que faz parte das horas de “prática como componente curricular” do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Naquele momento, tive a oportunidade de ouvir os relatos de meus colegas a respeito do processo vivenciado para a configuração desse espaço curricular. Devido a isso, passei a me indagar a respeito da pertinência de um estudo que fizesse uma análise das produções curriculares criadas pelos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas para compor o espaço da “prática”.

Sendo assim, esta tese se localiza dentro de um conjunto de pesquisas que se debruçam sobre produções curriculares, em contextos específicos, desencadeadas por políticas curriculares nacionais. Interesse-me, especificamente, pela “prática como componente curricular” – determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (DCN) – no contexto dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das universidades estaduais da Bahia.

Nesses últimos oito anos, a formação inicial de professores no Brasil passou por processos de reestruturações curriculares determinadas pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN), em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena) e pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro 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). Devido à instituição de tais políticas, todos os cursos de licenciatura tiveram que reestruturar seus currículos e ampliar o espaço destinado à prática.

No momento atual, sabe-se que as primeiras turmas de alunos estão sendo formadas nos currículos pós-reformulação (para atender às DCN). Dessa forma, esta pesquisa pode ser um dos elementos que contribuem nos processos de avaliação e análise das produções curriculares, além de ser referência para que se conheçam os currículos produzidos localmente a partir de uma política macro comum.

As DCN fazem parte de um conjunto de políticas curriculares que se proliferaram no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394 de 1996. Dentre essas políticas, além da implementação das Diretrizes, gostaria de chamar a atenção para a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerando a relação existente entre esses documentos: para que se construam currículos escolares em consonância com os referidos Parâmetros, é necessário, além de outras ações, formar professores com condições de atuar na escola a partir da perspectiva neles encontradas.

Para certos pesquisadores (ALMEIDA, 2001; BALL, 1998; 2001; 2004; 2006; BALL; BOWE, 1998; DIAS-DA-SILVA, 2005; FREITAS, 1999; 2002; LOPES, 2002, 2004^a; 2004b; MACEDO, 2000; 2006; MAGUIRE; BALL, 2007; OLIVEIRA; DESTRO, 2005), as políticas curriculares da contemporaneidade são produzidas enquanto tentativa de normatizar, controlar e, por consequência, direcionar o sistema educacional. Suas pesquisas indicam a vinculação da educação ao chamado mundo globalizado e à adesão do Brasil aos pacotes hegemônicos e internacionais. A formação do cidadão fica atrelada àquilo que se compreende que seja o desejado pelo mercado produtivo e de trabalho e pela sociedade do conhecimento: sujeito autônomo, crítico, criativo, dinâmico, apto a usar as novas tecnologias e a produzir bens, serviços e conhecimento; com capacidade de articular “saberes” e “fazeres” e os conhecimentos científicos e tecnológicos com as capacidades e habilidades cognitivas e atitudinais.

A crítica dirigida a essas políticas está relacionada ao seu íntimo vínculo com o mercado de trabalho, submetendo a educação à sua lógica. A educação

deixa de ter valor intrínseco e passa a se situar fora do campo da própria educação, na troca do bem adquirido por emprego, prestígio, conforto. Assim as credenciais educacionais passam a valer, não pelo que representam em termos de conhecimento, mas por seu potencial de conquista de espaços na sociedade (MACEDO, 2000, p. 11).

Na minha compreensão, ter essa leitura quando se discute políticas educacionais se faz importante devido ao fato de atuarmos imersos nessas dinâmicas. Considero que não estamos inexoravelmente atuando o tempo todo e por completo nessas lógicas, mas elas nos perpassam, fazem parte, em muitos momentos, de nossos discursos e também compõem a nossa relação com a educação.

Nas atuais políticas de formação de professores, o professor aparece como aquele que necessita ser capaz de atuar na realidade das escolas da sua região, saber trabalhar com a diversidade de crianças e jovens que têm sob sua responsabilidade; compreender que as disciplinas escolares são produzidas no contexto escolar e estão marcadas pela dimensão social; compreender-se como produtor de conhecimento junto a seus alunos; reconhecer-se enquanto autoridade capaz de fazer escolhas no interior das propostas curriculares, considerando a realidade com a qual trabalha. Para que esse profissional seja formado, as Diretrizes asseguram as licenciaturas como o lugar da formação inicial do professor e, para tanto, instituem uma série de medidas para que os cursos de fato trabalhem na direção esperada.

No Parecer CNE/CP 9/2001¹ (BRASIL, 2001, p. 10), documento que serve de base para a proposição das Diretrizes, argumenta-se que

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional.

¹ Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Documento que aborda os princípios que sustentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

No mesmo documento, há indicações claras sobre a intenção a que se propõem tais políticas:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação (BRASIL, 2001, p. 4).

Apesar de longos, esses trechos do Parecer indicam a intenção das DCN e qual é, na compreensão da mesma, o papel a ser desenvolvido pelos cursos de licenciatura. Isto é, ao definir os cursos de licenciatura como “o lugar” da formação inicial do profissional professor, o documento compreende que estes devem, em primeira instância, ser responsáveis pelo preparo do profissional professor dos diferentes níveis da escolarização básica e das diferentes áreas do conhecimento.

Para tanto, determinam o desmembramento dos cursos antes licenciatura/bacharelado (na busca pela construção de licenciaturas com identidades próprias) e indicam a necessária relação entre as disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas, entre a universidade e a escola, alicerçando as relações teoria-prática e ensino-pesquisa.

Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica (BRASIL, 2001, p. 29).

Tentam, assim, superar o chamado “modelo 3+1”: nos dois ou três primeiros anos, os licenciandos cursam as disciplinas específicas e, nos dois últimos, ou apenas no último ano, cursam as pedagógicas; neste o enfoque está na formação de um dado profissional (biólogo, geógrafo, químico etc.) que também possa atuar no ensino.

A política espera que os currículos das licenciaturas deixem de funcionar dentro da lógica da racionalidade técnica, linear e simplista do processo de formação, na qual se acredita que, assegurando o conhecimento do conteúdo a ser ensinado no início do curso e, posteriormente, ao final, oferecendo algumas ferramentas psicopedagógicas, será formado um

profissional capaz de atuar junto à educação básica. A Diretriz traz, em seu conteúdo, a intenção de ser uma forte promotora da superação da dicotomia teoria-prática, determinando que as disciplinas pedagógicas perpassem todo o curso (e não mais alocadas no final) e que os cursos promovam, desde o seu início, o contato dos licenciandos com os espaços educativos.

As DCN são resultados de um processo de debates e discussões, ao longo dos últimos 20 anos, e de críticas promovidas às licenciaturas pelos formadores de professores (principalmente aqueles ligados à didática, às práticas de ensino e aos estágios) e pesquisadores desse campo. Os mesmos indicam que os licenciandos, no modelo da racionalidade técnica, chegam ao final do curso sem aprofundar as questões relativas à educação e à docência, com poucas possibilidades de construir um conhecimento marcado pela articulação teoria e prática.

As pesquisas educacionais que se debruçam sobre a formação de professores, e os profissionais que atuam nessa área, advindas de diferentes linhas teóricas, produzem conhecimentos que subsidiam e orientam construções curriculares e processos de ensino-aprendizagem para a formação docente. Nesse contexto, há o embate do que se compreende como uma boa formação e o que é necessário para tal. Apesar de não haver um consenso em torno de uma única identidade profissional², é bastante forte e veiculada a compreensão da necessidade de os professores serem: críticos reflexivos, conscientes do papel político que desempenham; aptos a se adequar às exigências e necessidades do atual século XXI; com essas ou aquelas capacidades cognitivas; com uma postura ética frente ao mundo; com um conjunto de competências, atitudes e valores; que dominem determinados conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; e outras tantas especificações.

A ausência dessas e de outras características em tais profissionais tem sido relacionada ao fracasso escolar dos alunos das escolas públicas. Com o propósito de solucionar tal problemática, a dimensão da formação dos professores passa a ser considerada “espaço/tempo estratégico para viabilizar mudanças significativas no quadro de dificuldades que se apresenta no âmbito da educação escolar” (MONTEIRO, 2005, p. 153). Argumentações bastante semelhantes estão presentes nas DCN, tendo tal política curricular a intenção de reverter o quadro a partir da formação inicial. Como afirma Dias (2009, p. 199),

² “Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas ou burocráticas” (GARCIA et al., 2005, p. 47).

As reformas curriculares têm focalizado com centralidade a formação do professor, a partir do discurso que circula desde os anos de 1980 em estudos de pesquisadores e também disseminado por organismos internacionais em uma série de recomendações, defensores de que o sucesso de toda a reforma curricular será alcançado quando o professor puder se comprometer com os resultados que se espera delas. Nesse discurso, os professores são um “eixo estratégico” para o sucesso das reformas.

Alguns autores (AYRES, 2005; DIAS-DA-SILVA, 2005; FREITAS, 1999; 2002) criticam as DCN, pois consideram que a construção de tal documento não levou em consideração o processo histórico vivenciado e o campo de conhecimento tecido nas instituições e na academia. Ayres (2005, p. 182) argumenta que as DCN instauram-se como nova “gênese” para as licenciaturas: “a nova política adota uma perspectiva de terra arrasada com relação às experiências de formação até então existentes” (grifo do autor).

Os trabalhos de Dias (2009) e Dias e Lopes (2009) apontam para uma outra compreensão dos processos de produção desse documento: as DCN foram produzidas imersas nos discursos do campo educacional, a partir das relações de disputa existentes e da hibridização de tais discursos e tendências pedagógicas. Essa hibridização faz com que o texto se torne ambivalente e suscetível a críticas. Mas tal ambivalência expressa justamente a disputa presente “no campo acadêmico ou mesmo nas entidades associativas que se dedicam às discussões em torno da formação de professores” (DIAS; LOPES, 2009, p. 82). Os textos que definem políticas curriculares, como é o caso das DCN, são construídos a partir de uma tentativa sempre precária de representar consensos a partir de perspectivas distintas e estarão marcados pelas relações de forças presentes no próprio campo de origem.

As pesquisas de Rosanne Dias e Alice Casimiro Lopes, a partir das teorizações de Stephen Ball e colaboradores (que serão exploradas no capítulo 1), permitem pensar a produção das políticas curriculares enquanto processos cíclicos não verticalizados, possibilitando compreender as Diretrizes Curriculares para formação de professores como um documento produzido no entrelaçamento de discursos do campo da formação de professores; e, também, como um resultado dos embates produzidos nesse campo. Nesse embate, alguns discursos ganham mais legitimidade do que outros. Assim, compreendo as DCN enquanto texto curricular híbrido, no qual a ambivalência se faz presente, já que é um constructo que incorpora “o que supostamente eram demandas antagônicas, contra as quais havia oposição, assim como incorporam proposições com as quais há identidade” (DIAS, 2009, p. 164).

Nesta pesquisa, afastamo-me daqueles que veem a política curricular como produzida apenas por instâncias macro (Estado, UNESCO, Banco Mundial etc.), ligadas a grupos hegemônicos, cabendo aos que estão nas instituições educacionais a opção apenas de resistir

aos “pacotes” ou aceitá-los. Essa perspectiva dicotomiza espaços e tempos que, na minha compreensão, estão interligados e se retroalimentam. O contexto de produção dos textos das políticas curriculares está sujeito às pressões de comunidades epistêmicas, “embora muitas críticas se reportam exclusivamente ao papel do Estado em definir os documentos curriculares” (DIAS, 2009, p. 203).

Considero mais interessante, por tentarem abarcar a complexidade dos processos de produção das políticas curriculares, pesquisas que articulem diferentes instâncias e contextos. Algumas análises vêm buscando compreender a produção dessas políticas numa perspectiva não circunscrita ao aparato governamental e às agências internacionais (FMI, Banco Mundial, UNESCO), compreendendo essas políticas numa complexidade que, na sua elaboração, também estão envolvidos a dimensão dos grupos sociais e os sujeitos envolvidos. Nesses casos, ganham atenção as comunidades epistêmicas, e os atores que circulam nas diferentes esferas da produção da política.

A compreensão que alarga e coloca em cena os grupos sociais, nas discussões das construções das políticas curriculares, traz a importante contribuição de buscar a relação macro e micro, o local e o global, indicando que uma política se faz em diferentes instâncias e está marcada por diferentes interesses. Nesse sentido, indicam que uma política curricular não é, mas está sendo; isto é, uma política é sempre um processo, um processo que se desdobra. E o seu desdobramento não se restringe na direção do contexto macro para o micro, mas também do micro para o macro, já que é a referência tida do micro que possibilita a leitura do macro. Nesse sentido, a leitura do macro subordina-se ao contexto local e específico e a sentidos, vontades, desejos dos que vivem os cotidianos institucionais.

Nesta pesquisa, analiso a configuração do espaço da “prática como componente curricular” dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das universidades estaduais da Bahia. Busco **compreender de que maneira o espaço referente à “prática” está configurado no interior dos projetos curriculares dessas instituições.** Por meio da análise desse espaço, **investigo quais sentidos de prática presentes nas DCN estão sendo mobilizados para a sua produção e se os argumentos que as DCN utilizam para justificar a importância da prática no contexto da formação de professores encontram ressonâncias no seu interior.**

Além disso, busco compreender os processos e as questões que estiveram envolvidas na configuração da “prática como componente curricular” em dois dos cursos investigados, ou seja: **que movimentos/ideias produziram a sua construção no interior dos cursos e quais as disputas e os embates que estiveram presentes.**

A construção da Tese está assim dividida: início com esta introdução, na qual contextualizo a problemática investigada, apresentando, ao final da mesma, os objetivos da pesquisa.

No primeiro capítulo, explico o referencial teórico, que está centrado na compreensão do “ciclo contínuo” de produção de políticas curriculares proposto por Stephen Ball e colaboradores, e teço relações entre os diferentes contextos de produção da política para formação de professores, dando destaque para a dimensão da prática.

No capítulo dois, discorro sobre o percurso metodológico da pesquisa e faço uma breve apresentação das universidades nas quais os cursos investigados se localizam.

Os resultados da pesquisa são apresentados no capítulo três. Esse capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, busco, na interpretação dos resultados, compreender de que maneira o espaço referente à “prática como componente curricular” está configurado no interior dos projetos curriculares dos cursos investigados para responder às DCN; e quais os sentidos de prática presentes nas DCN estão sendo mobilizados para a sua produção. Na segunda parte, apresento os movimentos/ideias que produziram a configuração da “prática como componente curricular” em dois dos cursos investigados.

Nas conclusões, procuro sintetizar as principais discussões da tese e os resultados alcançados com a mesma.

Por último, encontram-se as referências, os apêndices e os anexos.

1 O “CICLO CONTÍNUO” DE PRODUÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES: A PRÁTICA NOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL

Este capítulo tem dois objetivos. O primeiro é o de explicitar a compreensão do “ciclo contínuo” de produção de políticas curriculares proposto por Stephen Ball e colaboradores. O segundo objetivo é o de tecer relações entre os contextos de produção da política para formação de professores no que se refere ao papel atribuído à dimensão da prática.

1.1 O “ciclo contínuo” proposto por Ball e colaboradores

A pesquisa aqui apresentada está alicerçada na ideia de “ciclo contínuo”, proposto por Ball e colaboradores para estudar os processos envolvidos na produção das políticas curriculares. Para tanto, torna-se necessário explicitá-la. Cabe ressaltar que os trabalhos de Alice Lopes e colaboradores, além dos de outros pesquisadores, também permitem explorar a compreensão do “ciclo”, pois, em suas pesquisas, sobre as atuais políticas curriculares brasileiras, fazem uso da mesma.

O ciclo de políticas é composto por três contextos principais. O primeiro, chamado de **contexto de influência**, no qual se produzem definições e discursos políticos. O segundo, o de **definição/produção dos textos**, é o que diz respeito ao contexto no qual o texto da política é produzido; contexto que tem íntima relação com o primeiro. O último é o **contexto da prática**, no qual a política é recriada por processos de recontextualização. Os três encontram-se inter-relacionados e cada um deles, nas suas especificidades, envolvidos em embates, disputas e negociações. As políticas curriculares são construções sociais das quais participam diversos sujeitos e grupos sociais e, por isso, estão marcadas pela heterogeneidade.

Ball, na entrevista que concede a Mainardes e Marcondes (2009, p. 304), afirma que ele considera o “ciclo de políticas” como um método. Isto é, o “ciclo” não é a explicação das políticas curriculares, nem a sua descrição; ele é “uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas”, uma possibilidade de se pensar sobre as mesmas, colocando instâncias de produção

em relação umas às outras na tentativa de compreender como as políticas curriculares são “feitas”, produzidas.

Outro ponto importante diz respeito aos diferentes contextos que compõem a proposta do “ciclo”: eles não possuem qualquer relação de hierarquia, linearidade, nem uma dimensão temporal ou sequencial. Com isso, há uma contraposição às compreensões que pensam nas políticas enquanto um conjunto de medidas/ações/ideias que podem ser implementadas. Considerar que uma política possa ser implementada, é vê-la enquanto processo que caminha linearmente em direção à prática de maneira direta. Para Ball (MAINARDE; MARCONDES, 2009, p. 305), o processo de traduzir as políticas curriculares em práticas se faz de uma maneira bastante complexa e nada linear, já que há diferentes instâncias envolvidas ao longo do processo, mas não apenas por isso. Ele argumenta que há uma “alteração entre modalidades: a modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui fazer coisas”.

Os discursos que dão origem aos textos das políticas curriculares são produzidos no contexto de influência. É nesse contexto que as propostas curriculares são produzidas e difundidas, e é nele, como afirma Roseanne, que

podemos identificar grupos sociais que atuam na definição das finalidades sociais das políticas curriculares. Trata-se de um contexto difusor de políticas, por excelência. Também encontram nesse contexto os empreendedores de política, as organizações internacionais, publicações diversas, consultorias, palestras, entre outras exercendo sua influência (DIAS, 2009, p. 60).

Os textos/discursos que circulam no contexto de influência servem a diferentes propósitos e envolvem questões políticas na busca pela significação e determinação de sentidos. Como afirma Maguire e Ball (2007, p. 98),

discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras. Dessa forma, certas possibilidades de pensamento são construídas.

No contexto de influência, atuam diferentes grupos que buscam definir qual a finalidade social do currículo. Assim, no primeiro contexto, forma-se o caldo efervescente que alimentará o segundo contexto.

O contexto de definição/produção de políticas curriculares tem o Estado como centro produtor das mesmas e, como já mencionado, está intimamente relacionado com o de influência. São textos direcionados ao atendimento do interesse público e, por isso, tem um

caráter mais geral, quando comparado com os textos do primeiro contexto. Fazem parte desse contexto os textos oficiais das políticas curriculares, mas também pronunciamentos oficiais, vídeos, publicações oficiais e outros materiais que levem a assinatura oficial. Como explica Dias (2009, p. 60-61), por serem textos que necessitam de legitimação no processo de negociação e conflito entre diferentes grupos e sujeitos, “muitas vezes são marcados por ambivalências, resultados dos embates de posição que marcam esse processo. Caracterizam-se também como textos datados e marcados pelo espaço de sua produção”.

Quando pensamos na relação entre os contextos, algo importante a ser mencionado é que sujeitos que fazem parte de grupos que produzem e disseminam ideias, alimentando o primeiro contexto, podem, por serem reconhecidos como autoridade, passar a fazer parte de comissões e assessorias em espaços governamentais. Além disso, os discursos dos contextos de influência fazem eco no contexto da prática através desses sujeitos que também têm a sua função enquanto profissionais que fazem parte das instituições de formação.

Na perspectiva do ciclo contínuo de produção de políticas curriculares, a prática também é compreendida enquanto espaço de produção da política. Nesse espaço, as políticas são ressignificadas, isto é, seus textos sofrem processos de interpretações nos momentos da materialização nas diferentes instituições/cursos. É um espaço de (re)criação, no qual efeitos se produzem sobre a vida dos que vivem os processos educativos, com determinadas consequências que podem representar mudanças e transformações, tanto sobre os sujeitos e suas vivências, quanto sobre os significados presentes na política original. Além disso, essa é uma instância que produz textos e discursos sobre o currículo; textos e discursos que podem ser apropriados, por diferentes processos, pelos outros contextos de produção de política curricular (DIAS, 2009; MAINARDES, 2006).

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos, eles tem interesse no sentido da política. Políticas são interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem se rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal compreendidas, as respostas podem ser superficiais, etc. Além disso, a interpretação é uma questão de disputa. Diferentes interpretações estarão em competição, já que se relacionam com diferentes interesses (Ball, 1987), uma ou outra interpretação predominará, embora leituras desviantes ou minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, p. 22).

Nessa abordagem, os profissionais atuantes no contexto da prática são aqueles que, entrando em contato com o texto da política, atuarão na produção da política curricular através dos processos de interpretação e ressignificação no momento das leituras desses textos

e da sua materialização em currículos específicos. Como afirma Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305), “este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser ‘representadas’ em contextos materiais”. O que os sujeitos pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de “implementação” das políticas. A “pessoa”, ou o grupo de pessoas, que põem em prática/resignificam as políticas “tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

O contexto da prática também pode ser pensado como um micro-processo político, pois nele podemos identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de textos (escritos ou não) e, por último, um contexto da prática. Ball fala a respeito dessa possibilidade de compreensão da seguinte maneira:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto da prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias de políticas, movimentos políticos através do tempo e de uma variedade de espaços (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306-307).

Ao considerar a prática como um micro-processo de produção da política, no qual se pode identificar um contexto de influência e um contexto de produção de texto, pergunto-me: quais foram os contextos de influência para se pensar na configuração das 400 horas de prática como componente curricular no interior dos cursos investigados? Quais as interpretações dos textos (dando especial atenção ao texto das DCN) estiveram em disputa no momento da sua implementação e que possibilitaram a materialização de uma determinada forma? Esta pesquisa foca essas duas instâncias. Esse é o recorte.

Mainardes (2006) afirma que o emprego teórico metodológico do ciclo de políticas exige que o pesquisador leve em consideração, na composição de sua pesquisa, fatores das dimensões macro e micro e a inter-relação entre elas. Com relação, especificamente, ao contexto da prática, a análise solicita a compreensão de como a política é reinterpretada pelos profissionais que nela atuam, levando em consideração questões de disputa e embates.

A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, p. 60).

Rosanne Dias (2009, p. 60) afirma que o foco em um dos contextos não acarreta prejuízo à análise do ciclo contínuo de políticas, “desde que se garanta nas análises as relações existentes entre os variados contextos na produção das políticas, aspecto de fundamental importância no desenvolvimento da abordagem do ciclo contínuo de políticas de Ball”.

Há dois conceitos importantes que permitem aprofundar a compreensão da produção das políticas curriculares a partir da perspectiva do ciclo de políticas de Ball: o de recontextualização e o de hibridismo. Esses dois conceitos são explorados por Alice Lopes (2002; 2005) e Rosanne Dias (2009).

Recontextualização é um conceito que Ball busca em Bernstein³ e traz hibridismo das teorias da cultura e dos estudos pós-coloniais. São conceitos de matrizes distintas, a primeira estrutural e a segunda pós-estrutural⁴, mas que, na perspectiva de Lopes (2005) e Dias (2009), se encontram na medida em que ambos remetem à articulação entre poder e saber.

Como explica Alice Lopes (2002), para Bernstein,

a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como por exemplo da academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar. Nessa recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização (LOPES, 2002, p. 391).

3 Bernstein buscou compreender a construção do discurso pedagógico analisando a estruturação social do discurso pedagógico e das formas de sua transmissão e aquisição. Interessou-se pela relação da estrutura de classe com as desigualdades sociais e a linguagem da educação (BERNSTEIN, 1996).

4 “O estruturalismo, em um sentido amplo, visa a uma análise sincrônica das estruturas e projeta a perspectiva de ser um paradigma para as ciências sociais ou um modelo científico, em alguns casos baseados na linguagem. O pós-estruturalismo, por sua vez, questiona o cientificismo nas ciências humanas, sua pretensão de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral. É possível, todavia, também destacar suas aproximações. Ambos os modos de pensamento questionam o privilégio conferido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de auto-conhecimento, bem como valorizam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e lingüísticos, tornando os sistemas simbólicos – cidade, escola, governo – compreensíveis como sistemas de códigos. Nesse sentido, partilham uma postura anti-realista e anti-positivista, construindo o entendimento de formas de governo e de constrangimento de nossos comportamentos” (LOPES, 2005, p. 53). Para maiores esclarecimentos a respeito dessas correntes teóricas, ver Lopes (2005).

Ball, além de outros pesquisadores, tem utilizado o conceito de recontextualização para tentar compreender os processos que levam as políticas curriculares de diferentes países e continentes a se tornarem tão aparentemente similares (BALL, 1998; 2001; 2004; 2006; MAGUIRE; BALL, 2007); de que maneira textos e discursos estão relacionados nesse processo; e quais as reinterpretações que estes sofrem durante a sua circulação nos contextos educacionais. Nessas pesquisas, ganha relevância o papel das agências multilaterais (Banco Mundial, FMI, UNESCO etc.) no interior dos Estados-nação e as análises sobre a mercantilização da educação no mundo globalizado. Assim, investigam as políticas educacionais considerando múltiplos contextos, “que vão das influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os mesmos” (LOPES, 2005, p. 56).

Lopes (2005, p. 55) argumenta que, pelo conceito de recontextualização, “é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de produção, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis”. Levando em consideração a produção das 400 horas de prática como componente curricular, é possível questionar: quais as recontextualizações que sofrem as DCN na produção desse espaço específico no interior dos currículos dos cursos investigados? Que releituras são feitas desse documento? Que disputas de significado estiveram envolvidas?

Como explica Lopes (2005), Ball inicia suas análises focalizando a recontextualização como um processo de bricolagem de discursos e textos (BOWE et al., 1992), próxima à perspectiva de Bernstein. Ao aprofundar suas análises sobre a relação global-local (BALL, 1998; 2001; 2004; 2006), “o autor incorpora o conceito de hibridismo à análise de recontextualização, se apropriando das discussões culturais pós-estruturalistas e pós-coloniais” (LOPES, 2005, p. 56).

A autora vai discutir o conceito de hibridização a partir de outros autores, dando centralidade ao conceito desenvolvido por Garcia Canclini.

A incorporação da categoria de hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada (LOPES, 2005, p. 56).

As perspectivas e finalidades originais dos textos se dissolvem no processo de recontextualização e produção da política curricular. Os textos oficiais são o resultado de associações aparentemente contraditórias em nome de finalidades distintas daquelas

entendidas como originais; os textos do contexto de influência se hibridizam, uns são marcados pelos outros, formando um texto final híbrido, ambivalente, de sentidos imprevisíveis, impossível de ser classificado “segundo os modelos das antigas coleções curriculares classicamente definidas” (LOPES, 2005, p. 57).

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadas, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas é frágil, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102).

Gostaria de terminar a apresentação da compreensão do ciclo contínuo de políticas com uma afirmação de Ball (2006, p. 26) bastante interessante para se pensar o lugar das políticas no contexto da prática e os movimentos por elas provocados. Ele afirma que normalmente é considerado que “a política é algo “feito” para as pessoas”, e que ela pode afetar positiva ou negativamente as mesmas. Mas, na sua perspectiva, políticas colocam problemas para as pessoas, problemas que precisam ser resolvidos. Elas (as pessoas) precisam inventar respostas que resolvam os problemas que surgem com as políticas. Essas soluções serão sempre localizadas, encontradas a partir de contextos específicos e não genéricos. “As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções possíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. A resposta para a política precisa ser construída no contexto e, por isso, será tecida envolta em relações de força, expectativas em jogo, condições materiais (de tempo, espaço, pessoas envolvidas etc.), desejos, interesses, sonhos etc. “Tudo isso envolve algum tipo de ação criativa” (BALL, 2006, p. 26).

A partir da perspectiva do ciclo contínuo de políticas, é possível compreender, então, que, durante o processo de leitura, entendimento e implementação das políticas curriculares, essas passam por inúmeras ressignificações; é o momento no qual as diversas instituições buscam responder e adequar-se às políticas que essas ganham novos sentidos (BALL, 1998). As políticas curriculares “são sempre processos de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações” (LOPES, 2004b, p. 47).

Os textos das políticas curriculares, como as DCN, são construídos a partir da hibridização de inúmeros discursos e tendências pedagógicas, pois é a partir dessa

hibridização que as políticas legitimam suas proposições e ações, e criam possibilidades de serem aceitas socialmente. Não há, então, uma falha ou uma limitação do texto que deveria ser questionada, mas a expressão de uma tentativa sempre precária de representar os consensos conflituosos (DIAS; LOPES, 2009; LOPES, 2004b).

Questões, problemas e discursos existentes no cotidiano das instituições que se veem reconhecidos nas políticas curriculares oficiais favorecem a produção de determinados sentidos dessas mesmas políticas e acabam por justificá-las, legitimá-las e sustentá-las (BRITO, 2005). Os “textos trazem em si possibilidades e constrangimentos, contradições e espaços, contudo, a maior ou menor possibilidade de ressignificação de um texto em direção não prevista inicialmente depende das condições históricas do contexto de leitura” (BALL, 1992 apud LOPES, 2004b, p. 49).

As leituras possíveis são dadas pelas histórias de vida dos que vivem o cotidiano das instituições e pelo conhecimento que vai sendo acumulado com o passar dos anos. É a história de vida que vai legitimando os saberes construídos e é a partir das questões da cotidianidade que os atores buscam resolver seus problemas e suas questões. Maior ou menor autonomia em relação aos textos do poder central, realizando “leituras em perspectivas diversas daquelas que os textos procuram direcionar”, é decorrente das condições históricas de cada instituição (LOPES, 2004b, p. 49).

Nesse contexto, os processos de reformulação curricular não podem ser compreendidos como ações apenas de ordem teórica/acadêmica; processos de reformulação curricular “[...] são processos eminentemente políticos, são lutas por reconhecimento e espaço de atuação/ação/influências no cotidiano escolar” (FRAGELLA, 2007, p. 12); é a criação de um “[...] espaço/tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam sua existência [...]” (MACEDO, 2006, p. 107). A política curricular é um processo histórico em que diferentes indivíduos, imbuídos de seus projetos culturais/sociais, produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar (OLIVEIRA; DESTRO, 2005).

1.2 A prática no *contexto de influência*

Nesta pesquisa, interesse-me por um conjunto de discursos presentes no campo de formação de professores (recontextualizados, hibridizados na produção das Diretrizes) que

argumentam a respeito da importância da dimensão da prática para a formação do profissional professor. Considero que é a partir desse conjunto de discursos que podemos compreender, minimamente, porque a dimensão da prática aparece com tanta força nas Diretrizes. Para que possam ser explorados, trago, para esse texto, parte das ideias de pesquisadores (ALARCÃO, 1996; FRANCO, 2008; GHEDIN, 2005; GIROUX, 1997; GIROUX; MACLAREN, 1997; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2005a, 2005b; PIMENTA; LIMA, 2004; SACRISTÁN, 2005; SERRÃO, 2005; TARDIF, 2002; ZABALA, 1998; ZEICHNER, 2008) que investigam a formação do profissional professor e que, de alguma forma, encontram-se na centralidade dos discursos acadêmicos dos últimos 15 anos.

Esses pesquisadores, apesar de muitas vezes falarem de lugares (referenciais teóricos) distintos, aproximam-se em determinados aspectos. Eles reconhecem o profissional professor como um sujeito que produz saberes inerentes à sua prática e que tem nesses saberes os alicerces para sua conduta profissional. Por isso, reconhecem a prática profissional como lugar específico de formação e de produção de determinados saberes, não havendo qualquer outro capaz de substituí-lo na construção desses mesmos conhecimentos.

Os autores citados criticam as perspectivas de formação de professores que se alicerçam sob a concepção da racionalidade técnica (as quais oferecem a formação técnica-científica em boa parte do curso para posteriormente levar os alunos a colocarem em prática o que aprenderam). Esses autores não concebem os professores como técnicos, passíveis de serem administrados e controlados, que, para desempenharem a sua profissão, precisam apenas aprender habilidades e competências técnicas. Suas ideias se aproximam na medida em que percebem o professor como um profissional que produz saberes a partir de suas vivências e como um sujeito com função social e política, o que marca a dimensão da prática na formação inicial como um espaço para além dos “praticismos” (a prática pela prática sem relação com o campo teórico); no caso da licenciatura em Ciências Biológicas, pode-se pensar: para além das aulas de laboratório, para além das simulações, para além da visão dos conteúdos como um fim em si mesmo, para além dos procedimentos etc.

Segundo esse grupo de pesquisadores, para que a complexidade das questões relativas à docência seja, minimamente, percebida, vivenciada e explorada, é necessária a articulação das experiências “do campo prático” com os referenciais teóricos, para que, dessa forma, os futuros professores possam produzir um conjunto mínimo de conhecimentos que sirva de alicerce para a sua futura atuação enquanto docentes. Sendo assim, afirmam a importância de o licenciando vivenciar espaços educativos para que possa compreender e discutir a sua estruturação; questionar o porquê de as escolas estarem configuradas de uma

forma e não de outra; refletir sobre que ambiente é esse no qual ele irá cotidianamente transitar e qual será a sua função nesse lugar e na comunidade na qual irá atuar; compreender o seu raio de ação e pensar sobre o seu alcance; entrar em contato com as pessoas com as quais irá conviver etc.

Alicerçados em suas ideias a respeito da função social da escola e do papel do professor nesse contexto, esses pesquisadores buscam compreender/explicar como se dá a formação desses profissionais, que dimensões estão envolvidas no processo formativo, e que mudanças são necessárias para que se forme um professor com condições de produzir e atuar na escola esperada. “Professor como intelectual”, “professor reflexivo”, “professor crítico-reflexivo”, “professor pesquisador” são possibilidades de formação apresentadas por diferentes pesquisadores, a partir de correntes de pensamento que se aproximam ao fazer frente às perspectivas tecnocráticas que compreendem o professor como alguém que aprende habilidades e competências pensadas e desenvolvidas por especialistas.

Para esses autores, a constituição desse profissional (professor pesquisador; professor reflexivo; crítico reflexivo; professor intelectual) se produz no encontro das vivências nas escolas com os conhecimentos acadêmicos. A possibilidade da sua formação se faz no diálogo entre a esfera prática e acadêmica. E, para tanto, muitos apontam que o tempo normalmente disponível para as vivências, nos cursos de formação inicial, não é suficiente. Mas não é apenas o tempo das vivências que é insuficiente, também a perspectiva curricular da formação não favorece a construção do profissional no diálogo dos saberes acadêmicos com aqueles produzidos nas vivências.

Mesmo os autores anteriormente citados aproximando-se nos aspectos apresentados nos parágrafos anteriores, há que se fazer referência às críticas existentes de um grupo a outro. Só para dar um exemplo: alguns afirmam que há um empobrecimento na formação inicial quando se subordina a teoria aos problemas práticos do dia-a-dia, eliminando-se a formação teórica-política, correndo-se o risco de, ao final, converter o professor em um “prático”. Assim que, da perspectiva do “professor reflexivo” (ALARCÃO, 1996; PERRENOUD, 2002), há a ampliação para a ideia de “professor crítico-reflexivo” (PIMENTA, 2005b).

Mas o que quero deixar marcado, é que, mesmo muitas vezes argumentando a partir de pontos de vista distintos, as produções desses autores e de seus colaboradores dão centralidade à dimensão “da prática” para a formação do profissional professor: seja enquanto local de produção de saberes por aqueles que já atuam na educação básica, seja enquanto espaço formativo importante para aqueles que estão na formação inicial.

Quero argumentar que esse reconhecimento, essa “luz”, colocada sobre “a prática” parece relacionar-se com a própria produção do campo de formação de professores. Ou seja, não é que a prática em si, essencialmente, tenha essas características (produtora de determinados saberes apontados pela academia), mas é a produção de uma dada compreensão construída pelo campo de formação de professores que possibilita ver/configurar “a prática” enquanto espaço de produção de saberes e dar a ela importância formativa; parece que há um deslocamento dos discursos que compõem, criam e inventam o profissional professor: perde força a compreensão do professor como aquele que tem algo a ensinar, a partir do domínio de certas técnicas e conteúdos, e ganha centralidade a perspectiva do profissional professor como aquele que produz saberes a partir da sua prática, da sua profissão, das suas experiências e que esses saberes são fundamentais, já que são eles que alicerçam seu trabalho. Por isso, o sujeito professor, sua prática e sua visão de mundo, na configuração desses saberes, passam a ser estratégicos (um lugar construído pela academia) nas pesquisas educacionais, principalmente naquelas que investem em dar resposta à questão: “como formar o professor para dar conta dos desafios da atual escola pública?”.

Por mais de duas décadas, as pesquisas sobre formação de professores, majoritariamente, se debruçam sobre a prática dos docentes da educação básica e fazem investigações a respeito da sua atuação na sala de aula; buscam “identificar” os saberes ali produzidos e de que maneira esses saberes produzem uma forma ou outra de ser professor e conduzir o processo de ensino e de aprendizagem; que experiências vivenciadas nessa dimensão o constituem enquanto profissional e produzem sua identidade.

A partir da produção de uma série de discursos sobre a prática – sobre como vê-la, como dimensioná-la na formação do futuro profissional, sobre os elementos que a compõe e os saberes nela produzidos –, esta deixa de ser apenas o lugar de produção de experiências, de ser apenas o lugar da singularidade, do específico, e passa a ser regulada, na busca por similaridades, de condutas consideradas mais interessantes para o profissional que nela irá atuar; como já afirmado anteriormente, a dimensão da prática passa a ser um lugar estratégico para se compreender/produzir a profissão e, por isso, a importância dada ao sujeito e como o mesmo vive e se relaciona com ela, nas pesquisas de formação de professores.

Não é de se estranhar, então, que a “dimensão da prática” apareça nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores com bastante força. Para aqueles que possuem um conhecimento mínimo das discussões produzidas pelo campo de formação de professores, acredito que não tenham recebido com surpresa o aumento da carga

horária da “prática” determinada pelas DCN de 300 para 800⁵ horas. Além do estágio, que passa a contar com 400 horas, “400 horas de prática como componente curricular” devem passar a fazer parte dos currículos dos cursos de licenciatura. O que foi, por tanto tempo, de diferentes maneiras, reivindicado, ganha esse formato junto às DCN.

Por isso considero que a “prática como componente curricular” é resultante de uma demanda advinda do campo social e político: tanto por vir de uma política curricular oficial, quanto por ser, a *prática*, uma dimensão recorrentemente considerada, pela academia, pelos estudiosos e pesquisadores do campo de formação de professores e pelos profissionais que nele atuam, central no processo de formação docente, apesar de ter sido, na compreensão desses mesmos sujeitos, por tanto tempo, negligenciada nas licenciaturas.

Rosanne Dias (2009) afirma que, independente dos diferentes significados que a prática pode assumir nas proposições de diferentes pesquisadores e grupos de pesquisa (do campo de formação de professores), a sua centralidade constitui-se elemento aglutinador quando se trata em pensar em propostas para formação docente.

Mas, como já argumentado anteriormente, as Diretrizes são um documento produzido em um contexto de produção de política curricular, e como tal é forjado no entrelaçamento de discursos e dos embates entre eles. Por isso que, depois de pronto, muitos não se reconhecerão no documento, ou tecerão severas críticas ao mesmo por não concordarem com a sua proposição (forma, conteúdo), mesmo que suas ideias estejam, de alguma forma, ali presentes, na medida em que produziram e alimentaram discursos a respeito da importância da prática para a constituição do profissional professor.

1.3 A prática no contexto de produção da política nacional

Ao se fazer a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, percebe-se que nelas a prática possui lugar de destaque; não apenas pela carga horária destinada especificamente a essa dimensão, mas, sobretudo, pelas sucessivas argumentações que a justificam.

⁵ São 400 horas de Estágio Curricular somadas às 400 horas de prática como componente curricular, totalizando 800 horas de prática.

Na busca por construir cursos com a identidade marcada pela função de formar profissionais para atuar no campo educacional, uma das dimensões centrais presentes nas Diretrizes é a dimensão da prática. No Art. 7º, inciso IV, a Resolução CNE/CP 1 (BRASIL, 2002a), de 18 de fevereiro de 2002, determina que “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação partilhados”. Com isso, a Diretriz traz a compreensão de que, para formar o professor, é necessária estreita interlocução com os espaços de atuação.

