



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

ALESSANDRO TOMAZ BARBOSA

**SENTIDOS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE
CURRICULAR NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS**

Orientadora: Prof^ª. Dra. Suzani Cassiani

Florianópolis – SC
2015

ALESSANDRO TOMAZ BARBOSA

**SENTIDOS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE
CURRICULAR NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Suzani Cassiani

Florianópolis - SC
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Barbosa, Alessandro Tomaz
SENTIDOS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS / Alessandro Tomaz
Barbosa ; orientadora, Suzani Cassiani - Florianópolis, SC,
2015.

175 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas.
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Prática como
Componente Curricular. 3. Formação de professores. 4.
Currículo. 5. Análise de Discurso (francesa). I. Cassiani,
Suzani. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.
III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

“Sentidos da prática como componente curricular na Licenciatura em Ciências Biológicas”

Dissertação submetida ao
Colegiado do Curso de Mestrado
em Educação Científica e
Tecnológica em cumprimento
parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação Científica
e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 22 de maio de 2015

Suzani Cassiani (Orientadora - CED/UFSC)

Patricia Montanari Giraldi (CED/UFSC)

Adriana Mohr (CED - UFSC)

Tatiana Galieta Nascimento (FFP/UFRJ)

Lucio Ely Ribeiro Silvério (Suplente - CA/UFSC)

Carlos Alberto Marques

Coordenador do PPGECT

Alessandro Tomaz Barbosa

Alessandro Tomaz Barbosa

Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente aos meus pais, Antônia Barbosa e Afonso Tomaz, ao meu irmão, Alex Tomaz e “irmã-mãe” Verônica Barbosa, a todos eles sou eternamente grato pelo carinho, amor e compreensão perante toda a minha trajetória acadêmica. Apesar da distância, nunca esquecerei o que fizeram e ainda fazem por mim.

Em especial, Suzani Cassiani, orientadora desta pesquisa, meus agradecimentos pela compreensão, pelas palavras de incentivo e sua valiosa contribuição. Muito obrigado por ter me acolhido como orientando. Meu agradecimento eterno.

Ao meu amor, Vanessa Léssio Diniz que me deu forças para continuar a escrita dessa dissertação. Só tenho que agradecer pelo seu amor e carinho.

Aos colegas da turma do mestrado de 2013. Agradeço pela amizade e discussões durante as disciplinas do mestrado.

Aos meus amigos e colegas do DICITE (Pati, Mari, Raquel e João), pelos momentos ricos de aprendizagem. Obrigada pela paciência e por todas as sextas-feiras de convívio e conversas. Sem esses momentos, confesso que o processo de adaptação em Florianópolis seria muito mais difícil.

A minha amiga Be, pelo carinho, apoio, paciência e convívio, meus sinceros agradecimentos.

Ao Irlan, pelo carinho e pelos momentos de conversa que sempre foram muito agradáveis e construtivas.

Ao PPGECT da UFSC, especialmente aos meus professores: Irlan, Suzani, Adriana, Sylvia, Angoti e Andreia. Agradeço pelo aprendizado e discussões importantes para o meu crescimento profissional.

À professora Patrícia Giraldi, por ter aceitado prontamente o convite para fazer parte da banca, e pelas sugestões e críticas em relação ao aspecto teórico e metodológico desta pesquisa.

À professora Adriana Mohr pelas ricas sugestões e também pelos ensinamentos e discussões no grupo de estudo Casulo, que me fez despertar ainda mais o meu interesse na área de ensino de Ciências. Meus sinceros agradecimentos.

À professora Tatiana Galieta, por ter aceitado o convite para fazer parte da banca e por todas as sugestões valiosas que contribuíram muito para a escrita desta pesquisa.

Aos professores e alunos que aceitaram participar das entrevistas, sem esta participação o presente estudo não poderia ter se concretizado.

Ao apoio da CAPES pela concessão de bolsa.

A todos que me incentivaram em diversos momentos desse percurso e que se alegram com esta conquista profissional e pessoal.

[...] perguntai ao vento, à onda, à estrela, ao pássaro, ao relógio, a tudo o que foge, a tudo o que geme, a tudo o que rola, a tudo o que canta, a tudo o que fala, perguntai-lhes que horas são; e o vento, e a vaga, e a estrela, e o pássaro, e o relógio, hão de vos responder: É hora de se embriagar! Para não serdes os martirizados escravos do Tempo, embriagai-vos; embriagai-vos sem tréguas! De vinho, de poesia ou de virtude, a vossa escolha...

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta dissertação teve como finalidade compreender os sentidos da Prática como Componente Curricular (PCC) produzidos pelos professores e alunos num curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Procurando compreender as condições de produção ampla dos sentidos que são atribuídos a PCC neste curso, analisamos o que dizem os documentos oficiais (pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação) e institucionais (Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das universidades federais do estado da Paraíba) sobre a PCC. Em seguida, realizamos questionários e entrevistas com os professores, e aplicamos questionários e a técnica do grupo focal com os alunos. Adotamos como referencial teórico e metodológico a Análise de Discurso – francesa, que tem aportes na obra de Michel Pêcheux. Buscando compreender os sentidos da PCC nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação para a formação de professores da educação básica, recorreremos aos conceitos de Intertextualidade e Textualização. Os resultados permitem-nos compreender que a construção de sentidos da PCC nesses documentos oficiais estão relacionadas a escritos de vários autores da área de educação. Em relação aos documentos institucionais, os resultados sinalizam que o modo como a PCC vem sendo inserida nos currículos de licenciatura em Ciências Biológicas caminham em várias linhas, existindo uma heterogeneidade de formas de implementação. Consideramos que essas diferentes formas que a PCC recebe na construção dos projetos pedagógicos estão relacionadas às condições de produção em jogo e à interação autor-texto-leitor. Partindo dessas condições de produção e da análise dos enunciados dos professores e dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFCG, compreendemos que a construção de sentidos referente à PCC não caminha em linha reta, ou seja, a transformação da modalidade escrita desse termo para a modalidade prática nesse curso de licenciatura se assenta na tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos. Concluímos, que no processo de leitura, a PCC passa por inúmeras interpretações, isto é, no momento em que os cursos de formação de professores buscam responder e adequar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais, estas ganham novos sentidos. Assim, ao reconhecermos que a linguagem não é transparente, podemos compreender como vem se configurando, nos cursos de formação de professores, a lacuna entre o currículo oficial e o contexto da prática. Consideramos que as reformas curriculares dos cursos de

licenciatura que divergem ou convergem do que é solicitado pela legislação resulta em um “efeito dominó” ou “efeito cascata”, pois a forma como foi alocada a PCC no Projeto Pedagógico do Curso pode refletir no contexto da sala de aula e, conseqüentemente, trazer implicações na formação do futuro professor de Ciências e Biologia.

Palavras-Chave: Prática como Componente Curricular; Formação de professores; Currículo; Análise de Discurso (francesa).

ABSTRACT

This research aimed to understand the meanings of Practice as Curricular Component (PCC) produced by teachers and students in a teacher education undergraduate course in Biological Sciences of the Federal University of Campina Grande (UFCG). Seeking to understand the historical production conditions of the senses that are assigned to PCC in this course, we analyze what is said in the official documents (opinions and resolutions of the National Council of Education) and institutional ones (pedagogical projects of Degree Courses in Biological Sciences from the Federal Universities of state of Paraíba) about the PCC. Afterwards, we conducted surveys and interviews with teachers, and apply questionnaires and the technique of group focus with students. We adopted as theoretical and methodological framework the French Analysis of Discourse, which was built from the work of Michel Pêcheux. Trying to understand the meanings of PCC in the opinions and resolutions of the National Council of Education about the education of teachers of basic education, we use the concepts of Intertextuality and Textualization. The results allow us to understand that the construction of meaning of PCC in these official documents are related to the writings of several authors of education. Regarding institutional documents, the results indicate how the PCC has been inserted into the undergraduate curriculum in Biological Sciences and goes on multiple lines, there is a heterogeneity of forms of implementation. We believe that these different forms that the PCC receives under the construction of pedagogical projects are related to production conditions and interactions author-text-reader. Based on these conditions of production and the analysis of the statements of teachers and undergraduate students, we understand that the construction of meaning on the PCC does not walk in a straight line, ie, the transformation of the mode of writing term for the practice mode in this degree course is based on the tension between paraphrasal and polysemic processes. We conclude that in the reading process, the PCC goes through numerous interpretations, that is, at the time the teacher education courses seek to respond and adapt to the National Curriculum Guidelines, they acquired new meanings. So, as we recognize that language is not transparent, we can understand how has emerged, in teacher education courses, the gap between the official curriculum and the context of practice. We believe that the curriculum reform of undergraduate courses that diverge or converge from/to what is required by legislation results in a "domino effect" or "ripple effect" because the way the PCC was allocated in the

Pedagogical Project of the Course may reflect in the context of classroom and therefore has implications in the education of future science and biology teachers.

Keywords: Practice as Curricular Component; Teacher education; Curriculum; French Discourse Analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instrumentos de pesquisa	51
Quadro 2 - Partes ou Blocos Temáticos e suas respectivas questões – Questionário aplicado aos professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que atuaram ou atuam nas disciplinas referentes à PCC.	52
Quadro 3 - Partes ou Blocos Temáticos e suas respectivas questões – Questionário aplicado aos alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	52
Quadro 4 - Legislação definida pelas resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação para as Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação.	65
Quadro 1 - Relação teoria e prática nos pareceres do Conselho Nacional de Educação.....	70
Quadro 6 - A Prática como Componente Curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das universidades federais da Paraíba e seus respectivos <i>campi</i>	87
Quadro 7 - Formação inicial, pós-graduação e tempo de serviço dos professores.....	101
Quadro 8 - Períodos em que os alunos concluirão o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.	126

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Distribuição de disciplinas obrigatórias referentes à PCC no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A.	93
--	----

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Triangulação dos textos (oral e escrito).....	50
Figura 2 - Esquema da construção do dispositivo analítico para a realização dessa pesquisa.	57
Figura 1 - Localização dos <i>campi</i> da Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: http://2.bp.blogspot.com/ypexqObxmDQ/T5RK15InIpI/AAAAAAAAAC4/Axpy3lpffE/s1600_FCG.gif	92
Figura 2 - Limite mínimo e máximo referente à dinâmica de leitura sobre a Prática como Componente Curricular.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	– Análise de Discurso
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CES	- Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNE/CP	– Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONAES	- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DiCiTE	- Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação
ENEBIO	– Encontro Nacional de Ensino de Biologia
ENPEC	- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
IES	- Instituição de Ensino Superior
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	– Núcleo Docente Estruturante
PCC	– Prática como Componente Curricular
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	– Projeto Pedagógico do Curso
PPCC	– Prática Pedagógica como Componente Curricular
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRE	- Pró-Reitoria de Ensino
UFMG	- Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	- Universidade Federal de Pelotas
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	- Universidade Federal de São João Del-Rei
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UNIFAL	- Universidade Federal de Alfenas
URI	- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
PROBLEMÁTICA	29
OBJETIVOS	31
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	32
1. A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS	35
1.1 PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	35
1.1.1 Referenciais teóricos adotados nas pesquisas que discutem a Prática como Componente Curricular na formação de professores	37
1.2 IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	41
1.2.1 Referenciais teóricos adotados nas pesquisas que tratam sobre a implementação da Prática como Componente Curricular nos cursos de formação de professores	44
2. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA	47
2.1 <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE.....	50
2.2 QUESTIONÁRIO.....	51
2.3 ENTREVISTA.....	52
2.4 GRUPO FOCAL.....	53
2.5 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	55
2.5.1 “Sentido” na Análise de Discurso.....	58
2.5.2 Leitura parafrástica e polissêmica	59
3. A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS DOCUMENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	65
3.1 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS DOCUMENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	67
3.2 RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA NOS DOCUMENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	72
3.3 O TERMO “COMPETÊNCIA” NOS DOCUMENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	75

3.4 SENTIDOS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS DOCUMENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	77
---	----

4. A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS ... 85

4.1 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A, B E C DA UFCG	89
--	----

4.2 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS D E E DA UFPB	90
---	----

4.3 CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A DA UFCG.....	91
---	----

5. SENTIDOS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR SEGUNDO OS PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: TENSÃO ENTRE PARÁFRASE E POLISSEMIA..... 101

5.1 SENTIDOS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR SEGUNDO OS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A	101
---	-----

5.1.1 Leitura Parafrástica realizada pelos professores sobre a PCC	105
---	------------

5.1.2 Leitura polissêmica realizada pelos professores sobre a PCC	111
--	------------

5.2 ATIVIDADES RELACIONADAS À PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	120
--	-----

5.3 SENTIDOS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR SEGUNDO OS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	125
--	-----

5.3.1 Leitura Parafrástica realizada pelos alunos sobre a PCC	127
--	------------

5.3.2 Leitura Polissêmica realizada pelos alunos sobre a PCC	129
---	------------

5.4 ATIVIDADES RELACIONADAS À PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: O QUE DIZEM OS ALUNOS.....	134
--	-----

5.5 POSSIBILIDADES DE OPERACIONALIZAR A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES.....	163
APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	163
APÊNDICE 2 - Questionário para os professores do Curso de Ciências Biológicas.....	165
APÊNDICE 3 - Questionário para alunos do Curso de Ciências Biológicas – modalidade Licenciatura.....	169
APÊNDICE 4 - Roteiro de entrevista semiestruturada para professores que atuam ou atuaram nas disciplinas referente à PCC.....	172
APÊNDICE 5 - Roteiro para a técnica de grupo focal com 9 (nove) alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	174
ANEXO	175
ANEXO 1 – Fluxograma do Curso de Licenciatura em Biologia - Diurno	175

INTRODUÇÃO

[...] A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o real com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Continuamos a ser, com a autonomia, a nação de dupla personalidade, a oficial e a real.

Anísio Teixeira

Neste trabalho, realizei um estudo sobre os sentidos da Prática como Componente Curricular (PCC) na Licenciatura em Ciências Biológicas. A motivação inicial em desenvolver essa pesquisa surgiu durante minha formação acadêmica (2008-2012) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus I – João Pessoa, ao observar a ausência da PCC no desenvolvimento das disciplinas de conteúdos Biológicos e Pedagógicos, ficando esta, restrita apenas ao texto do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Outro motivo que me levou a esse trabalho de dissertação surgiu a partir de uma pesquisa realizada nesse curso, cujos resultados apontaram que a PCC recebia vários significados, como: estágio supervisionado; transposição didática; rompimento da dicotomia teoria e prática; estratégia para a aproximação entre a universidade e a escola; atividade que deve ser desenvolvida pelos professores das disciplinas pedagógicas.

Desde o início da minha formação acadêmica, interessei-me pela área de ensino, ingressando no Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Ciências, Biologia e Educação Ambiental¹. A participação nesse grupo resultou nas primeiras produções de trabalhos, publicados em vários eventos da área de Ensino de Ciências e Biologia, entre os quais, o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e o Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENE BIO). Ressalto que, na formação inicial, essa aproximação com a pesquisa foi essencial, para a minha constituição como pesquisador, na área de Ensino de Ciências.

Quero registrar, também, as motivações que me levaram a estabelecer a Análise de Discurso (AD) como referencial teórico e metodológico dessa pesquisa. Ao ingressar no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tive a oportunidade de conhecer alguns textos sobre a AD da linha Francesa.

¹ Coordenado pelo professor Marsílio Gonçalves Pereira (UFPB).

Ainda no primeiro semestre do curso de mestrado, comecei a participar do grupo de pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (DiCiTE)². O contato com esse grupo permitiu-me romper com a visão de que o uso da linguagem é uma tarefa apenas da disciplina de Língua Portuguesa, ou um mero recurso de comunicação. Na medida em que fui participando desse grupo e tendo contato com os textos de Eni Orlandi e Michel Pêcheux, passei a entender que a linguagem não é neutra, nem transparente, ou apenas uma questão abstrata, e sim, construída sócio historicamente.

Ao estabelecer a AD, da vertente Francesa, como referencial teórico e metodológico, questiona-se, nessa pesquisa, a atribuição de diferentes sentidos à PCC, quando pensamos em um de seus conceitos mais marcantes: a não transparência da linguagem. Este conceito remete ao fato de não haver sentidos prontos e únicos por trás de um texto para serem decifrados, ou seja, destacamos que não existem sentidos pré-existentes, “colados” a um texto esperando ser desvendados, mas sim, sentidos possíveis que, no contato entre leitor e texto, serão produzidos.

Assim, a opção pela AD, como referencial teórico e metodológico para essa pesquisa, foi feita por considerar relevante pensar o funcionamento da linguagem na produção de sentidos sobre PCC.

Ao fazer uso de alguns conceitos da AD, esse trabalho lança outros olhares sobre o funcionamento dos discursos na “implementação” da PCC nos Projetos Pedagógicos, nos cursos de licenciatura, na sua operacionalização e no contexto da prática docente. A palavra implementação está entre aspas, porque não se trata simplesmente de transferir a PCC, defendida pelos documentos nacionais, para o projeto pedagógico, como se a linguagem fosse transparente. A PCC está sujeita às diferentes interpretações e, por este motivo, enfatizo que a AD é um referencial bastante frutífero para fundamentação dessa pesquisa.

Partindo das condições de produção, que “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (ORLANDI, 2012a, p. 30), essa pesquisa busca analisar os sentidos sobre a PCC que circulam no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizada no estado da Paraíba.

A escolha pelo estado da Paraíba deve-se ao fato da minha formação inicial, em Ciências Biológicas, ter ocorrido na UFPB e, também, por este ser o meu Estado de origem. Neste trabalho, por questões de ética e respeito à instituição envolvida, optamos por não

² Coordenado pela professora Suzani Cassiani, orientadora desse trabalho.

expor o *campus* do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, cenário em que a pesquisa foi realizada.

PROBLEMÁTICA

Em alguns cursos de formação de professores de Ciências e Biologia, ainda nos deparamos com uma ênfase curricular, baseada no currículo “3 + 1”. Essa organização corresponde a um currículo que apresentava três anos de disciplinas, nas quais são abordados apenas os conteúdos específicos da área (zoologia, botânica, genética, entre outras) e um ano de disciplinas de conteúdos pedagógicos, com o intuito de instrumentalizar o futuro professor para a aplicação de “receitas de ensino” (métodos e técnicas) em sala de aula, imprimindo uma concepção eminentemente técnica ao processo de formação de professores. Esse modelo de formação docente corresponde ao modelo denominado racionalidade técnica.

Apesar das críticas ao modelo da racionalidade técnica, alguns currículos de formação de professores ainda apresentam características deste, mostrando-se inadequados, quando comparados com o que é determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (RESOLUÇÃO CNE/CP 1 e 2 de 2002).

Com a aprovação das DCN, todos os cursos de licenciatura tiveram que reestruturar seus currículos e ampliar o espaço destinado à prática, passando de 300 horas (anteriormente denominadas Prática de Ensino), determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, para 800³ horas. Conforme a Resolução 02, do CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, essas horas foram distribuídas em: 400 horas destinadas ao Estágio Supervisionado, devendo iniciar-se a partir da segunda metade do curso; e 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), distribuídas ao longo do curso. Esse documento, em seu primeiro artigo, diz que:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de,

³ São 400 horas de Estágio Curricular somadas às 400 horas de Prática como Componente Curricular, totalizando 800 horas de prática.

no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de Prática como Componente Curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (p. 1, grifo nosso).

Após esta resolução explicitar a carga horária destinada a PCC, a Resolução n.º7 do CNE/CES de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas, cita, no Art.3, que:

A carga horária dos cursos de Ciências Biológicas deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e **a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002**, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001 (p. 1, grifo nosso).

O conteúdo das Diretrizes dos cursos de Ciências Biológicas, não faz menção à forma de integralização da carga horária nos PPCs, indicando apenas que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas devem cumprir o que diz a Resolução CNE/CP 2/2002. Para romper com o currículo, em que a prática fica restrita apenas ao final do curso, a PCC vem assumindo um papel central e, por isso, essa pesquisa se faz relevante, devido à necessidade de analisar e refletir sobre como essa proposta vem sendo implementada e operacionalizada, nos processos formativos de professores.

Consideramos que apesar das DCNs para a formação de professores serem consideradas um avanço no sentido de ampliar a carga horária destinada à prática, há dificuldade de compreensão com relação à PCC.

De um modo geral, os cursos de licenciatura reconhecem a importância das 400 horas destinada ao Estágio Supervisionado. O mesmo não pode ser dito quando nos referimos às 400 horas de PCC, que ainda se faz presente nos cursos de formação de professores como uma incógnita. Nesse sentido, alguns pareceres (Parecer CNE/CP 9/2001; Parecer CNE/CP 28/2001) têm buscado definir o que é a PCC. O parecer CNE/CES/15/2005, que busca esclarecer a diferença entre a PCC, estágio supervisionado e prática de ensino cita que a PCC é o “conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência” (p. 3).