Ao tratar especificamente sobre a prática, esse documento determina não só a carga horária, mas traz diretrizes sobre como essa prática deve apresentar-se no currículo do curso: ela não poderá ficar reduzida, na matriz curricular, a espaços isolados e nem restrita ao estágio e precisa articular-se aos outros componentes/espaços curriculares; deverá permear toda a formação do professor e se fazer presente desde o início do curso; todos os componentes de formação, e não apenas as disciplinas pedagógicas, terão sua dimensão prática. Conforme disposto no Art. 13,

em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. [sendo desenvolvida] com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações problema⁶.

Assim, faz-se presente nas Diretrizes a compreensão de que é a possibilidade do contato que o licenciando terá com a realidade de diversos espaços educativos, e a problematização das questões referentes ao exercício da profissão nesses contextos que possibilitará ao mesmo dar significado a sua formação; para que assim ele possa, ao longo do curso, construir, gradativamente, tanto a perspectiva de que está sendo formado para ser um educador, quanto para se dar conta da complexidade das questões que são concernentes à profissão. No segundo parágrafo do Art. 13º do documento, há a afirmação de que a prática profissional deve estar presente na formação do professor, sendo imprescindível a observação e ação direta, podendo esta “ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produção de alunos, situações simuladoras e estudos de caso”.

O Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001) é o documento que serve de base para a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. Isso significa

⁶ Art. 13º, § 1º da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a).

dizer que nele encontramos os argumentos conceituais, as justificativas teóricas para as escolhas realizadas para compor as Diretrizes. Quero explorar três partes desse documento, e indicar qual a importância que o mesmo atribui à dimensão da prática no desenvolvimento da docência, seja na relação com a teoria para o desenvolvimento de competências (primeira), seja no conhecimento advindo das experiências (segunda), seja na relação mais ampla com a teoria enquanto diretriz para a organização da matriz curricular (terceira).

O Parecer traz a relação teoria e prática como fundamental para o desenvolvimento de competências. Argumenta que a ação teórico-prático se faz necessária para que se possa articular as reflexões teóricas com as ações pedagógicas e para que as ações pedagógicas sejam produzidas alicerçadas em reflexões produzidas no encontro com o campo teórico.

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2001, p. 29).

Assim, o documento propõe a superação da dicotomia teoria e prática pela via da construção de competências. Por isso, afirma que, nos cursos nos quais a teoria e a prática são abordadas em momentos distintos, com intenções e abordagens desarticuladas, não há o favorecimento desse tipo de processo. “O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central” (BRASIL, 2001, p. 29).

A segunda parte do documento a ser explorada diz respeito ao conhecimento advindo da experiência. Segundo o Parecer, esse conhecimento diz respeito ao conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Isto é, é um conhecimento que só pode ser produzido em contextos de vivências. A sua natureza e a forma como este conhecimento é construído pelo sujeito estão intrinsecamente relacionados à prática profissional. Por isso, não podem ser substituídos por conhecimentos advindos do campo teórico: “saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor” (BRASIL, 2001, p. 49).

Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é

preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado (BRASIL, 2001, p. 49).

A prática enquanto local de produção de determinados conhecimentos, que não podem ser produzidos em qualquer outro contexto e de qualquer outra forma que não pela vivência da prática, é reconhecida e valorizada pelo documento; e esse afirma que a reflexão sistemática atrelada às experiências enriquece ainda mais esses saberes, na medida em que, nesse processo, se estabelecem relações com os saberes do campo acadêmico.

Antes de explorar o terceiro trecho, gostaria de fazer referência aos pensamentos encontrados no Parecer e a sua semelhança àqueles encontrados na literatura referente à formação de professores. Como mencionado anteriormente, um dos aspectos que faz convergir os discursos de um conjunto de pesquisadores é o reconhecimento do professor enquanto sujeito que produz saberes e que esses saberes estruturam sua conduta profissional e que é a dimensão da prática o local privilegiado de sua produção; aspecto também reconhecido pelo Parecer.

A prática e a sua relação mais ampla com a teoria enquanto diretriz para a organização da matriz curricular é a terceira e última parte do documento a ser explorada.

Considerar as dimensões teóricas e práticas enquanto um dos eixos articuladores⁷ das Diretrizes para a organização da matriz curricular é, segundo o Parecer, basear-se no princípio metodológico geral de que “todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize” (BRASIL, 2001, p. 56). Com isso, o documento busca marcar que não há uma prioridade da teoria sobre a prática, ou vice-versa, e muito menos ser uma dessas dimensões (a teoria ou a prática) priorizada no início da formação inicial docente. Deve-se buscar construir um processo que possibilite a formação de um profissional autônomo intelectualmente e, para tanto, este, “além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz” (BRASIL, 2001, p. 56).

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter

⁷ Os eixos que compõem as “Diretrizes para a organização da matriz curricular” são: eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; eixo que articula a formação comum e a formação específica; eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; e eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo (BRASIL, 2001, p. 57).

O trecho apresentado traz uma das justificativas para o aumento considerável da carga horária das práticas e também para o fato de as DCN determinarem que essas devem estar presentes desde o início do curso.

Uma das críticas feitas aos cursos de licenciatura, por parte das pesquisas do campo de formação de professores, e também por profissionais que atuam nessa área, diz respeito exatamente ao fato de essa relação teoria e prática, durante o processo de formação dos futuros professores, ser negligenciada, já que a dimensão da prática tem sido, ao longo dos últimos anos, nesses contextos, colocada em segundo plano e restrita, normalmente, ao estágio, que acontece no final do curso.

O Parecer, alicerçando-se na compreensão da importância da efetiva relação teoria e prática, indica, então, que, no momento do planejamento dos cursos de formação de professores, as licenciaturas devem

prever situações didáticas em que os futuros professores **coloquem em uso** os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam **mobilizar outros**, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares, como indicado a seguir:

a) No interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e **não apenas as disciplinas pedagógicas** têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto **na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural** quanto **na perspectiva da sua didática**.

b) Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de *coordenação da dimensão prática*. **As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional.** *Esse contato com a prática profissional, não depende apenas da observação direta:* a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos.

c) Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. **O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação** e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. **Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes.** Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. **Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação.** Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve

necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001, p. 57; grifo nosso).

Gostaria de comentar algumas partes desse longo trecho e pontuar algumas questões a partir disso.

O Parecer indica que **os cursos de licenciatura** devem se responsabilizar por **criar** “situações didáticas” nas quais os licenciandos *coloquem em uso os conhecimentos que aprenderam, ao mesmo tempo que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares*. Compreendo que, com isso, o documento atribui, aos órgãos e aos sujeitos responsáveis pelos cursos, a responsabilidade por produzir currículos que tenham como uma de suas preocupações fundamentais a criação de situações de ensino e de aprendizagem que levem os futuros professores a situar o conhecimento; ou seja, promover o diálogo da dimensão teórica com os contextos de realidade, para que, a partir desse diálogo, se forme um profissional capaz de atuar na educação básica e consciente da complexidade inerente à essa profissão e às diversas questões relativas a ela. Talvez poderíamos supor que há uma tentativa de deslocar, para o interior de outros componentes curriculares, uma preocupação que esteve majoritariamente presente no bojo das disciplinas de “Estágio Supervisionado”, “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado”, “Metodologia e Prática de Ensino”, marcando, assim, a função prioritária da licenciatura enquanto aquela que está preocupada, antes de mais nada, com a formação de professores.

Para que essas *situações didáticas* efetivamente se concretizem, o Parecer indica que diferentes dimensões práticas devem fazer-se presentes ao longo de todo o curso. Primeiramente o documento se refere às áreas ou disciplinas e afirma que todas elas, e não apenas as pedagógicas, *têm sua dimensão prática*; isso significa que essa dimensão (no interior das áreas e das disciplinas) *deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática*. Aqui, gostaria de fazer o seguinte questionamento: vamos considerar um professor de um dos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas que trabalhe com a disciplina Bioquímica. Pensar que esse sujeito tenha condições de explorar a aplicação (no mundo social e natural) dos conhecimentos concernentes a sua disciplina não me parece algo que fuja do seu alcance (normalmente esse sujeito é formado em um curso de Ciências Biológicas, Biomedicina, Farmácia Bioquímica, Medicina, ou em algum curso afim, e possui seu mestrado e, ou doutorado nessa área). Mas esperar que esse sujeito, com essa formação, faça a

exploração “didática” do conteúdo em questão, extrapola, em muito, o que é de sua alçada; correndo-se o risco de se fazer propostas curriculares que efetivamente não “saíam do papel”.

O segundo espaço mencionado pelo Parecer em que a prática deve fazer-se presente diz respeito a lugares específicos (em tempo e espaço curricular específico), criados pelos cursos, nos quais se promovam atividades coordenadas, coletivamente, por diferentes formadores; atividades que transcendam aos estágios e que tenham como finalidade

promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional (BRASIL, 2001, p. 57).

O documento compreende que o *contato com a prática profissional* pode ser feito indiretamente, através de narrativas dos profissionais que nela atuam, a partir de filmes, documentários e por outras vias e materiais que possibilitam a sua exploração. No meu entendimento, o documento, com a compreensão da necessidade desse segundo espaço no qual a prática deve estar presente, procura marcar a necessidade do curso em se mobilizar para criar tempos e espaços efetivos nos quais os licenciandos, paulatinamente, interajam com as inúmeras dimensões e questões relativas à educação de maneira mais ampla e à futura profissão que ele irá desempenhar.

Com relação aos *estágios a serem feitos nas escolas de educação básica* – terceiro espaço –, o Parecer marca a necessidade do contato do licenciando com o espaço escolar e com a sala de aula. Com isso, afirma a necessidade de o estágio acontecer desde o início do curso, reservando um período final para a docência compartilhada. Há a compreensão de que, para cada momento de formação, um dado tipo de relação deve ser estabelecido com a escola, explorando essa instituição em sua complexidade. Com isso, compreendo que, quando o documento, nesse momento, se refere ao estágio, está fazendo referência a uma perspectiva mais ampla de estágio, ou seja, o encontro dos licenciandos com os espaços escolares e não, apenas, ao período de regência (que, no meu entender, seria o que o documento está chamando de *docência compartilhada*).

A partir dos trechos explorados, temos um panorama dos argumentos utilizados pelas DCN para justificar a determinação da implementação das 400 horas de prática como componente curricular e das 400 horas de estágio.

Tradicionalmente, os cursos de licenciatura, de uma forma ou de outra, vem reconhecendo a importância do estágio supervisionado. Mesmo que se discuta uma série de

questões concernentes a ele, buscando possibilidades de estreitar as relações com os espaços escolares, apontando inúmeros aspectos que precisam ser melhorados etc., compreendo que o estágio é um espaço legitimado, não só pelo campo de formação de professores e pelos profissionais das chamadas disciplinas pedagógicas (metodologia de ensino, estágio supervisionado etc.), mas também por todos os profissionais que atuam nos cursos. Pode-se ter percepções diferentes, compreensões as mais variadas, mas o estágio é um espaço e um tempo curricular que, de uma maneira geral, todos concordam como sendo necessário.

Já não podemos dizer o mesmo das tais 400 horas de prática como componente curricular, pois, diferentemente do estágio supervisionado, que é algo familiar às licenciaturas, essas horas aparecem para os cursos de formação de professores como uma “novidade”. Para aqueles familiarizados com as discussões do campo de formação de professores, talvez tenham recebido a “novidade” como um: “até que em fim, não era sem tempo!”, ou talvez, “poxa, dessa forma!? Mas será que não poderia ter-se pensado em uma outra proposta curricular para articular teoria e prática!?” De qualquer maneira, reconhecendo-se ou não nas DCN, concordando ou não com ela, aqueles que têm conhecimento das discussões a respeito da necessária articulação teoria e prática para a formação do professor, da importância da dimensão da prática nesse contexto, dos saberes que alicerçam o exercício docente e que estão intrinsecamente relacionados à dimensão da prática e tantas outras questões importantes relativas à prática docente, esses sujeitos têm condições de compreender não só o aumento significativo da carga horária das práticas, mas também os discursos que buscam justificá-los.

Os cursos de licenciatura, porém, são formados por profissionais de diferentes áreas que, na maioria das vezes, pouco têm contato com essas discussões do campo de formação de professores. Como será, então, que os cursos de licenciatura receberam as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores? Que escolhas fizeram para compor o núcleo das 400 horas de prática como componente curricular? Qual será a importância e quais serão os significados que os cursos atribuem a essas horas? Essas são algumas das questões que nos instigaram na condução da pesquisa aqui apresentada.

Para que se possa aprofundar a compreensão da importância da dimensão da prática no contexto das DCN e a sua relação com o campo de formação de professores, explorarei o trabalho desenvolvido por Rosanne Dias, fruto de sua tese de doutorado (DIAS, 2009; DIAS; LOPES, 2009).

Rosanne investiga, em sua tese, as demandas produzidas e as disputas discursivas em torno da representação dessas demandas em políticas para a formação de professores, a partir

dos contextos de influência e de definição de textos. Faz uso, para tanto, da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e da teoria do discurso de Ernesto Laclau. A pesquisadora confronta parte da produção acadêmica do campo de formação de professores (demandas presentes de 1996 a 2006 nos textos produzidos na ANPED⁸, na ANFOPE⁹ e no ENDIPE¹⁰) com as DCN e com as Diretrizes Curriculares para a Pedagogia.

As pesquisadoras apontam que, “na investigação dos discursos da política em pauta, a ‘prática’ emerge como significante central para a formação de professores”; e, por isso, buscam compreender “os sentidos que preenchem esse significante” (DIAS, LOPES, 2009, p. 80); ainda analisam os processos de tradução e recontextualização dos variados discursos que defendem a centralidade da prática nas políticas curriculares para a formação de professores.

Pelas conclusões das autoras, ao tomar como base as demandas produzidas e as disputas discursivas em torno da representação das políticas para formação de professores, é possível afirmar que “as articulações hegemônicas a prática nessas políticas, tanto no âmbito das comunidades epistêmicas quanto no âmbito das representações das políticas em Diretrizes com assinatura oficial” (DIAS; LOPES, 2009, p. 93).

O significante “prática”, segundo Rosanne Dias e Alice Lopes (2009, p. 93), “aglutina sentidos diferentes que disputam espaço nos processos de articulação”.

Por esse processo de multiplicação e condensação de inúmeros sentidos que vão sendo articulados ao significante prática, esta tem seus sentidos esvaziados, vindo a constituir um significante vazio. Como discute Laclau (1996), significantes vazios não são significantes que possam ser vinculados a diferentes significados, de acordo com o contexto em que operam. Tampouco são significantes ambíguos, deficientes de significados plenos devido a uma má formulação. Significantes vazios surgem pela própria impossibilidade da significação no interior de um dado discurso, pois é essa impossibilidade que garante a articulação em torno de um mesmo projeto político (DIAS; LOPES, 2009, p. 93).

Como afirma Rosanne Dias e Alice Lopes (2009, p. 93), na busca por

hegemonizar determinadas propostas curriculares e garantir, assim, a mobilização em torno de projetos comuns, [os sentidos de prática] são multiplicados e precarizados não por uma incapacidade dos sujeitos na sua significação, mas em um processo que acaba por garantir articulações em torno do projeto de formação para a prática docente e na prática docente. [Em oposição ao modelo curricular disciplinar e acadêmico, aglutinam-se proposições] em defesa da prática com os que defendem modelos curriculares integrados e ainda com os discursos em defesa da pesquisa com base na prática. [Nas disputas discursivas] em que os significantes vão se complementando ou tensionando em busca de um projeto hegemônico, [o significante prática, nas suas flutuações, se apresenta como:] espaço e contato com o

⁸ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

¹⁰ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

real; formação do professor pesquisador/reflexivo; formação do profissional crítico; especificidade e valorização de um saber profissional; conexão com os saberes dos alunos; relação teoria e prática, concretização do currículo integrado; e lócus da luta política contra a exploração do trabalhador (DIAS; LOPES, 2009, p. 93, grifo nosso).

Essa proliferação/flutuação faz com que a prática se esvazie de um significado particular, de um conteúdo próprio, aglutinando perspectivas teóricas distintas que a defendem no âmbito da formação de professores; isto é, a prática enquanto demanda destitui-se de suas particularidades, para encarnar uma universalidade como princípio curricular central para a formação de professores. “A defesa da prática não é a única que se estabelece, mas apresenta-se como uma demanda particular que, provisória e contingencialmente, se torna um universal no discurso da formação de professores” (DIAS; LOPES, 2009, p. 94).

Como explicam as autoras, em decorrência dessa flutuação, a prática se esvazia de um significado particular, de um conteúdo próprio, “favorecendo sua interpretação como princípio curricular unificado para a formação de professores; e é a proliferação de sentidos, não sua indefinição ou imprecisão, que permite o processo de esvaziamento” (DIAS; LOPES, 2009, p. 94).

As autoras compreendem que, na articulação das políticas de formação de professores em nosso país, a prática aglutina diferentes discursos e prevalece, a despeito das diferenças existentes, hegemonizada na definição curricular. Os discursos são recontextualizados por hibridismos.

“Os discursos de diferentes comunidades epistêmicas, em meio a processos de articulação política, são incorporados nos documentos curriculares híbridos tornando os textos dos documentos marcados pela ambivalência”. Essa ambivalência, resultado da incorporação de diferentes demandas, possibilita aos documentos legitimidade no interior da sociedade. “Tal característica também favorece a um processo de construção de consenso a partir de um amplo arco de alianças. Essa ambivalência caracteriza os textos curriculares híbridos, tais como as Diretrizes, ao incorporar proposições com identidades distintas” (DIAS; LOPES, 2009, p. 95).

Qual o antagonismo que leva a articulação de demandas tão diferentes em torno de uma mesma cadeia de significação do currículo da formação de professores? As autoras (DIAS; LOPES, 2009, p. 95) apontam que essa questão necessita de maiores investigações, mas lançam a hipótese de que se trata

do antagonismo a um currículo teórico suposto como enunciado nas instituições de formação de professores: um currículo acadêmico, descontextualizado, distanciado

dos processos políticos, marcado pelo conservadorismo. Esse currículo é significado como um impedimento à mudança curricular preconizada e, por extensão, às mudanças sociais esperadas. [Para as autoras, devido] à fluidez dos sentidos articulados e a extensão de significação desenvolvida, essas mudanças podem ser, em limites extremos, sintonizadas com as novas competências do mundo globalizado ou com as expectativas emancipatórias/revolucionárias que se contrapõem a este mesmo mundo. [O currículo teórico,] mostra-se assim, como uma possível diferença expulsa da cadeia de significação, capaz de garantir a articulação dos mais diferentes sentidos de prática.

O que preocupa as autoras (DIAS; LOPES, 2009, p. 95) é que “esse currículo suposto como teórico é também ele uma representação, precária e contingente, do currículo da formação de professores enunciado nas instituições brasileiras, uma aglutinação dos mais diferentes sentidos curriculares dessa formação”. Essa representação, na perspectiva de Rosanne Dias e Alice Lopes, “contribui para desmobilizar politicamente a teoria, uma vez que a localiza como fora da ação política, na medida em que a política é fortemente vinculada à atuação prática”. Reforçam-se, assim, por essa representação, as dicotomias entre teoria e prática e entre teoria e política, desmobilizando propostas curriculares “que vejam o investimento na formação teórica como também de grande importância para a formação de professores”. A desqualificação do teórico como lugar do político, e a associação entre ação política à prática também são apontados por Macedo e Fragela (2008, p. 39) como relações perigosas, preocupantes: “temos entendido que tais perigos só podem ser contornados por uma perspectiva que borre os limites entre teoria e prática ou, mais radicalmente, entre teoria e ação política”.

[...] não nos parece que o risco seja de a prática se reduzir ao método e à técnica, como críticos de certa centralidade na prática advogam [...]. Mesmo porque, esse sentido de prática já foi expulso dessa cadeia de significação pela hegemonização da perspectiva crítica de currículo; quando ainda é mobilizado, é de forma hibridizada a outros sentidos com enfoques críticos. O risco nos parece ser o da teoria ser expulsa dessa cadeia e estabilizada nessa significação como espaço do acadêmico e do apolítico (DIAS; LOPES, 2009, p. 96).

As autoras (DIAS; LOPES, 2009, p. 96) apostam nas diferenças de sentido de prática, que permanecem operando na significação do currículo da formação de professores, “como forma de romper com essa hegemonia da prática na formação de professores”, considerando que, assim, se possa fazer a ruptura “com a enunciação da teoria e da prática como unidades discursivas distintas de significação” e, dessa forma, ser possível produzir “outras significações vinculadas a outros propósitos políticos, talvez mais potentes para os professores em atuação nas escolas e para os que nela virão a atuar”.

Considerando a abordagem do ciclo de políticas de Ball, vê-se que Rosanne Dias e Alice Lopes, no que se refere à centralidade da prática na formação de professores, analisam, a partir dos trabalhos da ANPED, ANFOP e ENDIPE, o contexto de influência na qual as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos e, também, como tais discursos são recontextualizados no contexto de produção das DCN. Já a pesquisa aqui apresentada investiga processos no âmbito do terceiro contexto de produção das políticas curriculares, ou seja, o contexto da prática, “na qual a política não é simplesmente implementada (ou não implementada), mas é (re)criada por processos de recontextualização” (BALL, 1992 apud LOPES, 2004b, p. 50).

2 O PERCURSO METODOLÓGICO E OS CURSOS INVESTIGADOS

2.1 Percurso metodológico

A uva e o vinho

*Um homem dos vinhedos falou, em
agonia, junto ao ouvido de Marcela.
Antes de morrer, revelou a ela um
segredo:
- A uva – sussurrou – é feita de vinho.
Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu
pensei: se a uva é feita de vinho, talvez a
gente seja as palavras que contam o que a
gente é.*

Eduardo Galeano (2009, p. 16).

Descrever um percurso metodológico pode ser, além de dizer dos caminhos trilhados para a produção da pesquisa, justificar o porquê das escolhas teórico-metodológicas feitas (em parte explicitadas no capítulo anterior).

Há duas dimensões, se é que assim posso chamá-las, que me inquietam. Duas dimensões nas quais estamos imersos e das quais somos, querendo ou não, produtos e co-produtores. Duas dimensões que se reinventam mutuamente, de diferentes maneiras, em diferentes intensidades: a dimensão micro (sensações, desejos, cotidiano, relações de trabalho e de afeto, o dia a dia etc.) e a dimensão macro (superestrutura, governos, políticas públicas, instituições, país, cidade, estado, grupos sociais etc.); e não considero que haja alguma direcionalidade (a micro produzindo a macro, ou a macro produzindo a micro), nem uma separação entre ambas.

Na busca pela compreensão dos fenômenos educacionais (como as práticas são produzidas, porque certas escolhas são feitas, de que maneira uma política curricular se materializa no cotidiano de uma instituição etc.), marcado por esse meu interesse de compreensão da produção das esferas micro e macro na sua inter-relação, chamou-me a atenção um conjunto de autores que abordam “os textos”, “os discursos” enquanto esferas de produção de realidades.

A compreensão de que as teorias, os textos, as descrições e as análises produzidas no campo acadêmico estão envolvidas na produção da realidade me chamou a atenção na medida em que ela nos coloca em um lugar de responsabilidade, já que cada enunciado dito/escrito está imbricado na produção daquilo sobre o que se fala. Não é possível fugirmos da responsabilidade, colocarmo-nos de fora, como alguém que apenas sugere, dá “conselhos”, ou diz a melhor forma de algo ser. Estamos todos irremediavelmente imbricados na produção daquilo sobre o qual pesquisamos, seja reforçando discursos já proferidos e colocando-nos como mais um elemento que faz dizer e dizer de novo, seja enquanto aquele que tem a intenção de produzir outros olhares e sensibilidades. E mais, muitas dessas formas de dizer produzem efeitos de realidade na medida em que atuam concretamente na vida das pessoas: os discursos as perpassam, ditam normas, regras, comportamentos, proferindo jeitos melhores de ser. Além disso, essa possibilidade me faz ver a contingência, a construção não direcional, a produção de uma dada realidade construída no imbricamento desses discursos, mas sem qualquer direcionalidade, certeza ou projeto maior.

Relacionamo-nos, no nosso cotidiano, imersos nesses discursos, nesses “textos”, que nos fazem perceber a realidade de determinada forma; seja nas questões que podem ser consideradas mais pessoais ligadas à sexualidade, à saúde, ao como educar os filhos, a como nos relacionamos com outras pessoas, seja em questões consideradas da vida pública, como, por exemplo, qual deve ser a função dos professores, como são os professores atualmente, como está a escola pública etc. A teoria está implicada na produção daquilo que as pessoas chamam de realidade. “Ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto da sua criação” (SILVA 2007, p. 11). Isto é, “a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve” (SILVA, 2007, p. 12).

Veiga-Neto (2002, p. 33), tratando dessa questão, a partir da perspectiva de Foucault¹¹, diz que

a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o nosso pensamento, mas ela constitui o próprio pensamento e, assim, precede o que pensamos ver no mundo. Para Foucault, são os elementos *visíveis* – formações não-discursivas – e os elementos *enunciáveis* – formações discursivas – que farão do mundo isso que parece ser para nós.

¹¹ Gostaria de deixar registrado que as leituras de Michel Foucault me marcaram profundamente. Tive a oportunidade, no doutorado, de entrar em contato com parte de sua obra: *Vigiar e Punir, História da Sexualidade 1, 2 e 3, Microfísica do Poder* e um conjunto de outros textos dos *Ditos e Escritos* e de outras obras. Depois de ler Foucault, não mais foi possível ver/sentir muitas das coisas da mesma forma. Meu pensamento foi posto em movimento: como colocar em palavras essas pequenas, quase imperceptíveis, revoluções pelas quais se passa ao entrar em contato com uma obra, mas que nos transformam por completo?

A partir dessa perspectiva, Veiga-Neto (2002, p. 33) afirma que “todos os entendimentos sobre o mundo ([...] mundo principalmente social) se dão em combinações flutuantes entre olhares e enunciados, entre visão e palavra, entre formações não-discursivas e formações discursivas.”

Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construirmos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais corretas nem mais incorretas do que outras (VEIGA-NETO, 2002, p. 33).

Dessa forma, o objeto/problema a ser investigado é pensado como fruto do conjunto de discursos que tornaram possível a sua produção enquanto tal. Bujes (2002), Corazza (2002), Costa (2002), Ficher (2002), Pooli (1998), e Veiga-Neto (2002), além de outros pesquisadores, possibilitam-me compreender a produção do problema da pesquisa como algo não dado na realidade, mas sim construído a partir de determinados referenciais.

Por essa perspectiva de pensamento, compreendo que tanto a construção do próprio objeto de pesquisa (ser ele um problema que merece ser investigado), quanto a resposta que o pesquisador encontrará para a questão que ele formulou só são possíveis e criadas no interior de certo campo discursivo. Nessa dinâmica, realidades são encontradas, achadas, perdidas, plasmadas, desejadas, sonhadas e questionadas.

As etapas da pesquisa

A pesquisa¹² teve duas etapas:

Etapa 1

Na primeira etapa, tive acesso aos projetos políticos pedagógicos dos cursos investigados, seus fluxogramas e as ementas das disciplinas que fazem parte do espaço curricular referente às 400 horas de prática como componente curricular. Denominei esse conjunto de documentos como documentos curriculares.

¹² O projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos: Parecer nº 052/2011.

Para ter acesso aos documentos, entrei em contato com os coordenadores dos colegiados dos cursos por telefone e também via *e-mail*, e expliquei para os mesmos a pesquisa que pretendia desenvolver e o porquê da solicitação de tais documentos. Os coordenadores atenderam ao meu pedido e me enviaram, por *e-mail*, os documentos solicitados.

Mas nem todos os cursos puderam disponibilizar seus projetos pedagógicos; alguns dos cursos da UNEB estavam em fase de construção do seu documento. Nessa universidade, houve um processo de centralização para a construção do projeto curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. O processo foi coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação, e ficou sob a responsabilidade de uma comissão constituída por professores dos diferentes *campi*. Mas, apesar de ter-se definido o projeto curricular, e os cursos estarem em funcionamento sob uma mesma matriz curricular, cada um deles precisa construir o seu documento, que deve conter: a descrição do *campus* no qual está situado e da região do qual faz parte, assim como a descrição das especificidades daquele curso que se diferencia do núcleo comum, como, por exemplo, as disciplinas optativas que não são as mesmas de um *campus* para outro. Como o que me interessa nesta pesquisa está relacionado às 400 horas de “prática como componente curricular”, espaço configurado da mesma maneira em todos os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB, tomei o projeto pedagógico de um deles para representar todos os outros.

A partir do material disponibilizado pelos coordenadores, meu foco de análise centrou-se sobre o espaço da “prática como componente curricular”, procurando identificar como o mesmo está configurado no interior da matriz curricular, qual a importância desse núcleo para a formação do professor de ciências e biologia, considerando os objetivos que os cursos pretendem alcançar e as competências e habilidades que os mesmos elegem como aqueles que buscam desenvolver para a formação do profissional em questão. Esse recorte ocorreu devido ao fato de saber que encontraria esses elementos em todos os projetos. A Resolução CNE/CES 7, de 11 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas, determina, no Art. 2º, que o projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Ciências Biológicas deverá explicitar:

- I - o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- II - as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- III - a estrutura do curso;
- IV - os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- V - os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- VI - o formato dos estágios;
- VII - as características das atividades complementares; e

VIII - as formas de avaliação.

Foi a partir desse recorte que a análise da configuração do espaço curricular da “prática” foi aqui efetuada.

Etapa 2

Essa etapa ficou restrita a apenas dois cursos (Curso A e Curso B), devido ao tempo para o desenvolvimento da mesma. A escolha desses cursos esteve relacionada ao fato de ambos estarem localizados nas universidades de *campus* único.

Nesse momento, foi possível complementar a análise desenvolvida na primeira etapa, dando relevo aos aspectos processuais envolvidos na configuração do espaço curricular da “prática”. Os documentos analisados na primeira etapa não nos trazem elementos dos processos implicados na construção de tal espaço; não especificam, por exemplo, as pessoas que estiveram envolvidas, que discussões estiveram presentes, quais foram os principais embates etc. Interessava-me conversar com algumas das pessoas que participaram ativamente da reestruturação curricular e configurar minimamente o processo.

No Curso A, foram entrevistados três professores e, no Curso B, quatro. Iniciei entrevistando aqueles que foram coordenadores dos colegiados dos cursos na época da reestruturação curricular. A partir dessa primeira entrevista, foram indicados outros professores que estiveram envolvidos com o processo e que poderiam colaborar com a pesquisa. Considerando essas sugestões, procurei escolher sujeitos que pudessem fornecer diferentes enfoques e elementos do processo vivenciado na configuração da “prática como componente curricular”.

No Curso, A entrevistei:

- Maria¹³ (Departamento de Ciências Biológicas, Área do Ensino de Biologia): participou do processo de reestruturação enquanto membro do colegiado e enquanto coordenadora desse mesmo órgão. Ela é Licenciada em Ciências Biológicas e Mestre em Educação.
- Joel (Departamento de Ciências Biológicas, Área de Ecologia): participou do processo de reestruturação enquanto membro do colegiado e enquanto coordenador desse mesmo órgão. Ele é Bacharel em Ciências Biológicas e Doutor em Ecologia.
- Amanda (Departamento de Ciências Biológicas, Área de Morfologia): participou do processo de reestruturação enquanto membro do colegiado e enquanto

¹³ Todos os nomes dos professores foram substituídos por nomes fictícios.

coordenadora desse mesmo órgão. Ela é Bacharela e licenciada em Ciências Biológicas e Doutora em Ciências Biológicas.

No Curso B, entrevistei:

- Vitor (Departamento de Ciências Biológicas, Área de Zoologia): participou do processo de reestruturação enquanto docente da Área de Zoologia. Ele é Bacharel em Ciências Biológicas e fez seu mestrado na área da Geologia. Atualmente cursa o doutorado em Ciências Marinhas Tropicais.
- Marcelo (Departamento de Educação, Área de Prática de Ensino): participou do processo de reestruturação enquanto membro do colegiado do curso. Ele é Licenciado em Ciências Biológicas e é Doutor em Educação.
- Gabriela (Departamento de Ciências Biológicas, Área de Ecologia): participou do processo de reestruturação enquanto coordenadora do colegiado do curso. Ela é formada em História Natural e Mestre em Botânica.
- Carmen (Departamento de Educação, Área de Prática de Ensino): participou do processo de reestruturação enquanto membro do colegiado do curso. Ela é Bacharela em Ciências Biológicas e Doutora em Ensino, História e Filosofia da Ciência.

A entrevista se configurou como uma entrevista semi-estruturada, com quatro núcleos centrais: um primeiro momento, no qual o entrevistado falou a respeito da sua formação, há quanto tempo faz parte da instituição e com quais disciplinas trabalha; o segundo e o terceiro trataram, respectivamente, sobre o seu envolvimento no processo de reestruturação e como esta ocorreu; e o último teve como foco as 400 horas de prática como componente curricular, buscando configurar um quadro das principais discussões e questões que estiveram envolvidas na construção desse núcleo no currículo. No Apêndice A, encontra-se o roteiro da entrevista semi-estruturada. Esse roteiro auxiliou-me como um guia na condução da entrevista.

As entrevistas¹⁴ tiveram duração de uma a duas horas aproximadamente. Todas foram gravadas e, posteriormente, integralmente transcritas, transformadas, assim, em textos.

Rosa Silveira (2002, p. 120), em seu artigo “A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados”, traz uma perspectiva interessante de como conceber a entrevista. Ela propõe ver as entrevistas como

eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise.

Essa compreensão dá à entrevista um lugar para além dos depoimentos e dos relatos de ideias e histórias, pois permite compreendê-la como um momento provocador e criador,

¹⁴ Antecedeu, a cada uma das entrevistas, a entrega e a coleta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

perpassado por discursos. A partir dessa perspectiva, a *situação de entrevista* passa a ser pensada como

um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes (SILVEIRA, 2002, p. 139-140).

Ao entrar em cena, o pesquisador atuará nessa “arena de significados” ao fazer expressar novamente tais discursos, no momento da sua releitura e de sua reconstrução, dando aos mesmos novos sentidos.

Foi a partir dessa perspectiva de conceber a entrevista e os textos produtos de sua transcrição que realizei essa etapa da pesquisa.

Elementos teóricos considerados para a análise: a relação entre os contextos de produção da política curricular e a dimensão da prática.

Foi a partir do entendimento de que as políticas públicas e os discursos por elas postos em movimento estão imbricadas na produção de espaços e de possibilidades curriculares através de processos de recontextualização e hibridização, em meio a disputas e embates, que produzi a análise apresentada nesta pesquisa.

Pensar a produção de políticas curriculares a partir do “ciclo contínuo”, proposto por Ball e colaboradores, traz a possibilidade de estabelecer relações entre diferentes instâncias e sujeitos produtores das políticas (seja no contexto de influência, seja no de produção da política, ou no contexto da prática e na relação entre os diferentes contextos) e perceber as conexões estabelecidas entre eles, e olhar para os discursos que circulam e materializam produções curriculares. Ao considerar as argumentações presentes nas DCN a respeito da importância da prática na formação de professores, não se pode esquecer que essas são frutos de um conjunto de discursos produzidos pelo contexto de influência, especificamente, pelo campo de formação de professores; discursos que foram recontextualizados e hibridizados no momento da produção do texto das DCN. A partir da leitura do texto das DCN, da sua interpretação/ressignificação, os profissionais atuantes no contexto dos cursos investigados materializaram as determinações dessa política em currículos específicos (foco de minha análise).

Como mencionado no primeiro capítulo, o contexto da prática pode ser visto como um micro-processo político, localizando nele um contexto de influência, um contexto de produção de textos (escritos ou não) e um contexto de prática. Se assim for pensada, a análise realizada nesta pesquisa fica restrita aos dois primeiros contextos, ou melhor, na relação estabelecida entre eles: o primeiro representado pelas DCN, e o segundo representado pelos textos dos projetos curriculares dos cursos investigados.

Rosanne Dias (2009), em sua tese de doutorado, traz elementos importantes para que se pensem os sentidos de prática postos em circulação nos diferentes contextos de produção das políticas curriculares para formação de professores. Ao discutir o contexto de influência, a autora afirma que, independentemente dos diferentes significados que a prática possa assumir nas proposições de diferentes pesquisadores e grupos de pesquisa, a sua centralidade constitui-se elemento aglutinador quando se trata de pensar em propostas para formação de professores. Mas a “prática” emerge como significante central para a formação de professores não apenas no âmbito das comunidades epistêmicas, ela também se torna hegemônica no contexto das políticas curriculares com assinatura oficial, como é o caso das DCN. E nesse contexto, o *significante prática*, nas suas flutuações, se apresenta como

espaço e contato com o real; formação do professor pesquisador/reflexivo; formação do profissional crítico; especificidade e valorização de um saber profissional; conexão com os saberes dos alunos; relação teoria e prática, concretização do currículo integrado; e lócus da luta política contra a exploração do trabalhador (DIAS; LOPES, 2009, p. 93).

Quais desses sentidos são recontextualizados no interior dos projetos curriculares dos cursos investigados?

Para fazer tal análise, considereirei quatro diretrizes/argumentações presentes nas atuais políticas curriculares de formação de professores (DCN e Parecer CNE/CP 9/2001) no que se refere à dimensão da prática (explicitadas no capítulo do referencial teórico):

- 1) O espaço/lugar da “prática como componente curricular” no interior dos projetos curriculares dos cursos de licenciatura;
- 2) A prática e a sua relação mais ampla com a teoria enquanto diretriz para a organização e o desenvolvimento da matriz curricular;
- 3) O contato com diferentes espaços educativos numa perspectiva profissional formativa e reflexiva;
- 4) O conhecimento produzido “na” e “pela” experiência e vivência profissional.

Foi considerando “os sentidos flutuantes do significante prática” (DIAS; LOPES, 2009, p. 93) e as quatro diretrizes/argumentações presentes nas atuais políticas curriculares de

formação de professores (DCN e Parecer CNE/CP 9/2001), no que se refere à dimensão da prática, que fez a análise do espaço curricular investigado.

Dessa forma, pude perceber quais recontextualizações estão sendo efetuadas no interior dos respectivos projetos dos cursos na construção do espaço da “prática como componente curricular”.

2.2 Situando os cursos investigados

A Bahia possui quatro universidades estaduais: a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Na Figura 1, encontra-se a localização dos *campi* das Universidades Estaduais da Bahia que oferecem o curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

A *Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)* está localizada no eixo Ilhéus - Itabuna. Sua importância se faz presente em toda a região Sul da Bahia, pois “é a principal instituição de ensino superior nesse vasto espaço do território baiano”¹⁵.

Situa-se no coração da Mata Atlântica, que tem seu futuro umbilicalmente ligado à sorte da lavoura cacaueteira, responsável, em grande parte, pela sua preservação, hoje fortemente ameaçada por um processo de pecuarização de espaços antes ocupados pela cacauicultura.¹⁵

Nesse contexto, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas dessa universidade (implementado em 1999) busca formar profissionais para atuar nas escolas da região e *em outros espaços educativos, formais ou não formais, bem como capacitá-los para atuar nas diversas áreas de competência do biólogo* (Projeto Pedagógico do curso).

A *Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)* localiza-se no município de Feira de Santana, a segunda cidade mais populosa do estado. “Instalada no Portal do Sertão, a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – nasceu como resultado de uma estratégia governamental com o objetivo de interiorizar a educação superior, até então, circunscrita à capital, Salvador”.¹⁶

¹⁵ http://www.uesc.br/a_uesc/index.php?item=conteudo_localizacao.php.

¹⁶ <http://www.uefs.br/portal/a-universidade/sua-historia>.