Diante das diversas interpretações que a PCC vem recebendo pelos sujeitos envolvidos na construção dos currículos dos cursos de formação de professores de Ciências e Biologia, justifica-se a importância de analisar a produção e a circulação dos sentidos sobre a PCC.

Na tentativa de compreender os modos de produção e efeitos de sentidos referentes à PCC pelos professores e alunos num curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, partimos do seguinte problema de pesquisa: *quais os sentidos da Prática como Componente Curricular produzidos pelos professores e alunos em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)?*

Compreender os discursos produzidos sobre a PCC em um curso de formação de professores se faz importante para que possamos entender os impactos que a produção de sentidos referentes a esse tema, pode acarretar na prática docente no curso de licenciatura e na formação do futuro professor de Ciências e Biologia.

A PCC vem se constituindo como um grande passo rumo à estruturação e a melhor qualidade nos cursos de formação de professores. No entanto, já se passou mais de uma década desde a sua aprovação e o que notamos é que ainda há várias lacunas a serem preenchidas.

OBJETIVOS

Esse trabalho tem como objetivo geral: *Compreender o movimento de interpretação acerca dos sentidos da Prática como Componente Curricular produzidos pelos professores e alunos num curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFCG.*

Os objetivos específicos foram estruturados da seguinte forma:

- Investigar os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), focando os sentidos da PCC nesses documentos.
- Analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas das universidades federais na Paraíba - UFPB e UFCG, focando como estes documentos influenciaram nos modos como a PCC foi interpretada e incorporada no PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas A.
- Compreender os sentidos produzidos pelos professores e alunos, à respeito da PCC, observando a tensão entre paráfrase e polissemia.
- Identificar as atividades desenvolvidas como PCC.
- Elencar possibilidades de “operacionalização” da PCC.

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Na busca para compreender a circulação e a produção de sentidos referente à PCC, numa instituição de ensino superior, organizamos o trabalho em cinco capítulos.

O primeiro capítulo versa sobre *A Prática como Componente Curricular na formação de professores de ciências*. Na intenção de enriquecer o debate, apresentamos algumas discussões presentes em pesquisas que se dedicaram a investigar a PCC, nos cursos de formação de professores.

No segundo capítulo, intitulado *Condições de produção da pesquisa*, mostramos inicialmente os instrumentos de pesquisa, seguido do referencial teórico e metodológico, ou seja, a Análise de Discurso da linha Francesa, vertente iniciada por Pechêux no final da década de 1960. Nesse capítulo discutimos a noção de sentido, leitura e a diferença entre leitura parafrástica e polissêmica.

No terceiro capítulo, *A Prática como Componente Curricular nos documentos do Conselho Nacional de Educação*, procuramos expor como a crescente discussão sobre relação teoria e prática, relação universidade e escola e o conceito de competência influenciaram na produção dos sentidos da PCC nesses documentos.

No quarto capítulo, *A Prática como Componente Curricular no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas*, buscamos compreender as condições de produção estrita e ampla na construção do PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas A. Para isso, analisamos como os PPCs de Licenciatura em Ciências Biológicas, das duas universidades

federais na Paraíba (UFPB e UFCG), em seus diferentes *campi*, inseriram e distribuíram a PCC.

No quinto capítulo, *Sentidos da Prática como Componente Curricular segundo os professores e alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: tensão entre paráfrase e polissemia*, analisamos e discutimos os discursos dos professores e alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A, que se aproximam (paráfrase) e se distanciam (polissemia) do que as DCN defendem a respeito da PCC. Destacamos também as atividades referentes à PCC que são desenvolvidas nesse curso, a sua contribuição na formação de professores de Ciências e Biologia e quais as possibilidades de operacionalizar a PCC nos cursos de formação de professores.

Por último, apresentamos as considerações finais estabelecidas a partir do desenvolvimento da referida pesquisa, a fim de atender aos objetivos propostos.

1. A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Antes de analisar os sentidos da PCC num curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, torna-se importante entender o que as produções acadêmicas vêm abordando sobre esse tema. Dessa forma, procuramos na literatura trabalhos que discutem o tema “Prática como Componente Curricular (PCC)” na formação de professores.

1.1 PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na literatura encontramos várias definições referentes à PCC. Em parte, acreditamos que isso se deve ao pouco detalhamento nas DCN sobre o que vem a ser a PCC. A Resolução CNE/CP 1/2002, por exemplo, cita que “a prática na matriz curricular não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso [...]” e destaca, ainda, que “[...] a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (Art. 12, § 2º, p. 5). Por não especificar o tipo de prática que deve estar presente desde o início do curso e também pela polissemia em torno da concepção de prática, esses trechos da Resolução potencializam ainda mais a produção e a filiação de sentidos sobre a PCC que não seja voltada/direcionada a educação. Ressaltamos que essa Resolução, apesar de insistir na articulação das dimensões teóricas e práticas na formação docente, não utilizou a expressão “Prática como Componente Curricular” em seu texto. Esse termo surgiu posteriormente na Resolução CNE/CP 2/2002.

Real (2012), a partir do entendimento extraído do dicionário sobre as palavras prática, componente e currículo, cita que a expressão “Prática como Componente Curricular” significaria, em linhas gerais “a aplicação da teoria nas matérias que compõem o programa de um curso”.

Calvo e Freitas (2011) enfatizam que a palavra “componente”, significa que a PCC deve ser “parte” do currículo; não podendo, portanto, deixar de ser contemplada; ou melhor, não pode ser ignorada.

No entanto, o significado dessa expressão carrega em si uma complexidade maior quando consideramos a construção histórica, política e social da PCC nos documentos oficiais.

Mohr e Ferreira (2006) definem a Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC)⁴, como uma atividade curricular introduzida nos novos currículos de formação de professores, a partir da necessidade de pensar constantemente o ensino-aprendizagem que ocorre na graduação, também em função da atuação dos futuros professores.

Analisando a legislação e as necessidades do curso de Ciências Biológicas da UFSC, Mohr e Cassiani-Souza (2004) afirmam que a PPCC deveria ser o desenvolvimento de atividades no curso que permitissem:

- a) pensar o conteúdo biológico de cada disciplina, partir da perspectiva do seu desenvolvimento em uma sala de aula do ensino fundamental, médio e outros espaços de educação não formal na qual atuam biólogos (parques, reservas, consultorias, projetos, dentre outros);
- b) desenvolver atividades que instrumentalizem o futuro biólogo-professor, ou não, a exercer o componente educativo presente nas atribuições profissionais;
- c) dar oportunidade aos graduandos para que aprendam e pensem o conteúdo biológico como objeto de ensino nos espaços educacionais mencionados acima;
- d) que a formação dos graduandos aconteça orientada também para uma prática educativa que terão como profissionais, quando formados;
- e) trazer para nossos alunos discussões de como ocorre a difusão do conhecimento biológico que estamos ensinando em nossas disciplinas, nos espaços de educação formal e não formal.

Segundo essas autoras, as atividades de PPCC têm como objetivo permitir que o aluno experimente, desde a formação universitária, elementos de prática pedagógica que serão seus instrumentos de trabalho quando formado. Essas autoras enfatizam que a legislação, ao se referir à PCC, exige que essa prática tenha um olhar educativo, que

⁴ A preferência desses referenciais pelo termo PPCC ao invés de PCC, deve-se à importância de destacar que a prática que se refere é a prática pedagógica e não a prática que se reduz ou se limita a uma atividade de laboratório ou a uma aula prática relativa ao conteúdo da disciplina.

seja, do ponto de vista da sala de aula ou do espaço informal educativo, sobre o conteúdo que está sendo abordado em determinada disciplina.

Conforme Pereira e Mohr (2013), a PCC têm como função propor possibilidades de reflexões coletivas e individuais sobre a situação de ensino e aprendizagem.

Nogueira (2012) também afirma, que a PCC deve ser desenvolvida de maneira reflexiva nos cursos de formação de professores. Essa autora, ao caracterizar a PCC, cita que ela não se restringe apenas à discussão entre a teoria e a prática visando à formação do professor, mas a um processo mais amplo, em que o professor, além de saber e de saber fazer, deve compreender o que faz.

Autores como Rezende (2009) advogam que a prática pedagógica, como vertente curricular formativa, deve ser entendida como atividade de ensino que possibilita inserir o licenciando no contexto da docência desde o início do curso de formação, oportunizando a interlocução entre os referenciais teóricos da área específica de formação do professor e a realidade educacional formal e não-formal.

Mediante leitura de produções acadêmicas, percebemos a polissemia na qual a PCC vem se constituindo na área de educação e ensino de Ciências. No entanto, as pesquisas apresentam pontos em comum ao tratar a PCC como uma prática educativa que visa à formação de professores, constituindo um componente curricular que está presente ao longo do processo formativo.

1.1.1 Referenciais teóricos adotados nas pesquisas que discutem a Prática como Componente Curricular na formação de professores

Percebemos que, a maioria das produções acadêmicas que discutem a dimensão prática na formação de professores, dialoga com diversos referenciais teóricos, entre eles, destacamos: Gómez (1997); Schön (1997); Pimenta (2001); Pereira (2005); Tardif (2007) e Zeichner (2008).

Esses autores tomam como ponto de partida críticas à perspectiva de formação de professores, que se baseiam no modelo da racionalidade técnica, caracterizada como um modelo que oferece, em boa parte do curso de formação, conhecimento técnico científico para, posteriormente, levar os alunos a colocarem em prática o que aprenderam (modelo 3 + 1). Segundo Gómez (1997), esse modelo consiste em uma atividade profissional, sobretudo instrumental, dirigida

para a solução de problemas, mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

A valorização da dimensão prática aparece nas propostas oficiais com a intenção de superar o modelo da racionalidade técnica que, historicamente, secundarizou a prática em detrimento da dimensão teórica, que incluía os conhecimentos científicos e técnicos.

Buscando evitar interpretações equivocadas sobre a valorização que estamos atribuindo à dimensão prática na formação de professores, ressaltamos que, ao advogarmos para o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática, não significa, necessariamente, que estamos defendendo esquemas que supervalorizem a prática e minimizem os conteúdos específicos ou pedagógicos.

Segundo Pereira (2005), assim como não basta o domínio de conteúdos específicos e/ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Para esse autor, a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar.

Segundo Zeichner (2008), é necessário que exista uma articulação entre o campo prático e os referenciais teóricos, para superar o modelo da racionalidade técnica. Esse pesquisador reforça a ideia de que na formação de um professor é necessário que se estabeleça uma estreita relação entre os conhecimentos científicos e a escola, ou seja, a formação desses profissionais se faz no diálogo entre a esfera acadêmica e a prática profissional.

Segundo Ferreira, Vilela e Selles (2003), Schön constrói um modelo de formação profissional pautado na reflexão sobre a prática, enquanto Zeichner, embora também o defenda, tem uma perspectiva coletiva e dialógica, colocando-a na dimensão do trabalho pedagógico.

De acordo com Zeichner (2008), com a publicação do livro de Schön, “O profissional reflexivo”, em 1983, grande quantidade de literatura sobre o tema “reflexão” foi produzida no mundo inteiro. A formação docente, sob o “slogan” da “reflexão”, passou a ser interpretada como uma reação contra a visão dos professores como técnicos, que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam.

Conforme Schön (1992), o professor que refletisse sobre sua ação não se reduziria a um tradutor e aplicador de técnicas, mas estaria pesquisando e construindo conhecimento sobre/para a prática docente.

Schön (2000) propõe uma nova epistemologia da prática caracterizada pela “reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação”. A *reflexão na ação* trata dos conhecimentos produzidos no momento da prática (ação). Neste momento o sujeito tem a oportunidade de confrontar os saberes práticos e os advindos da teoria. A *reflexão sobre a ação*, significa que o sujeito, ao ter contato com a prática, passe a refleti-la conduzindo, necessariamente, à criação de um conhecimento específico ligado a essa ação, enquanto que, a *reflexão sobre a reflexão na ação* é o momento que o sujeito consegue fazer uma descrição verbal sobre a reflexão na ação, ou seja, sobre a reflexão da reflexão da ação passada e, a partir desse momento, planejar ações futuras.

As ideias de Schön (1997) e Zeichner (2008) convergem, na medida em que percebem o professor como um profissional que produz saberes a partir da dimensão prática na formação inicial, como um espaço para além do “praticismo” (a prática pela prática, sem relação com o campo teórico).

Neste contexto, 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 professor como aquele que produz saberes a partir de sua prática, das suas experiências. Compreendemos que esses saberes são fundamentais, já que alicerçam o trabalho docente.

Além de Schön e Zeichner, há os estudos de Maurice Tardif (2000), segundo o qual, no contexto da prática docente são produzidos alguns saberes que precisam ser mobilizados nos processos educativos.

Para Tardif (2000, p. 12), se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, precisam:

[...] sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc.

Esse autor enfatiza ainda que a formação de professores está muito calcada na teoria, o que vem fragilizando a atuação docente na realidade da sala de aula. Em suas palavras:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2000, p. 18).

A partir da afirmação de Tardif, pode-se observar a crítica direcionada ao modelo dos cursos de formação de professores, identificado como “aplicacionista”, o qual desvincularia a teoria da prática.

Ao tratar da formação dos professores para a Educação Básica, Pimenta (2001) constata uma distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas e chama a atenção para um problema que há tempo se instaura no processo de formação profissional de professores, que diz respeito à relação entre a teoria estudada nas universidades.

De acordo com Gómez (1997), o conhecimento que o professor deve adquirir vai além das regras, dos fatos, dos procedimentos e das teorias estabelecidas pela investigação científica. O profissional competente atua na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo com essa mesma realidade.

Percebemos que as ideias publicadas por esses autores (SCHÖN, 1997; GÓMEZ, 1997; PIMENTA, 2001; TARDIF, 2007; ZEICHNER, 2008) convergem com o que os documentos oficiais defendem sobre a PCC. As obras desses teóricos, assim como o surgimento da PCC nos documentos das DCNs, contribuem para a superação do modelo da racionalidade técnica e apresentam alternativas como o modelo de formação de professores pautado na racionalidade prática, de acordo com a qual o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica. Consideramos

que os estudos desenvolvidos por esses autores têm contribuído para que as práticas de PCC sejam (re)pensadas e novas perspectivas sejam abertas.

Na busca de formar profissionais pautados no modelo da racionalidade prática, uma das dimensões centrais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais é a dimensão da prática pedagógica que aparece com bastante força nesses documentos.

Segundo Dutra (2009a), essa nova configuração nos documentos oficiais é semelhante ao modelo de formação profissional proposto por Schön (1995), denominado modelo do profissional prático-reflexivo, o qual considera que um conhecimento prático deveria fundamentar o trabalho do professor, permitindo a este um movimento contínuo de adaptação de seu ensino a contextos de atuação singulares e incertos.

Assim como o modelo de formação de professores prático-reflexivo busca romper com a racionalidade técnica, a PCC também tem como objetivos romper com uma pedagogia marcadamente conteudista, referenciada na racionalidade técnica.

Pereira (2013) enfatiza que muitos professores não entendem que essa política pública educacional veio imposta por meio de uma Resolução, para fazer com que o futuro professor possa conhecer a realidade escolar, ou seja, fazer uma aproximação da universidade com a escola em que irá atuar futuramente.

Na próxima seção, discutiremos como essa proposta curricular vem sendo implementada nos cursos de formação de professores.

1.2 IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A PCC causou, e ainda vem causando, uma grande “confusão na cabeça” dos membros que participaram/participam da construção curricular dos cursos de licenciatura, de forma que, muitas vezes, estão mais preocupados em atender às 400 horas e sua distribuição ao longo do curso, do que uma reestruturação curricular assumida por um coletivo, que passa a trabalhar para cumpri-la e dar condições para sua operacionalização.

De um modo geral, identificamos muitos trabalhos (DUTRA; TERRAZAN, 2007; SANTOS; COMPIANI, 2009; BRITO, 2011; SANTOS, 2011; SANTOS; LISOVSKI, 2011; KASSEBOEHMER; FARIAS, 2012) destacando que a PCC fica restrita apenas ao currículo escrito, não sendo contemplado no contexto da prática. Santos (2011) destaca, que o problema é que alguns professores não têm conhecimento

de que as disciplinas em que atuam devem ter parte de sua carga horária voltada para a prática ou desconhecem o significado da PCC.

De acordo com Santos e Compiani (2009), existe uma lacuna entre o que a legislação prescreve e o que realmente ocorre na prática. Segundo esses autores, a ideia de prática foi interpretada pelas universidades pesquisadas mais para atender às necessidades de adequação da matriz curricular, do que à formação dos futuros professores que atuarão na Escola Básica.

Kasseboehmer e Farias (2012), ao realizarem um levantamento de documentos, como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas nos cursos de Licenciatura em Química das Regiões Norte e Sudeste, observaram que a carga horária da PCC está sendo contemplada, mas esse é um espaço que ainda gera dúvidas para aqueles que constroem os PPPs dos cursos. Isso porque, em praticamente metade desses cursos, o espaço da PCC nos currículos não estava claro.

Santos e Lisovski (2011) buscaram investigar como os cursos de Licenciatura estão organizando e implementando a PCC. Essas autoras, ao confrontarem o processo de organização e implementação da PCC desenvolvida em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) com a legislação vigente, perceberam que algumas instituições não estão em consonância com esta. Sendo que das 21 IES analisadas, apenas 6 (seis) atendem as normas de que a PCC deve ser trabalhada em todas as disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura.

Dutra e Terrazan (2007), ao analisarem os PPPs dos cursos de Licenciatura em Química de seis IES: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) observaram que os seis cursos de licenciatura investigados, estão formalmente em consonância com os atos normativos vigentes para a formação de professores, no que diz respeito à PCC. Eles apresentam carga horária destinada às atividades de práticas referentes à docência pouco superior às 400 horas exigidas, sendo essas distribuídas ao longo da formação e não ficando restritas apenas aos momentos de desenvolvimento do Estágio Curricular. Esses autores ao lerem as ementas das disciplinas que compõem o componente curricular PCC, perceberam que grande parte delas, refere-se às atividades que o graduando poderá vivenciar ao longo da profissão como, por exemplo, o planejamento de atividades

teórico/práticas, a partir de conteúdos estudados, a serem desenvolvidas no ensino básico.

Em outro estudo, Dutra e Terrazan (2008) observaram que a formação pedagógica proposta na estrutura dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e de Licenciatura em Física da UFSM apresenta grande semelhança com a formação pedagógica proposta em legislações anteriores, indicando que não houve avanços significativos no sentido de garantir uma formação mais comprometida com as especificidades da ação docente.

Lima (2008) entende que as propostas legais não irão proporcionar a criação de algo totalmente ‘novo’ no contexto da prática, pois as inovações sugeridas são constantemente hibridizadas com as tradições e com o fazer curricular no seio das distintas instituições. Essa determinação legal de inserção da PCC nos PPCs apresenta um caráter flexível e ambivalente nos documentos oficiais, o que permite leituras heterogêneas, mudanças de sentidos e ações diversas no interior dos distintos cursos de formação de professores.

Para Costa (2012) as atuais políticas de formação inicial de professores são marcadas, sobretudo, pela incorporação de diversos discursos que resultaram em documentos curriculares híbridos, caracterizados por textos ambivalentes e, algumas vezes, contraditórios. Um exemplo dessas contradições e oposições políticas e pedagógicas fica claro na configuração dos textos das DCNs, que orientam a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos superiores envolvidos na formação de professores.

Brito (2011), ao investigar as configurações curriculares produzidas pelos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das universidades estaduais da Bahia, observou que dentre os seis projetos analisados, quatro respondem às DCNs, 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; promover e articular diferentes práticas sob a perspectiva interdisciplinar; dar ênfase aos procedimentos de leituras, análises, discussões, produções coletivas, processos reflexivos e contato com diferentes espaços educacionais, enquanto os outros dois projetos, não atendem ao que foi solicitado pelas DCN.

Manrique e Perentelli (2008), mediante uma revisão bibliográfica de estudos que tratam sobre a PCC, apresentados nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) de 2002, 2004 e

2006, perceberam que, nos trabalhos de 2002, os estudos estavam voltados às discussões das reformas na legislação ocorridas há pouco tempo e os trabalhos analisados referiam-se à Prática como disciplina e não como componente curricular. Nos trabalhos de 2004, essas autoras constataram algumas referências à PCC e algumas propostas no sentido de alocar as horas de Prática ao longo do curso. Em relação ao ano de 2006, as autoras encontraram propostas para alterações nos Projetos Pedagógicos para atenderem a legislação vigente e algumas experiências inovadoras com mudança na matriz curricular inserindo a PCC.

Dutra e Terrazan (2008) salientam que os cursos de formação de professores poderiam ser mais ousados e dar maior ênfase à formação pedagógica de seus licenciandos, pois, considerando as orientações da legislação atual, os aportes teóricos e resultados de pesquisas da área sobre a importância dessa formação, percebe-se que há um forte apoio para configurações curriculares serem estruturadas com base em formações pedagógicas mais abrangentes e mais sólidas.