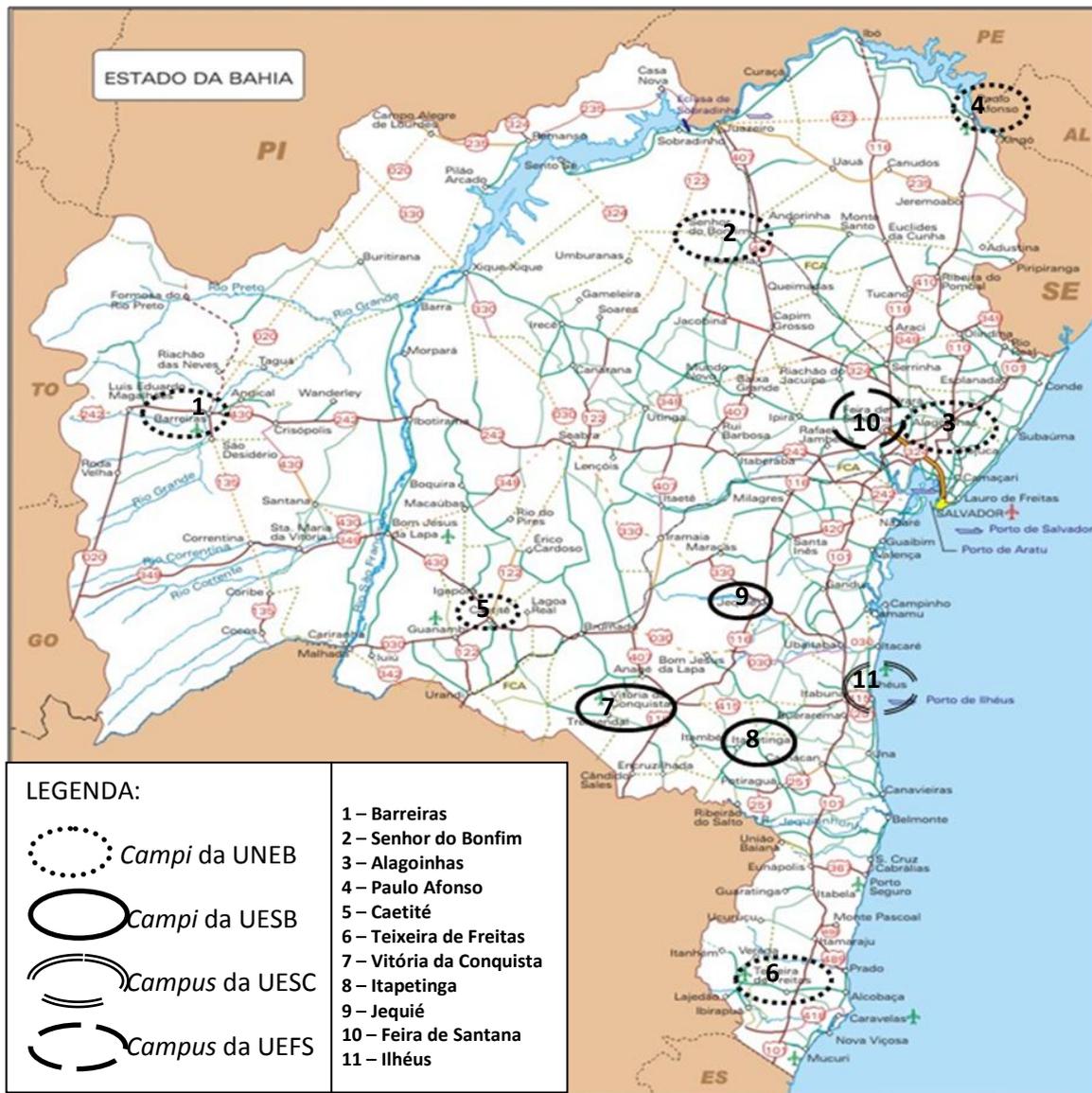


Figura 1 - Localização dos *campi* das Universidades Estaduais da Bahia que oferecem o curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Na UEFS, o curso de licenciatura em Ciências Biológicas é oferecido desde o ano de 1987, buscando

contribuir para a formação de um professor que construa de maneira permanente a profissionalização docente, o que para tanto demanda a capacidade de compreender as questões singulares e complexas envolvidas no trabalho docente, a autonomia de tomar decisões em relação as mesmas, responsabilizando-se pelas opções feitas, a prática de avaliar criticamente a sua própria atuação profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão, e de interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence, participando de associações de categoria e em eventos de natureza sindical, científica e cultural. Por outro lado, o profissional,

enquanto biólogo, deve ser detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem. Deve ser consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde e meio ambiente, dentre outras e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida (Projeto Político Pedagógico).

A *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)*, como o próprio nome já faz referência, está localizada na região do sudoeste da Bahia. Sua sede localiza-se em Vitória da Conquista, a terceira cidade mais populosa do estado. Os outros dois *campi* encontram-se em Jequié e Itapetinga, municípios de importância econômica comercial, industrial e na agropecuária das micro-regiões nas quais estão situadas. Cada um desses *campi* possui um curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Os projetos pedagógicos dos cursos fazem menção ao significado da importância das universidades no interior do estado da Bahia e às responsabilidades que as universidades assumem nesse contexto.

As universidades Estaduais da Bahia, situadas em regiões do interior do estado, abrangendo municípios com enormes desigualdades econômicas, apresentam um papel fundamental na transformação da realidade, contribuindo para a formação de profissionais críticos e empenhados com as transformações sociais necessárias da transmissão de um saber conectado com a realidade e com as necessidades prementes (Projeto Pedagógico do curso de Vitória da Conquista).

Visando atender às necessidades da Região Sudoeste e do Estado da Bahia impõem-se a UESB a formação de profissionais conscientes, profissionais estes necessários para a superação das desigualdades sócio-econômico-ambientais da sociedade e capazes de aliar sua competência técnico-científica à competência política (Projeto Pedagógico Jequié).

Os cursos buscam, dessa maneira, pelo que se apresenta, estar conectados às demandas das regiões nas quais estão inseridos, contribuindo com o desenvolvimento social, cultural e econômico das mesmas.

Todos os três cursos têm como objetivo formar licenciandos com condições de exercer a profissão nos diversos espaços de atuação do biólogo e também aptos a atuar no campo educacional, especificamente no que se refere ao ensino de ciências e de biologia e à pesquisa nessa área.

No *campus* de Jequié e de Vitória da Conquista, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas são oferecidos desde o ano de 1999. O de Itapetinga foi criado em 2004, tendo a primeira turma ingressada em 2005.

A *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)* está presente em 24 dos municípios baianos, de médio e grande porte, abrangendo geograficamente todas as regiões do Estado. Sua sede fica na capital, Salvador, e os outros *campi* localizam-se em: Alagoinhas, Juazeiro, Jacobina, Santo Antônio de Jesus, Caetité, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Conceição do Coité, Valença, Irecê, Bom Jesus da Lapa, Eunápolis, Camaçari, Brumado, Ipiaú, Euclides da Cunha, Seabra e Xique-Xique. “A capilaridade de sua estrutura e abrangência de suas atividades está diretamente relacionada à missão social que desempenha”.¹⁷

O Estado da Bahia, por ser extenso territorialmente e apresentar-se desigual do ponto de vista físico, social e econômico, requer a compreensão dos subespaços que o compõem e a adoção de políticas diferenciadas que possibilitem a potencialização dos seus recursos e a redução gradativa das desigualdades sociais e regionais. A Universidade do Estado da Bahia, frente à sua natureza multicampi, pode participar e interagir, contribuindo de forma significativa neste processo, conforme visto, a partir da definição clara, precisa e objetiva do papel da instituição nos temas estratégicos para o desenvolvimento estadual.¹⁸

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas está presente em seis desses *campi*: *Campus II – Alagoinhas, Campus VI – Caetité, Campus VII – Senhor do Bonfim, Campus VIII – Paulo Afonso, Campus IX – Barreiras e Campus X – Teixeira de Freitas*. Nesse amplo contexto, procura formar profissionais com condições de atuar nas respectivas regiões do estado; *um profissional generalista, que tenha na docência a sua principal área de atuação, podendo atuar em órgãos públicos ou privados nas áreas de ensino fundamental e médio, meio ambiente, saúde pública, ecologia, indústrias, consultorias, biotecnologia, produção científica entre outras* (Projeto Pedagógico).

Como se pode ver, as universidades estaduais estão presentes em todas as regiões geográficas da Bahia, possibilitando produção de conhecimento a partir das realidades específicas e contribuindo para o desenvolvimento sócio-cultural das mesmas. No que se refere a esse amplo território, o “Plano Estratégico” da UNEB faz um interessante resumo das regiões do estado. Considerei apropriado trazer esse longo trecho por entender que, a partir dele, pode-se ter um panorama das diferentes regiões e em quais condições cada universidade e *campus* está situado.

Se forem considerados aspectos físico-naturais, é possível observar que existem características diferenciadas e importantes entre os biomas do litoral (domínio da mata atlântica), do semi-árido (domínio da caatinga) e do extremo oeste (domínio

¹⁷ <http://www.uneb.br/institucional/a-universidade/>.

¹⁸ http://www.uneb.br/wp-content/themes/uneb/docs/planejamento_integra.pdf.

dos cerrados). Se forem agrupadas, ou estudadas comparativamente estas realidades, sob o ponto de vista econômico, também se pode associar o dinamismo das atividades diferenciadas por setores, aproximadamente com os mesmo compartimentos dos biomas.

A faixa litorânea apresenta os maiores dinamismos, expressos em PIB: uma concentração industrial na Macrorregião de Salvador; a agroindústria no extremo sul, com papel e celulose; produção cacaueteira; e atividade turística que se desenvolve ao longo da faixa costeira. Por sua vez, os extremos Oeste e Norte desenvolvem atividades agroindustriais importantes, com predomínio de grãos no Oeste e frutas no Norte. A região do Semi-Árido apresenta, no seu conjunto, atividades relativamente de pouco dinamismo econômico, caracterizadas por uma produção agrícola de corte familiar, embora possam ser identificadas áreas de pequenas concentrações de produção mineral, de turismo e de comércio, esta última notadamente localizada nas maiores cidades.

Em tal realidade, as condições sociais apresentam-se com os indicadores relativamente mais críticos na região do Semi-Árido, embora haja problemas de agrupamentos de famílias pobres em todas as regiões da Bahia, com grande tendência de concentração de áreas críticas sociais nas grandes cidades deste Estado.

Dessa forma, percebe-se o mosaico em que se constitui o estado baiano, e em que contexto cada universidade e os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas estão inseridos.

3 A CONFIGURAÇÃO DA “PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR” NO CONTEXTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA

“[...] a maneira como as Ciências Sociais fornecem ferramentas que organizam formas de pensar sobre problemas sociais está implicada no gerenciamento das populações. Uma das coisas que está incrustada na praticidade das Ciências Sociais, através da pressão sobre os pesquisadores educacionais para fazerem recomendações para políticas, é que estamos contribuindo para regimes de disciplina. Estamos tornando as populações categorizáveis. Estamos estabelecendo normas para o comportamento correto, estabelecendo padrões de “boa” prática, definindo a “melhor” prática. Este é um empreendimento moral tanto quanto científico! Podemos nos perceber abordando questões de desigualdade, mas também fazemos parte da governamentalidade, da produção de conhecimento que permite aos indivíduos governarem-se a si mesmos.

Depoimento de Stephen Ball
(MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 311).

O capítulo de análise está estruturado a partir das questões que norteiam a pesquisa e dividido em duas partes.

A primeira parte – A **“prática como componente curricular” materializada nos Projetos Curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia: sentidos de prática postos em movimento** – possibilita compreender de que maneira o espaço referente à “prática como componente curricular” está configurado no interior dos projetos curriculares institucionais dos cursos para responder às DCN. Além disso, por meio da análise desse espaço curricular, investigo quais sentidos/discursos presentes nas DCN estão sendo mobilizados para a sua produção e se os

argumentos que as DCN utilizam para justificar a importância da prática no contexto da formação de professores encontram ressonâncias no seu interior.

Nomeio os Projetos Curriculares investigados de Projeto A, Projeto B, Projeto C, Projeto D, Projeto E e Projeto F. Recordo, no que se refere à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que, apesar de ter o curso de licenciatura em Ciências Biológicas em seis *campi*, o projeto curricular é unificado; assim, neste trabalho, eles são representados por um único projeto.

Em **Processos de configuração do espaço curricular da “prática como componente curricular” no Curso A e no Curso B: compreensões de prática em circulação**, segunda parte, busco compreender a configuração da “prática como componente curricular” em dois dos cursos investigados, considerando os movimentos/ideias que produziram a sua construção e as disputas e os embates que estiveram presentes. Para abordar tais questões, faço a análise do processo vivenciado pelo Curso A (que deu origem ao Projeto A) e pelo Curso B (que deu origem ao projeto B), a partir de dados obtidos em entrevistas realizadas com professores que estiveram envolvidos com o processo de reelaboração dos projetos curriculares para atender às Diretrizes.

3.1 A “prática como componente curricular” materializada nos Projetos Curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia: sentidos de prática postos em movimento

Como mencionado anteriormente, neste momento irei apresentar a “prática como componente curricular” produzida pelos cursos investigados para atender à determinação das DCN e a análise da mesma.

Para construir a configuração do espaço curricular em questão, utilizei-me do material coletado (como explicitado no capítulo dois), procurando identificar: 1) como cada projeto configura tal espaço; e 2) qual a importância atribuída a esse espaço para a formação do professor de ciências e biologia, considerando: o *perfil do profissional* a ser formado, os *objetivos* a serem alcançados e as *competências e as habilidades* que se busca desenvolver para a formação desse profissional¹⁹. Esse recorte coloca em evidência aspectos importantes

¹⁹ Os fluxogramas das matrizes curriculares dos projetos estão anexados no final do trabalho. As ementas das disciplinas que compõem as horas de “prática como componente curricular”, em cada um dos projetos, estão

para a compreensão do espaço curricular em questão, tanto no que se refere a sua composição e configuração, quanto no que diz respeito ao papel que desempenha dentro do projeto de formação. É importante frisar que tal leitura foi feita a partir dos projetos institucionais e que me restringi às informações fornecidas pelos documentos; isto é, não busquei fazer uma análise para além do que está dito e anunciado. Minha intenção não é ver o que está por trás, mas perceber como as argumentações presentes nas DCN, a respeito da importância da prática, são recontextualizadas no interior dos projetos.

Para a produção do texto de análise dessa primeira parte, utilizo-me de trechos dos documentos institucionais. Tais trechos estão destacados²⁰ e sinalizados com o símbolo: ¶.

No **PROJETO A**, o espaço curricular da “prática como componente curricular” foi preenchido com oito “disciplinas” denominadas “Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia” (do I ao VIII), no qual os licenciandos devem elaborar, executar e avaliar projetos educacionais relacionados ao ensino de ciências e biologia em espaços formais e não formais de educação.

A Figura 2 é uma síntese da Matriz Curricular (que é formado por: Disciplinas²¹ obrigatórias básicas – disciplinas que fazem parte da formação do biólogo; Disciplinas obrigatórias específicas para a Licenciatura; Disciplinas optativas, que constam na integralização curricular do curso; Disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado ([...] em espaços formais e não formais); Disciplinas relativas ao Trabalho de Conclusão de Curso; e Práticas como componente curricular (Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia)¶).

Por essa figura, podemos notar que os Módulos Interdisciplinares estão presentes desde o primeiro semestre. Vemos, também, que há outros 12 componentes²² que abarcam: 1) disciplinas de diferentes dimensões do campo educacional e do ensino de ciências e biologia; 2) o momento do estágio supervisionado; e 3) o Trabalho de Conclusão de Curso (que necessariamente precisa ser uma pesquisa ligada ao ensino de ciências e biologia).

organizadas no Apêndice C. No Apêndice B, encontra-se o quadro que sistematiza o Perfil do Profissional a ser Formado; os Objetivos; e as Habilidades e Competências enunciados pelos projetos.

²⁰ Marcaremos os trechos retirados dos documentos analisados com este tipo de fonte: Gill Sans MT Condensed.

²¹ Como mencionado anteriormente, marcaremos os trechos retirados dos documentos analisados com este tipo de fonte (Gill Sans MT Condensed) e com este símbolo: ¶.

²² Filosofia e Educação, Política Pública e Legislação da Educação, Organização do Trabalho Escolar, Psicologia da Aprendizagem, Metodologia do Ensino de Ciências, Metodologia do Ensino de Biologia, Psicologia da Adolescência, Estágio Curricular Supervisionado I, Estágio Curricular Supervisionado II, Estágio Curricular Supervisionado III, Libras, Projeto de Pesquisa no Ensino de Biologia e Trabalho de Conclusão de Curso (no qual o aluno desenvolve o projeto elaborado na disciplina “Projeto de Pesquisa no Ensino de Biologia”).

MATRIZ CURRICULAR DO PROJETO A (não estão representadas as disciplinas optativas)							
SEM. 1	SEM. 2	SEM. 3	SEM. 4	SEM. 5	SEM. 6	SEM. 7	SEM. 8
Biol. Cel. E Molecular	Emb. Comparada	Histologia	Microbiologia Geral	Fisiol. Anim. Comp. I	Fisiol. Anim. Comp. II		Libras
Física para biol.	Biofísica para Biol.	Morfologia Vegetal	Biol. Sist. Cript.	Sist. Fanerog.	Fisiol. Vegetal		
Cálculo	Zool. Invert. I	Zool. Invert. II	Zool Cordados I	Zool. Cordados II			
Quim. Aplic. Biol.	Bioquímica	Anato. Fisiol. Humana	Genética	Genética Molecular	Evolução		
Geologia Geral	Paleontologia	Ecologia Geral	Ecol. Pop. Comun.		Biol. Conservação		
Filos. e Educação	Mét. Téc. Pesq. Biol.	Bioestatística				Proj. Pesq. Ens. de Biol.	TCC
Polít. Publ. Leg. Educ.	Org. Trab. Escolar	Metod. Ens. Ciênc.	Metod. Ens. Biol.	Est. Curric. Sup. I	Est. Curric. Sup. II	Est. Curric. Sup. III	
	Psicol. Aprendiz.	Psicol. Adolesc.					
Módulo Interdisc. Ensino de Biologia I	Módulo Interdisc. Ensino de Biologia II	Módulo Interdisc. Ensino de Biologia III	Módulo Interdisc. Ensino de Biologia IV	Módulo Interdisc. Ensino de Biologia V	Módulo Interdisc. Ensino de Biologia VI	Módulo Interdisc. Ensino de Biologia VII	Módulo Interdisc. Ensino de Biologia VIII

Figura 2 - Representação da Matriz Curricular do Projeto A.

O Projeto analisado indica que os “Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia” são “disciplinas” que estão interligadas. Os Módulos de I a IV possuem uma sequência, assim como os de V a VIII. O Módulo I é responsável por realizar a caracterização da organização estrutural, administrativa de espaços educativos formais e não formais ; por analisar a proposta pedagógica de um espaço educativo do ensino fundamental ; e por fazer a relação entre a proposta pedagógica escolar e as Diretrizes Curriculares para Educação Básica e Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental ; para que, no Módulo II, possa ser feita a caracterização da realidade sócio-econômica cultural e ambiental dos espaços educativos formais e não formais observados no Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia I  e a relação entre a realidade sócio-econômica-cultural e ambiental com propostas pedagógicas do espaço educativo formal ou com a do não formal . O Módulo III é o momento no qual os licenciandos devem fazer a elaboração de projetos de intervenção na realidade sócio-econômico-cultural e ambiental do espaço educativo formal ou não formal, observados nos Módulos Interdisciplinares I e II . No Módulo IV, está prevista a execução do projeto elaborado no Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia III. Elaboração de relatório. Organização do seminário integrador  (momento de socialização do que foi vivenciado). Repete-se essa mesma organização com os Módulos de V a VIII, mas já em outro contexto educacional, esperando que se dê a oportunidade para que

um novo processo possa ser vivenciado, abrindo a possibilidade de aprofundamento e amadurecimento das questões relativas à elaboração e execução de projetos.

O Projeto traz a compreensão de que a “prática como componente curricular” se configura enquanto espaço curricular interdisciplinar, alicerçado por uma perspectiva metodológica de projeto (os alunos conhecem uma dada realidade educacional, identificam suas demandas, elaboram um projeto de intervenção para a mesma, desenvolvem-no e avaliam como se deu o processo). Para o seu funcionamento, o documento faz menção à necessidade de que, nesse espaço curricular, se faça “uso” de conhecimentos de diferentes campos disciplinares e culturais, já que as demandas identificadas nos espaços formais e não formais de educação é que determinarão quais os conteúdos e procedimentos que serão explorados.

Em tal projeto, anuncia-se que o espaço curricular em questão está comprometido em produzir experiências e vivências formativas em contextos educacionais que não se restrinjam à escola, problematizando os elementos culturais e sociais que “aparentemente” estão “fora” da mesma, mas que estão imbricados com as questões educacionais mais amplas e com as temáticas relacionadas ao ensino de ciências e biologia. Além disso, o texto analisado indica que os Módulos Interdisciplinares, por não se restringirem aos espaços escolares, podem possibilitar a construção de elementos formativos úteis àqueles que futuramente atuarão em espaços que tenham no seu interior o desenvolvimento de atividades educacionais (ONGs, zoológicos, áreas de proteção ambiental etc.). Nesse sentido, a proposta é a de formar um educador que pense o seu trabalho a partir das demandas postas pelos diversos setores da sociedade e seus grupos, levando em consideração os possíveis espaços de atuação nos quais as ações educativas são desenvolvidas.

O contato com a realidade é uma das justificativas, apresentadas pelo documento analisado, que alicerça a proposta desse espaço curricular; espera-se que a formação dos licenciandos passe pela produção e implementação de projetos que atendam demandas colocadas pela realidade. Dessa forma, espera-se que o espaço curricular da “prática como componente curricular” (Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia) esteja, segundo o Projeto, envolvido com a formação de um licenciado capaz de desenvolver ações estratégicas para diagnóstico de problemas, propostas de soluções e tomadas de decisões em situações específicas e com capacidade de associar a competência técnica à competência política, contribuindo para a formação do licenciado crítico e reflexivo em relação às questões pertinentes ao seu campo de atuação (grifo nosso).

O espaço curricular da “prática como componente curricular” é pensado como aquele que faz o elo entre as disciplinas teóricas pedagógicas e as de conteúdo específico da biologia promovendo a integralização do currículo da licenciatura. Espera-se que os Módulos Interdisciplinares tornem possíveis a ressignificação dos conteúdos trabalhados em outras disciplinas e dos conteúdos considerados “teóricos”, integrando conhecimentos advindos de diferentes campos. Sendo assim, nesse projeto, o espaço curricular da “prática como componente curricular” foi pensado para que ele esteja envolvido com a busca da construção da relação teoria e prática através da integração de conhecimentos para a produção e implementação de projetos em contextos reais, buscando capacitar os alunos para articular os conteúdos biológicos com os conhecimentos básicos da educação fundamental e média, mediante a investigação, a interpretação e a intervenção na dinâmica dos espaços educativos e pretendendo formar um licenciando com a habilidade e a capacidade para elaborar, executar e atuar em projetos de ensino, pesquisa e extensão nos diversos espaços de atuação de forma interdisciplinar.

O currículo foi pensado para que as experiências vivenciadas nos dois primeiros anos, tanto nos Módulos Interdisciplinares de I a IV, quanto nas disciplinas pedagógicas (“Filosofia e Educação”, “Política Pública e Legislação da Educação”, “Organização do Trabalho Escolar”, “Psicologia da Aprendizagem”, “Psicologia da Adolescência”, “Metodologia do Ensino de Ciências” e “Metodologia do Ensino de Biologia”), possibilitem que os licenciandos construam um conjunto de conhecimentos que sirva de alicerce e seja aprofundado ao longo da segunda metade do curso, momento no qual os alunos realizam o Estágio Supervisionado, desenvolvem sua pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso e cursam os Módulos de V a VIII. O projeto curricular em vigor procura formar o profissional que possa atuar no exercício do magistério no nível fundamental e/ou médio nas disciplinas de Ciências e Biologia, respectivamente, na pesquisa básica voltada para o Ensino de Ciências e Biologia e também em outros espaços educativos, formais ou não formais.

Em síntese, pode-se afirmar que, ao recontextualizar os discursos que circulam nas DCN, o Projeto A se aproxima do seguinte sentido de prática: contato direto com a realidade, através da metodologia de projetos, trabalhando a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

No **PROJETO B**, o espaço curricular da “prática como componente curricular” é denominado “Componentes da Prática Educativa” e é constituído de oito disciplinas: “Organização da Educação Básica Brasileira e Profissionalização Docente”, “Imagens de Natureza no Ensino de Ciências”, “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação”, “Docência em ciência: saber científico/saber escolar I”, “Pluralidade cultural e

Inclusão Escolar”, “Metodologia e Didática do Ensino de Ciências e Biologia”, “Metodologia da Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia I” e “Docência em ciência: saber científico/saber escolar II”. Esses componentes curriculares estão distribuídos ao longo dos quatro primeiros semestres (ver Figura 3).

MATRIZ CURRICULAR DO PROJETO B (não estão representadas as disciplinas optativas)							
SEM. 1	SEM. 2	SEM. 3	SEM. 4	SEM. 5	SEM. 6	SEM. 7	SEM. 8
Ecologia e Evolução	Moléculas e Biomoléculas	Protistas Fotossintetizantes	Genes, Cromos. e os Mecanismos de Transm. Hereditária	Mecanismos de Evolução Biológica	Fisiologia Vegetal	Fisiologia Animal Comparativa e Humana II	Imunologia
Geociências I	Evolução Celular	Micologia	Morfologia Vegetal – Embriófitas	Sistemática Vegetal - Embriófitas	Metazoários IV	Conservação e Manejo da Biodiversidade	
Construção do Conhec. Científico em Biologia	Biofísica I	Metazoários I	Metazoários II	Metazoários III	Fisiologia Animal Comparativa e Humana I		
Evolução do Pensamento Filosófico-Científico	Introdução à Sistemática	Protistas Heterótrofos	Geociências II	Biologia de Microrganismos	Populações, Comunidades e Ecossistemas		
Seminário de Pesquisa A	Seminário de Bioética	Evolução e Desenvolvimento dos Eucariotos	Seminários de Pesquisa B	Seminários de pesquisa C		Paleontologia e Paleocologia	
Componente Integrador I	Componente Integrador II	Componente Integrador III	Componente Integrador IV	Componente Integrador V	Componente Integrador VI	Componente Integrador VII	Componente Integrador VIII
Química Aplicada à Biologia	Fundamentos Hist. Filos. e Sociológicos da Educação	Fundamentos Psicológicos da Educação II	Metodologia e Didática do Ens. de Ciências e Biologia	Metodologia da Pesquisa em Ens. de Ciências e Biologia II	Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso	Sexualidade e Educação	Educação Ambiental
Organização da Educ. Básica Brasileira e Profissionalização Docente	Fundamentos Psicológicos da Educação I	Pluralidade Cultural e Inclusão Escolar	Metodologia da Pesquisa em Ens. de Ciências e Biologia I	Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências I	Estágio Supervisionado em Ensino de Biologia I	Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências II	Estágio Supervisionado em Ensino de Biologia II
Imagens de Natureza no Ensino de Ciências	Docência em Ciência: saber científico/saber escolar I		Docência em Ciência: saber científico/saber escolar II				Homem, Natureza e Sociedade

Figura 3 - Representação da Matriz Curricular do Projeto B.

Nesse projeto, a matriz curricular está organizada da seguinte forma: um conjunto de componentes curriculares/disciplinas diz respeito ao Núcleo de Formação Básica; uma outra parte constitui o Núcleo de Formação Específica; as disciplinas optativas formam o Núcleo de Estudos Independentes (optativas); e há as Atividades Complementares. Com o Núcleo de Formação Básica, que é constituído por “Componentes Integradores” e por disciplinas básicas da formação do profissional em questão, espera-se provisionar o currículo dos conhecimentos básicos e complementares fundamentais à formação básica necessária ao biólogo, seja ele licenciado ou bacharel (B). Nesse núcleo, há duas disciplinas, oferecidas no final do curso, que pretendem discutir questões do campo educacional, focadas em temas específicos: “Sexualidade e Educação” e “Educação Ambiental”. O Núcleo de Formação Específica (componentes que fundamentarão a formação do professor de

Ciências e Biologia para a Escola Básica (B) é constituído de: 1) Disciplinas (“Construção do Conhecimento Científico nas Ciências Biológicas”, “Fundamentos Psicológicos da Educação I”, “Fundamentos Psicológicos da Educação II” e “Metodologia da Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia II²³”), cuja função é associar as dimensões científico/cultural à de formação do professor em sua prática pedagógica (B); 2) *Componentes da Prática Educativa*, cuja responsabilidade é a de promover a transposição didática do conhecimento “saber científico” para o conhecimento “saber escolar” e dessa forma dar condições para que o currículo leve o aluno a “aprender a ser professor” (B) (grifo do autor); 3) Estágio Supervisionado de ensino; e 4) Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso (a temática a ser investigada precisa relacionar-se ao ensino de Ciências e Biologia), componente calcado na dimensão da autonomia intelectual e profissional do aluno (B). A disposição das referidas disciplinas ao longo dos quatro anos de curso pode ser observada na Figura 3.

Qual a importância que o curso atribui aos componentes da “Prática Educativa” (prática como componente curricular) para a formação do profissional em questão?

Esse espaço curricular tem a intenção de envolver os licenciandos, desde o primeiro semestre, com as questões educacionais, do espaço escolar e do ensino de ciências e biologia, procurando abordar: [1] a transposição do saber científico em saber escolar; as diversas formas de linguagem para que esta transposição possa ocorrer tanto no ensino de Ciências quanto no de Biologia; [2] a discussão importante da escola como espaço sócio-cultural onde a diversidade cultural e a inclusão escolar sejam temas de reflexão para ações positivas do profissional professor; [3] a metodologia e a didática como ferramenta para a formação do professor e, [4] fundamentos metodológicos sobre a pesquisa em educação voltados para a realização de um trabalho monográfico de conclusão de curso em ensino de Ciências e Biologia. (B)

Para dar conta de tais conteúdos, o Projeto afirma que a *Prática Educativa* está constituída por componentes que podem ser considerados *stricto* e *lato senso* (B). Dessa forma, pretende-se articular no processo formativo conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa (B) da profissão em questão. A disciplina “Organização da Educação Básica Brasileira e Profissionalização Docente” está responsável por abordar a educação escolar considerando o contexto sócio-econômico e político; os planos, as diretrizes e a legislação para a educação básica; organização e gestão do sistema escolar: aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; os profissionais da educação; representação da docência produzida por textos oficiais, professoras e professores e mídias em geral (B). Espera-se que “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação” trate das bases necessárias para

²³ Ementa: Desenvolvimento de um projeto de pesquisa em Ensino de Ciências e/ou Biologia (carga horária: 45h).

uma leitura do fenômeno educativo enquanto fenômeno histórico, social e filosófico. “Imagens de Natureza no Ensino de Ciências” está responsável por discutir as representações de natureza produzidas pela escola, pelos diferentes sistemas de conhecimento (tradições culturais) e pela mídia (documentários, cinemas, revistas, TV) e nos livros didáticos e paradidáticos; assim como pela problematização e análise da visão antropocêntrica de natureza nos textos e discursos veiculados e produzidos nos espaços formais e não-formais de educação. Em “Docência em ciência: saber científico/saber escolar I”, espera-se que os alunos se envolvam com a temática do exercício da docência na área das ciências biológicas; dando especial atenção à produção e constituição dos conceitos científicos de metabolismo, evolução e auto-organização em objetos de ensino na Educação Básica), assim como em “Docência em ciência: saber científico/saber escolar II” possam aprofundar as questões relativas a tal temática, mas a partir dos conceitos de gene, hereditariedade e informação na Biologia e sua constituição como objeto de ensino na Educação Básica; o determinismo genético veiculado nas mídias e suas implicações no ensino de Ciências e Biologia. “Pluralidade Cultural e Inclusão Escolar” está responsável por levar os licenciandos a refletir sobre a diversidade dos sujeitos, a produção do conhecimento biológico e as questões das diferenças de gênero, de corpo, de sexualidade; a relação entre ciência e outras formas de conhecimento no âmbito da educação; o cruzamento de fronteiras culturais na aprendizagem de Ciências e Biologia em diferentes contextos educativos. “Metodologia e Didática do Ensino de Ciências e Biologia” busca entrelaçar conhecimentos provenientes de outros componentes curriculares, materializando processos que se debruçam sobre a relação Currículo-Didática-Formação do Professor, abordando a interdependência entre objetivos de ensino de Ciências e Biologia, o processo de planejamento no ensino de Ciências e Biologia e a sua avaliação (aspectos pedagógicos, políticos e teórico-metodológicos). “Metodologia da Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia I” está configurada para que os alunos entrem em contato com a temática da pesquisa na formação do educador; as matrizes epistemológicas que alicerçam a pesquisa em Educação; as abordagens teórico-metodológicas na pesquisa em Educação; e diretrizes para a construção de um projeto de pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia. Elaboração de Projeto.

Segundo o Projeto do curso, esse espaço curricular foi pensado para que nele os licenciandos, a partir do contato com um conjunto de conteúdos/vivências, envolvam-se gradativamente com os aspectos da docência; ele faz parte de um currículo que pretende formar profissionais capazes de conceber, realizar e avaliar situações de aprendizagem para seus alunos, pautando-se por princípios éticos (respeito a alteridade, dignidade humana, responsabilidade, diálogo e solidariedade), e orientando-se por pressupostos epistemológicos coerentes; desenvolver-se profissionalmente, adotando uma atitude de reflexão permanente de sua prática pedagógica, de disponibilidade para atualização e intercâmbio com outros profissionais, e de flexibilidade para mudanças; e de produzir conhecimento pedagógico, tomando sua prática como objeto de pesquisa e

estudo, interagindo com a comunidade acadêmica, na busca por alternativas para educação, e empenhando-se na publicação dos resultados de sua pesquisa ☐.

No interior do Projeto B, a “prática como componente curricular” deve contribuir com a formação de licenciados com teoria e visão geral educacional que oriente sua prática pedagógica, mobilizando os conhecimentos sobre desenvolvimento humano e cognição nas diferentes faixas etárias, levando-se em conta os diferentes grupos sociais culturais dos alunos, conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação, e os conhecimentos acerca das diferentes teorias do conhecimento e sua relação com o currículo ☐.

A criação desse espaço curricular faz com que a prática de ensino ☐ não fique restrita ao Estágio Supervisionado; o momento do Estágio passa a ser a culminância de um projeto maior de formação do professor, crítico e responsável do seu papel de formador de formadores ☐. A Prática Educativa, somada ao Estágio Supervisionado, é responsável por marcar a identidade do curso no que se refere à formação do professor de ciências e biologia.

A “prática”, no espaço da “prática como componente curricular” do Projeto B, ganha o sentido de especificidade e valorização de um saber profissional, que para serem produzidos necessitam de conhecimentos de diversos campos teóricos e culturais, com os quais os licenciandos necessariamente precisam dialogar.

O Projeto B atende (recontextualiza) a determinação das DCN, no que se refere à “prática como componente curricular”, criando um espaço curricular denominado pelo curso como “Componentes da Prática Educativa”. Um novo nome é dado ao espaço da “prática como componente curricular”; indicando a necessidade de se renomear algo que já possuía um nome – muitas vezes, para que se possa dar significado a algo, é preciso tornar aquilo familiar, com sentido de pertença. No contexto do Projeto B, a prática como componente curricular passa a ser identificada como “Prática Educativa”.

Nesse projeto, a função de tal espaço curricular (“prática educativa”) é, lançando mão de conhecimentos educacionais diversos, possibilitar aos licenciandos a compreensão da complexidade da ação educativa desenvolvida na escola ou em outros espaços nos quais dimensões educacionais se fazem presentes, promovendo a produção de ferramentas e alicerces para a atuação enquanto docente e para que haja uma compreensão de como essa ação se produz e que elementos estão envolvidos. Nesse contexto, o contato direto do licenciando com espaços educativos, como acontece no Projeto A, não é algo que estruture o espaço da “prática como componente curricular”. Os sentidos de prática se movimentam, no interior do Projeto B, atrelados à transposição didática e ao estudo de determinados temas

(pluralidade cultural, inclusão escolar e imagens de natureza), considerando a dimensão reflexiva da profissão.

No **PROJETO C**, o espaço da “prática como componente curricular” foi preenchido com seis “disciplinas” denominadas “Práticas Pedagógicas”: “Prática Pedagógica I”, “Prática Pedagógica II”, “Prática Pedagógica III”, “Prática Pedagógica IV”, “Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado I” e “Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II”. A distribuição dessas “disciplinas” ao longo do curso pode ser observada na Figura 4.

MATRIZ CURRICULAR DO PROJETO C (não estão representadas as disciplinas optativas)							
SEM. 1	SEM. 2	SEM. 3	SEM. 4	SEM. 5	SEM. 6	SEM. 7	SEM. 8
ESTUDO EVOLUTIVO DAS GEOSFERAS	ORGANIZAÇÃO BIOLÓGICA	BIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	EVOLUÇÃO	BIOLOGIA ANIMAL E VEGETAL	BIOLOGIA ANIMAL	ECOLOGIA	
Estudos Evolutivos das Geosferas	Biofísica	Genética	Biologia de Invertebrados II	Biologia de Cordados	Fisiologia Animal Comparada	Paleontologia	
Fundamentos de Química	Sistemática Filogenética	Biologia de Invertebrados I	Sistemática Vegetal	Microbiologia	Anatomia dos Vertebrados	Ecologia e Meio Ambiente	
Tópicos de Física	Bioquímica	Biologia do Desenvolvimento	Genética e Evolução	Fisiologia Vegetal	Bioética		
Biologia Celular e Molecular	Biologia dos Protoctistas	Anatomia e Organografia Vegetal	Bioestatística	Ecologia Geral			
Epistemologia da Ciência	Biologia Vegetal I		Biologia dos Fungos		Projeto de Pesquisa I	Projeto de Pesquisa II	Monografia
Laboratório de Leitura e Produção de Texto	Laboratório de Leitura e Produção de Imagens						
Prática Pedagógica I	Prática Pedagógica II	Prática Pedagógica III	Prática Pedagógica IV	Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado I	Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II
Seminário Temático I	Seminário Temático II	Seminário Temático III	Seminário Temático IV				

Figura 4 - Representação da Matriz Curricular do Projeto C.

Nesse projeto, a estrutura curricular está organizada a partir de eixos de conhecimento, na tentativa de articular as dimensões teórica e prática dos diferentes componentes curriculares, buscando uma maior integração entre as áreas de formação do licenciado. O “Eixo integrador - Biodiversidade num Contexto Ecológico e Evolutivo” é considerado o eixo central que interage com os demais eixos de forma a permitir uma visão holística das Ciências Biológicas. Ele busca fornecer os conhecimentos relativos à vida, nos seus mais diferentes níveis de organização, sua origem, suas inter-relações ecológicas e evolutivas, tendo o homem como sujeito integrante e transformador da natureza. Já o “Eixo articulador -

Epistemologia e Racionalidade” fornece subsídios para melhor compreensão e contextualização do conhecimento biológico. Reflete, discute os aspectos éticos, legais relacionados ao exercício profissional. Articula os conhecimentos básicos de Física, Química, Geologia, História, Filosofia, Sociologia, Antropologia e outros, para dar suporte a atuação profissional do biólogo na sociedade, com consciência de seu papel na formação de cidadãos ☐. O “Eixo articulador – Contexto Pedagógico” discute, reflete, analisa os pressupostos que norteiam a prática docente do biólogo. Articula os conhecimentos básicos sobre Metodologia, Didática, Psicologia, Políticas Educacionais, Práticas Pedagógicas e outras numa perspectiva interdisciplinar e transversal, inserindo o aluno no campo de atuação profissional ☐. Há também o “Eixo dos Componentes de Livre Escolha” e o “Eixo das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais”.

Além dos referidos eixos, há um tema norteador para cada um dos semestres do curso: no primeiro semestre, o tema é Estudos Evolutivos das Geosferas; no segundo semestre, Organização Biológica; no terceiro, Biologia do Desenvolvimento; no quarto semestre, Evolução; no quinto, Biologia Animal e Vegetal; no sexto semestre, Biologia Animal; e no sétimo semestre, Ecologia (Ver Figura 4).