No entanto, apesar do surgimento da PCC ser um marco para os cursos de formação de professores, ainda nos deparamos com produções acadêmicas, constatando que, apesar dos PPCs inserirem a PCC, no contexto real de ensino, essa proposta curricular não vem sendo operacionalizada. Percebemos ainda, que os cursos de licenciatura, de uma forma geral, continuam estabelecendo um distanciamento entre conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos, bem como entre universidade e espaços formal e não formal de ensino.

1.2.1 Referenciais teóricos adotados nas pesquisas que tratam sobre a implementação da Prática como Componente Curricular nos cursos de formação de professores

Mediante leitura das referências citadas na seção anterior, constatamos vários referenciais teóricos que discutem os processos de implementação da PCC nos cursos de formação de professores. Entre os principais teóricos, destacamos: Goodson (1995), Ball (2001) e Lopes (2005).

Ivor Goodson pesquisa e analisa a construção social dos currículos. Segundo esse autor, o currículo é uma arena de todos os tipos de mudanças, interesses e relações de dominação.

Hoje, na literatura, encontramos diferentes dimensões (formal e real) no currículo: a dimensão formal, corresponde ao currículo escrito marcado como o conjunto de atividades e de conteúdos planejados para serem trabalhados especificamente na sala de aula. Goodson (1995)

atribui a este currículo escrito a função de nos proporcionar um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações. Além do currículo escrito, existe o currículo real, caracterizado como todos os tipos de atividades que se manifestam nas interações em sala de aula.

Goodson (1995) faz críticas em se estudar somente à dimensão escrita do currículo, afirmando que o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Conforme esse autor, o currículo escrito é irrelevante para a prática (não provado), isso porque, existem dicotomias entre o currículo escrito e o currículo ativo.

Ao estudar os processos envolvidos na produção e na reforma das políticas curriculares, cabe ressaltar a ideia de “ciclo contínuo” ou a abordagem do “ciclo de políticas”, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Segundo esses autores, o ciclo de políticas é composto por três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática.

O contexto de influência é caracterizado pelo momento em que se produzem definições e discursos políticos. O segundo (contexto da produção de textos) tem uma íntima relação com o primeiro e diz respeito ao contexto no qual o texto da política é produzido. Por último, o contexto da prática corresponde às práticas dos profissionais que atuam nas instituições de ensino; neste contexto, a política é recriada por processos de recontextualização, ou seja, as políticas não são simplesmente “implementadas”, mas estão sujeitas à interpretação e a serem “recriadas” (LIMA, 2008). Através da abordagem do ciclo contínuo, é possível realizar uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática.

Para Ball (2001) as reformas não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores. Nessa perspectiva, o processo de traduzir as políticas curriculares em prática se faz de uma maneira bastante complexa e não linear. Assim, as políticas curriculares para a formação de professores são produzidas em um processo circular, de modo que os múltiplos contextos e os diversos discursos vão sofrendo constantes processos de ressignificações, hibridizações e recontextualizações.

Nessa perspectiva, Lopes (2005) cria o conceito de recontextualização por hibridismo, que é fruto da articulação entre o conceito de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) e o conceito de hibridismo (CANCLINI, 1998). Esse conceito auxilia na interpretação da contínua circulação e fragmentação de variados textos e discursos no corpo social da educação.

Mediante a revisão de literatura, exposto neste capítulo, observa-se que nenhum dos trabalhos analisam a PCC nos cursos de formação de professores considerando como referencial teórico e metodológico a Análise de Discurso (AD) da linha francesa.

2. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Buscando conhecer como ocorre a produção e a circulação dos sentidos sobre a PCC num curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFCG, procuramos compreender as condições de produção da pesquisa.

As condições de produção dizem respeito à situação na qual o sujeito produz os sentidos. Elas podem ser consideradas em sentido estrito (referem-se ao contexto imediato, às circunstâncias da enunciação) e em sentido amplo (referem-se ao contexto sócio histórico e ideológico). As condições de produção podem ser explicitadas a partir do entendimento de quando, onde, o que, como, por quem, para quem, por que e para que o texto foi formulado.

Na busca de apresentar as condições de produção de leitura e os efeitos de sentidos produzidos sobre a PCC, analisamos os seguintes aspectos: *o que leem* (os textos), *onde se dá a leitura* (o local social de quem lê), *quem lê* (os sujeitos leitores, suas histórias de vida e de leituras), *como se lê* (práticas específicas de abordagens do texto) e *para que se lê* levando-se em conta a indução e as expectativas da leitura (CASSIANI-SOUZA; GALIETA-NASCIMENTO, 2006; ORLANDI, 2012c).

A PCC nos documentos nacionais e institucionais (o que leem)

Ao enfocarmos as condições de produção de leitura sobre a PCC, partimos do pressuposto de que a leitura promovida nas IES deve ultrapassar seus muros. Assim, acreditamos que compreender o que diz os documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE) a respeito da PCC se constitui como condição de produção ampla.

Além dos documentos do CNE, analisamos também os documentos institucionais de outros cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Os documentos institucionais a que nos referimos, são os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas. No total foram cinco cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas no estado da Paraíba. A coleta desses documentos ocorreu por meio de e-mails enviados para a coordenação dos cursos, nenhum PPC estava disponível nos sítios eletrônicos das instituições.

A busca pelos projetos pedagógicos de todos os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (diurno) tem como objetivo compreender a história de leitura dos professores que participaram ou não da elaboração do PPC de Licenciatura em Ciências A da UFCG. Com esse intuito, foram analisados os PPCs de Licenciatura em

Ciências Biológicas das duas universidades federais do estado da Paraíba:

- UFCG
- UFPB

Estas duas instituições são formadas por vários campi. Para manter o anonimato dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas localizados em diferentes campi dessas duas instituições atribuímos letras alfabéticas:

A UFCG apresenta três cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em campi diferentes: Licenciatura em Ciências Biológicas A, Licenciatura em Ciências Biológicas B, Licenciatura em Ciências Biológicas C.

A UFPB apresenta dois cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em campi diferentes, sendo denominado nessa pesquisa de: Licenciatura em Ciências Biológicas D e Licenciatura em Ciências Biológicas E.

Devido a questões metodológicas e ao pouco tempo para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por focar e aprofundar a análise no curso de *Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG*. Neste curso, buscaremos compreender e discutir a produção e a circulação de sentidos sobre PCC.

O cenário da pesquisa (onde se dá a leitura)

A escolha do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG deve-se a alguns critérios:

- No estado da Paraíba onde fiz a graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas;
- Por apresentar na grade curricular a carga horária da PCC distribuída tanto em disciplinas próprias (as práticas em ensino de Ciências Biológicas), como em outras disciplinas pedagógicas;
- O grupo de professores que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE⁵) estava discutindo a redistribuição da carga horária destinada a PCC no Projeto Pedagógico do Curso, buscando atender as resoluções do CNE.

⁵ O NDE de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso (RESOLUÇÃO CONAES n°. 01, de 17 de junho de 2010).

Outro motivo foi à receptividade do coordenador, dos professores formadores e licenciandos desse curso.

Durante a realização desta pesquisa, é importante salientar que não encontramos nenhuma dificuldade que impedisse ou prejudicasse a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas.

Os sujeitos da pesquisa (quem lê)

Participaram da pesquisa vinte alunos do curso de Ciências Biológicas-modalidade Licenciatura, e oito professores que atuam ou atuaram nas disciplinas referentes à PCC.

Buscando garantir o anonimato e a privacidade dos sujeitos, os vinte alunos serão representados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19 e A20. Enquanto que, os oito professores serão denominados de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

Nesse trabalho realizamos questionários com professores e alunos. Buscando aprofundar essas informações, realizamos entrevistas individuais com professores e a técnica do grupo focal com os alunos.

Para identificarmos qual instrumento, coletamos o enunciado, denominamos os sujeitos e os seus respectivos instrumentos de coleta de informações por meio de letras alfabéticas e números.

- Enunciados dos professores provenientes dos questionários: Pq1, Pq2, Pq3, Pq4, Pq5, Pq6, Pq7, Pq8.

Enquanto as entrevistas, participaram sete professores. A opção em entrevistar sete professores, deve-se ao professor 7 atualmente ensinar e pesquisar somente em disciplinas relacionadas aos conteúdos da área de Biologia. Segundo esse sujeito: “há tempo não ministro disciplina relacionada à Prática como Componente Curricular” (P7). Dessa forma, os enunciados dos professores provenientes das entrevistas serão representados como: Pe1, Pe2, Pe3, Pe4, Pe5, Pe6, Pe8.

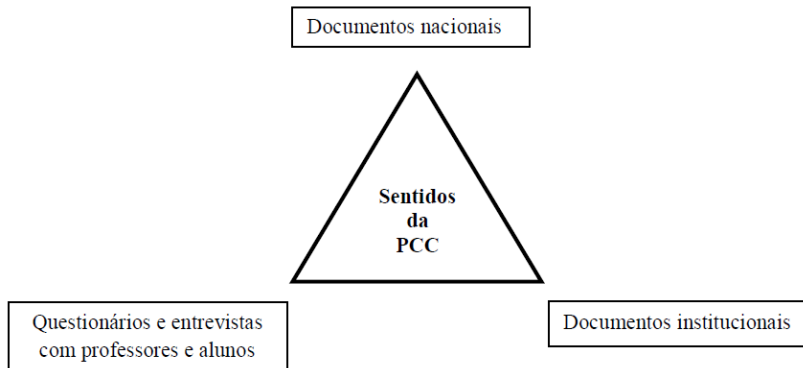
Assim como os professores, para identificar de qual instrumento coletamos os enunciados dos alunos, denominamos os sujeitos e os seus respectivos instrumentos de coleta de informações por meio de letras alfabéticas e números.

- Enunciados dos alunos provenientes dos questionários: Aq1, Aq2, Aq3, Aq4, Aq5, Aq6, Aq7, Aq8, Aq9, Aq10, Aq11, Aq12, Aq13, Aq14, Aq15, Aq16, Aq17, Aq18, Aq19, Aq20,

- Enunciados dos alunos provenientes do Grupo Focal: Agf

Buscando compreender a produção e a circulação dos sentidos sobre a PCC no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG, construímos uma triangulação dos textos (oral e escrito).