No Projeto, consta que os componentes curriculares de cada semestre oferecem subsídios para a compreensão de cada eixo na inter-relação com as diversas atividades do processo ensino-aprendizagem ☐. A problematização é considerada recurso metodológico privilegiado, pois é provocadora e integradora; a sua culminância se dará com os Seminários Temáticos (um por semestre durante os dois primeiros anos do curso) enfatizando aspectos técnicos, científicos e culturais ☐. Também através de abordagens multi e interdisciplinar ☐, há a elaboração e o desenvolvimento do projeto de pesquisa nos três últimos semestres (autonomia intelectual e profissional ☐).

Nesse projeto, compreende-se que a dimensão pedagógica está inicialmente contemplada nas Práticas Pedagógicas que, assim como os demais componentes curriculares, trabalham numa visão interdisciplinar a formação do biólogo ☐. Nos últimos quatro semestres, essa dimensão (a pedagógica) está contemplada nos estágios supervisionados.

Como pode ser observado na Figura 4, as Práticas Pedagógicas estão presentes do primeiro ao sexto semestre (sendo que, no quinto e no sexto, estão agregadas ao Estágio Supervisionado). Como mencionado anteriormente, elas compõem o “Eixo Articulador – Contexto Pedagógico”; que discute, reflete, analisa os pressupostos que norteiam a prática docente do biólogo. Articula os conhecimentos básicos sobre Metodologia, Didática, Psicologia, Políticas Educacionais, Práticas Pedagógicas e outras numa perspectiva interdisciplinar e transversal, inserindo o aluno no campo de atuação profissional ☐. Nesse contexto, pretende-se, com as Práticas Pedagógicas, construir um percurso, ao longo do curso, através do qual os licenciandos possam aproximar-se e aprofundar-se nas questões educacionais mais

amplas e naquelas ligadas especificamente ao ensino de ciências e biologia, interagindo com os diversos aspectos da profissão em questão. Espera-se que, com isso, os futuros professores cheguem aos estágios supervisionados com saberes capazes de alicerçar as vivências pelas quais passarão.

A Prática Pedagógica I está preocupada em abordar a relação ciência-sociedade-escola, problematizando a função do ensino das ciências e do professor desse campo de conhecimento; no interior dessa “disciplina” discute-se a importância da ciência e da sua história na sociedade moderna e contemporânea, a função da educação, da escola e do ensino das ciências e, sobretudo, as relações entre elas. Nas Práticas Pedagógicas II, III e IV, espera-se que as questões discutidas anteriores passem a ser cada vez mais localizadas e situadas. A sequência está concebida para que se adentre cada vez mais no universo escolar (o funcionamento da escola, seus elementos constitutivos, as legislações que regem os diferentes níveis de ensino, sua função em nossa sociedade, abordando os objetivos educacionais mais amplos), chegando à sala de aula e às questões inerentes a esse espaço e ao ensino de Ciências e Biologia e a função do professor nesse contexto, mas sem deixar de estabelecer relações com questões mais amplas discutidas anteriormente, isto é, organização do trabalho docente (aspectos teóricos e metodológicos); importância do planejamento; relação existente entre a função da escola hoje e a definição/elaboração dos objetivos de ensino; conceitos, procedimentos e atitudes que são ensinados e aprendidos de formas diferentes na práxis pedagógica; gestão e organização do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e fora dela, de modo a permitir a elaboração de conhecimento sobre como planejar e administrar situações de ensino de acordo com as possibilidades de aprendizagem dos alunos; modelo de ensino por resolução de problemas e situações de aprendizagem; articulação dos conhecimentos específicos do curso com sua aplicação pedagógica; concepção e elaboração de materiais didáticos ☐.

O projeto atribui às Práticas Pedagógicas a responsabilidade por abordar um conjunto de conhecimentos necessários à formação de um professor que tenha plena convicção do poder da educação como instrumento de transformação social ☐ e que esteja preparado para, aliando o conhecimento existente e as técnicas pedagógicas, avançar em direção à qualidade do ensino no país ☐; um educador responsável pelo aperfeiçoamento do processo educativo, do sistema educacional e crítico dos processos históricos da evolução da educação visando sempre um ensino ativo e participativo que estimule nos alunos a capacidade de pensar, lógica e criticamente ☐.

Tanto a Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado I quanto a Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II têm, no seu interior, poucas horas referentes às horas de prática como componente curricular (cada uma delas tem um total de 120 horas, sendo 100 horas relativas à carga horária de estágio e 20 horas de prática como componente curricular ☐). Elas procuram dar continuidade ao deslocamento de

lugares (do macro para o micro), situando as questões discutidas anteriormente. Isto é, é nesse momento que os alunos devem ir para a escola, na condição de monitor, e também é nesse momento que os licenciandos devem elaborar e executar projetos de extensão para a comunidade . O projeto tem a compreensão de que as discussões, os aprendizados, os saberes, produzidos ao longo dos dois primeiros anos no interior dos diversos componentes curriculares (tendo as Práticas Pedagógicas de I a IV papel fundamental), servirão de alicerce para a materialização, pelos futuros professores, de tais projetos.

Analisando a composição das “disciplinas” que formam o espaço curricular investigado, e a disposição sequencial das mesmas, considero que a “prática como componente curricular” no Projeto C reúne, no seu interior, os conteúdos relacionados à didática, às políticas públicas, às questões filosóficas, sociológicas, psicológicas, metodológicas e técnicas do ensino de ciências e biologia, tradicionalmente separados em campos disciplinares, mas agora agrupados em um outro rearranjo. Os sentidos de prática são movimentados no interior desse espaço aproximando-se da especificidade e valorização de um saber profissional, sendo importante, nesse contexto, a compreensão da dimensão histórico-social da profissão: a prática do ensino exige respeito aos saberes dos educandos, reflexão crítica sobre a prática docente, curiosidade e comprometimento. Exige também estética e ética, já que o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral do educando e acima de tudo ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que fazemos parte da construção histórica da sociedade em que vivemos .

No **PROJETO D**, a “prática como componente curricular” é formada por três conjuntos de “disciplinas”: um deles reúne aquelas disciplinas que tradicionalmente estão presentes nos currículos das licenciaturas e que abordam questões e dimensões da ação pedagógica e do ensino de ciências e biologia (“Psicologia da Educação”, “Didática” e “Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia”); um segundo é constituído por disciplinas que enfocam temáticas específicas no contexto da educação e do ensino de ciências e biologia (“Estudos dos Ecossistemas e a Educação”, “Saúde e Educação” e “Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento”); e um terceiro, que diz respeito às “disciplinas” “Monografia I” e “Monografia II”, no qual os licenciandos pesquisam temáticas relacionadas ao ensino de ciências e biologia. Essas disciplinas, com exceção de Monografia I e Monografia II, são oferecidas do segundo ao quinto semestres (ver Figura 5). A partir do início do terceiro ano, os licenciandos cursam os Estágios Supervisionados.

MATRIZ CURRICULAR DO PROJETO D (não estão representadas as disciplinas optativas)							
SEM. 1	SEM. 2	SEM. 3	SEM. 4	SEM. 5	SEM. 6	SEM. 7	SEM. 8
Bases Químicas para Ciências Biológicas	Química Orgânica	Bioquímica	Anatomia e fisiologia Humana		Fisiologia Vegetal	Biologia Molecular	
Biologia Celular	Histologia e Embriologia Animal	Anatomia Vegetal	Organografia Vegetal	Sistemática Vegetal	Microbiologia	Fisiologia Animal e Comparada	Ética e Cidadania
Matemática para Ciências Biológicas	Zoologia I	Zoologia II	Zoologia III	Zoologia IV	Biologia Evolutiva		
Física para Ciências Biológicas	Biofísica	Bioestatística	Genética Geral	Geologia e Paleontologia	Conservação dos Recursos Naturais e Legislação		
Metodologia da Pesquisa Científica	Ecologia I			Política e Gestão Educacional		Monografia I	Monografia II
Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos	Psicologia da Educação	Estudos dos Ecossistemas e a Educação	Saúde e Educação	Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento			
História e Filosofia da Ciência		Didática	Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia	Estágio Supervisionado em Ciências I	Estágio Supervisionado em Ciências II	Estágio Supervisionado em Biologia I	Estágio Supervisionado em Biologia II

Figura 5 - Representação da Matriz Curricular do Projeto D.

No Projeto, consta que cada um desses conjuntos de disciplinas (que formam o espaço referente à “prática como componente curricular”) responsabiliza-se por: 1) “Psicologia da Educação”, “Didática” e “Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia” – abordar conhecimentos teórico-metodológicos necessários à formação do futuro professor no exercício da docência: é de sua responsabilidade tratar das contribuições teóricas da psicologia sobre os processos de desenvolvimento da infância e adolescência e da aprendizagem, analisando as implicações educacionais, nos atos de ensinar e aprender, decorrentes dos conceitos básicos das diferentes abordagens [1]; abordar a questão do planejamento e avaliação no ensino de ciências e biologia, trazendo para a discussão a importância da contextualização e da compreensão das diferentes propostas de ensino–aprendizagem [2]; promover o estudo de projetos desenvolvidos para o ensino formal e não formal de ciências e biologia [3]; tratar do planejamento e organização de laboratórios de ensino de ciências e biologia; e fazer a análise e discussão dos recursos tecnológicos e sua relação com o processo ensino aprendizagem [4]; 2) “Estudos dos Ecossistemas e a Educação”, “Saúde e Educação” e “Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento” – dar especial atenção a determinados temas, importantes para a educação e para o ensino de ciências e biologia no contexto da sociedade atual, tais como: estudo dos diferentes ecossistemas naturais, artificiais ou alterados, com enfoque na formação, características gerais, fauna e flora associada, importância ecológica e econômica; epidemiologia e educação em saúde, etiologia e profilaxia das doenças de maior significado para a população, planejamento familiar, educação sexual, tóxicos e desnutrição; histórico e perspectivas da Educação como ferramenta para a construção da consciência socioambiental, avaliação

crítica dos diferentes tipos de abordagem educacionais e a sua contribuição para a efetivação do desenvolvimento sustentável, estratégias na elaboração de projetos multi e interdisciplinares para a construção da consciência socioambiental no ensino formal e não formal [1]; e 3) Monografia I e Monografia II – alicerçado na compreensão de que a pesquisa é uma dimensão importante na formação do futuro professor; nesses componentes curriculares, como já mencionado, o licenciando tem que desenvolver uma pesquisa no âmbito do ensino de ciências e biologia.

Consta no Projeto que, em todas as disciplinas do conjunto 1 e 2, existem espaços de materialização de conhecimentos produzidos, ou seja, elaboração e aplicação de propostas pedagógicas [2] (grifo nosso). Em “Estudos dos Ecossistemas e a Educação”, há especial atenção à elaboração e aplicação de propostas pedagógicas no ensino de ciências e biologia que incorporem atividades de campo nos diferentes ecossistemas [3]. Em “Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento”, no que se refere ao planejamento, elaboração, aplicação e avaliação de atividades e programas visando a aplicação curricular da abordagem ambiental [4]. O desenvolvimento e produção de material didático fica sob a responsabilidade da disciplina “Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia”. Está presente no projeto a compreensão de que, dentro de cada disciplina que faz parte das “horas de prática como componente curricular”, se faz necessária a construção de processos que levem os licenciandos a se envolverem em situações nas quais eles precisem criar e responsabilizar-se por ações educativas; e que, gradativamente, eles possam entrar em contato com as questões que estão envolvidas com a profissão de professor. O Estágio Supervisionado, nesse contexto, fecha um ciclo que se inicia no início do curso – espera-se que o processo percorrido dê alicerce para as vivências do estágio.

A pesquisa desenvolvida na monografia, segundo o Projeto, também se alimentará de todo esse processo: espera-se que os conteúdos abordados ao longo do curso, problematizando o ensino de ciências e biologia, contribuam com o desenvolvimento da mesma. Para tal projeto, a pesquisa é elemento importante na constituição do profissional professor.

O conjunto de componentes curriculares que preenchem o espaço das “horas de prática como componente curricular”, agregado aos outros presentes no currículo, busca formar um profissional que desenvolva a visão crítica da realidade sócio-educacional, com domínio das ciências e do saber específico, para o exercício do trabalho pedagógico [5]; que realize com autonomia, criatividade, competência técnica e compromisso social o trabalho pedagógico no campo da educação [6] e que seja capacitado para a condução do processo ensino-aprendizagem em instituições de ensino formal e não formal [7]; que domine conhecimentos envolvendo contexto, fundamentos, organização e a prática pedagógica [8]; que seja capaz de participar da equipe de planejamento

e implantação de ações em nível de sistema educacional e de promover estudos diagnóstico e avaliativos referentes a problemas concernentes às necessidades e características do ensino de ciências e biologia.

Dessa maneira constituído, o espaço da “prática como componente curricular” pretende contribuir para a formação de profissionais capazes de atuar tanto no magistério quanto na pesquisa, não existindo uma dicotomização entre docência e pesquisa, mas uma interlocução estreita, através do qual, uma formação embrica-se na outra, para assegurar a constituição do “professor-pesquisador”.

Os sentidos de prática se movimentam, no interior do espaço considerado, atrelados: 1) ao estudo de determinadas temáticas (meio ambiente, saúde e educação), consideradas importantes no contexto da prática dos professores de ciências e biologia, ou seja, ligado à especificidade de um saber profissional, na relação teoria e prática; e também 2) à busca pela formação do professor-pesquisador.

Os Projetos E e F são bastante parecidos entre si, no que se refere ao espaço da “prática como componente curricular”, e diferem substancialmente dos anteriores.

No **PROJETO E**, o espaço da “prática como componente curricular” é formado por seis disciplinas. Quatro delas – “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica”, “Psicologia da Educação I”, “Didática” e “Psicologia da Educação II” – já faziam parte das disciplinas obrigatórias da matriz curricular anterior à reestruturação; e as outras duas – “Filosofia, História da Ciência e o Ensino de Ciências” e “Tópicos Especiais no Ensino de Ciências e de Biologia” – compunham as optativas e, na adequação para atender as Diretrizes, passaram para o conjunto das obrigatórias no interior do espaço curricular investigado. A distribuição das disciplinas, ao longo dos semestres, encontra-se na Figura 6.

A estrutura curricular do Projeto E é formada pelas seguintes dimensões curriculares: Conteúdo Básico, Conteúdo Específico, Complementares Optativas (disciplinas de livre escolha para complementar a formação acadêmica), Estágio Supervisionado e Atividades Complementares (para a licenciatura). O Conteúdo Básico (currículo mínimo) é constituído das disciplinas que envolvem conhecimentos biológicos e das áreas das ciências exatas, da terra e humanas e têm caráter obrigatório tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado. São conteúdos imprescindíveis à formação básica do Biólogo, propostos pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas. A dimensão curricular referente aos “Conteúdos Específicos” é constituída por disciplinas com caráter complementar obrigatório que darão a formação especializada para atender as modalidades de licenciatura e bacharelado. Na Licenciatura estão inclusos os conteúdos das Matérias Pedagógicas. As horas da “prática como componente curricular” estão alocadas no interior dessa dimensão curricular (dos conteúdos específicos), assim como a

disciplina “Libras”. O Estágio Supervisionado tem como objetivo ser mais um elemento integrador na formação do aluno, referindo-se a treinamento prático, aperfeiçoamento técnico-científico e de relações humanas .

MATRIZ CURRICULAR DO PROJETO E (não estão representadas as disciplinas optativas)							
SEM. 1	SEM. 2	SEM. 3	SEM. 4	SEM. 5	SEM. 6	SEM. 7	SEM. 8
Ecologia Humana	Metodologia da Pesquisa Científica	Anatomia Humana	Fisiologia Humana	Ecologia de Campo	Tópicos Especiais em Recursos Hídricos	Vertebrados II	Fisiologia Animal e Comparada
Bases Químicas da Biologia	Bioquímica	Genética Geral I	Biologia Molecular	Genética Geral II	Biologia Evolutiva		
Biologia Celular	Histoembriologia Animal	Invertebrados I	Invertebrados II	Invertebrados III	Vertebrados I		
Matemática para Biologia	Bioestatística	Bioquímica Metabólica	Morfo-Taxonomia Vegetal I	Morfo-Taxonomia Vegetal II	Libras		
Física para Biologia	Histoembriologia Vegetal	Anátomo-Fisiologia Vegetal I	Anátomo-Fisiologia Vegetal II	Imunologia			
	Português Instrumental	Biofísica	Microbiologia	Paleontologia			
Geologia Geral	Ecologia I	Ecologia II	Didática	Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia	Seminários de Pesquisa no Ensino de Biologia	Metodologia e Prática de Ciências Naturais	Metodologia e Prática de Biologia
História, Filosofia da Ciência e o Ensino de Ciências			Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação II		Tópicos Especiais no Ensino de Ciências e Biologia

Figura 6 - Representação da Matriz Curricular do Projeto E.

O Projeto E é o único, dos investigados, que apresenta o texto do projeto curricular como sendo do curso de graduação em Ciências Biológicas nas modalidades de Licenciatura Plena e Bacharelado . Os textos dos outros projetos analisados referem-se apenas aos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Mesmo que no interior dos textos haja elementos que façam referência ao bacharelado, os projetos são dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Nesta pesquisa, não entrarei nas discussões referentes às questões que envolvem a dicotomia licenciatura e bacharelado, nem àquelas que estão relacionadas com a busca da determinação ou não de um perfil profissional, e a problemática envolta na indefinição (que pode ou não ser vista como problemática) ou na busca da formação de mais de um profissional (professor de Ciências e Biologia, biólogo, biólogo educador etc.) no interior dos cursos. Apesar de relevantes, são questões que fogem do foco desta pesquisa. O que me interessa apontar, com o destaque dado ao texto do Projeto E, é que a ação das Diretrizes Curriculares Nacionais para

formação de professores²⁴ não provoca a constituição de um texto de projeto específico da licenciatura.

O Projeto E – por compreender que os documentos [Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002²⁵] indicam forçosamente a ocorrência de transformações nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, sobretudo, derivando alterações na carga horária e na maneira como devem ser conduzidas as disciplinas relacionadas mais diretamente a formação docente, notadamente, aquelas vinculadas à prática de ensino e ao estágio supervisionado ¶ (grifo nosso) – construiu o espaço da “prática como componente curricular” com quatro disciplinas que já faziam parte dos Conteúdos Específicos; e, para completar as 400 horas exigidas forçosamente ¶ pelas Diretrizes, escolheram duas disciplinas da dimensão curricular das Complementares Optativas para fazer parte dos Conteúdos Específicos. É dessa forma que o projeto *resolve o problema* (BALL, 2006) de se adequar às Diretrizes no que se refere ao espaço da “prática”.

A maior parte das disciplinas do espaço curricular investigado é ofertada a partir do quarto semestre, com exceção de “Filosofia, História da Ciência e o Ensino de Ciência”, que está alocada no primeiro semestre (ver Figura 5). O segundo e o terceiro são totalmente formados por disciplinas do Conteúdo Básico (ver Figura 6). Os alunos passam dois semestres sem entrar em contato com disciplinas do campo pedagógico.

“Filosofia, História da Ciência e o Ensino de Ciência” tem como responsabilidade abordar o nascimento da ciência. A História da Ciência e seu sentido epistemológico. Análise das implicações das novas Ciências. Questões sobre a demarcação da Ciência no século XX. A revolução nas Ciências Biológicas no século XIX. Análise do impacto da Ciência e Tecnologia na sociedade contemporânea. A relevância e os efeitos do uso da História e Filosofia da Ciência na formação do professor de ciências (Biologia) e na aprendizagem dos conceitos científicos. ¶ (grifo nosso – para indicar o conteúdo novo, inserido no momento em que a disciplina passa a ocupar o espaço da “prática como componente curricular”, isto é, deixa de ser optativa e se torna uma disciplina obrigatória). Com essa disciplina, espera-se que os licenciandos entrem em contato com as discussões promovidas pela história e filosofia da ciência; mas não só, que eles comecem também a se envolver nas discussões a respeito da função do ensino das Ciências na sociedade contemporânea e a importância da história e da filosofia da ciência no contexto do

²⁴ Relembremos que no Art. 7º, inciso I, a Resolução CNE/CP 1 (BRASIL, 2002a) determina que *a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria* (grifo nosso).

²⁵ Resolução CNE/CP 1 (BRASIL, 2002a), 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. Resolução CNE/CP 2 (BRASIL, 2002b), de 19 de fevereiro de 2002: institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

ensino de Ciências e Biologia. “Didática” deve tratar do processo ensino-aprendizagem: objetivos, conteúdo, procedimentos, recursos, avaliação; e planejamento: tipos de plano de ensino. “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica” tem como ementa: política educacional brasileira; educação e desenvolvimento; legislação do ensino fundamental e médio; evasão, repetência e eficiência; o Profissional da Educação: formação, estatuto e ética. “Psicologia da Educação I” tem a responsabilidade de abordar conceito, objetivo e métodos da psicologia do desenvolvimento; e a temática da infância e adolescência: aspectos psicológicos, afetivos, sociais e cognitivos. “Psicologia da Educação II” deve abordar o conceito de aprendizagem e ensino; a natureza da aprendizagem; a temática da motivação e aprendizagem; do pensamento reflexivo; e também tratar das teorias de aprendizagem. “Tópicos Especiais no Ensino de Ciências e Biologia” está responsável pela seguinte ementa: o aprendizado em Biologia; planejamento curricular; ética, cidadania e ensino de ciências; alfabetização tecnológica; temas emergentes em educação científica; micro-ensino (Micro-Aulas).

Nesse projeto, o espaço curricular do Estágio Supervisionado é formado por quatro disciplinas: “Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia²⁶”, “Seminários de Pesquisa no Ensino de Biologia²⁷”, “Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Naturais²⁸” e “Metodologia e Prática do Ensino de Biologia²⁹”.

No interior desse projeto curricular, qual a função atribuída à “prática como componente curricular” na formação de um profissional capaz de atuar na área de ensino, tanto na educação básica, como na pesquisa educacional, elaborando e executando projetos pedagógicos no intuito de estabelecer relações entre teoria e prática? O projeto aposta nesse espaço curricular para fornecer conhecimentos pedagógicos e bases filosóficas, sociais e históricas que fundamentam a educação; além de possibilitar uma visão ampla do contexto social no qual a escola está inserida e das políticas educacionais vigentes que definem novos rumos para a sociedade brasileira. Espera-se que esse espaço, somado ao núcleo do Estágio, forme um profissional capaz de utilizar técnicas pedagógicas motivacionais, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos críticos, criativos, responsáveis e conscientes do poder de transformação da educação.

O Projeto E responde às DCN adequando o antigo currículo às exigências dessa política, através da inserção, nos Conteúdos Específicos, de duas disciplinas que

²⁶ Ementa: Estágio e formação de professores; O papel da observação como instrumento de pesquisa e análise da realidade escolar; Estágio de Observação; Mapeamento e discussão dos problemas relativos ao ensino de ciências no Brasil; Necessidades formativas dos professores de ciências.

²⁷ Ementa: Tipos de pesquisa em C. Humanas e Educação. Elaboração e execução do projeto de pesquisa educacional aplicado à biologia. Organização e divulgação das informações científicas.

²⁸ Ementa: Pressupostos teóricos e filosóficos do ensino de Ciências: a construção do conhecimento nas ciências naturais. Relação professor/aluno. Métodos e técnicas do ensino de Ciências. Recursos didáticos aplicados ao ensino de Ciências. Planejamento e avaliação do processo de ensino/aprendizagem. Elaboração de Relatório.

²⁹ Ementa: Pressupostos teóricos e filosóficos do ensino de Biologia: a construção do conhecimento nas ciências naturais. Relação professor/aluno. Métodos e técnicas do ensino de Biologia. Recursos didáticos aplicados ao ensino de Biologia. Planejamento e avaliação do processo de ensino/aprendizagem. Elaboração de Relatório.

anteriormente faziam parte das optativas, para que, assim, esse espaço ficasse com 400 horas. Nesse projeto, “Conteúdos Específicos” e “prática como componente curricular” dizem respeito ao mesmo conjunto de disciplinas; é um mesmo espaço curricular: responsável por dar a formação especializada para atender a modalidade licenciatura. Nesse sentido, as disciplinas que são inseridas, na busca por resolver “o problema” colocado pelas Diretrizes, trazem para a centralidade do currículo dimensões da formação que antes eram periféricas. A dimensão da história e da filosofia da ciência, o impacto desse conhecimento na sociedade, a relevância de tais conteúdos para o ensino de ciências e biologia, passam a compor o espaço da prática e a marcar a formação do profissional; assim como as discussões sobre ética, cidadania e ensino de ciências, alfabetização tecnológica e a abordagem de temas emergentes em educação científica.

Ao considerar os sentidos de prática postos em circulação no interior do espaço investigado, considero que, nesse projeto, houve um distanciamento dos discursos presentes nas Diretrizes para se compor o espaço da prática. Ao contrário dos projetos A, B, C e D, o Projeto E não foi permeável, no momento da configuração do espaço da “prática como componente curricular”, aos discursos presentes nas Diretrizes.

No **PROJETO F**³⁰, o espaço das “horas de prática como componente curricular” é formado por seis disciplinas: “História e Filosofia da Ciência”, “Metodologia da Pesquisa Científica”, “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica”, “Didática”, “Psicologia da Educação I” e “Psicologia da Educação II”. A distribuição das disciplinas, ao longo dos semestres, encontra-se na Figura 7. Faço a observação de que o segundo e o terceiro semestres (semelhante ao Projeto E) estão constituídos apenas por disciplinas da área biológica, com exceção de “Português Instrumental”.

Tal como aconteceu no Projeto E, no Projeto F, os discursos presentes nas DCN a respeito da importância da prática para a formação dos professores não foram mobilizados para a constituição do espaço da “prática como componente curricular”.

Para responder/resolver o “problema” colocado pelas Diretrizes, esse projeto tem o espaço da “prática” constituído por disciplinas que já faziam parte do currículo mesmo antes da reestruturação. Duas delas (“História e Filosofia da Ciência” e “Metodologia da Pesquisa Científica”) não tratam de temáticas ligadas à educação ou ao ensino de Ciências e Biologia.

³⁰ Datado de setembro de 2002. Quando a pesquisa foi realizada, esse era o projeto que estava em vigor. Porém, naquele momento, já havia outro projeto elaborado para substituí-lo, datado de novembro de 2009, com outra estrutura curricular, mas ainda não aprovado.

MATRIZ CURRICULAR DO PROJETO F (não estão representadas as disciplinas optativas)							
SEM. 1	SEM. 2	SEM. 3	SEM. 4	SEM. 5	SEM. 6	SEM. 7	SEM. 8
Física pra Biologia	Biofísica	Anatomia Humana	Fisiologia Humana	Ecologia de Campo	Biologia Evolutiva	Vertebrados II	Fisiologia Animal e Comparada
Bases Químicas da Biologia	Bioquímica	Genética Geral I	Biologia Molecular	Genética Geral II	Vertebrados I	Paleontologia	
Biologia Celular	Histoembriologia Animal	Invertebrados I	Invertebrados II	Invertebrados III	Genética da Interação Patógeno-hospedeiro	Tópicos Especiais em Recursos Hídricos	
Matemática para Biologia	Bioestatística	Bioquímica Metabólica	Morfo-Taxonomia Vegetal I	Morfo-Taxonomia Vegetal II			
Geologia Geral	Histoembriologia Vegetal	Anátomo-Fisiologia Vegetal I	Anátomo-Fisiologia Vegetal II		Iniciação Científica em Ensino de Ciências e Biologia I	Iniciação Científica em Ensino de Ciências e Biologia II	Iniciação Científica em Ensino de Ciências e Biologia III
História e Filosofia da Ciência	Português Instrumental	Microbiologia	Ecologia Humana	Didática		Metodologia e Prática do Ensino das Ciências Naturais	Metodologia e Prática do Ensino de Biologia
Metodologia da Pesquisa Científica	Ecologia I	Ecologia II	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação II		

Figura 7 - Representação da Matriz Curricular do Projeto F.

“História e Filosofia da Ciência” tem a responsabilidade de tratar do nascimento da Ciência [1]; da história da Ciência e seu sentido epistemológico [2]; da análise das implicações das novas Ciências [3]; das questões sobre a demarcação da Ciência no século XX [4]; e da revolução nas Ciências Biológicas no século XIX [5]. “Metodologia da Pesquisa Científica” é portadora da seguinte ementa: noções gerais de Lógica e Epistemologia; principais métodos do conhecimento; o processo de pesquisa; instrumentos de pesquisa [6]. “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica” deve abordar as questões relacionadas à política educacional brasileira; educação e desenvolvimento; legislação do ensino fundamental e médio; evasão, repetência e eficiência; o profissional da Educação: formação, estatuto e ética [7]. “Didática” está responsável pelas seguintes temáticas: processo ensino-aprendizagem: objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos, avaliação; e planejamento: tipos de plano de ensino [8]. “Psicologia da Educação I” tem como ementa: conceito, objeto e métodos da Psicologia do Desenvolvimento; e infância e adolescência: aspectos biológicos, afetivos, sociais e cognitivos [9]. “Psicologia da Educação II” deve abordar conceito, natureza e características do processo ensino-aprendizagem e os fatores que interferem neste processo [10]; as teorias da aprendizagem [11]; e o pensamento reflexivo [12].

Existem outras cinco disciplinas “pedagógicas” que fazem parte do matriz curricular (todas elas compõem às horas de Estágio Supervisionado). Espera-se que, em “Iniciação Científica em Ensino de Ciências e Biologia I”, os alunos discutam a respeito do conhecimento do campo profissional na área de ensino e pesquisa em Ciências e Biologia nos diversos espaços educativos [13]; e elaborem o

projeto de pesquisa educacional em Ciências e Biologia. “Iniciação Científica em Ensino de Ciências e Biologia II” é o espaço no qual os alunos desenvolvem o projeto de pesquisa educacional em Ciências ou Biologia e fazem a organização das informações científicas. Em “Iniciação Científica em Ensino de Ciências e Biologia III”, os alunos devem elaborar o texto monográfico e divulgar as informações científicas. “Metodologia e Prática do Ensino das Ciências Naturais” tem a seguinte ementa: pressupostos teóricos e filosóficos do ensino das Ciências da Natureza: a construção do conhecimento científico; a relação professor/aluno; métodos e técnicas; recursos didáticos; planejamento e avaliação do processo ensino/aprendizagem. Espera-se que, em “Metodologia e Prática do Ensino de Biologia”, os alunos façam planejamento de ensino, elaboração de recursos, observação, co-participação e regência, avaliação do trabalho.

No contexto do Projeto F, espera-se que o espaço curricular da “prática como componente curricular” contribua com a formação pedagógica para que os futuros professores tenham uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos; ele faz parte do início da instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. O Projeto traz a compreensão de que esse espaço, juntamente com aquele referente ao Estágio, possibilitará a formação de licenciados capazes de atuar em diferentes níveis de ensino, tendo o domínio de técnicas pedagógicas, podendo atuar no campo da pesquisa educacional, elaborando e executando projetos pedagógicos. Dessa maneira o profissional poderá intervir no processo educativo, sendo um agente de transformação social.

Para formar o espaço da “prática como componente curricular”, e cumprir a determinação das Diretrizes, o Projeto F faz uso de seis disciplinas existentes anteriormente no currículo, sendo que “História e Filosofia da Ciência” e “Metodologia da Pesquisa Científica” não estão centralmente preocupadas com as questões educacionais ou do ensino de Ciências e Biologia. Mas compor o espaço da prática com essas duas disciplinas pode indicar a compreensão da relevância que discussões no âmbito da epistemologia da ciência podem ter para a construção da prática docente. Nesse projeto, tal como acontece com o Projeto E, os sentidos atribuídos à “prática”, quando considerado o espaço da “prática como componente curricular”, distanciam-se dos discursos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores.

Recontextualização da “prática” na configuração do espaço curricular investigado

Dos seis projetos analisados, compreendo que quatro deles, Projetos A, B, C e D, recontextualizam, na configuração da “prática como componente curricular”, as diretrizes/argumentações presentes nas atuais políticas curriculares de formação de

professores (DCN e Parecer CNE/CP 9/2001). Já nos Projetos E e F, os discursos/argumentações das DCN a respeito da importância da prática não são mobilizados para a configuração do espaço investigado. Nesses dois projetos, tal espaço se aproxima da perspectiva curricular considerada teórica e acadêmica - aquela que Rosanne Dias e Alice Lopes (2009) entendem como a que é expulsa da cadeia de significação.

Nos Projetos A, B, C e D, os discursos presentes nas DCN são recontextualizados na produção do espaço curricular da “prática como componente curricular”, no qual “a prática” – com os diversos sentidos encontrados – alicerça a sua construção: seja enquanto produtor de encontros dos licenciandos com “espaços educativos reais” (escolas, comunidades, ONGs etc.) (Projeto A), e a partir dele, planejando e desenvolvendo projetos (Projetos A e D); seja entendendo a prática educativa como tendo sua especificidade, atrelada ao desenvolvimento de um saber profissional, produzida em contextos específicos, sendo importante, para tanto, a compreensão de sua dimensão histórico-social (Projetos B e C); e, ou sendo pensada a partir de temáticas consideradas relevantes para a prática dos professores de ciências e biologia (Projetos B e D) e das transformações que o processo de escolarização imprime em tais conhecimentos (Projeto B). Essa demarcação, que relaciona uma certa compreensão de “prática” a um determinado projeto, não quer dizer que não podemos encontrar aproximações e semelhanças entre eles e entre os sentidos de prática que os perpassam e os constituem. Há sim. Mas essa é uma tentativa de demarcar o que sobressai quando faço a análise de cada um e, também, indicar suas particularidades.

Ao longo da apresentação e análise dos projetos, percebem-se as particularidades que tornam cada currículo único, mas também se vê as aproximações de discursos com relação ao profissional que tais projetos pretendem formar e a importância do espaço da “prática como componente curricular” nesse contexto; o que corrobora a compreensão de que os discursos produzidos no campo de formação de professores, e recontextualizados nas DCN, estão em circulação e participando das construções curriculares.

Se pensarmos, junto com Ball (2006, p. 17), que uma política curricular traz para os cursos, sobretudo, problemas, a produção de cada um dos projetos analisados nesta pesquisa é uma tentativa de solucionar os problemas colocados pelas Diretrizes. Como afirma esse autor, essas tentativas/respostas serão sempre localizadas, encontradas a partir de contextos específicos e não genéricos. “As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções possíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. A resposta para a política precisa ser construída no contexto e, por isso, será tecida envolta em relações de

força, expectativas em jogo, condições materiais (de tempo, espaço, pessoas envolvidas etc.), desejos, interesses, sonhos etc. “Tudo isso envolve algum tipo de ação criativa” (BALL, 2006, p. 17).

Assim, compreendo que cada resposta dada/encontrada/produzida pelos cursos, na construção de seus projetos, é o resultado de um conjunto de disputas e embates no interior das instituições e o que foi possível ser feito nas condições historicamente dadas – por isso cada produção é única mesmo que estejam imersas nos mesmos ou em semelhantes discursos. O material documental analisado até o momento não permite explorar essas questões no interior dessas instituições. Mas há pesquisas suficientes que permitem formular tal compreensão.

Pelas referências adotadas nesta pesquisa, pode-se considerar que se os discursos das Diretrizes fazem eco no interior dos projetos, é porque eles encontraram aderência em discursos semelhantes, provenientes do campo educacional, especificamente, daqueles que tratam da formação de professores, e que estão, de alguma forma, em circulação no interior das instituições e dos cursos. O quanto que os discursos presentes nas DCN – que são resultados de recontextualizações e hibridização dos discursos presentes no contexto de influência – entram ou não e compõem os currículos em questão, diz respeito aos sujeitos envolvidos com a elaboração dos mesmos, suas crenças, perspectivas de formação, compreensão da função dos cursos, e os embates e disputas que ocorrem em torno dos diversos projetos de formação.

Os Projetos A, B, C e D, na configuração da “prática como componente curricular”, recontextualizaram um conjunto de discursos que faz parte das DCN. Um aspecto que está presente em todos eles é a tentativa de articular o espaço curricular da “prática” com o estágio supervisionado: o espaço curricular da “prática como componente curricular” insere o licenciando, desde o início do curso, nas questões e problemáticas do campo educacional mais amplo e àqueles específicos do ensino de ciências e biologia. Pelo analisado, percebe-se a tentativa de articulação entre “disciplinas” do referido espaço: 1) com outras disciplinas pedagógicas; 2) com o estágio; e 3) com a monografia (que na maioria dos projetos precisa estar relacionada ao ensino de ciências e biologia; no Projeto D, a monografia compõe o próprio espaço curricular das horas de “prática”).

Ao levar em consideração o fato de que as DCN apresentam-se enquanto tentativa de romper com o chamado “modelo 3+1”, e fazer das licenciaturas o lugar da formação de professores, o espaço das “horas de prática como componente curricular” no interior dos projetos A, B, C e D (somados, claro, ao estágio e à monografia) é um espaço curricular que

vem marcar os cursos vinculados a tais projetos como cursos com a função de formar professores de ciências e biologia.

As DCN determinam (é uma ordem/é uma obrigação) que as 400 horas de prática como componente curricular devem ser vivenciadas ao longo do curso: “a prática, na matriz curricular não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”³¹. Esses projetos fazem isso: cada um, à sua maneira, recontextualiza discursos presentes nas DCN e criam/inventam um espaço curricular. Mas eles não apenas cumprem a obrigação de construir um espaço com 400 horas “de prática”, e de distribuir essas horas ao longo do curso, mas, sobretudo, procuram, alicerçados nos discursos sobre a prática que circulam através das DCN, estruturar seus projetos curriculares a partir de determinadas perspectivas.

Nesses projetos (A, B, C e D), recontextualiza-se a compreensão presente nas DCN de que é o contato que o licenciando terá com os diversos espaços educativos, e, ou a problematização das questões referentes ao exercício da profissão nesses contextos, que possibilitará, ao mesmo, dar significado à sua formação e perceber a complexidade inerente à docência. Também considero que há, no interior dos projetos investigados, uma tentativa da superação da dicotomia teoria e prática via desenvolvimento de competências, “através de uma organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa lugar central” (BRASIL, 2001, p. 29).

Os projetos também respondem as DCN, quando, no interior do espaço da “prática como componente curricular”, criam

situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderam, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares (BRASIL, 2001, p. 57).

Assim, os Projetos A, B, C e D inventam um espaço curricular específico (objeto desta pesquisa), no qual a prática é a dimensão central, mas não mais enquanto estágio, que busca promover e articular diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de leituras, análises, discussões, produções coletivas, processos reflexivos, contato com espaços educacionais e desenvolvimento de projetos.

Considero que, ao responder às DCN, os Projetos Curriculares colocam em circulação alguns *sentidos de prática* que se aproximam daqueles encontrados por Rosanne

³¹ Art. 12º, § 1º da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a).

Dias e Alice Lopes (2009): “espaço e contato com o real; formação do professor pesquisador/reflexivo; formação do profissional crítico; especificidade e valorização de um saber profissional; conexão com os saberes dos alunos; relação teoria e prática, concretização do currículo integrado”.

O Projeto A põe em movimento a “prática” enquanto *espaço e contato com o real*. Mas esse mesmo sentido não se encontra em evidência nos outros projetos, nos quais a aposta na problematização das dimensões educacionais e daquelas inerentes à sala de aula e ao ensino de ciências e biologia se faz por outros caminhos que não necessariamente a ida aos espaços educativos para o desenvolvimento de ações.

O sentido dado à prática de *especificidade e valorização de um saber profissional* faz eco no interior da “prática como componente curricular” dos quatro projetos, na medida em que, cada um à sua maneira e, a partir de determinadas escolhas, busca criar um espaço que seja responsável por abordar conteúdos/temáticas que coloquem a ação educativa e o ensino de ciências e biologia em evidência desde o início do curso, indicando a compreensão de que, para a formação do professor de ciências e biologia, se faz necessário que os licenciandos entrem em contato com um conjunto de conhecimentos/saberes e que desenvolvam, ao longo do mesmo, determinadas competências.