Figura 3 - Triangulação dos textos (oral e escrito)



A proposta de construir uma triangulação em torno da PCC, cumpriu-se na medida em que foram percorridas todas as etapas previstas na pesquisa: 1. Análise dos documentos nacionais; 2. Análise dos documentos institucionais; 3. Análise dos questionários e entrevistas realizadas com professores e grupo focal com os alunos. Esta triangulação não foi fácil de ser construída, pois demandou um exercício de análise, em que cada etapa exigia a mobilização de dispositivos teóricos da AD, lançando diferentes olhares sob as informações coletadas. Reiteramos que, apesar de mobilizarmos vários construtos da AD, não perdemos de vista o objetivo da pesquisa: Compreender o movimento de interpretação acerca dos sentidos da Prática como Componente Curricular produzidos pelos professores e alunos num curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFCG.

2.1 CORPUS DE ANÁLISE

Partindo de que a AD, vertente francesa, começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pergunta que o organiza (ORLANDI, 2012a), relatamos a seguir, como se deu a construção do *corpus* de análise.

Nesta pesquisa, elaboramos os seguintes instrumentos:

Quadro 2 - Instrumentos de pesquisa

Instrumentos de pesquisa	Descrição
Questionário misto	Importante na descrição das características dos entrevistados. (ex: Idade, sexo, etc.).
Entrevista semiestruturada	É um instrumento que permite o participante aprofundar as questões sobre o tema e possibilita o surgimento de novas perguntas durante a pesquisa.
Grupo Focal	É realizado por meio da fala de um grupo, que relata suas experiências e percepções sobre o tema.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), as pesquisas qualitativas usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de pesquisa. Ressaltamos que na construção do corpus de análise, consideramos as condições de produção ampla e estrita dos discursos sobre a PCC.

Os instrumentos foram desenvolvidos solicitando inicialmente a autorização, de forma que fossem atendidos os princípios e exigências éticas e científicas, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (apêndice1).

A seguir, serão apresentadas uma descrição e discussão dos instrumentos utilizados na pesquisa empírica, realizada no período de julho á agosto de 2013.

2.2 QUESTIONÁRIO

Aplicamos questionários (questões abertas e fechadas) aos professores e alunos (apêndice 2 e 3, respectivamente).

Através das perguntas fechadas, obtivemos informações relacionadas ao perfil dos sujeitos. Enquanto nas questões abertas, que correspondem à segunda parte do questionário, buscamos aprofundar o que os alunos e os professores desse curso entendiam sobre a PCC.

Segundo Richardson (1999, p. 191-192), as questões fechadas caracterizam-se por apresentar categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas, enquanto que as questões abertas levam os sujeitos a responderem com frases ou orações.

As questões foram agrupadas em blocos ou partes e tiveram a seguinte composição:

Quadro 3 - Partes ou Blocos Temáticos e suas respectivas questões – Questionário aplicado aos professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que atuaram ou atuam nas disciplinas referentes à PCC.

Questionário –Professores	
Partes ou blocos temáticos	Questões
Bloco I: Perfil do professor	1 –3
Bloco II: Formação acadêmica	4–6
Bloco III: Prática como Componente Curricular	7 –10
Bloco IV: A implementação da PCC no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	11 –13
Bloco V: A PCC e o contexto de formação inicial de professor	14-23

Quadro 4 - Partes ou Blocos Temáticos e suas respectivas questões – Questionário aplicado aos alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Questionário –alunos	
Partes ou blocos temáticos	Questões
Bloco I: Perfil do aluno – Informação pessoal	1 –3
Bloco II: Ingresso na universidade	4 –6
Bloco III: Fontes de informação	7
Bloco IV: Expectativas profissionais	8-10
Bloco V: A Prática como Componente Curricular	11-15

2.3 ENTREVISTA

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professores. O tempo de cada entrevista teve em média 20 a 50 minutos. A duração da entrevista foi flexível e dependeu de algumas circunstâncias que rodeiam principalmente o entrevistado e o teor do assunto em estudo.

Para Flôr e Cassiani (2008), numa situação de entrevista, o sujeito tende a antecipar o que o entrevistador quer ouvir sobre determinado tema e isso aparece em sua fala. Dessa forma, é papel do analista durante a realização das entrevistas e da análise, conhecer este mecanismo e considerá-lo. Partindo desse exposto, consideramos a

entrevista semiestruturada um instrumento importante para conseguir compor o *corpus* de análise dessa pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas explicando inicialmente ao entrevistado os propósitos da entrevista (o que se pretende e por que se está fazendo a entrevista).

Essas entrevistas foram guiadas por um roteiro elaborado previamente (apêndice 4). Segundo Beleí *et al.* (2008), esse roteiro permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas durante a entrevista.

2.4 GRUPO FOCAL

Devido ao grande número de alunos participantes dessa pesquisa e buscando propor uma discussão sobre a PCC, desenvolvemos com os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a técnica de grupo focal.

Participaram desse grupo, 9 (nove) alunos que estavam cursando o 7º período. A técnica de grupo focal também foi guiada por um roteiro elaborado previamente (apêndice 5).

Resgatando um pouco do histórico dessa técnica, Gatti (2005) comenta que, desde os anos 1920, o grupo focal é empregado como técnica de pesquisa em marketing, tendo sido utilizados nos anos 1970 e 1980, entre outras áreas, na pesquisa em comunicação. No início dos anos 1980, foi redescoberto e adaptado, como meio de pesquisa, à investigação científica nas ciências sociais e humanas.

O grupo focal apresenta vantagens e desvantagens. Em relação às vantagens Teixeira e Maciel (2009) apontam o baixo custo, resultados rápidos, formato flexível, o que permite que o mediador explore informações inicialmente não previstos, que vão surgindo no desenrolar da conversa. Enquanto, as desvantagens esses autores citam a possibilidade de que as discussões sejam desviadas ou dominadas por algum participante, o que exigirá a intervenção do mediador, pois, se não for tomado o devido cuidado, isto pode interferir no encaminhamento da discussão. Além dessa desvantagem apontada por esses autores, a transcrição desse tipo de instrumento requer maior atenção e esforço.

Reforçamos que durante a realização de um grupo focal, consideramos importante o analista estar atento ao funcionamento discursivo no jogo dos enunciados. Em uma situação, em que todos os sujeitos são motivados a falar em grupo, os participantes podem construir sentidos, a partir da fala de outro integrante do grupo.

No início do Grupo focal foi explicado e esclarecido o objetivo dessa pesquisa, seguida dos agradecimentos pela presença e a contribuição de cada participante. Os alunos ficaram sentados em cadeiras dispostas em círculo ao redor de uma mesa, facilitando a visualização de todos e o registro das discussões.

Não há consenso quanto ao número de participantes para um grupo focal. Encontramos na literatura diferentes indicações quanto ao número de sujeitos. Para o estabelecimento do número de participante desse trabalho, nos apoiamos em Gatti (2005) e Dias (2000). Essas autoras, afirmam que o tamanho do grupo deve ter geralmente entre 6 a 10 membros. Segundo Dias (2000), por ter experiência prática com dinâmicas de grupo, considera que 6 pessoas são suficientes para promover uma discussão. Com menos de seis pessoas, as ideias e interações tendem a ser mais esparsas e há maior probabilidade de algumas pessoas se sentirem intimidadas pelos mais extrovertidos. Enquanto que, grupos com mais de 10 pessoas são mais difíceis de serem gerenciados quanto ao foco da discussão e à distribuição do tempo disponível para a participação efetiva de todos.

Os participantes podem constituir um grupo homogêneo, mas preservando certas características heterogêneas, os quais serão selecionados intencionalmente de acordo com os objetivos do estudo num grupo (TEIXEIRA; MACIEL, 2009).

Neste trabalho, buscamos um grupo de alunos baseado em alguma característica homogênea, ou seja, alguma característica comum entre os participantes, mas com suficientes variações entre eles para que aparecessem opiniões divergentes. Participaram do grupo focal alunos do 7º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFCG. A escolha por esse grupo de alunos deve-se ao fato de já terem cursado todas as disciplinas que incorporam a carga horária referente à PCC. Além dessa característica em comum, a escolha dos participantes teve como critério buscar a interação de alunos de diferentes grupos de pesquisas. Participaram três alunos que vinham realizando pesquisa relacionada à educação, mas com focos diferentes (modalidade didática, relação da matemática com ensino de Biologia e livro didático), três alunos participavam de pesquisa relacionada à etnobotânica e os outros três realizavam pesquisas na área de genética, zoologia e microbiologia, respectivamente.

2.5 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Neste trabalho, utilizamos como referencial teórico e metodológico a Análise de Discurso (AD) da linha francesa que tem aportes na obra de Michel Pêcheux e desdobramentos no Brasil, através dos trabalhos de Eni Orlandi.

Na perspectiva da AD, o discurso se dá na mediação entre interlocutores (rompe com o modelo emissor-receptor). Ao citarmos o termo discurso nos referimos ao efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 2006).

Segundo Orlandi (1996, p. 158):

Falar em discurso é falar em condições de produção e, em relação a essas condições gostaríamos de destacar que, como exposto por Pêcheux (1979), são formações imaginárias, e nessas formações contam: a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e outros).

Nessa perspectiva, o discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois. O que temos são sempre “pedaços”, “trajetos”, “estados” do processo discursivo (ORLANDI, 2008, p. 14).

A AD francesa, que tem sua origem nos anos de 1960, surge em um contexto intelectual afetado por duas rupturas. De um lado, com o progresso da linguística, era possível não mais considerar o sentido apenas como conteúdo. Isso permitia a AD não visar *o que* o texto quer dizer (posição tradicional da análise de conteúdo frente a um texto), mas *como* um texto funciona. De outro, nesses mesmos anos, há um deslocamento no modo como os intelectuais encaram a leitura. A noção de leitura aparece não mais como simples decodificação, mas como a construção de um dispositivo teórico (ORLANDI, 2008).

A construção do dispositivo consiste em construir um artefato para ter acesso à materialidade da linguagem, isto é, sua não transparência, trabalhando sua espessura semântica – linguística e histórica – em uma palavra, sua discursividade (efeitos da língua na história). Segundo Orlandi (2008) a discursividade é a relação da língua com sua exterioridade.

Segundo Orlandi (2012a), a AD é composta por dois tipos de dispositivos interpretativos:

- Dispositivo teórico: Noções e conceitos da AD.
- Dispositivo analítico: Especificidade da análise, construído pelo pesquisador em seu campo de pesquisa.

De acordo com essa autora, o dispositivo analítico é construído a partir da questão de pesquisa que o analista formula e da finalidade da análise. Sendo assim, uma análise não é igual à outra, porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos fenômenos.

Orlandi (2012a) enfatiza que, quando estamos pensando em construir um dispositivo analítico, estamos nos referindo a um dispositivo teórico já “individualizado” pelo analista em uma análise específica.