As escolhas e as justificativas para a composição da “prática como componente curricular” faz com que a “prática” se aproxime do sentido da *concretização do currículo integrado*, já que, no interior de tais espaços, os projetos procuram possibilitar a integração de diferentes saberes, conhecimentos e campos disciplinares.

A *relação teoria e prática* é um sentido que percorre os espaços investigados, por meio das variadas composições curriculares. No Projeto A, o campo teórico aparece como alicerce para a confecção e o desenvolvimento dos projetos no interior dos Módulos Interdisciplinares. Nos Projetos B, C e D, mesmo com configurações distintas uma das outras, os espaços curriculares investigados estão estruturados a partir do campo teórico. Isto é, a dimensão da prática educacional/do ensino de ciências e biologia é abordada, estruturada e pensada a partir de relações tecidas entre conhecimentos, e não a partir de campos disciplinares – os campos disciplinares dão lugar a possibilidades de rearranjos, entre saberes e conhecimentos, tecidos no interior do campo acadêmico, que, no *contexto da prática* desses projetos, ganham formatos curriculares variados (posso citar: as “Práticas Pedagógicas” no Projeto C; as disciplinas que compõem o espaço do Projeto B, como, por exemplo, “Imagens de Natureza no Ensino de Ciências”, “Pluralidade Cultural e Inclusão escolar” e “Docência em ciência: saber científico/saber escolar I e II”; e, no Projeto D, faço referência, entre outras,

às disciplinas “Estudos dos Ecossistemas e a Educação”, “Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento” e “Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia”). Essas produções curriculares no contexto da prática, enquanto resposta à determinação das DCN para implementação das “400 horas de prática como componente curricular”, indicam que existe uma compreensão, por parte da comunidade de formadores de professores, de que é necessário dar centralidade a conhecimentos produzidos pela academia que, até o momento, estiveram um tanto quanto à margem no interior das licenciaturas e apostar, também, em estruturas curriculares que permitam certa integração e inter-relação de campos disciplinares e de conhecimento.

Ao responderem às Diretrizes, na composição do espaço da “prática como componente curricular”, os cursos procuram dar a tal espaço uma função, viabilizando a formação do profissional exigido pela sociedade. Tais necessidades acabam por demandar a configuração de componentes curriculares que produzam relações entre conhecimentos, saberes e práticas:

[...] nas organizações curriculares propostas, onde e quando quer que se realizem, vão sendo inseridos, permanentemente, espaços e tempos/componentes curriculares que, por uma história dominante, vão mantendo/adquirindo a identificação *disciplina*, mas que, na verdade, melhor se caracterizariam como *campos de estudo*, informados por uma trama tecida de múltiplos conhecimentos teórico-práticos. Estes campos organizam, de maneira flexível, todos os espaços de desenvolvimento curricular – as disciplinas, os vários outros componentes curriculares, tais como projetos de pesquisas, programas culturais, ações de cidadania. Os campos são, assim, espaços delimitados, que pressupõem movimentos, lutas e nos quais se dá a produção, a circulação, a apropriação e a reprodução de conhecimentos teóricos e práticos [...] (ALVES, 2004, p. 118).

A “prática como componente curricular”, no interior dos projetos A, B, C e D, pode ser pensada enquanto *campos de estudo*; materializações, das respostas dadas à demanda por caminhos que forme o profissional esperado pela sociedade, produzidas no interior das tensões “currículo disciplinar-integrado/contextualizado” e “teoria-prática”.

Rosanne Dias e Alice Lopes (2009) e Elisabeth Macedo e Rita Fragella (2008) expressam suas preocupações com os discursos que hegemonizam a prática na formação de professores e que vinculam a política à atuação prática, pois compreendem que há o risco de destituir a teoria da sua dimensão política, expulsando-a de tais discursos, e significando-a enquanto lugar do acadêmico e do a-político. Os *sentidos de prática*, que circulam no interior dos Projetos curriculares e configuram o espaço da “prática como componente curricular”, permanecem operando conjuntamente com o campo teórico. A teoria, no *contexto da prática*, não é expulsa da cadeia de significação.

Com relação aos Projetos E e F, considero que as argumentações presentes nas DCN a respeito da necessidade da criação de um espaço no qual os licenciandos *coloquem em uso os conhecimentos que aprenderam* e de que se faz necessário *em tempo e espaço curricular específico*, atividades que transcendam aos estágios e que tenham como finalidade *promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar*, e os respectivos discursos que sustentam tais argumentações, não são mobilizados para a configuração do espaço curricular em análise.

Ambos os projetos (E e F), na construção do espaço da “prática como componente curricular”, não estabelecem relação com os discursos hegemônicos sobre a importância da prática que está centralmente presente no projeto de formação do profissional professor sustentado pelas DCN. A construção do espaço curricular analisado, em ambos os projetos, aproxima-se do currículo considerado acadêmico e teórico, formado basicamente por componentes curriculares centrados em determinadas áreas (psicologia da educação, didática, estrutura e funcionamento da educação básica), sem estabelecer relações externa ou internamente entre campos disciplinares ou conhecimentos. Nesses dois projetos, a “prática” se configura como aquilo que diz respeito às disciplinas pedagógicas e que não faz parte do Estágio Supervisionado.

Apesar de Rosanne Dias e Alice Lopes (2009) indicarem que, tanto no campo de formação de professores (*contexto de influência*), quanto nas DCN (*contexto de definição/produção do texto da política curricular*), o currículo suposto como teórico e acadêmico – considerado descontextualizado e marcado pelo conservadorismo, e compreendido como um impedimento à mudança curricular e, conseqüentemente, às mudanças sociais esperadas – está sendo expulso da cadeia de significação, quando se trata de pensar na produção de currículos para a formação de professores, considero que essa perspectiva está presente e serviu de alicerce para a configuração do espaço da “prática como componente curricular” nos Projetos E e F.

3.2 Processos de configuração do espaço curricular da “prática como componente curricular” no Curso A e no Curso B: compreensões de prática em circulação

Nesta segunda parte, faço a análise do processo vivenciado pelo **Curso A** (que deu origem ao Projeto A) e pelo **Curso B** (que deu origem ao projeto B), dando destaque aos

movimentos/ideias que produziram a construção da “prática como componente curricular” em ambos os cursos, assim como às disputas e aos embates que estiveram presentes ao longo do processo.

No **Curso A**, a configuração do espaço curricular da “prática” foi produzida no interior de debates em torno das possíveis leituras dos documentos curriculares com os quais os professores envolvidos com o processo de reestruturação tiveram que lidar: as DCN e a Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão de sua universidade do ano de 2004, que “Aprova as diretrizes para elaboração do Projeto Acadêmico-Curricular dos Cursos de Licenciatura” (documento que, neste trabalho, é denominado DCL).

As discussões para a construção do espaço da “prática como componente curricular” do atual projeto duraram seis anos: de 2002 a 2007. De 2002 a 2003, o Curso A elaborou a primeira versão da proposta do espaço curricular da “prática” baseando-se nas DCN. De 2004 a 2007, essa versão foi reelaborada devido à solicitação, feita pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de adequação do projeto do curso à DCL.

Todo esse processo ficou sob responsabilidade do Colegiado do Curso e coordenado pelos respectivos professores: a professora Maria foi coordenadora desse órgão de dezembro de 2001 a dezembro de 2003, sendo sucedida pelo professor Joel, que ficou na coordenação de dezembro de 2003 a dezembro de 2005. A professora Amanda ocupou o cargo de coordenadora de colegiado ao longo de dois mandatos: de dezembro de 2005 a dezembro de 2009. Esses professores também participaram do colegiado e do processo de reestruturação do projeto enquanto representantes de suas Áreas³². As reuniões para discutir o processo de adequação do currículo do curso aos documentos (DCN e DCL) foram organizadas da seguinte maneira:

todo³³ material antes das reuniões era enviado com antecedência para a área discutir, para opinar, para chegar na reunião com algo definido por área. E após as reuniões, era entregue um resumo para cada professor, para que cada área recebesse os resumos com as decisões tomadas em cada reunião (Maria).

³² Os professores, na estrutura da instituição, estão alocados no interior dos departamentos e inseridos em uma Área de Conhecimento específica. O Departamento de Ciências Biológicas possui nove áreas: Biomédica, Botânica, Ecologia, Morfologia, Genética e Bioquímica, Microbiologia e Imunologia, Oceanografia, Zoologia e Ensino de Biologia (responsável pelos Estágios Supervisionados, pelas Metodologias do Ensino de Ciências e Biologia, pelos Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia, pelo Projeto de Pesquisa em Ensino de Biologia e pelo Trabalho de Conclusão de Curso). Nas reuniões de Colegiado há professores majoritariamente das áreas do Departamento de Ciências Biológicas, representando as disciplinas que são de sua responsabilidade, mas há também professores de outros departamentos, representando as disciplinas que são por eles ofertadas.

³³ Este tipo de letra marcará a fala dos entrevistados.

O movimento produzido para se pensar na reestruturação do projeto curricular do Curso agregou, no interior do colegiado, um pequeno número de pessoas (em torno de cinco pessoas), compostas por professores da Área de Ensino de Biologia e de outras áreas, que foram mobilizadas por tal discussão e que se dispuseram a envolver-se profundamente com a configuração da “prática como componente curricular”.

Então, à medida que íamos discutindo, outros professores, outros licenciados que não da Área de Ensino de Biologia, também foram se interessando pelo projeto, por estar participando, interagindo conosco. [...] Foi um trabalho árduo, que ficou a cargo de cinco pessoas, às vezes na reunião de colegiado. [...] Quando parece que você não tem um sentido de pertença, isso acaba... desmobilizando, desmotivando. Então, discutir a prática de ensino ficou a cargo de cinco ou seis pessoas (Maria).

As gestões da professora Maria e da professora Amanda foram as mais ativas com relação à configuração do espaço da “prática como componente curricular”.

A primeira versão do projeto foi produzida na gestão da professora Maria, e submetida à apreciação do CONSEPE, em 2004, na gestão do professor Joel. Mas essa versão não foi aprovada, porque não atendia a algumas determinações da DCL que passava a vigorar a partir daquele ano.

Na primeira versão do projeto, a carga horária do curso extrapolava as 3.200 horas permitidas pelas DCL³⁴. Para ser aprovado pelo Conselho da Universidade, o Colegiado teria que reduzir a carga horária total do curso. Por compreender que a carga horária máxima permitida não supriria as necessidades da licenciatura em Ciências Biológicas, a gestão do professor Joel não deu prosseguimento às alterações solicitadas. Uma nova versão do projeto foi produzida apenas na gestão da professora Amanda, momento no qual se definiu a configuração atual da “prática como componente curricular”: “Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia”.

Nos diferentes momentos de construção da “prática como componente curricular”, o curso envolveu-se com os documentos curriculares (DCN e DCL) e buscou uma configuração para que a mesma fosse adequada à sua realidade, às suas expectativas e às suas demandas.

³⁴ Em agosto de 2006, a partir de uma proposta feita pelo Colegiado de Ciências Biológicas, de não estabelecer limite de carga horária para os cursos de licenciatura, o parágrafo desse documento que delimitava a carga horária para os cursos de licenciatura foi revogado.

Durante esse processo, os entendimentos de “prática” que circularam possibilitaram pensar em mais de uma configuração para o espaço curricular que, naquele momento, encontrava-se em construção e, também, dar abertura para a produção de um espaço que, como dito anteriormente, considerasse as especificidades do Curso A.

A proposta inicial foi elaborada a partir da leitura das DCN e das discussões travadas no interior do colegiado. Naquele momento, a “prática” aparece como o espaço que possibilitaria aos licenciandos *entrarem em contato com espaços formais e não formais de educação* e no qual seriam *elaboradas e desenvolvidas atividades* a partir de determinadas *temáticas*.

Pensamos a prática de ensino (prática como componente curricular) como atividade mesmo, através do aluno, ele na ação, refletindo, e tentando modificar, a partir das suas reflexões, do que foi observado em espaços formais e não formais e isso estruturado de início, na primeira versão do projeto - pelo nosso não amadurecimento, mas enfim, de quem estava tentando - pensamos em atividades diversas para a prática de ensino, principalmente nesses espaços formais em não formais (Maria).

Como pode ser observado pela fala da professora Maria, a “prática como componente curricular” foi também chamada, pelos professores entrevistados, de “prática de ensino”. Essa denominação está presente tanto na primeira versão do Projeto Curricular do Curso A (produzida em 2003), quanto na DCL. “Prática de ensino” e “prática como componente curricular” são denominações no Curso A que se referem ao espaço da “prática” que deveria ser criado para atender as determinações das DCN e da DCL.

Anteriormente às DCN, a “Prática de Ensino” dizia respeito ao momento do Estágio Curricular. As Diretrizes trouxeram para o curso a necessidade de rever a compreensão de Prática de Ensino e dar a ela novos sentidos e desvinculá-la do Estágio. Esse processo exigiu, por parte do Curso A, grande envolvimento e discussões em busca de uma compreensão que fosse pertinente ao curso.

Foi muito difícil definirmos a prática, conseguimos separá-la do estágio. A prática de ensino era entendida como estágio antes da reformulação das Diretrizes. Então, depois das Diretrizes, tivemos que definir e conceituar o que é estágio e o que é prática de ensino. [...] Então gerou-se essa confusão [...]: “seria prática laboratório?”, “ não poderia elaborar um seminário?”, “os alunos produzem material didático”, “não, vamos fazer uma feira de ciência!”, “ou fazer oficina para professores”. [...] Então, de início, para chegarmos a um conceito de prática de ensino, nós fomos tateando, achando o que era ideal para o nosso curso; tentando... [...] Nós íamos pensando o que poderia ser melhor em relação a nossa realidade. O que poderíamos estar oferecendo, a partir da infra-estrutura que

tínhamos, os espaços que tínhamos, para entendermos o que era prática de ensino (Maria).

Na primeira versão do texto do Projeto Curricular do Curso A (datada de dezembro de 2003), a “Prática de Ensino” – o que é denominado pelas DCN de “prática como componente curricular” – seria executada desde o primeiro semestre, com carga horária de 400 horas distribuídas na forma de “Prática de Ensino Interdisciplinar” ☐, cuja proposta era a de propiciar ao estudante a aplicação dos conhecimentos construídos no curso, conseqüente reflexão do próprio fazer docente, nos diversos espaços de atuação do educador, aqui, entendidos como Escolas, Instituições Filantrópicas, Assistenciais, ONGs, Movimentos Sociais e outros espaços educativos ☐. A proposta era a de que ela fosse desenvolvida de forma interdisciplinar, a partir de um projeto temático ☐ que integrasse conteúdos das diversas disciplinas oferecidas no Curso, para ser aplicada nos espaços educativos ☐. Os professores da Área de Ensino de Biologia (responsáveis por tal espaço) deveriam trabalhar de forma articulada com os professores das disciplinas de conteúdos específicos na elaboração e execução das atividades de Prática de Ensino ☐. Naquele momento, as atividades de Prática de Ensino ☐ no interior do Projeto do curso estavam sendo entendidas como: visitas para observação dos espaços educativos, análise de livros didáticos, cursos, seminários, oficinas para professores e estudantes da educação básica sobre o uso de laboratórios, plantio de hortas, arborização, coleções didáticas, feira de ciências, produção de material didático e outras atividades ☐. Do primeiro ao quarto semestre, a “Prática de Ensino” estaria agregada a “Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia”, formando os seguintes componentes curriculares: Metodologia e Prática de Ensino Interdisciplinar I, Metodologia e Prática de Ensino Interdisciplinar II, Metodologia e Prática de Ensino Interdisciplinar III e Metodologia e Prática de Ensino Interdisciplinar IV ☐; nos três semestres seguintes, os alunos cursariam as Práticas de Ensino Interdisciplinar V, VI e VII ☐. Nessa primeira versão, não havia ementas constituídas para tais “disciplinas”.

Durante o processo de produção dessa primeira versão, o professor Joel fez a sugestão de que esse poderia ser um espaço, interdisciplinar, para a elaboração e execução de projetos educacionais. Sua proposta era a de que os licenciandos, ao longo de todo o seu curso, desenvolvessem um número X de projetos que, posteriormente, seria convertido em carga horária de “prática”. Cada projeto ficaria sob responsabilidade de um grupo de professores de diferentes áreas/disciplinas. Mas sua ideia não foi aceita naquele momento pelo grupo. Posteriormente, na segunda versão, alguns aspectos da sua proposta voltaram à pauta de discussão e estiveram imbricados na configuração dos “Módulos Interdisciplinares”.

E aí, na época, o que eu propus, que se fizesse essas 400 horas como projetos; eu não chamei de Módulos. Daí deram nomes diferentes, porque as minhas ideias não eram muito bem vistas. Mas eu propus isso, eu dei o exemplo: “ah, vamos pegar os

caras então, e fazer alguma coisa interdisciplinar, que é, por exemplo, eu sempre dei esse exemplo: no município tal, que tem o negócio do caranguejo. Então os alunos do semestre vão fazer um projeto para ajudar a prefeitura e as escolas da região a organizar coisas relacionadas ao festival do caranguejo. Daí você pode fazer a ecologia do caranguejo, você pode jogar a questão nutricional, a organização de um evento; que faz parte, nas escolas públicas, eles têm que fazer também. Então, fazer vários projetos assim. Por exemplo, então o cara faria sete projetos durante a graduação dele. Daí eles amadureceram isso para gerar a ideia de Módulo, com professores específicos. Eu queria que fosse assim: juntasse três professores naquele semestre, proporia um projeto, os alunos se matriculariam e com aquele projeto se ganharia X horas. E aí, depois de tantos projetos, fechava-se as 400 horas. Era a minha ideia. Não seria disciplinar, mas seria creditável como horas de prática de ensino baseadas em projetos. Eles depois, na verdade, isso que eles fizeram foi meio pensado nessa história, mas eles fizeram várias amarras. Foi uma discussão depois que eu saí (licença), que fecharam isso aí (Joel).

Uma proposta super interessante, inclusive não foi aceita pelo grupo inicialmente, foi a do professor Joel... e desde o início a nossa proposta foi trabalhar de forma interdisciplinar. [...] era uma ideia que já estava amadurecida no grupo, trabalhar de forma interdisciplinar (Maria).

Como já mencionado, a finalização da primeira versão do projeto curricular aconteceu em 2003 (na gestão da professora Maria), sendo apresentada ao CONSEPE em 2004, pela gestão do professor Joel. Mas tal versão não foi aprovada por ter que se adequar à Resolução (DCL), que passava a vigorar naquele mesmo ano. O curso teria que reduzir a sua carga horária para 3.200 horas.

Devido à discordância do limite de horas estabelecido, a gestão do professor Joel se recusou a rerepresentar o projeto nos moldes exigidos pela universidade:

e o que foi que eu fiz, eu disse: "eu não vou fazer, eu não vou apresentar projeto nesses moldes, com esse limite de 3.200 horas. Não vou apresentar." E não apresentei. Eu discuti um ano essa história e disse: "eu não faço". O próximo coordenador que faça. Sem autonomia não tem projeto (Joel).

Na perspectiva do professor Joel, o limite de 3.200 horas, juntamente às determinações de distribuição dessa carga horária (400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio, 1/5 da carga horária deve ser destinada às disciplinas de formação pedagógica) fazia com que o espaço destinado aos conteúdos específicos fosse inferior àquele considerado pelo Curso A como necessário para a formação do profissional em questão.

A professora Maria também traz no seu relato o descontentamento do curso com a delimitação imposta pela instituição naquele momento e a compreensão compartilhada pelos professores de que as 3.200 horas não seriam suficientes para a formação do profissional.

Então, nós sentimos que, para a formação do biólogo, a carga horária de 3.200 horas (carga horária máxima permitida naquele momento) não seria suficiente. Então a carga horária, ela não seria suficiente para a formação do biólogo, que ele necessitava além dos conhecimentos, claro, além dos conhecimentos pedagógicos, mas também da Biologia e de outras áreas. Porque também, assim, a gente estaria deformando, estaríamos priorizando algo que poderia sair um engodo. Então nós não queríamos ficar com essa carga horária de 3.200 horas e batalhamos por mais (Maria).

Outro ponto de discordância do Curso A com a instituição dizia respeito à compreensão de como a “prática como componente curricular” deveria ocupar o currículo do curso. Para os professores designados naquele momento para coordenar e acompanhar a reestruturação das licenciaturas, e que falavam em nome da instituição, as 400 horas de “prática” deveriam ser alocadas no interior das disciplinas específicas e essa deveria ser a leitura dada às DCL. Esse documento, com relação especificamente à “Prática”, diz o seguinte nos artigos 7º, 8º e 9º:

Art.7º - A articulação entre teoria e prática ocorrerá, simultaneamente, no interior das disciplinas de formação específica e de formação pedagógica validando as atividades de prática curricular.

Parágrafo único – A carga horária das atividades de prática de ensino deve ser computada num percentual de até 30% da carga horária da disciplina.

Art. 8º - As atividades de prática de ensino devem proporcionar, desde o início do curso, a inserção do aluno-docente em diferentes contextos da Educação Básica, viabilizando o gradativo conhecimento dos aspectos político-didático-pedagógicos e administrativos.

§1º - As atividades de prática de ensino poderão ocorrer através de procedimentos, tais como:

- a) observação in loco;
- b) registros sistemáticos;
- c) atividades de iniciação à pesquisa;
- d) elaboração, execução e avaliação de programas e projetos

§2º - Considerando as características específicas das disciplinas de cada curso, as atividades de prática de ensino poderão ser desenvolvidas através de tecnologias da informação, narrativas orais e escritas, produção de alunos, situações simuladoras e estudos de caso, referentes ao exercício da docência.

Art. 9º - A carga horária de prática de ensino destinada a cada disciplina do semestre deve ser planejada de forma interdisciplinar, resultando no *Plano de Atividades de Prática de Ensino*, cuja forma de elaboração, execução e avaliação constará no PAC³⁵ de cada curso.

³⁵ Projeto Acadêmico-Curricular (PAC).

Os outros cursos de licenciatura da universidade, que, naquele momento (ano de 2004/2005), construíam as adequações curriculares para atender as legislações vigentes, faziam a opção por inserir as 400 horas de “prática como componente curricular” no interior das disciplinas específicas. A licenciatura em Ciências Biológicas no contexto da universidade não comungava do mesmo entendimento e da mesma escolha e buscou outras possibilidades para a “prática” no interior do seu currículo.

E todos os cursos da nossa universidade estavam trabalhando para colocar as 400 horas dentro. Inclusive, eu não me lembro agora se já tinha sido aprovado ou se foi logo depois que eu assumi, acho que, no início de 2006, porque eu não tenho certeza, que, [...] Geografia ou Química, foi o primeiro curso a aprovar o projeto, dentro das disciplinas. Então, todos os cursos da licenciatura que já adequaram, as 400 horas estão pulverizadas, estão diluídas nas disciplinas; com 10, 15 horas cada disciplina (Amanda).

A escolha do Curso A, por deixar as 400 horas fora das disciplinas específicas, esteve relacionada a alguns fatores.

Um deles foi o fato de os professores não aceitarem que, no interior de suas disciplinas, eles tivessem que abordar questões educacionais relativas ao seu conteúdo, pois não se sentiam capacitados para tal função e argumentavam que esse não seria o propósito de sua disciplina.

Os professores não se sentiam capacitados, qualificados para trabalhar essas atividades dentro da disciplina. Não sabiam muito bem o que eram; o que era para se trabalhar. (...) Porque tinham professores, não sei se eu posso dizer a maioria... não me lembro exatamente quantos, mas eram contra. Mesmo o professor que tinha feito licenciatura não sabia como trabalhar. Porque nós não tivemos isso. Olha, tinha uma professora que falava assim: “eu não quero, eu não quero na disciplina e pronto. Eu não sei trabalhar isso, eu não vou trabalhar com isso” (Amanda).

Na opinião do professor Joel, inserir as 400 horas de “prática” nas disciplinas específicas, diante da realidade do curso, seria apostar em algo que, de antemão, se sabia que não daria certo; seria construir algo que teria a enorme probabilidade de não sair do papel. Além disso, ele considerou que se tal reestruturação fosse feita, mesmo sem a aceitação de parte do corpo docente, isso seria um desrespeito às experiências dos sujeitos envolvidos.

Inclusive depende da competência dos professores que estão aqui. Os professores que estão aqui para dar o curso são esses. Então você tem que tirar o melhor desses caras. Não pode chegar e começar a inventar... como era uma das discussões: eu dou uma aula de 75 horas, uma disciplina que eu dou há um tempo,

e o cara chega e diz: não, para caber essas 400 horas, dentro da sua disciplina, você vai ter que dar 15 horas de prática de ensino. O Cara: "que isso, você bota aí, e eu não vou fazer nada diferente do que eu faço. Porque isso aí não faz sentido nenhum para mim." Não, mas você tem que fazer isso, pegar e mostrar essa discussão dentro do contexto escolar. E o cara vai dizer: "Não, mas eu dou aula de um assunto que eu quero que eles entendam, que eles tenham compreensão da lógica do negócio. E eu dou aula na mesma turma para licenciado e bacharelado. Porque a disciplina é a mesma." Não faz sentido eu ter um biólogo para estudar, por exemplo, Bioquímica... da licenciatura, porque a Bioquímica é a mesma. Então, foi uma discussão enorme, porque queria que as 400 horas fossem distribuídas nas disciplinas. [...] Vai ser uma forçação de barra, porque vai ser mentiroso isso, cada um vai fazer o que quer. E aí, obviamente, quando as pessoas se deram conta de que não adiantava você estar convicto que era melhor fazer dentro das disciplinas, que os professores não iam fazer, aí finalmente desistiram dessa ideia. Mas não porque perderam a convicção porque deviam fazer isso na disciplina, mas porque entenderam que os professores não iam fazer. Não ia funcionar. Você não convence um cara que está formado, que está dando aula há anos aqui, que tal coisa, que foi determinada numa reunião do Conselho Nacional de Educação, agora é melhor fazer assim. Você, na verdade, desrespeita a experiência das pessoas e a opinião dessas pessoas, que estão de fato lá, na convivência com os alunos. Essa ideia não tinha como funcionar mesmo (Joel).

Um outro fator, que fez com que as 400 horas de "prática" ficassem fora das disciplinas específicas, foi o contato que aqueles que estavam envolvidos com a configuração da "prática" no Curso A tiveram com as experiências dos outros cursos que haviam inserido as 400 horas no interior das disciplinas específicas. Havia relatos de que os professores das disciplinas específicas não estavam trabalhando da maneira que era esperada e dando real importância ao espaço destinado à "prática" no interior da sua disciplina.

Outra coisa também que a gente percebeu com as falas de representantes das disciplinas oferecidas pelos outros departamentos para o nosso curso é que eles relatavam que essas atividades nos cursos deles eram virtuais: um dos professores disse que ele marcava um outro horário com os alunos e dava uma atividades lá para os alunos fazerem. Uma outra professora, de uma outra disciplina que envolve cálculo, disse que nós estávamos demorando muito tempo para discutir isso, porque, no curso dela, cada um fazia o que queria e que ela botava os alunos dela para fazer umas contas lá no final da aula. Bom, então não tá atendendo a Diretriz! Tá sendo um faz de conta! Então ficamos com o pé firme mesmo de manter fora das disciplinas (Amanda).

Para construir argumentos que justificassem o posicionamento do Curso A (manter as "práticas" fora das disciplinas específicas), o grupo envolvido com a configuração das 400 horas fez uso das possíveis interpretações que podem ser dadas à DCL.

Porque nessa resolução, do CONSEPE de 2004, dizia que as práticas tinham que estar inseridas nas disciplinas. Só que se você ler a Resolução, está com uma interpretação dúbia. Tanto é que depois, quando a gente foi discutir essa

Resolução, a própria pró-reitora da época falava assim: "não, mas, na verdade, aqui não está falando que são as práticas pedagógicas, qualquer prática". Não estava dizendo que eram as práticas pedagógicas que tinham que estar diluídas nas disciplinas. E se você lesse assim, meio de trás para frente, também, você dava outra interpretação. Então foi por aí também que a gente conseguiu convencer que as práticas não eram obrigadas a serem trabalhadas dentro de cada disciplina (Amanda).

A busca por uma "prática" que fosse relevante no contexto do curso mobilizou os envolvidos para dar a esse espaço os sentidos que favorecessem a construção da configuração na direção desejada. Tal processo demandou grande envolvimento com os documentos em questão, necessidade de discussão entre os pares, argumentações e discussões com esferas administrativas da instituição que estavam envolvidas com a reestruturação das licenciaturas.

Depois, li de novo a Resolução, pedi para outros professores lerem, para ver se eles estavam tendo o mesmo entendimento que eu, que estava com interpretação dúbia. Mostrei para a Pró-Reitora, e ela concordou: "tanto está dúbia, quanto não está claro o que são as práticas pedagógicas". E eu falei: "Então, eu vou me pegar nisso. Nós vamos fazer fora das disciplinas. E vou justificar dessa forma, porque lá não está dizendo que é obrigado a fazer dentro" (Amanda).

Considero que a construção de outros sentidos e entendimentos, de como as 400 horas de "prática como componente curricular" poderiam compor o currículo, foram possibilitadas: 1) pelos estudos e pela relação estabelecida com os documentos oficiais (DCN e DCL; 2) pelas experiências de outros cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de outras instituições com os quais o colegiado do Curso A teve contato; e 3) pelas discussões sobre a temática em eventos científicos acompanhadas pela professora Maria e pela professora Amanda. A interrelação entre essas três vivências deram elementos, argumentos e autoridade para que o Curso A buscasse a configuração de uma "prática" própria para o mesmo.

Ao entrarem em contato com os documentos curriculares (primeiramente com as DCN e, posteriormente com as DCL), os membros do colegiado procuram compreender o que seriam essas 400 horas de "prática como componente curricular"/"prática de ensino". Muitos dos membros do colegiado não entendiam o porquê da necessidade de inserir tantas horas de "prática" no interior do currículo; e mais, não compreendiam a respeito de que prática, especificamente, esses documentos tratavam. Para muitos, os documentos eram vagos e imprecisos. Argumento que esse "estranhamento" com os documentos está relacionado com o contato por um grupo de professores da área das Ciências Biológicas com discursos que são produzidos no campo educacional.

O Colegiado do Curso A, ao entrar em contato com os documentos curriculares, busca, então, entender o que seriam essas “práticas” e promover palestras e debates que ajudassem nesse processo. Essa busca, por uma compreensão de “prática” que satisfizesse os envolvidos, perdura de 2002 a 2007. Os relatos abaixo trazem as falas que exploram essa não compreensão do que seriam as “práticas”, a não clareza dos documentos e a construção de caminhos e vivências para a sua compreensão.

As Diretrizes não dizem exatamente o que é que é para fazer; e cada lugar (cursos) estava fazendo de um jeito (Amanda).

Porque as 400 horas de prática não eram uma coisa clara; nem o que era, nem o objetivo daquilo. Não estava claro para ninguém. E os textos não são claros, não está claro em nenhum documento. [...] E hora era prática de ensino e outra hora era prática como componente curricular. [...] E tinham muitas opiniões diferentes do que seriam essas práticas (Joel).

Bem, definir prática de ensino não foi fácil, em função de não termos referenciais, até porque o próprio documento das diretrizes ele não era bastante claro em relação a isso. Enfim, publicaram as normas, mas eram elementos, norteios, enfim, para que pudéssemos pelo menos ter noções de como encaminhar. Foi muito difícil definirmos a prática, conseguirmos separá-la do estágio. A prática de ensino era entendida como estágio antes da reformulação das Diretrizes. Então, depois das Diretrizes tivemos que definir, conceituar o que é estágio e o que é prática de ensino. A própria instituição, ela tinha esses equívocos. Inicialmente a prática, para alguns cursos, era instituída dentro de disciplinas de conteúdos específicos. Então a matemática, ela, poderia pegar x da sua carga horária para poder trabalhar com conteúdos pedagógicos, de prática de ensino. Ou era a prática laboratorial. Enfim, houve muitas confusões. Até dentro do nosso projeto pedagógico, nós percebíamos essa dificuldade. Então, de início, para chegarmos a um conceito de prática de ensino, nós fomos tateando, achando o que era ideal para o nosso curso; tentando... Ah, e lembrando, que eu não falei, que, no início, por vezes a prática de ensino se confundia com as atividades complementares (Maria).

Então nós organizamos palestras; convidávamos pessoas da educação, palestrantes de fora, da área de ensino, para ver se conseguíamos seduzir os professores (Maria).

Ressalto o papel da PROGRAD na chamada de palestrantes para todos os coordenadores de curso, para os professores entenderem essa nova roupagem desses projetos pedagógicos (Maria).

A pessoa que estava na Gerência da Graduação na época, ela, tentou fazer uma discussão com todos os coordenadores dos cursos de licenciatura sobre a implementação dessas novas Diretrizes. O que era essa prática de ensino, que não está claro em nenhum documento. Tiveram vários documentos (Projetos Curriculares) que ficaram paralisados, porque não foram aprovados e daí eles acharam que era importante ter reuniões para ter... não uma unificação, mas um entendimento similar, de todos os cursos, do que era esse negócio (Joel).

Diante da dificuldade em definir o que seriam as “práticas de ensino”, os professores da Área de Ensino de Biologia foram vistos, pelos outros membros do colegiado, como uma referência para resolver tal impasse. Mas essa área, como relata a professora Maria (que é da área de Ensino de Biologia), também estava em busca de uma definição; não havia no interior da mesma uma compreensão de como “as práticas” deveriam ser entendidas e configuradas. Para essa professora, encontrar uma “prática” que fizesse sentido no interior do Curso A, passava por levar em consideração o que seria melhor para a realidade desse curso. É interessante observar que havia uma procura não por uma “prática como componente curricular” conceitualmente abstrata, mas por sentidos que carregassem possibilidades frutíferas (em se tratando de currículo) para o Curso A.

E lembrando que, sendo da área de ensino, a responsabilidade maior recaía também sobre nós. Porque nossos colegas achavam que nós tínhamos a obrigação de definir prática de ensino. Só que não é você achar o que seja prática, é um conceito construído, elaborado, em função de que nós não tínhamos esse conceito. Nas DCN, era prática como componente curricular e o Curso A estava entendendo como prática de ensino. Então, para outros cursos de licenciatura, e até o nosso mesmo, chegar a uma definição do que é prática de ensino, então, gerou-se essa confusão como eu disse anteriormente: “seria prática laboratório?”, “ não poderia elaborar um seminário?”, “os alunos produzem material didático”, “não, vamos fazer uma feira de ciência!”, “ou fazer oficina para professores”. Então, algo que nós fomos amadurecendo a medida, e nos tranquilizando, vendo que era um conceito que ainda estava sendo discutido, não só aqui, mas também em outros espaços. Então, na gestão da professora Amanda, eu ficava preocupada, porque, por ser da área de ensino, achavam que eu era referência. Mas eu, nessa área da prática de ensino, também estava aprendendo com os colegas. Então, nós íamos pensando o que poderia ser melhor em relação a nossa realidade. O que poderíamos estar oferecendo, a partir da infra-estrutura que tínhamos, os espaços que tínhamos, para entendermos o que era prática de ensino (Maria).

A construção de outros sentidos e entendimentos, de como as 400 horas de “prática como componente curricular” poderiam compor o currículo, também foi possibilitada pelas experiências de outros cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de outras instituições com as quais o colegiado do Curso A teve contato.

Inclusive em 2002, eu participei de um encontro em São Paulo em que a Universidade Metodista de São Paulo estava trabalhando com os Módulos Interdisciplinares, com a prática de ensino desde o primeiro semestre. Uma proposta super interessante, inclusive não foi aceita pelo grupo inicialmente, e que desde o início a nossa proposta foi trabalhar de forma interdisciplinar (Maria).

Aí, quando eu assumi o colegiado (final de 2005), eu dei uma olhada na internet e aí peguei o projeto do Ceará. [...] A Federal do Ceará, eu não sei como eles estão

fazendo agora, mas, quando eu entrei, estava assim: que eles só tinham no início, uma que era Metodologia de Campo (obrigatória tanto para o bacharelado, quanto para a licenciatura), depois eles tinham uma complementar que era Metodologia do Ensino no Campo (algo assim); e essa os alunos da licenciatura eram obrigados a fazer como parte das 400 horas. Tinha também bioinformática e também a Análise de livro didático de Biologia Celular. [...] Também tive contato com o projeto da UFMG. [...] As 400 horas eles colocaram como Laboratório de Ensino. Então tem Laboratório de Ensino de Morfologia, trabalham modelo, tal; Laboratório de Ensino de Microbiologia, e assim por diante (Amanda).

As discussões sobre a temática da “prática” em eventos científicos, acompanhadas pela professora Maria e pela professora Amanda, também foram importantes referências para a construção de sentidos e entendimentos de como as 400 horas de “prática” poderiam ser configuradas no interior do currículo.

A importância do contato com o projeto de outros cursos e das discussões presenciadas nos eventos científicos não se refere apenas aos elementos que essas experiências trouxeram para se pensar na configuração do espaço curricular da “prática” do Curso A; sobretudo, a importância se faz por possibilitar a construção de uma dada relação com tal processo. Saber que a indefinição não era algo próprio do Curso A, mas presente até entre os chamados “especialistas”, possibilitou que aqueles mais intensamente envolvidos com a configuração do espaço curricular da “prática” (a professora Amanda e os professores da Área do Ensino de Biologia – na qual se incluía a professora Maria e mais outros dois professores) estabelecessem uma relação de certa tranquilidade, de busca e de autoridade frente às políticas. Durante a construção do entendimento da “prática como componente curricular”, esses professores, representando o Curso A, posicionaram-se frente aos documentos (DCN e DCL) e buscaram atribuir às “práticas” os sentidos que, naquele momento, levassem em conta o contexto da realidade do curso e que atendessem as expectativas dos envolvidos com o processo.

Mas o que percebemos, até participando também dos encontros de Ensino de Biologia, com Silvia Trivelato, na época também uma referência, com Nélio Bizzo, que, para o ensino de Ciências, nesse período, eram pessoas que estavam mais projetadas, que também não havia uma definição. E percebemos que o pouco material nessa área de prática de ensino até não era de estranhar, pois estava em construção. Porque o conceito de prática trabalhada até então, antes, quando nós recebemos esse documento, o conceito de prática associado era de estágio. Então, não havia muito material publicado, e como também não temos, até hoje, nessa área. Começou a ampliar mais depois dessas reformulações (Maria).

Eu até participei (em 2006) de um encontro com a professora Amanda em São Paulo, de Ensino de Biologia. Então nós percebíamos... teve uma mesa redonda só sobre prática de ensino. Então percebíamos que, nessa própria mesa redonda, havia dificuldade, a própria USP estava com dificuldade em definir prática de

ensino. Recebemos uma professora da Universidade Federal de Santa Catarina que veio apresentar a proposta deles, definindo a prática deles. E nós começamos a perceber que a dificuldade não era só nossa quando passamos a entrar em contato com outras instituições para podermos definir isso (Maria).

A importância da prática no campo de formação de professores é algo reconhecido e legitimado; nesse campo, a prática é uma dimensão de importância ímpar, capaz de aglutinar perspectivas distintas. O discurso sobre a importância da prática ganha tal força no *contexto de influência*, que é recontextualizado no *contexto de produção das políticas curriculares* para formação de professores. Mas, para se movimentar no *contexto da prática*, esse discurso precisa alcançar/perpassar os sujeitos envolvidos com a produção dos espaços curriculares. No Curso A, esse discurso passa a circular no momento em que o grupo de professores em questão busca atribuir sentidos àquilo sobre o qual os documentos tratavam: “a prática como componente curricular”/“a prática de ensino”. Foi a partir da atribuição/construção de sentidos, pelos professores envolvidos com tais políticas, que o discurso sobre a importância da prática passou a circular e a plasmar possibilidades curriculares no Curso A. E nesse contexto, os sentidos atribuídos à “prática” foram aqueles que os sujeitos envolvidos foram capazes de dar; e os sentidos que materializaram construções curriculares foram aqueles que se adequaram as demandas do grupo que, naquele momento, compunham o colegiado e o curso.

Não podemos deixar de considerar que, para parte dos docentes, era a primeira vez que eles se aproximavam dessas discussões sobre a importância da prática na formação de professores. Tal aspecto dificultou, num primeiro momento, compreender a prática como uma “dimensão curricular de formação”; a prática no contexto do campo de formação de professores, e das Diretrizes, não é uma “atividade”, não é “algo a ser feito”, ela é uma dimensão formativa.

A configuração da “prática como componente curricular” em “Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia” foi construída, na gestão da professora Amanda, a partir da primeira versão do projeto e dos sentidos e compreensões produzidas a respeito desse espaço curricular ao longo dos anos de 2002 a 2007 (possibilitadas pelas vivências explicitadas anteriormente: palestras, discussões, contato com as experiências de outros cursos, eventos científicos).

Os professores envolvidos com a reconstrução do espaço curricular em questão consideraram que a proposta feita na primeira versão do projeto precisava ser revista. Como já mencionado, a ideia norteadora dessa proposta era a de que os professores da Área de Ensino

de Biologia deveriam trabalhar de forma articulada com os professores das disciplinas de conteúdos específicos na elaboração e execução das atividades de Prática de Ensino. Ao reverem tal proposta, o grupo de professores passou a se fazer uma série de questionamentos e considerar alguns aspectos que poderiam inviabilizar a concretização da mesma.

Porque assim, no primeiro semestre, a única disciplina biológica que tinha era Biologia Celular. Depois tinha cálculo, física, química. O que a gente poderia trabalhar envolvendo essas disciplinas? Depois os outros semestres ainda tinha outras envolvidas, mas... Daí também pensamos em trabalhar como a Federal do Ceará, eles trabalham livros didáticos de Biologia Celular. Mas uma professora não foi favorável, porque disse que já no primeiro semestre trabalhar com isso, os alunos não vão ter formação para avaliar os livros didáticos. Depois, a outra proposta era não necessariamente trabalhar as disciplinas do semestre, mas, por exemplo, eu poderia trabalhar Microbiologia, que é do quarto semestre, de repente chamar o professor da bioquímica para trabalhar junto. Então fazer uma interdisciplinaridade entre os semestres. Mas vimos que não ia ser viável trabalhar as disciplinas em cada semestre, e também acabamos concluindo que ia ser confuso também você estar num semestre e chamar professor de outro semestre para trabalhar (Amanda).

Os professores envolvidos consideraram que a proposta de trabalhar a partir das disciplinas específicas teria grande chance de não se tornar viável. Para resolver tal impasse, eles criaram uma temática ampla, capaz de abarcar os mais diversos assuntos, através da qual seria possível pensar e elaborar projetos voltados para os espaços formais e não formais. As 400 horas de “prática” seriam formadas por componentes curriculares denominados “Projeto Interdisciplinar para o Ensino de Biologia” (do I ao VIII). Cada um dos “Projetos Interdisciplinares” seria acompanhado por um professor da Área de Ensino de Biologia, um professor do Departamento de Educação e também pelo coordenador do curso.

[...] falamos assim, “então vamos fazer o seguinte, vai ficar livre!”. Vamos fazer um grande tema, um tema guarda-chuva, bem geral, era “ciência-tecnologia-educação-sociedade-saúde”, um tema assim. Em cada semestre, cada grupo de alunos decide o que vai trabalhar. Um grupo pode querer trabalhar com saúde, o outro com tecnologia. Sei lá... água, lixo. Cada grupo vai trabalhar o que quiser. E fizemos assim o projeto; e demos um nome: Projeto Interdisciplinar para o Ensino de Biologia. Cada semestre, cada um ia fazer o que quisesse. Na época, também, estava a questão de concurso: quem vai dar essas práticas? E aí pensamos no coordenador. O coordenar sempre vai estar nas práticas e os professores da área de Ensino de Biologia e os professores do Departamento de Educação. Bom, aí ficou dessa forma. O projeto passou pela Câmara... (Amanda).

O Projeto foi aprovado pela Câmara de Graduação, mas, devido à necessidade de pequenos ajustes, o Projeto retornou às mãos da coordenação. Naquele momento, a coordenadora da época (Amanda), juntamente com a professora Maria (que também havia

sido coordenadora) chegaram à conclusão de que o nome “Projeto Interdisciplinar para o Ensino de Biologia” não estava adequado e fizeram a alteração para “Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia”.

A versão final já tinha sido analisada pela câmara, quando eu e a professora Maria, pensando a respeito dessa forma de os projetos serem trabalhados, com temas livres, dentro do tema guarda-chuva, nós tínhamos colocado o nome de Projeto Interdisciplinar para o Ensino de Biologia. Só que, conversando com a professora Maria, a gente achou que não estava bem esse título: Projeto. E aí, mudamos, então, para Módulos, porque a gente pensou em ser modular. Não é uma disciplina; as Diretrizes mesmo dizem que essas práticas como componente curricular não eram uma disciplina (Amanda).

Após as alterações, o projeto foi novamente encaminhado e analisado pela Pró-Reitora e pela Presidente da Câmara da Graduação. A alteração no nome (de “Projeto” para “Módulo”) chama a atenção da Pró-Reitora para alguns aspectos da proposta que, na sua compreensão, precisavam ser revistos:

Ao perceber que a gente tinha mudado o nome, o projeto voltou para que a gente explicitasse melhor como é que essas práticas seriam feitas, pois, da forma como estava, estava um pouco solto. A Pró-Reitora perguntou: “Cada um ia fazer o que? Quem ia fazer para quem?” Nós respondemos: “Ah, a gente vai fazer os projetos.” Aí ela falou: “mas para que série? Como é que vai ser?” A resposta da gente foi: “Ah, não sei, cada aluno vai decidir, cada grupo vai decidir o que vai trabalhar, não sei bem assim, eles que vão ver.” Ela falou assim: “Ah, não, está muito solto.” E ela falou também: “E um outro problema: se vocês não fecharem isso, não amarrarem melhor, vocês, de repente, não vão ter os professores para trabalhar. Ou o que é pior, de repente tem alguém que não atende o perfil, mas acaba pegando para trabalhar”. (Amanda)

Diante desse fato, a Amanda, que, naquele momento, era coordenadora, percebe que a configuração da “prática como componente curricular” estava sendo pensada a partir de procedimentos, e não a partir de objetivos que se pretendia alcançar com a construção daquele espaço.

Daí que caiu um pouco a ficha, que, na verdade, o principal ali, o objetivo não eram as práticas, os projetos que a gente ia fazer, mas isso, as práticas, era só um meio de se chegar a atender a Diretriz, que é trabalhar o que eles pedem, a gestão, compreender melhor o que é ser professor, as práticas em salas de aulas. Então, se estava colocando como objetivo principal o meio, o nosso projeto estava enfocando: “Ah, vamos trabalhar projeto”. Mas para que? Por quê? Para quem? (Amanda).

Frente ao desafio, os envolvidos buscaram caminhos para a reestruturação dos “Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia”. Para a resolução do impasse, o curso

inspirou-se nos componentes curriculares das “Práticas de Integração Ensino-Serviço-Comunidade” (PIESC) presentes no currículo do curso da Medicina da mesma instituição do Curso A. Essa ponte foi facilitada pela professora Amanda, que também atua no curso de Medicina.

[No PIESC,] os alunos vão para o posto e, naquele posto de saúde, eles começam a ver as práticas burocráticas, como é que o sistema funciona; e também saem para ver o entorno do posto de saúde - analisar como é o bairro, entrevistam as pessoas, observam o local (se tem esgoto a céu aberto, se a água é tratada etc.) (Amanda).

Na Medicina, as experiências do PIESC têm sido reconhecidas como relevantes e ganhado destaque:

é um orgulho nosso, eles ganharam um prêmio, por dois anos. E teve um ano que ficou em primeiro lugar. Eles sempre ficam entre os cinco ou dez primeiros. E teve um ano que eles ganharam: eles viram que as pessoas, não me lembro que bairro era, que tinham problema de escabiose. Eles detectaram esse problema, ensinaram a população como cuidar, e depois de um certo tempo, viram que curou. E aí eles ganharam o prêmio em primeiro lugar na Associação Brasileira de Medicina. Concorreram com todas as universidades. [...] Foi a glória (Amanda).

A estrutura do PIESC apresentou-se, naquele momento, para o Curso A, como uma possibilidade interessante para se pensar na reconfiguração dos Módulos interdisciplinares:

enquanto na Medicina, eles vão para o posto de saúde, os nossos alunos da licenciatura vão para a escola. Aí, no primeiro semestre, eles vão para o ensino fundamental, e vão olhar a escola. Aí pensamos, bom, então o que a gente pode fazer... Vamos trabalhar assim: no primeiro semestre, eles vão e trabalham com a escola, conhecem o interior da escola, o projeto pedagógico, a infra-estrutura, o laboratório de Ciências; se tem área verde, analisam o que tem ali. No segundo semestre, vão para o bairro, podem ver problemas de saúde, esgoto, lixo, água potável... No terceiro semestre, eles fariam o projeto de intervenção a partir do problema detectado; tanto pode ser voltado para a escola mesmo ou para a comunidade. E no quarto semestre, executa o projeto. Bom, isso era uma ideia. Tá, e para os outros quatro semestres, o que a gente faz? Daí pensamos: do primeiro ao quarto, faz no ensino fundamental e repete no ensino médio do quinto ao oitavo (Amanda).

Ao entrar em contato com tal proposta, a professora Maria fez uma ressalva, que essa configuração não estava contemplando os espaços não-formais; e que, na proposta anterior, a “prática como componente curricular” trazia a intenção de também trabalhar junto aos espaços não-formais. Sendo assim, inseriram-se os espaços não-formais na nova estrutura. Nesse momento, também foram criadas as ementas dos Módulos Interdisciplinares (de I a VIII) que, até aquele momento, não haviam sido feitas. Essa configuração foi aprovada e o

Projeto foi finalmente posto em funcionamento: “e aí foi aprovado, ainda em 2007, e deu tempo de sair no manual do candidato para o vestibular de 2008. Implantamos em 2008-1. A primeira turma do currículo novo entrou em 2008-1 (Amanda).

Nessa nova configuração, dos Módulos Interdisciplinares, permanece a compreensão de que esse é um espaço para ser trabalhado por mais de um professor, de diferentes áreas, sendo que, necessariamente deve-se sempre ter, em cada Módulo, um professor da Área do Ensino de Biologia e um professor do Departamento de Educação. Professores de outros departamentos podem também ser chamados para participar dos Módulos (o que, na perspectiva da professora Maria, é algo desejável, pois enriquece a formação dos licenciandos e o desenvolvimento dos projetos). A importância dada aos professores do Departamento de Educação no interior dos Módulos Interdisciplinares está relacionada ao reconhecimento (pelo grupo que elaborou a proposta das “práticas”): 1) da experiência que esses docentes têm em espaços formais e não formais de educação; e 2) da relevância dos conhecimentos do campo da educação, dos quais esses docentes são porta-vozes, para o desenvolvimento dos Módulos.

Então a proposta era trabalhar, desde o primeiro semestre até o oitavo, com professores da área do Ensino de Biologia juntamente com os professores da área da educação (Amanda).

A contribuição seria... sendo interdisciplinar, não seria apenas com um professor da educação propriamente dito, mas da filosofia, da história, de outras áreas. Eu já trabalhei no Módulo com sociólogo, com engenheiro agrônomo, com antropólogo. Já trabalhei, no Módulo, com esses profissionais. Pensou-se mais inicialmente na educação, porque trata-se da disciplina de prática de ensino, trabalha-se em espaços formais, não formais. E ter um profissional que está mergulhado em um departamento que é a educação, que tem um outro discurso, com conhecimento próprio, específico, conceitos, vivências. Para quem está em um curso de pedagogia, é diferente daquele que está mergulhado no da Biologia. Essa contribuição e esse convite inicial foi feito a vários departamentos para essa contribuição também. Até porque, quando você vai trabalhar em espaços não formais, você requer outros campos de conhecimentos. Mas pensamos nos professores do departamento de educação em função especificamente do espaço formal e não formal, pela experiência própria deles também, com projetos nessas áreas. Enxergamos, no departamento de educação, como uma referência para nós (Maria).

Objetivo era, tanto nós biólogos, como os pedagogos, entender um ao outro. Porque, nossa, todos nós da Biologia vimos o quanto eles têm para oferecer para a gente, o quanto a gente tem a aprender com eles, nessa área pedagógica, nas ideias também da cidadania, do ensino, da educação, do histórico; e vice-versa. Eu acho que é de grande valor, tanto para os alunos, quanto para os biólogos que estão participando (Amanda).

A Pró-Reitora e o Chefe do Departamento de Ciências Biológicas da época compreendiam que a carga horária de cada Módulo deveria ser dividida entre o professor da Área de Ensino de Biologia e o professor do Departamento de Educação. Mas essa não foi a compreensão dos que elaboraram a proposta dos Módulos e nem dos professores do Departamento de Educação que se envolveram na elaboração dos planos de ensino.

O diretor da época do Departamento de Ciências Biológicas queria, e também a Pró-Reitora, que a gente dividisse a carga horária. Metade para o Departamento de Ciências Biológicas e metade para o Departamento de Educação. Que não necessariamente precisaria ter os dois professores juntos. Entendemos que não, quando a gente estava elaborando os planos, a discussão foi que seria melhor ter sempre os dois professores juntos. Porque ia ficar assim, ia ter que interromper? A primeira metade, ia um professor e depois outro? Até então, e em outras reuniões feitas, o entendimento, pelo menos da maioria dos professores, é que deve ser mantido dessa forma (Amanda).

A criação dos Módulos Interdisciplinares atrelada à parceria entre esses dois departamentos fez com que a demanda de docentes aumentasse tanto para a Área de Ensino de Biologia (Departamento de Ciências Biológicas), quanto para o Departamento de Educação, contribuindo para a abertura de vagas nos concursos da instituição para tal área e departamento. Dessa forma, considero que a “prática como componente curricular” do Curso A fortalece o campo da educação no interior dessa universidade.

Ao considerar o processo vivenciado pelo Curso A, compreendo que as discussões, que estiveram na centralidade do processo da configuração das 400 horas de “prática como componente curricular”, giraram em torno de: “que sentidos dar à prática nesse espaço?” e “como configurar tal espaço no interior do currículo da licenciatura de Ciências Biológicas?” Houve, por parte daqueles que estiveram à frente do processo, o reconhecimento da importância da prática para a formação do licenciando, e a busca por uma configuração que atendesse às expectativas do curso. Mas, apesar da centralidade mencionada, encontrei, no depoimento do professor Joel, um posicionamento que busca “iluminar” outras dimensões da formação.

Para esse professor, há questões muito mais prementes e importantes, relacionadas à formação do licenciando, que não são consideradas nas discussões curriculares e que, na sua compreensão, mereceriam destaque: o papel que cada disciplina específica desempenha, no interior do currículo, na construção do entendimento da Biologia enquanto Ciência para aqueles sujeitos que estão em formação e formulando a sua compreensão dessa área do conhecimento. Para ele, essa é uma questão fundamental de ser considerada, pois a ela está atrelada toda a formação do profissional em questão: sem esse sujeito compreender a

relevância da Biologia e como tal ciência está estruturada, não será possível formar um professor que exerça sua profissão com competência.

A gente está preparado, muito mais, para fazer o cara compreender o conhecimento de Biologia, como ele foi construído, o passado, como se chegou às conclusões, que são essas ideias de cada modelo de ecologia, bioquímica, evolução; é dominante o cara aprender, ter segurança disso. Se ele não tiver segurança disso, ele não ensina nada de Ciências (Joel).

Porque o grande problema é o seguinte, as pessoas aqui não têm ideia da relevância do contexto do que está ensinando... e os nossos alunos têm muita dificuldade com conteúdo (Joel).

Os professores dão muito assunto que não precisam dar, eu acho, na Biologia. Um nível de detalhamento de algumas coisas que não ajudam muito. A Biologia é uma coisa que agrega novas áreas e é muito horizontal. Então, o cara que faz opção por um dos ramos da Biologia, ele não domina nem de perto a outra ponta. E isso é típico da Biologia, porque ela ataca problemas diferentes. Então, se ele se interessa por um ramo, ele vai ter um tipo de rotina diferente de uma outra escolha. Então, você não pode querer valorizar sua área, aumentando o número de detalhes, de carga horária que se tem na disciplina. [...] E todo professor achava sua disciplina muito importante, que ela tinha que ser obrigatória, e que tinha que ter 120 horas: "porque é muito importante a minha disciplina". E aí todo mundo falava isso. [...] "A minha disciplina é muito importante. Não pode se formar sem saber isso aqui." Pensamento dominante." Então, como o cara vai ser biólogo sem saber etologia? Tem que ser obrigatória!" "Como que o cara vai se formar sem saber todas as divisões de alga?" Aí: "Não, porque, para fazer a minha disciplina de algas, o cara tem que ter feito bioquímica! Como é que eu vou ensinar que a alga tal, que o usa o pigmento tal, tem essa propriedade se o cara não aprendeu bioquímica!" e aí faz lá o pré-requisito. Aí a bioquímica diz: "Não, mas isso aqui, tais vias metabólicas, acontece em tais e tais grupos. Então, para ter feito a minha disciplina, tem que ter feito Criptógamas antes." Então, os professores não têm o entendimento do que é a sua disciplina, em como se insere na ideia da Biologia em si, e como você coloca a disciplina para um cara que está construindo sua ideia de Biologia. Então é uma coisa tola, de vaidades. E aí, soma-se uma outra componente enorme que era o momento de fortalecimento dos grupos dentro da universidade, grupo de professor. Ele quer inchar a carga horária da área da sua comissão de Área, para ter justificativa de contratação e aumentar o seu grupo para poder fortalecer (Joel).

Agora pensar porque que o cara tem que saber criptógama na graduação, ele não pensa. "Óbvio que tem que saber". Ele não pensa, ele não questiona. Se tem que ter mesmo tantas horas de bioquímica, aqueles mapas todos... E o cara faz os estudos, ele se forma e você vai discutir Biologia com ele, o cara tem uma dificuldade enorme de entender a relevância daqueles assuntos. E a ideia de ciência, ciência mesmo, que os biólogos têm aqui, que se formam, é muito abaixo de precário (Joel).

Porque se você não tem a compreensão do que é ciência, qual a relevância da Biologia na sociedade. Porque você forma biólogos, porque esse conhecimento é relevante para a sociedade, para o funcionamento da sociedade. E se o professor não tem essa preocupação, não questiona isso, não pensa sobre isso, ele não vai passar isso. Não adianta você ter qualquer currículo do mundo. Porque o professor é o cara que está tutoriando você em relação ao que ler, no que prestar

atenção dentro da área do conhecimento; o cara é exemplo também: de discussão, de discurso... Os alunos vão assimilar. Se o cara não tem isso, vai ser difícil (Joel).

O depoimento do professor Joel traz, para o centro da discussão, a importância do conteúdo específico para a formação do professor, atribuindo, a essa dimensão, o cerne da formação desse profissional. Para ele, o foco da reestruturação que se processou no Curso A foi equivocado, porque não atuou sobre as questões por ele mencionadas e esteve muito mais preocupado com as questões da carga horária e criação de espaços curriculares (como o da “prática”).

Então, quando tiver resolvido toda essa parte básica, aí você pode discutir mais a fundo esses detalhamentos, para um grupo ou para outro (licenciatura e bacharelado). Mas o que mais é limitante para formar um bom futuro professor, porque o cara não sai pronto, é essa parte: o pessoal aqui está preocupado em saber discutir, por que é importante Biologia, o cara saber bem o seu assunto, passar confiança e o cara entender a relevância disso? Se essa parte não está resolvida, toda a ginástica curricular é uma perda de tempo, porque não vai atingir o objetivo. Essa é a impressão que eu tenho. Então, a minha opinião geral é: enquanto não se resolve o básico, é melhor simplificar os modelos curriculares e não amarrá-los demais. Se você tem bons professores aqui, aí você pode pensar em otimizar esses currículos, discutir mais (Joel).

Eu acho que a discussão fica meio fora de foco quando você pega... Tem essa panorama todo enroscado, com problemas sérios de formação de professores, aí você gasta uma energia enorme nessa discussão amarrada de grade curricular: tem que ter isso, isso, isso, nessas quantidades tais, tais e tais. [...] Talvez os cursos deveriam ser um pouco menores. Um dos problemas, hoje em dia, com essa quantidade de informação terrível, a quantidade de horas que você bota o aluno na sala. Aí o cara sai de uma sala para outra e ele não pensa, não lê, não discute, não conversa. Tem hora demais. Mas se você for ver, não é horas demais do ponto de vista do que o Conselho Nacional de Biologia fala, porque tem tantas horas mínimas lá colocadas. Eu não tenho muita fé nesse sistema todo não (Joel).

A problemática por ele levantada na entrevista retira da centralidade a discussão sobre a importância da “prática”. Por isso, considero que o posicionamento do professor Joel fez parte das discussões que se processaram em torno da configuração das horas de “prática como componente curricular”, na medida em que ele (o posicionamento), mesmo sem produzir possibilidades curriculares naquele momento, faz contraposição à importância dada à prática e tenta colocar luz sobre outras discussões que ficam à margem nas políticas de formação de professores.

Em síntese: Ao compreender que a construção do Projeto A se fez a partir de um conjunto de relações estabelecidas entre os três diferentes contextos envolvidos na produção

da política curricular (MAINARDES; MARCONDES, 2009), na busca por uma resposta (BALL, 2006) a ser dada às solicitações feitas pelas DCN, considero que a configuração do espaço curricular da “prática” foi produzida no interior de debates/disputas (BOWE et al., 1992) em torno das possíveis leituras dos documentos curriculares com os quais os docentes, envolvidos com o processo de reestruturação curricular, tiveram que lidar.

Os sentidos e as compreensões dados à dimensão da “prática” materializaram, no Curso A, o espaço curricular dos “Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia”. Nesse processo, os professores envolvidos com a configuração da “prática” foram contrários à compreensão dada pelos docentes que coordenavam o processo de reestruturação das licenciaturas e que, naquele momento, falavam, administrativamente, em nome da instituição (as 400 horas de “prática”, na compreensão de tais docentes, deveriam ser inseridas nas disciplinas específicas). Essa contraposição esteve relacionada: 1) à recusa dos professores das disciplinas específicas em aceitarem trabalhar com essa dimensão; 2) às experiências de outros cursos que haviam inserido as horas de “prática” no interior das disciplinas específicas e que já relatavam problemas por terem feito tal opção; e 3) à construção de outros sentidos e entendimentos de como essas 400 horas poderiam compor o currículo, possibilitadas: a) pelos estudos dos documentos oficiais (DCN e Resolução interna da instituição – nesta pesquisa, chamada de DCL); b) pelas experiências de outros cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de outras instituições; e c) pelas discussões sobre a temática em eventos científicos acompanhadas pela professora Maria e pela professora Amanda.

Dessa forma, aproximo-me das ideias de Mainardes e Marcondes (2009, p. 306-307), por também compreender que há disputas e, ou versões “em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações”, indicando que tais interpretações são construídas e marcadas por experiências, campos de pensamento e limites estabelecidos na relação com o documento curricular.

O *contexto da prática* colocou as DCN em permanente tensão, construindo/mobilizando sentidos possíveis para a dimensão da “prática”. Tais sentidos vão sendo marcados, ao longo dos movimentos que vão se sucedendo, por entendimentos vários atribuídos pelos sujeitos envolvidos com a configuração do espaço. Dou destaque ao papel desempenhado: 1) pelas discussões e pelos embates no interior do colegiado e com outras esferas da instituição; 2) pelas experiências dos cursos que serviram de referência para o Curso A (não como cópia, mas sim como “material” para se pensar em que escolhas fazer/criar para o Curso A); 3) por aqueles que foram considerados representantes da área educacional e que forneceram elementos para que os envolvidos com o processo de

configuração puderam pensar a “prática”; e 4) pelos sujeitos que buscaram uma configuração da “prática” – a partir de um conjunto de elementos, fornecidos pelas discussões, pelas experiências de outros cursos e pelos entendimentos dos “especialistas” do que seria a “prática” – que fosse própria do Curso A. Foi nesse entrelaçar de eventos e acontecimentos que se fez possível a criação dos Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia.

CURSO B: A configuração da “prática como componente curricular”, no interior do processo de reestruturação curricular do Curso B, foi produzida a partir de embates em torno de dois sentidos atribuídos a esse espaço: de um lado, a compreensão de que ele seria o “lugar” no qual os licenciandos aprenderiam a transformar os conhecimentos específicos (biológicos) em conteúdos voltados para o ensino de Ciências e Biologia; e, de outro, o entendimento de que a “prática” teria o papel de problematizar questões inerentes à profissão docente e ao ensino de Ciências e Biologia. Tais compreensões serão posteriormente detalhadas. Mas antes, explicitarei a dinâmica empreendida pela coordenação do Curso B para proceder à reestruturação do currículo, na qual as discussões sobre a “prática” estiveram inseridas.

A reestruturação curricular no curso B ficou sob responsabilidade do colegiado, que, na época, era coordenado pela professora Gabriela. Naquele momento, foi formada uma pequena comissão que era responsável, juntamente com a professora Gabriela, por encaminhar e organizar os momentos de discussões coletivas. Compunham essa comissão: a coordenadora do colegiado, a vice-coordenadora e uma professora do departamento de Ciências Biológicas. Essa comissão contou também com a colaboração de uma Assessora para Currículo (aqui denominada professora Mariana), disponibilizada pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Essa Assessora tinha o papel de auxiliar a comissão na compreensão das Resoluções que instituíam as DCN.

No início da reestruturação (segundo semestre de 2002), a Coordenação do Colegiado foi convocada pela PROGRAD, juntamente com as demais coordenações dos cursos de licenciatura da universidade, para estudar os Pareceres e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação e discutir a respeito das mudanças curriculares que seriam desencadeadas por tais documentos.

Para dar encaminhamento ao processo que se estabelecia, a Coordenação do Colegiado do Curso, juntamente com o Departamento de Ciências Biológicas, organizaram, com a colaboração da professora Mariana (assessora para currículo), três momentos de discussão para que o corpo docente do curso pudesse compreender as diretrizes (presentes nas

DCN) que deveriam organizar o currículo do curso. Foram convidados, para esses momentos, todos os professores dos departamentos que ofereciam disciplinas à licenciatura em Ciências Biológicas.

A construção de propostas para a reestruturação curricular do Curso B, e debates sobre as mesmas, iniciou-se após essas três discussões, e aconteceu em três diferentes níveis ao longo do ano de 2003: 1) no interior de Áreas/grupos³⁶; 2) em reuniões abertas (ampliadas) a toda a comunidade (professores e alunos), na qual se discutiam as propostas produzidas pelas Áreas/grupos; e 3) no interior das reuniões de colegiado (nas quais havia a deliberação sobre as propostas). Cada Área/grupo possuía um relator que passava o que havia sido elaborado internamente para a coordenação do colegiado. As ideias geradas eram organizadas e apresentadas nas reuniões ampliadas para que todos pudessem opinar e discutir as possibilidades curriculares. Os pontos que haviam sido discutidos em cada uma das reuniões eram sistematizados e disponibilizados pela Coordenação.

Foi a partir do encaminhamento dado pela PROGRAD, de que 100 horas de “prática” deveriam ser implementadas em cada um dos quatro primeiros semestres do curso, que as diferentes Áreas/grupos passaram a elaborar suas propostas.

As discussões, em torno da configuração da “prática como componente curricular” (nesse curso denominada de “prática educativa”), processaram-se, centralmente, no interior: 1) das Áreas do Departamento de Ciências Biológicas e do grupo ligado ao ensino de Ciências e Biologia do Departamento de Educação; e 2) das disputas empreendidas em torno das perspectivas defendidas por esses grupos nos momentos de deliberação no Colegiado.

No início, os docentes tiveram dificuldade em compreender qual seria a função da “prática educativa” e como estruturá-la no interior do currículo. O conteúdo da política não estabelecia um “protocolo”, mas dava diretrizes, utilizando-se de uma linguagem que causava estranheza em parte do corpo docente, pela não familiaridade desses sujeitos com a mesma; algumas denominações utilizadas pelos entrevistados para se referir aos discursos que circulavam naquele momento foram: “difícil, não era claro, linguagem técnica, não dava para entender”.

³⁶ O Departamento de Ciências Biológicas era constituído, na época, pelas Áreas de Zoologia, Botânica, Biologia e Ciências Biomédicas (atualmente há também a Área de Ecologia). Além de ter representantes dessas Áreas, o Colegiado é constituído por professores de outros departamentos que oferecem disciplinas para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Na estrutura da universidade do Curso B, os professores que ministram as disciplinas relacionadas ao ensino de Ciências e Biologia estão alocados no Departamento de Educação.

[...] porque ninguém entendia o que era essa prática educativa [...]. Mesmo com todas as informações; era uma linguagem mais técnica (Gabriela).

Com relação ao momento inicial da compreensão das 400 horas, eu me lembro que as dúvidas foram muitas: "O que são essas 400 horas? [...] Isso para a gente, na zoologia, [...] não ficou muito claro. [...] Porque, assim, vinha um discurso muito filosófico dessas 400 horas. A gente da Biologia, a gente tem uma perspectiva mais prática: "Esse negócio vai ser usado para quê, como, onde?" A resposta era: "É um processo...". Aí ficava uma coisa muito etérea, muito difusa, eram diretrizes amplas. Pelo menos, para a vista da Biologia. [...] Tanto que, nas reuniões setoriais por áreas de conhecimento, existiram muitas dúvidas. Na verdade, a gente ficava sem saber. [...] Daí ficou uma coisa muito vaga. Isso eu não sei se é uma coisa comum do pensamento lá da educação, mas, para a gente da Biologia, a gente é muito mais engessado: "É isso, isso e isso. O protocolo é esse!" Como para a gente não foi dado um protocolo [...], então a gente ficou meio perdido, então até a gente se encontrar [...]" (Vitor).

E a "prática educativa" foi uma das coisas realmente difíceis, porque você tinha, em termos das Diretrizes; quer dizer, eram coisas muito gerais, ninguém estava entendendo o que fazer com essas 400 horas. Era a grande discussão realmente, uma das grandes discussões. O que é isso? Não existia isso, anteriormente. O estágio sempre existiu, era uma questão de aumentar a carga horária, mudar o lugar dele no currículo. Mas a "prática educativa", ou o que se chamou aqui, nesse currículo, de "prática educativa", essas outras 400 horas, não existiam propriamente. [...] Agora, como operacionalizar isso em termos curriculares? Então tinha todo esse embate de os colegas entenderem que esse processo que vem de ANPED³⁷, vem disso, vem daquilo, que são esferas que eles não frequentam, não ouvem falar, não sabem desses problemas. E aí, o que fazer com a prática educativa? (Carmen).

O trecho final da fala da professora Carmen chama a atenção para as diferentes relações que os sujeitos que atuam no *contexto da prática* estabelecem com o texto da política (DCN), dependendo da relação que estes sujeitos têm ou não com o *contexto de influência*, ou seja, com o campo de formação de professores. Os sentidos atribuídos aos textos das DCN estarão marcados pela familiaridade, ou não, com os discursos que circulam no documento.

A relação que parte dos docentes do departamento de Ciências Biológicas estabeleceu, em um primeiro momento, com as diretrizes veiculadas pelos documentos curriculares, das quais a coordenação do curso era porta voz, foi a de buscar indicações de como a "prática educativa" deveria ser configurada: "mas esse negócio vai ser usado para quê, como, onde?", "[...] como operacionalizar isso em termos curriculares?" Ao não encontrar respostas a essas perguntas (não havia um "protocolo"), as Áreas/grupos envolvidos passaram a elaborar as suas propostas. Como afirma Ball (2006, p. 27), as políticas curriculares não

³⁷ ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

dizem o que deve ser feito, mas “criam circunstâncias nas quais o espectro de opções possíveis sobre o que fazer é reduzido [...]”.

Para as Áreas do Departamento de Ciências Biológicas, a “transposição didática” foi um conceito que mobilizou os grupos a pensarem em uma proposta para a configuração da “prática como componente curricular”.

O conceito de “transposição didática” está presente no Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001) e é compreendido como a transformação do conhecimento (objeto de ensino) em sua expressão escolar. O documento afirma que esta é uma aprendizagem “imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias” (BRASIL, 2001, p. 20). Segundo o Parecer, o tratamento inadequado dos conteúdos é uma das questões a serem enfrentadas na formação de professores:

[...] nos cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é freqüente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor. (BRASIL, 2001, p. 21).

Ao atribuírem determinados sentidos ao conceito de transposição didática, as Áreas do departamento de Ciências Biológicas fizeram a proposta de que a “prática educativa” deveria ser o espaço no qual os licenciandos transformariam os conhecimentos das disciplinas específicas (Fisiologia Vegetal, Genética, Microrganismos, Metazoários etc.) em conteúdos para o ensino de Ciências e Biologia.

No momento em que se trabalhou pensando que cada assunto que fosse dado, depois você tentaria, com os alunos, transformar aquilo em aula, no nível do ensino médio, ensino fundamental, eu acho que, nesse momento, você está entendendo o que é a “prática educativa”. Que seria isso: transformar o meu conhecimento, o que eu sei como docente, naquilo que o professor vai ensinar na sala de aula, e que o aluno pode se assenhorar daquilo, pode participar ativamente, fazendo aula prática etc. Contando com o material da comunidade, porque as escolas não são tão bem aparelhadas. [...] Então, no meu ponto de vista, que fui coordenadora, que tive que ler muito material, conversar, discutir muito com Mariana (a assessora para currículo), discutir muito com as colegas, a

transposição didática seria nesse sentido, a “prática educativa” seria o aluno praticar (Gabriela).

Para estruturar a “prática educativa”, na perspectiva da transposição didática, os professores do Departamento de Ciências Biológicas pensaram em componentes curriculares denominados “oficinas”: cada conteúdo específico da Biologia teria a sua “oficina” correspondente na qual a transposição didática daquele conteúdo seria abordada. As oficinas ficariam distribuídas do primeiro ao quinto semestre.

A princípio, qual foi o primeiro pensamento? Era a gente ter a disciplina Metazoários I, que seria a parte dos invertebrados e tal e ter um outro componente curricular para a transposição didática de Metazoários I, alguma coisa nesse sentido. Porque, num primeiro momento, a gente pensava que essas 400 horas de “prática educativa”, eram para serem utilizadas dessa forma. A gente até bolou oficinas dentro do Curso de Biologia para poder trabalhar essa transposição didática (Vitor).

Mas o que nós queríamos era o seguinte, a ideia da Biologia, do conjunto dos professores da Biologia: era, por exemplo, você dava determinado assunto da área da botânica e, depois, teria oficina para que o aluno transformasse aquele conteúdo em aula para o ensino fundamental e médio. Essa era a ideia. Então, cada assunto tinha a carga horária para oficina: fisiologia vegetal, zoologia, genética, de tudo... [...] As 100 horas de cada semestre de práticas estariam distribuídas em oficinas, que contemplavam o conjunto das disciplinas de formação biológica dentro daquele semestre. É claro que poderia pegar algum conteúdo mais à frente, dentro do trabalho das oficinas. As oficinas seriam predominantemente do primeiro ao quinto semestre (Gabriela).

Foram as experiências ligadas ao ensino de Ciências e Biologia (participação em formação continuada de professores da rede pública, atividades de extensão etc.), vivenciadas e, ou acompanhadas pelos professores do Departamento de Ciências Biológicas, que deram alicerce para a proposição das “oficinas”. Essas experiências marcaram a leitura/interpretação da “transposição didática” veiculada pelo Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001) e possibilitaram pensar na constituição de “oficinas” para estruturar a “prática como componente curricular”. Na perspectiva dos professores do Departamento de Ciências Biológicas, as “oficinas” ampliariam ações já desenvolvidas pelos docentes do curso.

Então, no meu ponto de vista, que fui coordenadora, que tive que ler muito material, conversar, discutir muito com Mariana, discutir muito com as colegas, a transposição didática seria nesse sentido, a prática educativa seria o aluno praticar. Que, na verdade, é aumentar a carga horária do que nós já fazíamos no nosso currículo. Que nós tínhamos uma parte assim. Na licenciatura, no penúltimo semestre, tinha uma disciplina que era para os alunos trabalharem materiais didáticos. [...] Os alunos faziam maquetes, faziam isso, faziam aquilo. Entendeu?

Então é como se aquilo que já foi feito tivesse ampliado a carga horária (Gabriela).

E eu tenho professores que já fazem isso nos seus projetos de extensão. Eu tenho professor aqui que tem um projeto numa escola e há muito tempo que ele já tinha. Nós temos alguns outros trabalhos de extensão que são feitos, voltados para alunos do ensino médio e fundamental. [...] Aqui nós temos alguns projetos de extensão voltados para a escola. Outra coisa interessante que nós tínhamos aqui, não sei se continua, é o ECOBIO, organizado pelos alunos e alguns professores. Daí depois se fazia o ECOBIO Junior. No ECOBIO Junior, abria-se edital para que os alunos das escolas se candidatassem para serem ministrantes de oficinas, de minicursos, de palestras. E o aluno montava o projeto e tinha uma comissão que analisava o projeto, para ver se aquilo era viável. Vinham escolas do município e dos municípios do entorno. Inclusive eles faziam camiseta. Era sexta, sábado, domingo. Era uma festa. Não sei se eles continuam fazendo isso. E é uma forma do nosso aluno trabalhar e exercitar essa prática educativa: organização de evento etc. (Gabriela).

Aqui (no curso) se valoriza muito a prática. Então a prática, o pensamento da prática da maioria era isso: sair das discussões teóricas e fazer oficinas, fazer aulas de campo, ter mais horas de aula prática da zoologia, da botânica. [...] Sempre essa coisa da praticidade: modelo, aula prática, aula de campo (Marcelo).

A perspectiva de “transposição didática” que se constituía naquele momento, e que alicerçava a “prática educativa”, estava vinculada à ideia de que, nas “oficinas”, os licenciandos aprenderiam a transformar os conhecimentos, abordados na graduação, em conteúdos para o ensino fundamental (aulas de Ciências) e médio (aulas de Biologia), através da confecção de atividades, aulas práticas, modelos, maquetes etc.

Mais uma vez, chamarei a atenção para aquilo que Ball e seus colaboradores afirmam (BOWE et al., 1992): as leituras/interpretações dos textos das políticas curriculares se subordinam às experiências dos sujeitos. A relação estabelecida pelas Áreas do departamento de Ciências Biológicas com o texto do documento (DCN) se fez pela luz colocada sobre uma possibilidade de se pensar a “prática” via o conceito de “transposição didática”. Tal conceito os aproxima de suas experiências, nas quais a prática é o espaço para transformar os conhecimentos produzidos pelas Ciências Biológicas em conteúdos para a educação básica. Esse sentido vai marcar a prática de uma dada função e a vai distanciar de outras. Sendo assim, há um distanciamento, desse grupo, de um conjunto de entendimentos e sentidos, para a prática, que circulam no contexto das DNC (contato com a realidade, formação do professor crítico/reflexivo etc.). Nesse momento, os sentidos de prática que ocupam centralidade no campo de formação de professores e no texto das DCN são deslocados para dar lugar a um sentido (prática como espaço de confecção de atividades, aulas práticas, modelos, maquetes etc.) que esses mesmos discursos (do campo de formação

de professores) vêm buscando desconstruir. Durante o processo de construção do espaço da prática, esse foi um sentido que esteve em disputa com os outros sentidos postos em circulação pelas DCN.

Como mostrarei a seguir, esse sentido de prática (elaborado pelos docentes do departamento de Ciências Biológicas) não foi aquele que alicerçou a configuração das 400 horas de prática, mas nem por isso ele deixa de estar presente e circular no interior do curso.

A proposta elaborada pelos docentes do Departamento de Ciências Biológicas foi duramente criticada pelos professores do Departamento de Educação ligados ao ensino de Ciências e Biologia. Tais críticas fizeram com que a “oficina” deixasse de ser uma possibilidade para a composição da “prática educativa”.