Após o problema de pesquisa estar definido, o contato com o corpus de análise possibilitou mobilizar alguns conceitos da AD, entre eles, destacamos a intertextualidade e a textualização nas análises dos documentos nacionais e institucionais e o conceito de leitura (leitura parafrástica e polissêmica) para analisar os questionários e as entrevistas realizadas com os professores e o grupo focal com os alunos.

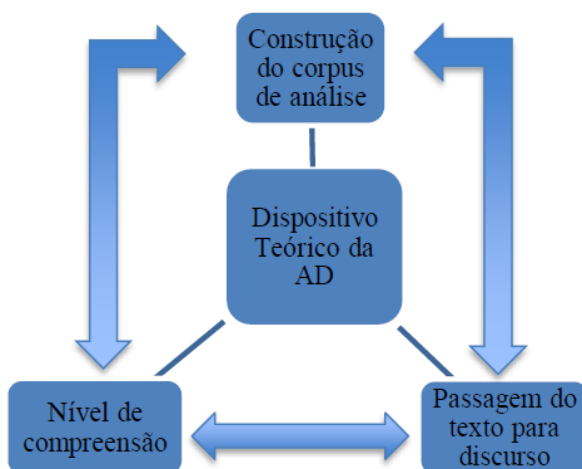
Conforme Orlandi (2012a), a construção de um dispositivo analítico permite ao analista uma leitura menos subjetiva, mediada pela teoria e pelos mecanismos analíticos. No entanto, não dizemos que a análise é objetiva, mas que ela deve ser o menos subjetiva possível, explicitando o modo de produção de sentidos do objeto em análise. Neste trabalho, o objeto que estamos analisando é o discurso dos sujeitos sobre a PCC.

Na busca de construir um dispositivo analítico para essa pesquisa, elaboramos três momentos interligados:

1. Construção do corpus de análise –Essa fase consiste na elaboração da pergunta de pesquisa e na organização dos materiais coletados. Iniciamos nesse primeiro movimento de análise, a passagem da superfície linguística (documentos nacionais e institucionais, as respostas dos questionários, as entrevistas realizadas com os professores e o grupo focal aplicado com os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A –UFCG) para o objeto discursivo. Essa etapa é denominada de de-superficialização. Segundo Orlandi (2012a) o objetivo da de-superficialização é desfazer os efeitos da ilusão de que aquilo que é dito só poderia ser daquela maneira (esquecimento enunciativo).

2. Passagem do texto para discurso – Ao pensarmos a relação do texto com o discurso, parte-se da unidade à variância, sendo assim, o texto se constitui de enunciados, que marcam as diferentes posições do sujeito. Segundo Orlandi (2008), o texto é uma unidade a nível do imaginário (um começo, meio e fim). Essa autora tem proposto o texto como unidade fundamental da linguagem. Nessa perspectiva, o segundo momento consistiu em buscarmos elucidar as condições de produções ampla e estrita (o que diz, como diz, quem diz e em quais circunstâncias).
3. Nível de compreensão –nesse terceiro momento, a análise alcança uma maior profundidade, pois se busca compreender as relações do sujeito e a ideologia, buscando entender *como se constituem os sentidos no dizer* (processo discursivo). Enfatizamos que compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido ao texto, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação no contexto de situação. Segundo Orlandi (2012a), compreender é saber como um objeto simbólico produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam.

Figura 4 - Esquema da construção do dispositivo analítico para a realização dessa pesquisa.



Na perspectiva da AD, um dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao já dito (esquecimento ideológico) e o não dito (esquecimento enunciativo).

Ao nos apoiarmos nesse referencial teórico e metodológico, Orlandi (2012a, p. 67) enfatiza que a AD demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Dessa forma, esses três momentos citados anteriormente, não são etapas rígidas e estanques que permitem apenas um tipo de análise.

2.5.1 “Sentido” na Análise de Discurso

Neste trabalho consideramos importante expor em linhas gerais o que a AD apresenta sobre a noção de “sentido”. Para Pêcheux (1975), sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição. Esse autor cita que o sentido existe nas relações de metáforas (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases e formação de sinônimos).

Ao nos apoiarmos na AD, reconhecemos a impossibilidade de ter acesso a um sentido escondido em algum lugar atrás do texto (ORLANDI, 2008). Para essa autora, o sentido torna-se a questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, de sua historicidade, dos mecanismos e dos processos de significação.

A AD não é um método de interpretação, não atribui nenhum sentido ao texto. O que ela faz é problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando (ORLANDI, 2012C).

Para Gregolin (2005), os discursos são atravessados por uma divisão entre dois espaços discursivos: a) o da manipulação das significações estabilizadas, normalizadas; b) o das transformações do sentido. A fronteira entre esses dois espaços é muito difícil de determinar. Há uma zona intermediária de processos discursivos que oscilam em torno dela: nessa região discursiva intermediária os sentidos têm um caráter oscilante.

Ressaltamos que, a AD reconhece a impossibilidade de um acesso direto ao sentido e tem como característica considerar a interpretação como objeto de reflexão.

Nessa perspectiva, Orlandi (2012a) enfatiza que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as

empregam. Assim, não há “o sentido da frase”. O sentido é construído a partir do funcionamento da linguagem, considerando os sujeitos envolvidos e as condições em que ocorre sua produção, as quais incluem, de modo geral, a situação imediata e o contexto histórico-social mais amplo.

Nessa direção, os sentidos atribuídos a uma palavra devem-se às distintas condições de produção e podem ser referidos a diferentes formações discursivas. Orlandi (2012a, p. 43) define a formação discursiva como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio- histórica – determina o que pode e deve ser dito”. Por exemplo, a palavra “terra” não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem terra e para um grande proprietário rural.

Segundo Orlandi (2008), o sentido não se apreende, constitui-se por filiação a redes de memória. E esta, é concebida como interdiscurso. Segundo essa autora, interdiscurso caracteriza-se como o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos. Para que nossa palavra tenha sentido é preciso que já tenha sentido.

Para essa autora, a AD é a disciplina que trabalha a opacidade do texto e busca nesta opacidade a presença do político, do simbólico, o próprio fato do funcionamento da linguagem. Para Pêcheux (2006) a ideia de funcionamento supõe a relação estrutura/acontecimento.

Orlandi (2012b) aborda que os sentidos não nascem *ab initio*. São construídos em confrontos de relações sócio historicamente fundadas, e permeados pelas relações de poder com seus jogos imaginários.

Ao buscarmos compreender os sentidos da PCC num curso de licenciatura, reforçamos que esses sentidos produzidos fazem parte de um processo e realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele.

2.5.2 Leitura parafrástica e polissêmica

Como citado anteriormente, o corpus é analisado com base em alguns conceitos provenientes da AD. Nessa pesquisa, destacamos o conceito de leitura, mais especificamente a diferença entre leitura parafrástica e polissêmica.

Para compreender a noção de leitura, torna-se necessário conhecer o que a AD diz sobre texto. Na perspectiva da AD, o texto não é a soma de frases e não é fechado em si mesmo. Conforme Orlandi (2012b), um texto ao ser escrito constrói um leitor virtual, um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos

“formações imaginárias” em AD, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. A questão é que existe o leitor virtual (imaginado pelo autor) e um leitor real. No conflito entre esses leitores, resulta uma leitura parafrástica ou uma leitura polissêmica. Nessa direção, podemos dizer que a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente, desde o que denominamos leitura parafrástica, caracterizada pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), ao que denominamos leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto.

Orlandi (2012b, p. 26) ressalta que uma consequência da distinção desses dois processos (paráfrase e polissemia) é a diferença entre produtividade e criatividade. A produtividade se dá pela obtenção de elementos variados através de operações que são sempre as mesmas, que incidem recorrentemente e que, dessa forma, procuram manter o dizível no mesmo espaço do que já está instituído (o legítimo, a paráfrase). Enquanto a criatividade instaura o diferente na linguagem, na medida em que o uso pode romper com o processo de produção dominante de sentidos. Dessa forma, tanto a reprodução quanto a atribuição múltiplas de sentidos se inscrevem, ambos, na ideia de produção de leitura.

Nessa perspectiva, consideramos a complexa relação autor, leitor e texto, de modo que negar essa relação, levanta a possibilidade de pensar um autor onipotente que controla todo percurso de significação do texto, a transparência do texto e um leitor onisciente com capacidade de dominar as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura. Essa perspectiva emite uma visão de que o texto tem um sentido e os professores devem extrair esse sentido e implementá-los no currículo. Na perspectiva da AD, isto seria uma forma de reducionismo linguístico, ou seja, a linguagem como apenas transmissão de informação (ORLANDI, 2012b).

Em oposição a isso, lançamos mão da relação existente entre autor/leitor/texto e do conceito de não transparência da linguagem nessa pesquisa. Destacamos que as leituras realizadas pelos professores sobre a PCC podem ser um processo bastante complexo que envolve muito mais que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler, ou seja, o leitor não interage apenas com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, outros textos, etc).

Ao considerarmos a leitura como um processo, é preciso levar em conta as outras possíveis interpretações, pois ela só se efetiva durante a interação entre o sujeito e o texto e depende das condições de produção

dessa leitura (CASSIANI-SOUZA, 2006). Assim, no processo de leitura entram em jogo diversas relações estabelecidas entre autor/texto/leitor, as expectativas com relação ao texto, a imagem que se faz do autor, o leitor virtual inscrito no texto e a condição histórica e social em que o texto está sendo lido.

Nessa perspectiva, ao nos apoiarmos na AD consideramos que todo texto teria em relação à leitura vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Segundo Orlandi (2012b), os pontos de entrada correspondem a múltiplas posições do sujeito. Enquanto que os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos, ao relacionar-se com os vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que se encaminham em várias direções. Não necessariamente previstas, nem organizadas.

Para essa autora, os pontos de entrada são efeitos da relação do sujeito-leitor com a historicidade do texto. Os pontos de fuga são o percurso da historicidade do leitor em relação ao texto, assim, podemos dizer que os sentidos não caminham em linha reta. Eles saem da linha. A relação entre o sujeito-leitor e o texto não é, pois, nem direta nem mecânica.

Para Orlandi (2012b), toda leitura tem sua história (as histórias de leitura do texto, do autor e do leitor) e sendo assim, apesar de existirem leituras previstas para um texto, vários elementos podem influenciar na previsibilidade dessas leituras. Nesta pesquisa, consideramos principalmente dois deles:

- O primeiro, é que um texto tem relação com outros textos (a intertextualidade);
- O segundo, é que os sentidos têm sua história.