Mas o que nós queríamos era o seguinte, as ideias da Biologia, dos conjuntos dos professores da Biologia: era, por exemplo, você dava determinado assunto da área da botânica e depois teria oficina para que o aluno transformasse aquele conteúdo em aula para o ensino fundamental e médio. Essa era a ideia. Então cada assunto tinha a carga horária para oficina: fisiologia vegetal, zoologia, genética, de tudo. Mas daí, quando nós começamos as reuniões de colegiado, para fechar, o pessoal da educação, na pessoa do seu representante, protestou, disse que não gostava da palavra oficina etc.. e se comprometeu a trazer o material, a carga horária das disciplinas, dos componentes na área da educação. Aí trouxe, e o projeto terminou aprovado³⁸. E foi o que foi feito (Gabriela).

Como pode ser observado no depoimento anterior, a configuração da “prática educativa” aprovada foi aquela produzida pelos docentes do Departamento de Educação ligados ao ensino de Ciências e Biologia. Na época, esse grupo era formado por quatro professores, e a sua representação, no colegiado do Curso B, era feita por um de seus integrantes.

A principal crítica feita pelo grupo ligado ao ensino de Ciências e Biologia, à ideia de “oficina”, era a de que tal ideia estava vinculada a uma compreensão instrumentalista da área pedagógica. A “oficina” desconsiderava todo um campo teórico relacionado ao ensino de Ciências e Biologia que, na perspectiva desse grupo, é de fundamental importância para a formação do professor dessas disciplinas. E tal desconsideração estava relacionada, na perspectiva da professora Carmen, ao desconhecimento das discussões que se processam no campo da educação e do ensino e da complexidade das mesmas.

Mas assim, as pessoas não têm essa visão do que é realmente a educação, desse multiparadigmatismo. Então, se apegam a uma coisa. Esse grupo tinha essa

³⁸ O projeto foi encaminhado para as instâncias superiores da universidade e aprovado em 2004.

perspectiva de oficina como uma coisa que acontecia muito aqui na universidade. Por exemplo, tinha um grupo de formação continuada de professor que funcionava nessa coisa de oficina. Então, tem esses modismos e aí a pessoa se apegava àquilo. E por que essa ideia de oficina aparece para essas pessoas? Porque elas não têm a dimensão da teoria que está por trás da educação, elas não têm a dimensão teórica. Então, coisa que não tem dimensão teórica é fácil fazer oficina. Percebe? [...] E eu vejo assim, porque essas pessoas podiam ver a ideia de oficina e detonar a estrutura disciplinar, para pensar oficina na hora de educação e não ver "vamos fazer oficina de Zoologia"? Porque eles têm clareza que tem uma teoria por trás da Zoologia. Você não faz oficina de Zoologia por quê? Você tem Filogenia do grupo, Biologia do grupo, princípios gerais que falam daqueles organismos, você tem que ter uma teoria. Então, para educação, pode fazer oficina por quê? Porque eles não enxergam que a educação tem uma teoria. Percebe? Quando eu falo num componente curricular da educação, a gente tem um argumento que compõem uma teoria. Oficina não tem argumento. O argumento é muito curto. A oficina é uma coisa de curto termo. Ou você cria um argumento muito picadinho, que dê no curto termo, ou você não tem argumento, você faz uma coisa prática. Você não tem um argumento, você não tem uma teoria e uma prática, esse negócio que vai se refazendo (Carmen).

Considero que as argumentações do grupo da educação, que se contrapunha à ideia de oficina, foram acatadas pelos professores do departamento de Ciências Biológicas devido ao fato de: a) mesmo estando em um número menor, os docentes ligados ao ensino de Ciências e Biologia atuaram fortemente durante todo o processo de reestruturação e representaram, com vigor, a sua área de conhecimento (ensino de Ciências e Biologia); b) além, é claro, de terem tido o reconhecimento, por parte dos colegas das outras áreas, de que eram formados na área que estava sob discussão e que tal formação lhes dava autoridade sob os demais para dizer como deveria ou não ser o espaço da prática. Isso não significa dizer que o processo se deu sem conflito, mas sim que, num embate de possibilidades de compreensão de "prática", o grupo do Departamento de Educação, por ter maior proximidade com as discussões que se fazem presentes no *contexto de influência* (relacionado à formação de professores), fazem uso da legitimidade de interpretação do documento por serem especialistas no assunto.

Então, nós discutimos isso no departamento. E isso era feito junto com a assessoria da PROGRAD. Mas, no final, o Departamento de Educação, vamos dizer assim, fez pé-firme; diziam que aquelas oficinas não funcionavam etc. [...] Porque eles não concordaram com essa ideia (da oficina). E esse eles era um número reduzido de pessoas. Mas pessoas assim: falam, argumentam, argumentam, argumentam, e aí... Como se o que o Departamento de Ciências Biológicas tivesse proposto é que não fosse aquilo (Gabriela).

Num segundo momento, eu não me lembro qual foi o docente, se foi a própria Carmen (professora da área do ensino de Ciências), que a gente teve, numa palestra mais geral, que a gente veio a entender que não era isso. Que essas 400 horas não eram para ser trabalhadas como desmembramento de disciplinas

teóricas da Biologia, mas que tinha que ser alguma coisa mais ligada à educação (Vitor).

Nós tínhamos acento no colegiado como professores da área de ensino de Ciências e Biologia. Então veja, como professores da área da educação, a gente tinha que ter uma representação forte nisso, porque estava se reformando a licenciatura e a gente tinha que ter uma presença forte nisso (Carmen).

No embate de sentidos, a “prática” vai-se distanciando da “transposição didática”, tal como estava sendo concebida pelos docentes do departamento de Ciências Biológicas, e vai-se aproximando dos sentidos postos em circulação pelas DCN. Mas, apesar desse deslocamento, o sentido de “transposição didática” permanece atuando no interior do projeto pedagógico do curso, já que faz parte deste documento, quando o mesmo diz que os *Componentes da Prática Educativa* têm a responsabilidade de promover a transposição didática do conhecimento “saber científico” para o conhecimento “saber escolar” e dessa forma dar condições para que o currículo leve o aluno a “aprender a ser professor” ☞ (grifo do autor). Sendo assim, o sentido de “transposição didática” (como concebido pelos docentes do departamento de Ciências Biológicas), apesar de não ser central e de não ser ele que tenha alicerçado a configuração do espaço da prática (em oficinas), compõem os sentidos de “prática” presentes nesse projeto.

Para os docentes do Departamento de Educação, a “prática como componente curricular” (“prática educativa”) deveria ir além da instrumentalização. Dessa forma, esse grupo configurou tal espaço com a intenção de aproximar os licenciandos das questões envolvidas com a prática docente, para que os mesmos, desde o início do curso, passassem a entrar em contato com as discussões relativas ao ensino de Ciências e de Biologia.

A ideia de “prática educativa” é [...] justamente que o aluno comece a pensar na escola e nele como professor desde o início do curso. [...] As disciplinas de “prática educativa” são disciplinas assim: a pessoa entender os desafios da docência, como trabalhá-los; quer dizer, a questão do trabalho docente, o que envolve o trabalho docente (Carmen).

Os professores conceberam a “prática” como espaço privilegiado para discutir/abordar:

- A relação entre ensino de Ciências, cultura e diversidade – que deu origem às disciplinas “Imagens da Natureza no Ensino de Ciências” e “Pluralidade Cultural e Inclusão Escolar”:

“Imagens da Natureza no ensino de Ciências”, ela vai dar conta de um dos grandes desafios que a gente entendia [...]: um dos grandes desafios específicos do ensino de Ciências Naturais, Ciências entendida como ciência lá do século

XVII, que se estruturou no século XIX, que tem aquela metodologia etc., é que ela apresenta um discurso sobre natureza que, de uma maneira geral, não é um discurso que as pessoas têm, nos seus diversos contatos com os diversos grupos culturais que você participa, e que provavelmente você tem. Então são pouquíssimas pessoas que têm uma visão de mundo científica. Quem sabe os filhos de pais cientistas e olhe lá. Então, esse é um dos grandes desafios de ensinar ciência. Todo mundo tem uma imagem sobre a natureza, sobre o mundo natural e normalmente não é a mesma imagem da ciência. Então, o que fazer com essas diferentes imagens? Então esse é um dos desafios. Esse desafio, então, está sendo tratado aqui teoricamente, discutir isso: que imagens existem possivelmente, existem historicamente, existem na nossa cultura, qual é a da ciência, como é que você vai lidar com isso. E como vai lidar com isso também está presente em "Pluralidade Cultural e Inclusão escolar". Então, a ideia, naquele momento, era a de que "Pluralidade Cultural" visse esse fenômeno mais macro; quer dizer, ele tanto trabalhava com essa questão, ou seja, a ciência vista como um aspecto da cultura humana, uma cultura que tem uma simbologia, uma linguagem, uma visão de mundo, convivendo com outras... então essa era uma vertente da "Pluralidade", e a outra vertente era a discussão de inclusão escolar, que vem... todos os cursos de educação estão preocupados com a questão das... (mudou de nome não sei quantas vezes) das necessidades especiais (Carmen).

- Os processos envolvidos com o fenômeno da produção do conhecimento escolar – que deu origem às disciplinas “Docência em Ciência: saber científico/saber escolar I” e “Docência em Ciência: saber científico/saber escolar II”:

Então, esse componente curricular, “Docência”, “Docências I” e “Docência II”, como é que a gente pensou: discutir a construção do saber escolar, a construção do currículo escolar, a seleção de conteúdos, a mediação desses conteúdos. Discutir esse fenômeno: de transformar os conteúdos, os saberes, em conteúdos escolares. Então, você tem várias pessoas vendo esse fenômeno de maneira diferente, é uma área de pesquisa da didática das Ciências. Alice Lopes, vendo como seleção cultural, Martha Marandino, com Bernstein, vendo como recontextualização didática, o Chevalard, lá pelas tantas, vendo isso. Então você contextualiza isso como um fenômeno, e isso é um dos desafios do docente. Porque a ideia da disciplina é o aluno se ver como professor. Um dos grandes desafios do professor é fazer isso: quer dizer, constituir esses conhecimentos em conhecimentos escolares. Ele está no meio desse processo de produção de conhecimento; porque não tem só ele, tem livro didático etc. Então, a gente vê isso como um dos desafios da docência; e, por isso, o aluno vê isso como um dos temas, e depois faz uma análise desse processo em um tema específico: a Docência em Ciência I, o tema é evolução, auto-organização e metabolismo: vamos ver como a teoria darwinista, da evolução, pode ser organizada em termos curriculares no ensino médio. Como vem sendo organizada, como deveria, como poderia. Então, faz análise de livro didático, faz discussão... [...] E a Docência II faz as discussões com o conceito de gen, conceito de herança, ensino de genética, desafios do ensino de genética (Carmen).

- A organização da educação, a profissionalização docente e os aspectos históricos, filosóficos e sociológicos envolvidos – responsabilidade das

disciplinas “Organização da Educação Básica Brasileira e Profissionalização Docente” e “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação”:

Na “Organização Escolar”, qual é a ideia: o professor está dentro de uma instituição, ele participa de relações pessoais dentro disso aí, ele tem que lidar com essas coisas que a gente vê na Docência. E atrás disso, você tem o que? Você tem uma Diretriz Curricular, você tem Parâmetros Curriculares, coisas que são leis, coisas que não são leis. Você tem Conselho Nacional de Educação, Secretaria, Direc; sua comunidade que tem um Projeto Político Pedagógico e você está ali dentro daquela unidade escolar, que está também sobre essas coisas todas; nessa unidade escolar, você tem uma gestão, você é um ator dentro desse processo; aí gestão participativa, gestão não participativa, projeto político pedagógico. Então seria essa dimensão: da pessoa dentro da institucionalização, do docente dentro dessa institucionalização (Carmen).

- A pesquisa em ensino de Ciências e Biologia: a área educacional e do ensino de Ciências e Biologia são campos de pesquisa, produtores de conhecimento, em constante transformação, e tais conhecimentos devem estruturar a formação do licenciando. Com isso, os docentes buscam construir uma visão no interior do curso que faça oposição à perspectiva instrumental que se tem da área pedagógica, tradicionalmente presente nas licenciaturas. Além disso, marcam a pesquisa educacional, voltada para o ensino de Ciências e Biologia, como espaço formativo para os futuros professores e, também, como possível atuação profissional (pesquisador de tal área). Sendo assim, a pesquisa tanto perpassa todos os componentes curriculares propostos por esse grupo, quanto tem espaço específico no interior do currículo: “Metodologia da Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia I” é uma das disciplinas que compõem a “prática educativa”.

E aí, tem o seguinte, por conta também de contemplar as disciplinas de 400 horas, eles começam desde o primeiro semestre a ter disciplinas nossas. Então, o primeiro semestre que eles já têm contato com um de nós, todo mundo já começa saber o que é ABRAPEC³⁹, SBENBIO⁴⁰, já começam apresentar trabalho. Esse agora, nós levamos cinco alunos para o ENEBIO⁴¹. Então assim, já começam a se familiarizar. Hoje eles sabem que qualquer aluno da licenciatura sabe que não se faz só pesquisa na Botânica, na Zoologia, na Genética, mas também o ensino de Ciências faz pesquisa, pesquisa séria, se faz mestrado, se faz doutorado. Porque eu, por exemplo, quando eu entrei aqui, eles ficaram assustados: “Ah, o senhor é

³⁹ Associação Brasileira de Pesquisa e Educação em Ciências.

⁴⁰ Associação Brasileira de Ensino de Biologia.

⁴¹ Encontro Nacional de Ensino de Biologia.

biólogo?”. Porque imagina que a gente é pedagogo. “Ah, é biólogo, faz pesquisa, fez mestrado, abordou alguma coisa do ensino?” (Marcelo).

O aluno vê a área como uma área não só como atuação docente, mas também como uma área de pesquisa, ele vê a possibilidade de ele ser um pesquisador em ensino de Ciências. [...] Inclusive essa área da pesquisa, eu lendo algumas referências sobre professor pesquisador, eu percebo que isso é um grande ganho do curso, porque pouquíssimos cursos formam professor para a pesquisa; que pode ser uma pesquisa acadêmica e pode ser uma pesquisa acadêmica que alimente a sala de aula, que discuta e tal. [...] Na época, se eu não me engano, logo no início, não era pensado assim; a carga horária, eu acho que era menor, o nome da disciplina não era Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia, eu acho que era Pesquisa em Educação. E a gente queria firmar: “Olha, não, não é nem pesquisa em Biologia, nem pesquisa em educação só. É pesquisa em ensino de Ciências, tem uma área, tem uma especificidade” (Carmen).

Como pode ser observado, além das disciplinas tradicionalmente presentes nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas (Didática, Metodologia de Ensino etc.), os professores compuseram o espaço da “prática” com disciplinas que pudessem aprofundar temáticas específicas da área do ensino de Ciências e Biologia.

E seriam disciplinas que estariam discutindo não só essas questões da escola, da metodologia de ensino, da didática, mas que estivessem discutindo “ensino de”, ou seja, que estivessem [...] discutindo a transformação desses conteúdos em currículo da educação básica. [...] Enfim... mas era essa a ideia: como é que isso se transforma em objeto de ensino e discutir os problemas de ensino dessa disciplina e tal (Carmen).

E a gente tinha assim: Imagens da Natureza, Docência I e Docência II, eles tinham uma perspectiva assim: o desafio da docência em relação à relação aluno-professor e conhecimento biológico. Eram disciplinas que iriam tratar do desafio de ensinar Ciências e Biologia. São desafios específicos dessa área (Carmen).

A “prática” abre espaço para um conjunto de saberes/conhecimentos produzidos no campo acadêmico relacionado ao ensino de ciências e biologia. A leitura das DCN é feita, pelo grupo de professores do departamento de educação, a partir de preocupações que habitam as discussões específicas da formação dos professores dessa área de conhecimento. Tal leitura subordinou os sentidos de “prática” presentes nas DCN a uma área educacional específica: a do ensino de ciências e biologia. Nesse processo, ganham centralidade as temáticas pelas quais esses professores têm interesse, ou seja, as temáticas relacionadas às suas pesquisas:

“Saber Docente”, que são duas disciplinas, tem mais a cara da Carmen mesmo, [...] por conta da formação dela. Assim como, por exemplo, o forte da “Pluralidade” era eu e uma outra colega. Porque a gente acaba colocando no currículo [...] a nossa cara (Marcelo).

Outro aspecto que esteve presente na composição da “prática” foi a busca por marcar esse espaço como espaço de atuação privilegiada dos professores com formação específica na área do ensino de Ciências e Biologia, ou seja, profissionais com graduação em Ciências Biológicas e mestrado e, ou doutorado em Educação ou em Ensino de Ciências ou áreas afins. A “prática”, nesse contexto, é estabelecida como espaço de fortalecimento de uma determinada área.

Antes era Metodologia e Didática separadas, daí ficou aquela tensão, o que fazer, era muita carga horária, daí botou as duas como uma só. Entendeu-se que era possível as duas como uma só. E, inclusive, a gente ficava com aquela questão que o professor de didática vinha de qualquer área. Se a gente tem uma área de ensino de Ciências já tão instituída em termos teóricos, de pesquisa no ensino de Ciências - é institucionalizado pra caramba, você tem a ABRAPEC, você tem milhões de coisas - então seria interessante colocar um professor de pedagogia? Não! Vamos colocar uma pessoa com formação específica, do ensino de Ciências, para dar metodologia e didática já junto (Carmen).

Em síntese: A configuração da “prática” no interior do **Curso B** foi estruturada pelos docentes do departamento de educação ligados a área do ensino de Ciências e Biologia a partir da compreensão de que a “prática” teria o papel de problematizar questões inerentes à profissão docente e ao ensino de Ciências e Biologia. Durante o processo de reestruturação curricular do Curso B, outra proposta (elaborada pelos docentes do Departamento de Ciências Biológicas) esteve presente: a compreensão de que a “prática” seria o “lugar” no qual os licenciandos aprenderiam a transformar os conhecimentos específicos (biológicos) em conteúdos voltados para o ensino de Ciências e Biologia. No embate entre esses dois sentidos dados à “prática”, prevalece aquele construído pelos docentes que são representantes da área educacional.

Algo que marca a configuração do espaço da “prática”, nesse Curso, é a busca, pelos docentes do Departamento de Educação, em afirmar a área de ensino de Ciências e Biologia enquanto campo de pesquisa e produtora de conhecimento.

Se for feito um paralelo entre os cursos A e B, vê-se que tanto em um, quanto em outro, existe a dificuldade em compreender o que seria a “prática como componente curricular”. Essa dificuldade de compreensão, de atribuir sentidos de imediato, faz com que a “prática” ganhe sentidos (e não apenas um único sentido) ao longo do processo de configuração. Essas possibilidades de sentidos se constroem a partir das relações que os sujeitos (individuais ou em grupo), envolvidos com o processo, vão estabelecendo nas

discussões no interior dos cursos, no contato com outras experiências, e também a partir de seus sonhos, desejos, projetos de formação, interesses etc.

Os sentidos de prática que circulam no interior da DCN, ao entrarem no *contexto da prática*, abrem-se em possibilidades devido à própria dificuldade de compreensão de tal documento pelos docentes dos cursos. Como afirma Ball (2006, p. 26), políticas curriculares não trazem em seu conteúdo aquilo que deve ser feito, “elas criam circunstâncias na quais o espectro de opções possíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. As respostas às políticas precisam ser construídas no contexto. Os sentidos de prática presente nas DCN não são prescritivos. Para circular no *contexto da prática*, eles tiveram que ser reapropriados pelos sujeitos envolvidos com o processo de construção do espaço da “prática como componente curricular”. Aproximando-me da compreensão cíclica da produção da política curricular, reafirmo o *contexto da prática* como um espaço de produção da política curricular, na relação com os outros dois contextos. Nos processos de recontextualização dos sentidos de “prática”, foram de suma importância os referenciais a partir dos quais os docentes atribuíram sentido a essa dimensão (da “prática”). Sendo assim, a pesquisa desenvolvida indica que: as relações que os sujeitos, envolvidos com a produção da política curricular no *contexto da prática*, estabelecem tanto com o *contexto de influência*, quanto com as experiências vivenciadas no seu campo profissional, marcam a leitura que é feita do texto da política curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, investiguei as configurações curriculares produzidas pelos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das universidades estaduais da Bahia, para compor as 400 horas de “prática como componente curricular” determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para de formação de professores. Investiguei que sentidos de prática presentes nas Diretrizes foram mobilizados (recontextualizados) para a constituição de tal espaço. Além disso, busquei compreender os processos e as questões que estiveram envolvidas na configuração da “prática como componente curricular”, em dois dos cursos investigados, dando destaque tanto aos movimentos/ideias que produziram a sua construção no interior dos cursos, quanto às disputas e aos embates que estiveram presentes.

A análise empreendida esteve alicerçada na compreensão cíclica da produção das políticas curriculares proposta por Ball e colaboradores e nas pesquisas de autores brasileiros que, apoiando-se nas teorizações de Ball sobre o “ciclo”, investigam as atuais políticas curriculares brasileiras para a formação de professores. Foi a partir de tais pesquisas que pude estabelecer relações entre o campo de formação de professores (contexto de influência) e as DCN (contexto da política) e compreender a centralidade da dimensão da prática no interior das Diretrizes e os sentidos de prática presentes nesse documento; ou seja, compreender a produção das políticas curriculares a partir do “ciclo de políticas” me permitiu visualizar os sentidos atribuídos à prática e o fluxo estabelecido entre os diferentes contextos.

Ao analisar a “prática como componente curricular” no interior dos projetos dos cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia, argumento que, dos seis projetos analisados, quatro deles (Projetos A, B, C e D) respondem às DCN construindo esse espaço curricular (recontextualização) a partir das compreensões, presentes nesse documento, que justificam a centralidade da prática na formação de professores. Apenas em dois, Projetos E e F, as argumentações das DCN não são mobilizadas para a configuração do espaço em questão.

Nos projetos que colocam em movimento os sentidos de prática presentes nas Diretrizes, o espaço da “prática” procura inserir o licenciando, desde o início do curso, nas questões e problemáticas do campo educacional mais amplo e naquelas específicas do ensino de Ciências e Biologia. Recontextualiza-se, nesses projetos, a compreensão presente nas DCN

de que o contato que os licenciandos terão com os diversos espaços educativos e, ou a problematização das questões referentes ao exercício da profissão possibilitarão, ao mesmo, dar significado à sua formação e perceber a complexidade inerente à docência. Tais espaços, no interior dos projetos, buscam promover e articular diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase em leituras, análises, discussões, produções coletivas, processos reflexivos, contato com espaços educacionais e desenvolvimento de projetos.

Considero que as horas de “prática como componente curricular” deram mais espaço para conhecimentos, produzidos pela academia, relacionados ao ensino de Ciências e Biologia e direcionados à formação do professor específico dessa área.

Se for pensado que, devido a sua história, tradicionalmente as licenciaturas foram consideradas um apêndice dos cursos de bacharelado (DINIZ-PEREIRA, 2000; 2006) e as disciplinas pedagógicas se restringiam a Didática, Estrutura e Funcionamento, Psicologia da Educação, Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado (em alguns cursos Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, em outros, Metodologia e Prática de Ensino), ministradas ao final do curso, a análise do espaço curricular investigado pode nos mostrar/indicar?

Por ela, pode-se pensar que: 1) os discursos produzidos pelas comunidades acadêmicas e associativas envolvidas com a formação dos professores estão penetrando e produzindo currículos nos cursos das licenciaturas (no caso desta pesquisa, o foco esteve nos discursos sobre a importância da prática); a partir do referencial teórico adotado, pode-se pensar numa conjuntura que agrega políticas públicas, como as DCN, mas também os discursos produzidos pelas associações (ANPED, ANFOPE), pelos grupos de pesquisa, por aqueles que estão nas instituições e que fazem parte dos cursos e que têm proximidade ou simpatia por esses discursos; e 2) o fortalecimento desses discursos está relacionado ao crescimento do campo acadêmico e às pesquisas que se debruçam sobre a formação de professores nas mais diversas áreas; mas não só, pois esse aspecto também está relacionado à importância dada à educação na sociedade contemporânea, seja para aqueles grupos que veem enquanto possibilidade de mudanças e transformações sociais, seja para aqueles que defendem uma educação para o desenvolvimento da sociedade de conhecimento e da informação, e às respectivas vinculações que a educação tem com o mercado de trabalho, ao mundo globalizado etc.

Os currículos são produzidos nesses embates, nesses campos de disputa extremamente complexos, nos quais as recontextualizações e as hibridizações dos discursos são sucessivas. As Diretrizes, no que se refere ao “como deveria ser” a composição das 400 horas de prática como componente curricular, é um documento aberto. Ela apenas determina

que tem que ter 400 horas de “prática como componente curricular” e que essas horas precisam fazer-se presentes desde o início do curso. Na minha compreensão, a diversidade de possibilidades encontradas vêm justamente dessa abertura. É claro que há perspectivas e argumentações do que deveria ser considerado no contexto da “prática como componente curricular”, como mostrei, mais detalhadamente, no capítulo do referencial teórico. Mas, dependendo de quem lê (pessoas e grupos e disputas entre eles) e dos referenciais daqueles que irão materializar essa política - ou como diz Ball (2006), “resolver o problema” -, os significados dados, especificamente, ao que seria e como configurar as 400 horas de prática como componente curricular abre-se para um leque com inúmeras possibilidades. Cada um dos projetos analisados pode ser compreendido como uma ação criativa (BALL, 2006) em resposta às demandas estabelecidas pelas DCN.

Com relação às disputas e aos embates que estiveram presentes no interior dos Cursos A e B para a configuração do espaço da “prática”, elas giraram em torno dos sentidos atribuídos ao referido espaço. No Curso A, o embate se deu entre a compreensão de que as horas de “prática” deveriam ser inseridas nas disciplinas de conteúdo específico (biológico) e o entendimento de que ela deveria ter espaço próprio no interior do currículo. No curso B, foi entre a “prática” ser o lugar no qual os licenciandos aprenderiam a transformar os conhecimentos específicos em conteúdos voltados para o ensino de Ciências e Biologia ou ser responsável pela problematização das questões inerentes à profissão docente e ao ensino. Os resultados desses embates caminharam para que a “prática” tivesse: 1) um espaço específico no interior do Curso A, com a criação dos “Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia”; e 2) um espaço no interior do Curso B que marca a área do ensino de Ciências e Biologia em dois aspectos: o primeiro que traz a área enquanto campo de pesquisa e produtora de conhecimento, e o segundo que problematiza as questões inerentes à profissão docente e ao ensino de Ciências e Biologia.

Em síntese, entendo que a prática enquanto dimensão formativa amplia-se no contexto dos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas das universidades estaduais da Bahia, via recontextualização de políticas curriculares nacionais para formação de professores (DCN). O sentido de prática desloca-se do estágio para compor outros espaços curriculares.

Como possibilidades de pesquisas futuras, indico a relevância de estudos que se debrucem sobre as produções curriculares que estão sendo tecidas cotidianamente no interior do espaço da “prática como componente curricular” nessas instituições.

Seria também interessante investigar quais as outras mudanças que foram promovidas, além da inserção da “prática como componente curricular”, pelas DCN, nos

cursos e como elas estão sendo vivenciadas. Destaco dois pontos trazidos pelos entrevistados: o trabalho de conclusão de curso na área do ensino de Ciências e Biologia e o redimensionamento do estágio supervisionado.

Por último, considero que seria importante o desenvolvimento de outras pesquisas que busquem tecer relações entre o fortalecimento do campo educacional e a produção e implementação das políticas curriculares, na tentativa de aprofundar a compreensão das relações estabelecidas entre os diferentes contextos de produção das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 9-39.

ALMEIDA, G. B. *O ensino médio no contexto da LDB nº 9.394/96: preparação para o trabalho e cidadania*. 2001. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). *O sentido da escola*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 111-120.

AYRES, Ana Cléa Moreira. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de biologia como território contestado. In: MARANDINO, Martha et al. *Ensino de biologia: conhecimentos em disputa*. Niterói: Eduff, 2005. p. 182-197.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. A *escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 30 ago. 2005.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez., 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 10 out. 2007.

_____.; BOWE, Richard. El vitae nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de estudios del currículum*. v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BERNSTEIN, Basil. A construção social do discurso pedagógico. In: _____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 229-301.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. The policy and the processes of policy. In: _____. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. New York, 1992, p. 6-23. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dUYOAAAAQAAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=reforming+education+e+changing+schools&ots=l6WkJzMC20&sig=9dtwNHF74H_CgOftIBx5EmmuBug#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 01 jan. 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: DF, 2001.

_____. Resolução CNE/CP nº 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*. Brasília: DF, 2002a.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior*. Brasília: DF, 2002b.

BRITO, Luisa Dias. *A disciplina Biologia Aplicada: sua produção no contexto das reformas curriculares nacionais do ensino médio*. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-22.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem fronteiras*. v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez., 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 10 jun. 2010.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez., 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 183-201, dez., 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FICHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.

FRAGELLA, Rita de Cássio Prazeres. *Disputas curriculares, disputas identitárias: o processo político da produção curricular num curso de formação de professores*. <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT12-3506--Int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126,

jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a08v34n1.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez., 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997. p. 195-212.

_____.; MCLAREN, Peter. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997. p. 195-212.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 389-403, set., 2002.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 26, p. 109-118, maio-ago., 2004a.

_____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: _____.; MACEDO, Elizabeth. *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papyrus, 2004b. p. 45-75.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*. v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? *Teias*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 7-19, jun., 2000.

_____. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*. v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez., 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 14 out. 2007.

MACEDO, Elizabeth; FRAGELLA, Rita de Cássia. Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? In: MACEDO, E., et al. (org.). *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?* Campinas: FE/UNICAMP, 2008. p. 37-43. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigitalAmorim2008.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. *Práxis Educativa*. v. 2, n. 2, p. 97-104, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/894/89420202.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*. v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 12 dez., 2010.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação docente: território contestado. In: MARANDINO, Martha et al. *Ensino de biologia: conhecimentos em disputa*. Niterói: Eduff, 2005. p. 153-170.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*. v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*. v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 140-150, jan./abr., 2005.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____.; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 17-52.

_____.; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

POOLI, João Paulo. Decifra-me ao te devoro: a excelência do objeto pela construção do argumento. *Educação e Realidade*. v. 23, n. 2, p. 95-108, jul./dez. 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-87.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 151-160.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, M. V. (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 01 jun., 2010.

APÊNDICE

Apêndice A

ROTEIRO UTILIZADO PARA REALIZAR A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (4 núcleos):

- 1) A pessoa entrevistada:
 - a) Há quanto tempo você é professor nesta instituição?
 - b) Trabalha com quais disciplinas?
- 2) O envolvimento com o processo de reestruturação do curso:
 - c) De que maneira você se envolveu no processo de reestruturação do curso?
 - d) Quais outras pessoas você poderia citar que estiveram bastante envolvidas com o processo de reestruturação?
- 3) A reestruturação:
 - e) Por que houve essa reestruturação?
 - f) Quais foram as mudanças que ocorreram do currículo anterior para o atual?
 - g) Como foi o processo desenvolvido para construir o novo currículo?
 - h) Quais foram os envolvidos nesse processo? Que papéis desempenharam?
 - i) Quanto tempo durou o processo, desde o início das discussões até a sua implementação?
 - j) Em quais documentos, textos, discussões etc. vocês se apoiaram para pensar no novo currículo do curso?
 - k) Qual a avaliação que você faz da situação atual do curso?
- 4) As 400 horas de prática como componente curricular:
 - l) Durante a vivência da construção do atual currículo, que compreensões foram dadas às 400 horas de prática como componente curricular determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores?
 - m) Qual é o papel/função que o curso atribui às 400 horas de prática como componente curricular?
 - n) E nesse contexto, qual o papel que cada disciplina (que faz parte das 400 horas de prática) desempenha?
 - o) Por que foram essas⁴² as disciplinas escolhidos para compor as 400 horas de prática como componente curricular?
 - p) Pela experiência vivenciada até o momento, qual avaliação você faz dessas horas de prática como componente curricular para a formação dos licenciandos em Biologia?
 - q) E qual é, na sua compreensão, a avaliação que o curso (alunos, professores) tem feito das 400 horas de prática como componente curricular?

⁴² Cada curso possui um conjunto de disciplinas que fazem parte das 400 horas de prática como componente curricular. No momento da entrevista, esse conjunto foi enumerado ao entrevistado.

Apêndice B

Os dados aqui apresentados dizem respeito ao perfil do profissional a ser formado, aos objetivos elencados e às habilidades e competências que tais projetos pretendem desenvolver ao longo da formação dos licenciados.

	PERFIL A SER FORMADO	OBJETIVOS DO CURSO	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS
PROJETO A	<p>Profissional que poderá atuar no exercício do magistério no nível fundamental e, ou médio nas disciplinas de Ciências e Biologia, respectivamente, pesquisa básica voltada para o Ensino de Ciências e de Biologia e pesquisa aplicada, podendo ainda desempenhar atividades de análises, experimentação, assessoria, consultoria nas diversas áreas da Biologia. Pode também lecionar no ensino superior em qualquer área das Ciências Biológicas. Espera-se, assim, que o egresso seja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um profissional competente e atualizado, cuja formação deve assegurar abertura a inovações futuras; - Um professor capaz de não só dominar o conteúdo e técnicas de determinada área, mas compreender e ser capaz de intervir no processo de aprendizagem de seus alunos; - Capaz de lidar com a Biologia tanto em nível técnico quanto experimental; - Um profissional que tenha conhecimentos básicos de disciplinas afins: Física, Química e Estatística; - Consciente de seu papel para a formação de cidadãos críticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formar profissionais qualificados para atuarem principalmente na Educação Básica e em outros espaços educativos, formais ou não formais, bem como capacitá-los para atuar nas diversas áreas de competência do biólogo; - Capacitar os alunos para articular os conteúdos biológicos com os conhecimentos básicos da educação fundamental e média, mediante a investigação, a interpretação e a intervenção na dinâmica dos espaços educativos; - Associar a competência técnica à competência política, contribuindo para a formação do Licenciado crítico e reflexivo em relação às questões pertinentes ao seu campo de atuação. 	<p>Atuar na educação básica e superior;</p> <p>Atuar com base em princípios éticos, humanísticos, considerando as diferenças sociais, as questões de gênero, raça, culturais e econômicas;</p> <p>Atuar em prol da conservação da biodiversidade, considerando as necessidades de desenvolvimento inerentes à espécie humana;</p> <p>Elaborar, executar e atuar em projetos de ensino, pesquisa e extensão nos diversos espaços de atuação de forma interdisciplinar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar materiais e desenvolver recursos didáticos considerando as inovações tecnológicas; - Dominar processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas; - Articular o conhecimento biológico à adequada transposição didática; - Construir uma prática profissional estabelecendo relações entre a evolução do pensamento científico no que diz respeito a Ciências, tecnologia e sociedade; - Desenvolver ações estratégicas para diagnóstico de problemas, propostas de soluções e tomadas de decisões em situações específicas; - Organizar, coordenar, supervisionar e participar de equipes multiprofissionais nas áreas de atuação; - Gerenciar e executar tarefas técnicas e prestar consultorias

			em ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas do conhecimento biológico, no âmbito de sua formação; - Conhecer os princípios sobre a organização, gestão e funcionamento de pesquisa, assim como legislação e política pública referente à área.
--	--	--	---

	PERFIL A SER FORMADO	OBJETIVOS DO CURSO	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS
PROJETO B	<p>“O Bacharel em Ciências Biológicas deverá ser:</p> <p>a) generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade;</p> <p>b) detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem;</p> <p>c) consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnico-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida;</p> <p>d) comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais;</p> <p>e) consciente de sua responsabilidade como</p>	<p>A modalidade licenciatura do Curso de Ciências Biológicas, ao se propor a formar o biólogo licenciado está se comprometendo (ou deverá se comprometer) também a ensinar a profissão de professor aos ingressos no curso que fizeram essa opção. Deve-se entender a partir daí que, no currículo do curso, está embutido o projeto de uma profissão, o de ser biólogo e professor para atuar numa sociedade em constantes transformações.</p>	<p>a) “Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;</p> <p>b) Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência;</p> <p>c) Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, comprometendo-se com a divulgação dos resultados das pesquisas em veículos adequados para ampliar a difusão e ampliação do conhecimento;</p> <p>d) Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental;</p> <p>e) Utilizar o conhecimento sobre organização, gestão e financiamento da pesquisa e sobre a legislação e políticas públicas referentes à área;</p> <p>f) Entender o processo histórico de produção do conhecimento das Ciências Biológicas referente a conceitos/princípios/teorias;</p> <p>g) Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade;</p> <p>h) Aplicar a metodologia científica para o planejamento, gerenciamento e execução de processos e técnicas visando o desenvolvimento de projetos, perícias, consultorias, emissão de laudos, pareceres etc. em diferentes contextos;</p> <p>i) Utilizar os conhecimentos das Ciências Biológicas para compreender e transformar o contexto sócio-político e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente;</p> <p>j) desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, preparando-se para a inserção</p>

	<p>educador, nos vários contextos de atuação profissional;</p> <p>f) apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo;</p> <p>g) preparado para desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação”.</p> <p>Com a construção do currículo/projeto de profissão pretende-se contribuir para a formação de um professor que construa de maneira permanente a profissionalização docente, o que para tanto demanda a capacidade de compreender as questões singulares e complexas envolvidas no trabalho docente, a autonomia de tomar decisões em relação as mesmas, responsabilizando-se pelas opções feitas, a prática de avaliar criticamente a sua própria atuação profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão, e de interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence, participando de associações de categoria e em eventos de natureza sindical, científica e cultural. Por outro lado, o profissional enquanto biólogo, deve ser detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem. Deve ser consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da</p>	<p>no mercado de trabalho em contínua transformação;</p> <p>k) Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade;</p> <p>l) Atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado à contínua mudança do mundo produtivo;</p> <p>m) avaliar o impacto potencial ou real de novos conhecimentos/tecnologias/serviços e produtos resultantes da atividade profissional, considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos;</p> <p>n) comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional”.</p> <p>Espera-se que o profissional formado desenvolva competências, habilidades e atitudes necessárias e desejáveis para exercer a sua função de professor, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental tais como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a de conhecer a área de conhecimento a ser ensinada, o que significa, não apenas conhecer fatos, teorias e modelos explicativos que compõem o conhecimento científico atual, como também questões relacionadas a história e epistemologia da ciência, como a compreensão dos problemas que originaram a construção de tais conhecimentos, os obstáculos epistemológicos que tiveram que ser superados neste processo de construção, e as interações Ciência/Tecnologia/Sociedade/Ambiente associados a ele; 2. a de adquirir uma teoria e visão educacional que oriente sua prática pedagógica, mobilizando os conhecimentos sobre desenvolvimento humano e cognição nas diferentes faixas etárias, levando-se em conta os diferentes grupos sociais culturais dos alunos, conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação, e os conhecimentos acerca das diferentes teorias do conhecimento e sua relação com o currículo; 3. a de participar da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação, do projeto político pedagógico da escola, de maneira coletiva com os diversos atores da comunidade escolar;
--	---	---

	<p>conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde e meio ambiente, dentre outras e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida.</p>		<p>4. a de conceber, realizar e avaliar situações de aprendizagem para seus alunos, pautando-se por princípios éticos (respeito a alteridade, dignidade humana, responsabilidade diálogo e solidariedade), e orientando-se por pressupostos epistemológicos coerentes;</p> <p>5. a de desenvolver-se profissionalmente, adotando uma atitude de reflexão permanente de sua prática pedagógica, de disponibilidade para atualização e intercâmbio com outros profissionais, e de flexibilidade para mudanças, e</p> <p>6. a de produzir conhecimento pedagógico, tomando sua prática como objeto de pesquisa e estudo, interagindo com a comunidade acadêmica, na busca de alternativas para educação, e empenhando-se na publicação dos resultados de sua pesquisa.</p>
--	--	--	---

	PERFIL A SER FORMADO	OBJETIVOS DO CURSO	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS
PROJETO C	<p>O Projeto do curso configura o perfil do profissional com ênfase em Ciências Biológicas de forma generalista, permitindo ao licenciado atuar em órgãos públicos ou privados nas áreas de: ensino fundamental e médio, meio ambiente, saúde pública, ecologia, indústrias, consultorias, biotecnologia, produção científica entre outras. Construindo profissionais que interpretem todos os eventos e fenômenos relacionados à vida de uma maneira geral. Enquanto licenciado, o profissional tem como mercado de trabalho o ensino nos diferentes níveis, atuando predominantemente no ensino básico. O licenciado (professor de Ciências e de Biologia) deve ter plena convicção do poder da educação como instrumento de transformação social. Portanto deve estar preparado para, aliando o conhecimento existente e as técnicas pedagógicas, avançar em direção à qualidade do ensino no país.</p>	<p>O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas aqui apresentado, tem na sua proposta curricular, a biodiversidade como centralidade, onde ela possa ser estudada em todos os seus processos, numa visão multi e interdisciplinar, de forma coletiva que possibilite a integração entre os diversos componentes curriculares, sem descuidar do caráter disciplinar do conhecimento científico. Desta forma, a formação do professor de Ciências e Biologia pretendida por este Curso, transcende ao acúmulo de conhecimentos estanques, tornando agente construtor de seu próprio conhecimento, numa perspectiva crítica, analítica e reflexiva, condição indispensável para sua profissionalização. Assim, o ensino, a pesquisa e a extensão foram pensados como atividades indissociáveis que efetivamente possibilitem a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formular e elaborar estudo, projeto de pesquisa básica e aplicada nos mais variados ramos da Biologia ou a ela ligados, bem como os que se relacionam à preservação, saneamento e melhoramento do meio ambiente, executando direta ou indiretamente as atividades resultantes desses trabalhos; - Relacionar fenômenos, fatos, processos e ideias em Ciências Naturais e Biologia, elaborando conceitos, identificando regularidades e diferenças, construindo generalizações; - Atuar em prol da preservação da biodiversidade, considerando as necessidades inerentes à espécie humana; - Apresentar, de forma organizada, o conhecimento biológico apreendido, através de textos, desenhos, esquemas, gráficos, tabelas, maquetes etc. - Reconhecer a Biologia como um fazer humano e, portanto histórico, fruto da conjunção de fatores sociais,

	<p>Enfim, deve ser um profissional capacitado como educador, responsável pelo aperfeiçoamento do processo educativo, do sistema educacional e crítico dos processos históricos da evolução da educação visando sempre um ensino ativo e participativo que estimule nos alunos a capacidade de pensar, lógica e criticamente. Segundo Freire (2007) ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, pois não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. A prática do ensino exige respeito aos saberes dos educandos, reflexão crítica sobre a prática docente, curiosidade e comprometimento. Exige também estética e ética, já que o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral do educando e acima de tudo ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que fazemos parte da construção histórica da sociedade em que vivemos.</p> <p>Além de atuar na área de ensino o profissional estará apto para atuar na pesquisa científica entre outras atividades técnicas; deve ser observador do ambiente com uma atitude permanente de investigação; que participe e contribua para resolução de problemas que comprometam a natureza e a sociedade.</p> <p>Deve ser um indivíduo que tenha uma visão crítica sobre os usos, os benefícios e os limites da ciência; que esteja atualizado nas diversas áreas de conhecimento da Biologia moderna; que participe dos debates da atualidade e discussões científicas insurgindo contra distorções, mesmo quando elas sirvam para magnificar a esperança nas biotecnologias, e não temores fundados ou infundados quanto a elas.</p> <p>Pretende-se que seja um profissional capaz de analisar</p>	<p>compreensão da teia de relações entre o ser humano, os organismos, o meio-ambiente e a saúde, capacitando o futuro professor para a formação do indivíduo que entenda o homem como parte integrante desta teia.</p>	<p>políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as relações entre o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico, considerando a preservação da vida, as condições de vida e as concepções de desenvolvimento sustentável. - Utilizar em sala de aula novas tecnologias como vídeo, áudio, computador, internet entre outros. - Desenvolver projetos, avaliar livros textos, softwares educacionais e outros materiais didáticos. - Organizar cursos, planejar ações de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais e Biologia. - Conhecer os processos de construção do conhecimento de Ciências Naturais e Biologia, próprios da criança e do adolescente. - Conhecer as propostas ou parâmetros curriculares, bem como das diversas visões pedagógicas vigentes. Poder formular a sua própria concepção diante das correntes existentes. - Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas. - Organizar, coordenar e participar de equipes multiprofissionais. - Gerenciar e executar tarefas técnicas nas diferentes áreas do conhecimento biológico no âmbito da sua formação. - Desenvolver estratégias para diagnóstico de problemas, encaminhamento de soluções e tomada de decisões. - Utilizar o conhecimento socialmente acumulado na produção de conhecimentos tendo a compreensão desse processo, a fim de utilizá-lo de forma crítica e com critérios de relevância social. - Desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar sua área de atuação, preparando-se para inserção
--	---	--	---

	<p>criticamente problemas de ordem biológica, ecológica e humana, e saiba interpretar as relações entre o homem, a sociedade, a natureza e a ciência.</p> <p>Com relação à formação do Licenciado em Biologia, Freitas e Vilanni (2002) argumentam:</p> <p>Tem-se como perspectiva a construção de novas estratégias para a formação de recursos humanos para a educação de forma a incorporar as mudanças dos sistemas produtivos que exigem um novo perfil profissional capaz de localizar os desafios mais urgentes de uma sociedade "multimídia e globalizada", em que o rápido desenvolvimento, científico e tecnológico, impõe uma dinâmica de permanente reconstrução de conhecimento, saberes, valores e atitudes. Se quisermos ser um pouco mais críticos, podemos também nos perguntar quais são as alienações fundamentais de tal sociedade que seria interessante enfrentar, a fim de que a formação de professores de Ciências contribua para mudanças culturais e sociais possíveis e desejáveis.</p> <p>Compreende-se que por ser a Biologia uma área muito abrangente - podendo ser aplicada aos mais específicos ramos da ciência, como a genética, meio ambiente, questões da saúde e estudo de diversos organismos - encontram-se dificuldades para de traçar um perfil específico do profissional, já que é facultado a ele compreender a enorme variedade de organismos a partir de diferentes formas de estudar a ciência da vida.</p>		<p>no mercado de trabalho em contínua transformação.</p>
--	--	--	--

	PERFIL A SER FORMADO	OBJETIVOS DO CURSO	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS
PROJETO D	Profissionais mais reflexivos e capazes de enfrentar as mudanças no mercado de trabalho. Isto exige um profissional, eclético, ético e pesquisador, capaz de pensar globalmente e agir localmente. Assim, o Licenciado em	Formar profissionais com sólidos princípios teórico-prático da educação e no domínio dos aspectos fundamentais que definem a especificidade das Ciências, de uma forma contextualizada, globalística	<ul style="list-style-type: none"> - Ser dotado de conhecimentos técnico-científico como base para a compreensão dos diversos fenômenos naturais e de questões a ele relacionados; - Desenvolver a visão crítica da realidade sócio-

	<p>Ciências Biológicas deverá ser detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como da sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o ambiente em que vivem, de forma a construir junto aos seus educandos uma visão sistêmica do Universo, na qual os aspectos biológicos, físicos e químicos serão discutidos dentro de um contexto social, ambiental, econômico e ético.</p>	<p>e crítica.</p> <p>Os formandos capacitam-se tanto para o magistério quanto para a pesquisa, não existindo uma dicotomização entre docência e pesquisa, mas uma interlocução estreita, através do qual, uma formação imbrica-se na outra, para assegurar a constituição do “professor-pesquisador”.</p>	<p>educacional, com domínio das Ciências e do saber específico, para o exercício do trabalho pedagógico;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser capacitado para a condução do processo ensino-aprendizagem em instituições de ensino formal e não formal; - Realizar com autonomia, criatividade, competência técnica e compromisso social o trabalho pedagógico no campo da educação; - Dominar conhecimentos envolvendo contexto, fundamentos, organização e a prática pedagógica; - Aplicar a metodologia científica na condução de projetos de iniciação científica no campo de sua formação; - Participar da equipe de planejamento e implantação de ações em nível de sistema educacional, referentes ao seu campo de formação; - Promover estudos diagnóstico e avaliativos referentes a problemas concernentes às necessidades e características do ensino em Ciências e Biologia; - Atuar com qualidade e responsabilidade tanto nos aspectos técnico-científicos, quanto na formulação de políticas e como agente transformador da realidade presente, na busca da melhoria da qualidade de vida, através de um modelo de desenvolvimento menos predatório; e - Comprometer-se com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, compromisso com a cidadania e de rigor científico, bem como por referenciais éticos e legais.
--	--	---	--

	PERFIL A SER FORMADO	OBJETIVOS DO CURSO	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS
PROJETO E	O profissional graduado no Curso de Ciências Biológicas terá sua formação	A proposta curricular do curso de Ciências Biológicas da UESB visa	(Não há um tópico referente às habilidades e competências; essas

	<p>fundamentada em conhecimentos científicos e tecnológicos, na produção contínua do saber, por meio da pesquisa, concretizando-se a partir da inter-relação entre teoria e prática social, atento à transitoriedade do conhecimento historicamente produzido pela sociedade. Nessa perspectiva, terá como base de reflexão-ação a realidade regional a partir de uma compreensão das questões globais que norteiam o desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade pós-moderna.</p> <p>Busca-se a formação de um profissional capaz de compreender a autonomia, cidadania e justiça social como meta a serem conquistadas a fim de promover uma melhor relação entre a sociedade e natureza, profissional este consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade nas diversas áreas das Ciências Biológicas, tanto nos aspectos técnico-científicos, quanto na formulação de políticas para a busca de melhoria na qualidade de vida. As bases científicas da formação desses profissionais visam atender às necessidades da sociedade atual e serão lastreadas em princípios éticos, o que contribuirá para uma atuação profissional consciente e com responsabilidade social e ambiental.</p> <p>O profissional em Ciências Biológicas deverá ser um observador do ambiente com atitude permanentemente investigativa, que tenha uma visão crítica dos usos, dos benefícios e dos limites da Ciência, que participe dos debates da atualidade e discussões científicas e que esteja em permanente atualização com as diversas áreas da Biologia para que possa interpretar as relações entre a sociedade e a Ciência.</p> <p>O bacharel e o licenciado em Ciências Biológicas devem</p>	<p>habilitar seus alunos para atuar como Biólogos tanto na educação básica e superior, quanto como técnico atuando em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, com formação sólida dos princípios e teorias da Biologia; capazes de atuarem de forma ética e competente, conscientes de seu papel na formação de cidadãos críticos, e capazes de analisar a realidade contextualizando nela sua atividade profissional.</p>	<p>informações foram retiradas do item Áreas de Atuação)</p> <p>Enquanto licenciado poderá atuar na área de ensino, tanto na educação básica, como na pesquisa educacional, elaborando e executando projetos pedagógicos no intuito de estabelecer relações entre teoria e prática. Sua formação deverá assegurar conhecimentos biológicos, noções gerais de química, física e matemática, bem como conhecimentos pedagógicos e das bases filosóficas, sociais, históricas que fundamentam a educação; além de uma visão ampla do contexto social no qual a escola está inserida e das políticas educacionais vigentes que definem novos rumos para a sociedade brasileira. No exercício de sua profissão deverá utilizar técnicas pedagógicas motivacionais, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos críticos, criativos, responsáveis e conscientes do poder de transformação da educação.</p>
--	--	---	---

	<p>pautar-se por princípios da ética democrática, portar-se como educador, consciente de seu papel na formação dos cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental e orientar escolhas e decisões em valores alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, as culturas autóctones e a biodiversidade.</p>		
--	--	--	--

	PERFIL A SER FORMADO	OBJETIVOS DO CURSO	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS
<p>PROJETO F (As informações aqui apresentadas foram retiradas do Projeto (de setembro de 2002) que estava em vigor quando a pesquisa foi desenvolvida. Naquele momento já havia outro projeto elaborado, datado de novembro de 2009, com outra estrutura curricular, mas ainda não aprovado.</p>	<p>Não está especificado no projeto, o perfil do profissional a ser formado, mas sim a área de atuação do profissional: O graduado terá possibilidade de atuar nas diferentes áreas do profissional em Biologia como conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnicos-científicos, desenvolvendo projetos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida. O licenciado tem uma atuação específica nos diferentes níveis de ensino, tendo o domínio de técnicas pedagógicas, podendo atuar no campo da pesquisa educacional, elaborando e executando projetos pedagógicos. Dessa maneira o profissional poderá intervir no processo educativo, sendo um agente de transformação social.</p>	<p>CONCEPÇÃO E FINALIDADE:</p> <p>O projeto de criação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Campus de Vitória da Conquista, foi concebido como parte do plano de extensão da Universidade, e teve por objetivo primeiro atender a demanda de profissionais desta área, habilitados para o magistério de 1º e 2º graus, e a exigência constante da nova LDB da Educação Nacional.</p> <p>As universidades Estaduais da Bahia, situadas em regiões do interior do estado, abrangendo municípios com enormes desigualdades econômicas, apresentam um papel fundamental na transformação da realidade, contribuindo para a formação de profissionais críticos e empenhados com as transformações sociais necessárias através da transmissão de um saber conectado com a realidade e com as necessidades prementes.</p> <p>Segundo as diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Biológicas aprovadas em final de 2001, a Biologia é a ciência que estuda os seres vivos, a relação entre eles e o meio</p>	<p>Construir ao longo da graduação uma base técnico-científica e uma postura ética aliada a uma consciência sócio-política, para que possa contribuir efetivamente na construção da cidadania. Instrumentalizar-se para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio.</p>

		<p>ambiente, além dos processos e mecanismos que regulam a vida. Isto inclui a compreensão de que a vida se organizou através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Dentro deste contexto, a estrutura do curso de Ciências Biológicas deve abranger uma série de disciplinas que possibilite ao aluno construir ao longo da graduação uma base técnico-científica e uma postura ética aliada a uma consciência sócio-política, para que possa contribuir efetivamente na construção da cidadania.</p> <p>Ainda, de acordo com as diretrizes curriculares, a modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de sua especificidade, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio.</p>	
--	--	---	--

Apêndice C

Conjunto de ementas que compõe a “prática como componente curricular” dos projetos investigados.

PROJETO A

- **Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia I** (primeiro semestre, 45h, teórica e prática): Caracterização da organização estrutural, administrativa de espaços educativos formais e não formais. Análise da proposta pedagógica de um espaço educativo do ensino fundamental. Relação entre a proposta pedagógica escolar e as Diretrizes Curriculares para Educação Básica e Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental.
- **Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia II** (segundo semestre, 30h, prática): Caracterização da realidade sócio-econômica cultural e ambiental dos espaços educativos formais e não formais observados no Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia I. Relação entre a realidade sócio-econômico-cultural e ambiental com proposta pedagógica do espaço educativo formal ou com a do não formal.
- **Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia III** (terceiro semestre, 30h, prática): Elaboração de projetos de intervenção na realidade sócio-econômico-cultural e ambiental do espaço educativo formal ou não formal, observados nos Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia I e II.
- **Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia IV** (quarto semestre, 90h, prática): Execução do projeto elaborado no Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia III. Elaboração de relatório. Organização de seminário integrador.
- **Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia V** (quinto semestre, 45h, teórica e prática): Caracterização da organização estrutural, administrativa de espaços educativos formais e não formais. Análise da proposta pedagógica de um espaço educativo do ensino médio. Relação entre a proposta pedagógica escolar e as Diretrizes Curriculares para Educação Básica e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.
- **Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia VI** (sexto semestre, 30h, prática): Caracterização da realidade sócio-econômico cultural e ambiental dos espaços educativos formais e não formais observados no Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia V. Relação entre a realidade sócio-econômico-cultural e ambiental com proposta pedagógica do espaço educativo formal ou com a não formal.
- **Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia VII** (sétimo semestre, 30h, prática): Elaboração de projetos de intervenção na realidade sócio-econômico-cultural e ambiental

dos espaços educativos formal ou não formal, observados nos Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia V e VI.

- **Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia VIII** (oitavo semestre, 105h, teórica e prática): Execução do projeto elaborado no Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia VII. Elaboração de relatório. Organização de seminário integrador.

PROJETO B

- **Organização da Educação Básica Brasileira e Profissionalização Docente** (primeiro semestre, 45h, teórica): A educação escolar considerando o contexto sócio-econômico e político. Os planos, as diretrizes e a legislação para a educação básica. Organização e gestão do sistema escolar: aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Os profissionais da educação. Representação da docência produzida por textos oficiais, professoras e professores e mídias em geral.
- **Imagens de Natureza no Ensino de Ciências** (primeiro semestre, 60h, teórica e prática): Representações de natureza produzidas pela escola, pelos diferentes sistemas de conhecimento (tradições culturais) e pela mídia (documentários, cinemas, revistas, TV) e nos livros didáticos e paradidáticos. Problematização e análise da visão antropocêntrica de natureza nos textos e discursos veiculados e produzidos nos espaços formais e não-formais de educação.
- **Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação** (segundo semestre, 30h, teórica): Bases necessárias para uma leitura do fenômeno educativo enquanto fenômeno histórico, social e filosófico.
- **Docência em ciência: saber científico/saber escolar I** (segundo semestre, 60h, teórica e prática): O exercício da docência na área das Ciências Biológicas. Produção e constituição dos conceitos científicos de metabolismo, evolução e auto-organização em objetos de ensino na Educação Básica.
- **Pluralidade cultural e Inclusão Escolar** (terceiro semestre, 60h, teórica): A escola como espaço sócio-cultural. Refletir sobre a diversidade dos sujeitos, a produção do conhecimento biológico e as questões das diferenças de gênero, de corpo, de sexualidade. A relação entre ciência e outras formas de conhecimento no âmbito da educação. Cruzamento de fronteiras culturais na aprendizagem de Ciências e Biologia em diferentes contextos educativos.
- **Metodologia e Didática do Ensino de Ciências e Biologia** (quarto semestre, 60h, teórica e prática): A natureza da prática pedagógica escolar: condicionantes sócio-políticos. A relação Currículo-Didática-Formação do Professor. Objetivos do ensino de Ciências e

Biologia. O processo de planejamento no ensino de Ciências e Biologia. Avaliação: aspectos pedagógicos, políticos e teórico-metodológicos.

- **Metodologia da Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia I** (quarto semestre, 40h, teórica e prática): A pesquisa na formação do educador. Matrizes epistemológicas que alicerçam a pesquisa em Educação. Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa em Educação. Diretrizes para a construção de um projeto de pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia. Elaboração de Projeto.
- **Docência em ciência: saber científico/saber escolar II** (quarto semestre, 45 horas, teórica e prática): O exercício da docência na área das Ciências Biológicas. Os conceitos de gene, hereditariedade e informação na Biologia e sua constituição como objeto de ensino na Educação Básica. O determinismo genético veiculado nas mídias e suas implicações no ensino de Ciências e Biologia.

PROJETO C

- **Prática Pedagógica I** (primeiro semestre, 90h): Estuda e relevância e os efeitos do Uso da História e Filosofia da Ciência na formação dos professores e na aprendizagem dos conteúdos científicos; a função da escola; Tendências político-pedagógicas e sócio-históricas da Educação e das Ciências Naturais como campo de conhecimento escolar, extra-escolar e acadêmico-científico. As concepções de ensino, de aprendizagem e do papel do professor. Analisa e confronta as concepções previstas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Identifica, discute e analisa os diversos espaços e contextos de aprendizagem.
- **Prática Pedagógica II** (segundo semestre, 90h): Analisa a educação na Constituição e nas bases legais do ensino. Identifica o Ensino Médio no histórico-social a partir da década de 60. Aborda a educação geral, suas características e desafios. Analisa o sistema escolar, a organização regimental e seus elementos constitutivos; articula os conhecimentos específicos do curso com sua aplicação pedagógica.
- **Prática Pedagógica III** (terceiro semestre, 90h): Analisa a organização do trabalho docente (aspectos teóricos e metodológicos), evidenciando a importância do planejamento. Discute a relação existente entre a função da escola hoje e a definição/elaboração dos objetivos de ensino. Estuda o conceito e os tipos de conteúdos. Evidencia os diversos conceitos, procedimentos e atitudes que são ensinados e aprendidos de formas diferentes na práxis pedagógica, articula os conhecimentos específicos do curso com sua aplicação pedagógica.
- **Prática Pedagógica IV** (quarto semestre, 90h): Aborda a gestão e organização do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e fora dela, de modo a permitir a elaboração de

conhecimentos sobre como planejar e administrar situações de ensino de acordo com as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Estuda o modelo de ensino por resolução de problemas e situações de aprendizagem, articula os conhecimentos específicos do curso com sua aplicação pedagógica. Concebe e elabora materiais didáticos.

- **Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado I** (quinto semestre, 120h; sendo 100 horas relativas à carga horária de estágio e 20 horas da prática como componente curricular): Estuda o planejamento enquanto instrumento essencial para assegurar a coerência da práxis pedagógica, a partir dos diferentes níveis do planejamento (anual, semanal e diário). Discute a relação entre o planejamento e o livro didático (Ciências e Biologia), a gestão do tempo e a organização do espaço físico. Vivencia a sala de aula enquanto monitor, sob orientação/observação dos professores regente e supervisor de estágio no Ensino Fundamental. Elaborar e desenvolve projeto de extensão para a comunidade, abordando conteúdos de Ciências Naturais.
- **Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II** (sétimo semestre, 120h; sendo 100 horas relativas à carga horária de estágio e 20 horas da prática como componente curricular): Reflete sobre a relação aluno x professor no processo ensino-aprendizagem. Discute a relação entre o planejamento e os diversos recursos, materiais, instrumentos, procedimentos didáticos usados nos diversos espaços de atuação pedagógica. Discute os instrumentos de avaliação. Vivencia a sala de aula enquanto monitor, sob orientação, observação e supervisão dos professores regente e supervisor de estágio em turma do Ensino Médio. Elaborar e desenvolve projeto de extensão para a comunidade, abordando conteúdos de Biologia.

PROJETO D

- **Psicologia da Educação** (75h, teórica e prática): Estuda as principais contribuições teóricas da psicologia sobre os processos de desenvolvimento da infância e adolescência e da aprendizagem, analisando as implicações educacionais, nos atos de ensinar e de aprender, decorrentes dos conceitos básicos das diferentes abordagens. Elaboração e aplicação de propostas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.
- **Didática** (75h, teórica e prática): Abordará questões relacionadas ao planejamento e avaliação no ensino de Ciência e Biologia, trazendo para a discussão a importância da contextualização e da compreensão das diferentes propostas de ensino-aprendizagem, caracterizando o posicionamento teórico-prático através da elaboração e aplicação de propostas pedagógicas.

- **Estudo dos Ecossistemas e a Educação** (60h, teórica e prática): Estudo dos diferentes ecossistemas naturais, artificiais ou alterados, com enfoque na formação, características gerais, fauna e flora associada, importância ecológica e econômica, instrumentalizando o licenciando, através da elaboração e aplicação de propostas pedagógicas, a incorporar no ensino de Ciências e Biologia atividades de campo nos diferentes ecossistemas. (Com excursões obrigatórias).
- **Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia** (45h, teórica e prática): Estudo de projetos desenvolvidos para o ensino formal e não formal de Ciências e Biologia. Planejamento e organização de laboratórios de ensino de Ciências e Biologia. Análise e discussão dos recursos tecnológicos e sua relação com o processo ensino-aprendizagem. Desenvolvimento e produção de material didático.
- **Saúde e Educação** (60h, teórica e prática): Discussão de temas na área de epidemiologia e educação em saúde, possibilitando ao licenciando refletir sobre o seu papel enquanto educador e qualificá-lo a aplicar de forma contextualizada metodologias no ensino de Ciências e Biologia. Temas abordados: Etiologia e profilaxia das doenças de maior significado para a população. Planejamento familiar. Educação sexual. Tóxicos. Desnutrição.
- **Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento** (45h, teórica e prática): Ementa: Histórico e perspectivas da Educação como ferramenta para a construção da consciência socioambiental. Avaliação crítica dos diferentes tipos de abordagens educacionais e a sua contribuição para a efetivação do desenvolvimento sustentável. Planejamento, elaboração, aplicação e avaliação de atividades e programas visando a aplicação curricular da abordagem ambiental. Estratégias na elaboração de projetos multi e interdisciplinares para a construção da consciência socioambiental no ensino formal e não formal.

PROJETO E

- **Filosofia, História da Ciência e o Ensino de Ciências** (60h, teórica e prática) (oferecida no primeiro semestre; criada a partir da modificação da ementa da disciplina Filosofia e História da Ciência), cuja ementa é: Abordagem do nascimento da ciência. A História da Ciência e seu sentido epistemológico. Análise das implicações das novas Ciências. Questões sobre a demarcação da Ciência no século XX. A revolução nas Ciências Biológicas no século XIX. Análise do impacto da Ciência e Tecnologia na sociedade contemporânea. A relevância e os efeitos do uso da História e Filosofia da Ciência na formação do professor de Ciências (Biologia) e na aprendizagem dos conceitos científicos (conteúdo novo).

- **Tópicos Especiais no Ensino de Ciências e de Biologia** (60h, teórica e prática) (antes de caráter optativo), cuja ementa é: O aprendizado em Biologia; Planejamento Curricular; Ética, cidadania e ensino de Ciências; Alfabetização tecnológica; Temas emergentes em educação científica; Micro-ensino (Micro-Aulas) (oitavo semestre).
- **Estrutura e Funcionamento da Educação básica** (75h, teórica e prática): Política educacional brasileira. Educação e desenvolvimento. Legislação do ensino fundamental e médio. Evasão, repetência e eficiência. O profissional da Educação: formação, estatuto e ética.
- **Psicologia da Educação I** (60h, teórica e prática): Conceito: objetivo e métodos da psicologia do desenvolvimento. Infância e adolescência: aspectos psicológicos, afetivos, sociais e cognitivos.
- **Didática** (75h, teórica e prática): O processo ensino-aprendizagem: objetivos, conteúdo, procedimentos, recursos, avaliação. Planejamento: tipos de plano de ensino.
- **Psicologia da Educação II** (75h, teórica e prática): Conceito de aprendizagem e ensino. Natureza da aprendizagem. Motivação e aprendizagem. Pensamento reflexivo. Teorias de aprendizagem.

PROJETO F

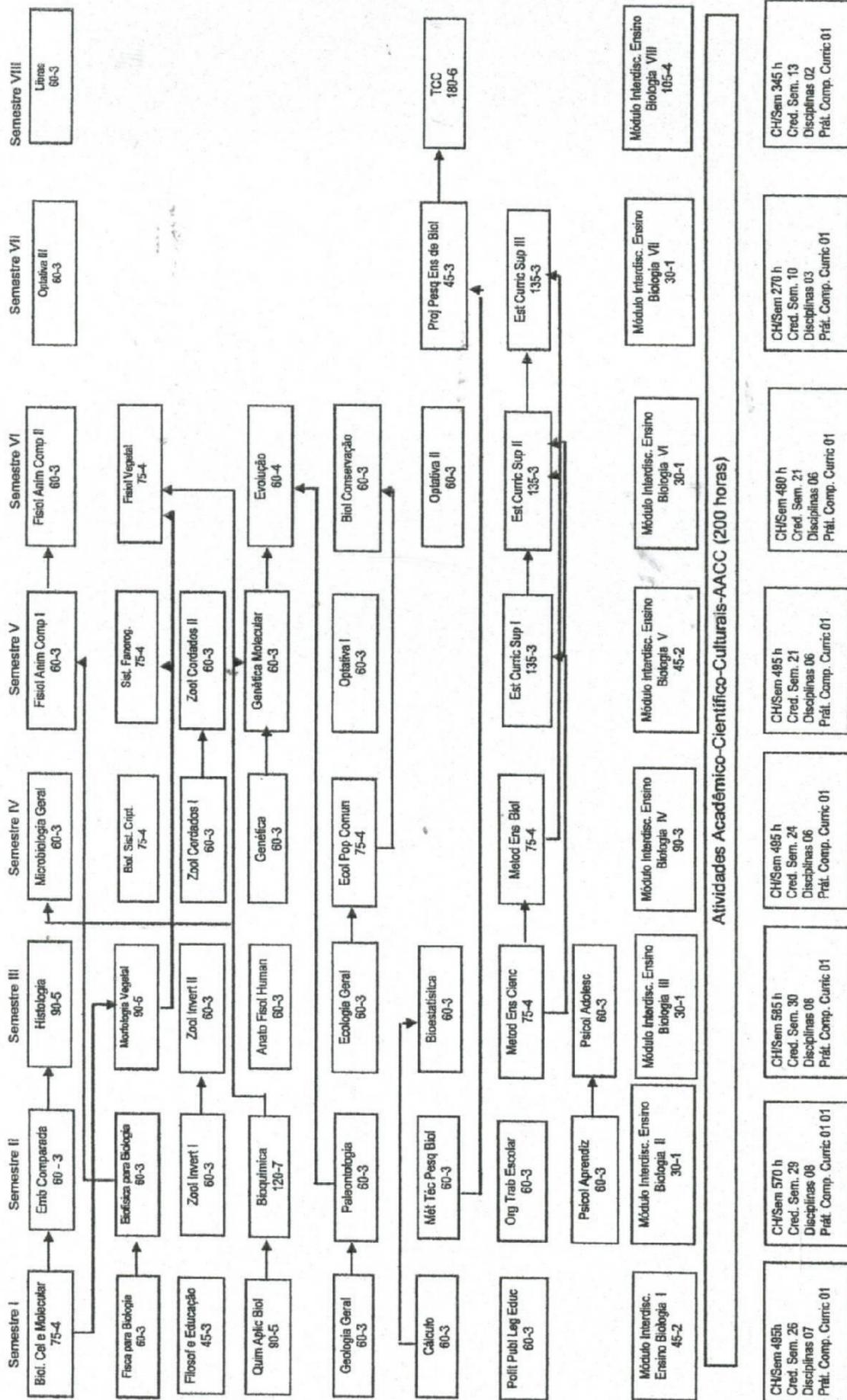
- **História e Filosofia da Ciência** (oferecida no primeiro semestre, 60h, teórica e prática): Abordagem do Nascimento da Ciência. A história da Ciência e seu sentido epistemológico. Análise das implicações das novas Ciências. Questões sobre a demarcação da Ciência no século XX. A revolução nas Ciências Biológicas no século XIX.
- **Metodologia da Pesquisa Científica** (oferecida no primeiro semestre, 60h, teórica e prática): Noções gerais de Lógica e Epistemologia. Principais métodos do conhecimento. O processo de pesquisa. Instrumentos de pesquisa.
- **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (1)** (oferecida no quarto semestre, 75h, teórica e prática): Política educacional brasileira. Educação e desenvolvimento. Legislação do ensino fundamental e médio. Evasão, repetência e eficiência. O profissional da Educação: formação, estatuto e ética.
- **Didática** (oferecida no quinto semestre, 75h, teórica e prática): O processo ensino-aprendizagem: objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos, avaliação. Planejamento: tipos de plano de ensino.
- **Psicologia da Educação I:** (oferecida no quinto semestre, 60h, teórica e prática): Conceito, objeto e métodos da Psicologia do Desenvolvimento. Infância e adolescência: aspectos biológicos, afetivos, sociais e cognitivos.

- **Psicologia da Educação II:** (oferecida no sexto semestre, 75h, teórica e prática):
Conceito, natureza e características do processo ensino-aprendizagem e os fatores que interferem neste processo. Teorias da aprendizagem. Pensamento reflexivo.

ANEXOS

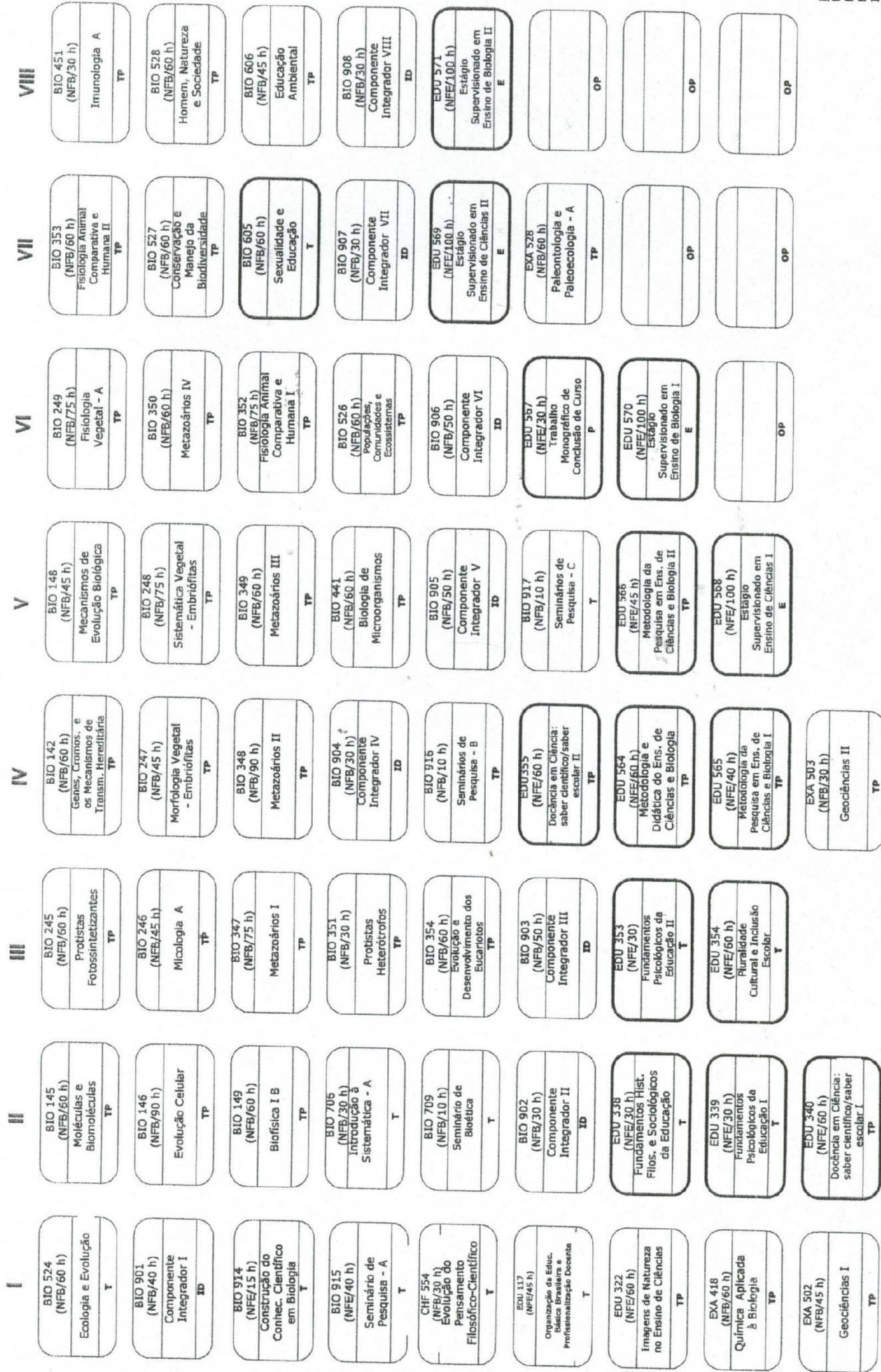
Duração do Curso: Mínimo = 4 anos
 Máximo = 6 anos
 Carga Horária Total = 3935 horas

FLUXOGRAMA
CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS



OBS: Os Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII são atividades relacionadas à prática como componente curricular, creditadas.

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA

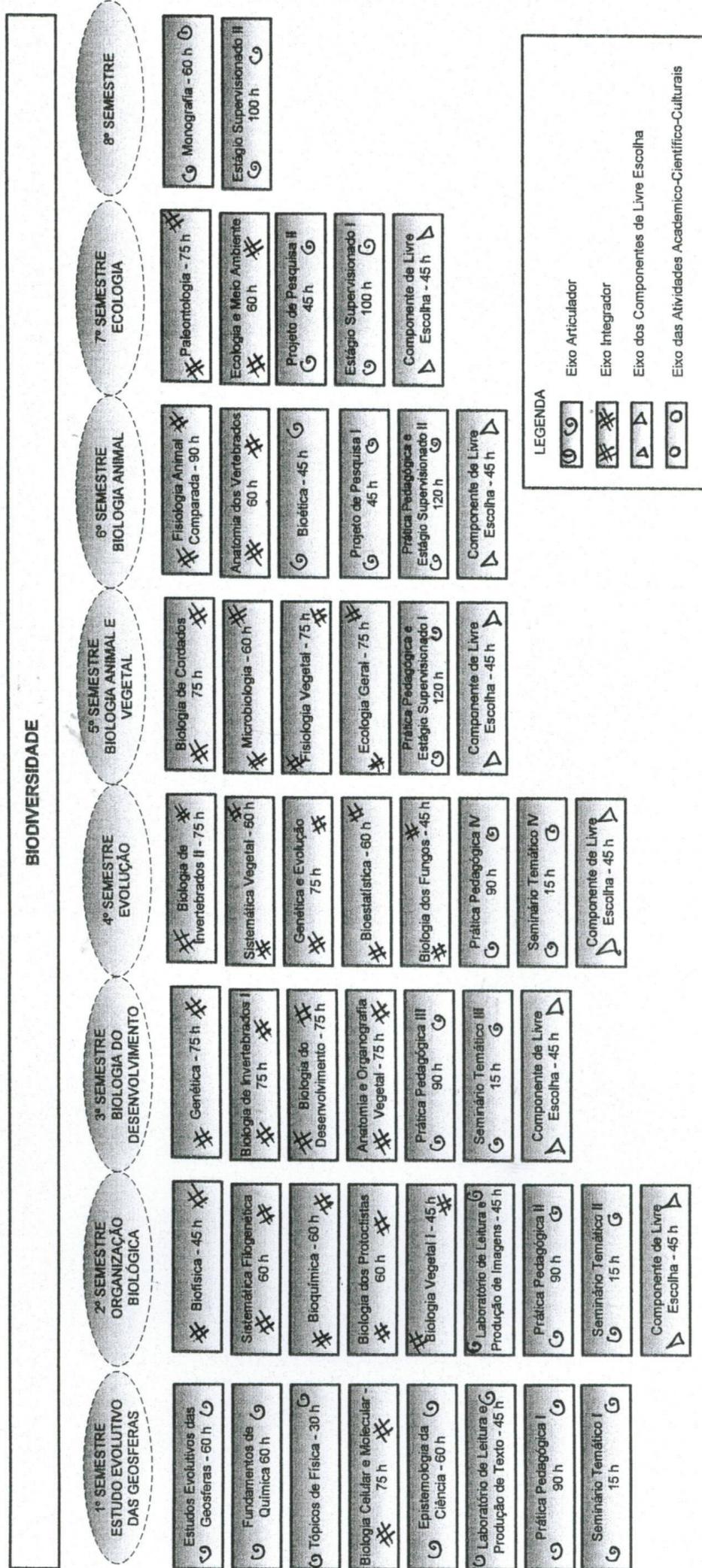


LEGENDA:
 NFB - Núcleo de Formação Básica
 NFE - Núcleo de Formação Específica
 NEI - Núcleo de Estudos Independentes
 ID - Interdisciplinar
 TP - Teórico/prático
 T - Teórica
 P - Prática
 E - Estágio
 h - horas

OBS.: Para efeito de integralização curricular o aluno deverá cumprir, no mínimo, 180 horas de Componentes Curriculares Optativos e 200 horas de Atividades Complementares. **TEMPO DE INTEGRALIZAÇÃO: Mínimo: 08** semestres letivos ou 04 anos. **Máximo: 10** semestres letivos ou 05 anos.

Fluxograma

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	Eixo Articulador		Eixo Integrador		Eixo dos Componentes Livres de Escolha		Eixo das Ativ. Acad. Cient. Culturais		Carga Horária Total	
	Epistemologia Racionalidade	345 h	Contexto Pedagógico	1.010 h	Biodiversidade no Contexto Ecológico e Evolutivo	1.530 h	Δ	270 h		○
CARGA HORÁRIA	345 h		1.010 h		1.530 h		270 h		3.355 h	



Carga Horária	435	465	465	450	450	200	450	405	325	160	3.355
---------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--------------

Anexo D – Fluxograma do Projeto D