Ambos esses elementos estão presentes no jogo entre leitura parafrástica e polissêmica.

Orlandi (1984) enfatiza que todo sujeito-leitor tem sua história de leitura, destacando que:

O conjunto de leituras feitas configura, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico. Leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir a compreensão do texto de um dado leitor, o que coloca também para a história do leitor, tanto a sedimentação de sentidos como a intertextualidade, como fatores constitutivos de sua produção (p. 8).

Apesar de considerar a leitura polissêmica (possibilidade da multiplicidade de sentidos), por outro lado, há a sedimentação histórica dos sentidos em termos de sua dinâmica, isto é, em condições de produção determinada, um sentido adquire estatuto dominante em relação aos outros.

Contudo, no processo de significação desencadeado pela interação estabelecida pela leitura, embora haja possibilidade de múltiplos sentidos, de fato não podemos desconhecer que, enquanto parte do funcionamento social geral, as situações de linguagem são reguladas: não se diz o que se quer, em qualquer situação, como também não se pode entender o que se quer, de qualquer maneira, em qualquer situação. Do reconhecimento dessa duplicidade da linguagem (a variação e a regra) decorre a polarização constante entre processo polissêmico e processo parafrástico (ORLANDI, 2012b). Para essa autora, a tensão entre estes processos manifesta-se de várias maneiras: na existência da regra e da exceção, do previsível e do imprevisível, do certo e do indeterminado, do que já é e do que pode ser, do estabelecido e do que muda, etc.

Essas questões dizem respeito ao problema da significação. Segundo Orlandi (2012b), a significação é a relação que liga os sentidos às condições em que eles são produzidos. Essas condições vão desde as mais amplas, que correspondem ao contexto histórico-social, ideológico, às mais imediatas: a situação, os interlocutores e o objeto do discurso.

Na relação entre as condições de produção ampla e imediata, há uma tensão estabelecida entre a previsibilidade e imprevisibilidade. Orlandi (2012b) denomina que a previsibilidade é marcada pela existência de leituras mais legítimas do que outras e a imprevisibilidade é resultado da pluralidade possível das leituras (ler um mesmo texto de várias maneiras). Esta tensão está presente no processo de significação que a leitura estabelece. O reconhecimento de que há um jogo, entre previsibilidade e imprevisibilidade traz em si a dupla relação entre produto (paráfrase) e processo (polissemia).

Em se tratando de AD, uma afirmação elementar para o analista, é que na produção de linguagem, o que temos são efeitos de sentidos entre interlocutores. Daí é que decorre o que se pode chamar de “efeito leitor”. A noção de efeito supõe, entre outras coisas, a relação de interlocução na construção de sentidos. Sem esquecer que os sentidos não são propriedades privadas: nem do autor nem do leitor.

Segundo Orlandi (2008), a AD permite pensar a leitura além da interpretação: o sujeito que interpreta, lê a partir de sua posição de sujeito; o sujeito leitor crítico lê refletindo sobre sua posição sujeito,

sobre as condições de produção de sua leitura e por isso ele não interpreta apenas; ele compreende sem, no entanto, trabalhar sua determinação através da teoria. Enquanto que o analista de discurso compreende, porque lê mediado por um dispositivo teórico que desloca suas maneiras de fazê-lo. A partir daí, pensamos a tarefa do analista de discurso como sendo a construção de um dispositivo, que leve o sujeito à compreensão do discurso, ou seja, à elaboração de sua relação com os sentidos, desnaturalizando-os e desautomatizando a relação com a língua, consigo mesmo e com a história.

Ao focar em alguns conceitos da AD para esta pesquisa, construímos um dispositivo analítico que busca compreender a produção e a circulação dos sentidos sobre a PCC no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG, o qual será abordado nos próximos capítulos.

3. A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS DOCUMENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.

Orlandi (2012b)

Procurando compreender as condições de produção ampla dos sentidos que são atribuídos a PCC no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG, inicialmente procuramos compreender o que dizem os documentos oficiais (pareceres e resoluções do CNE) sobre a PCC.

Analisamos seis documentos do CNE: duas Resoluções (Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002) e quatro pareceres (Parecer CNE/CP 9/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Parecer CNE/CES/15/2005 e Parecer CNE/CES 1.301/2001).

Quadro 5 - Legislação definida pelas resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação para as Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação.

Documentos do Conselho Nacional de Educação	Data de aprovação	Assunto
Parecer CNE/CP 9/2001	08/05/2001	Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP 28/2001⁶	02/10/2001	Dá nova redação ao parecer 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

⁶ O Conselho Nacional de Educação divulgou os Pareceres número 21 e 28/2001. Destacamos que para esta análise será considerado o Parecer CNE-CP nº 28, de 2 de outubro de 2001, pois deu nova redação ao Parecer nº 21/2001, sendo portanto o documento que serviu de orientação normativa.

Parecer CNE/CES 1.301/2001	06/11/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas.
Parecer CNE/CES nº 15/2005	02/ 02/2005	Presta esclarecimentos sobre as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002.
Resolução CNE/CP 1/2002	18/02/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de <u>graduação plena</u> .
Resolução CNE/CP 2/2002	19/02/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

A diferença entre parecer e resolução é citada por Pereira e Mohr (2013) e segundo essas autoras, os pareceres são textos que objetivam contextualizar, analisar, detalhar e justificar propostas legais, as quais geralmente são apresentadas ao final desse documento ainda como sugestão. Segundo essas autoras, os pareceres costumam ser mais extensos e analíticos. Já as resoluções são instrumentos normativos jurídicos que instituem normas e procedimentos propostos pelos pareceres. Segundo essas autoras, as resoluções são os instrumentos jurídicos que dão caráter obrigatório às propostas e orientações contidas nos pareceres.

Os pareceres do ano 2001 (Parecer CNE/CP 28/2001; Parecer CNE/CP 9/2001) deram origem as Resoluções CNE/CP nº1 e nº2 de 2002. Essas resoluções trazem consigo fundamentos detalhados nesses pareceres e a partir da data de sua homologação, tais fundamentos ganharam caráter obrigatório.

Segundo Terreri e Ferreira (2013), os pareceres e resoluções defendem um novo paradigma a partir de três elementos que consideram centrais: uma articulação entre teoria e prática no processo formativo; uma formação baseada em um currículo por competências e uma efetiva aproximação entre as instituições formadoras e os sistemas públicos de ensino.

Partindo do trabalho de Terreri e Ferreira (2013), buscamos identificar e discutir a presença desses três aspectos: os modos de articulação teoria/prática na formação de professores, relação universidade e escola e o conceito de competência como constituinte

dos sentidos da PCC nos documentos do CNE. Desse modo, na organização deste capítulo, inicialmente discutiremos cada um desses aspectos nos documentos oficiais, em seguida analisaremos como se configuram na produção e circulação de sentidos referentes à PCC.

3.1 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS DOCUMENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Discutir sobre a relação teoria e prática na formação de professores não é uma tarefa fácil. Embora, existam na literatura várias pesquisas dedicadas a esse tema, não significa considerar essa discussão esgotada e plenamente debatida.

No Brasil, os cursos de Licenciatura foram criados na década de 30 do século XX, nas antigas Faculdades de Filosofia, e visavam formar profissionais para atuar no ensino secundário. Segundo Pereira (2005), a dicotomia entre teoria e prática já aparece desde esse período, quando havia uma estrutura curricular que estabelecia uma hierarquia entre conteúdo e metodologia, apresentando uma organização curricular baseada no modelo “3 + 1”.

Ao discutirmos a relação teoria e prática na formação de professores, torna-se necessário compreender como estas dimensões se relacionam. Candau e Lelis (1999) enfatizam dois esquemas que ilustram a possibilidade de relacionar a teoria/prática: uma delas é chamada “visão dissociativa”, que concebe a dicotomia entre ambas as dimensões; a segunda é denominada “visão associativa”, busca a união, ou seja, a associação entre elas.

A forma dissociativa defende que a teoria e a prática são duas dimensões tratadas como componentes isolados da realidade. Nesse sentido, cabe aos teóricos pensar, elaborar, planejar e refletir, e aos práticos, agir, executar e fazer, de forma que cada um desses grupos age sem nenhuma conexão.

A visão associativa defende uma articulação entre teoria e prática. Nessa visão podemos encontrar a teoria antes da prática ou a prática frente à teoria. Quando a teoria vem antes da prática, logo recorre à ideia de que a inovação sempre vem da dimensão teórica. De acordo com Candau e Lelis (1999), nessa visão a prática é uma aplicação da teoria. Ainda, a prática propriamente não inventa, não cria, a inovação vem sempre da dimensão teórica. Portanto, a prática só tem relevância na medida em que confirma os pressupostos teóricos (concepção positivista da ciência).

Segundo Chauí (1997, p.12), a concepção positivista acarreta três consequências:

1) define a teoria de tal modo que a reduz à simples organização sistemática e hierárquica de ideias, sem jamais fazer da teoria a tentativa de explicação e de interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir de sua origem real. Para o positivista, tal indagação é tida como metafísica ou teológica, contrária ao espírito positivo ou científico; 2) estabelece entre a teoria e a prática uma relação autoritária de mando e de obediência, isto é, a teoria manda porque possui as ideias e a prática obedece porque é ignorante. Os teóricos comandam e os demais se submetem; 3) concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria. A prática não é ação propriamente dita, pois não inventa, não cria, não introduz situações novas que suscitem o esforço do pensamento para compreendê-las.

Ao pensarmos a prática sendo trabalhada antes da teoria desaba muitas vezes no praticismo, ou seja, prática esvaziada de teoria. Segundo Freire (1981), a teoria sem a prática reduz ao mero verbalismo. Já a prática esvaziada dos princípios norteadores da teoria, torna-se ativismo, isto é, mera repetição de procedimentos. Nesse sentido, a prática não se sustenta sem a teoria, e a teoria não se sustenta sem a prática, ou seja, teoria e prática são indissociáveis.

Segundo Freire (1983, p. 93):

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser ‘teórica’. Identifica-se assim, absurdamente teoria com verbalismo. De teoria na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é

teórica, porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa.

Candau e Lelis (1999) acreditam que o eixo que possibilita superar a dicotomia entre teoria e prática é a visão de unidade, sendo uma das condições para articular a formação de professores.

Teixeira e Oliveira (2005) também vêm defendendo que a relação entre teoria e prática pode ser encarada em uma perspectiva fundamentada pela visão de unidade. Consideramos que a articulação teoria e prática nessa perspectiva, significa que separá-las, seria como cortar uma folha de papel, ou seja, teoria é o anverso e a prática o verso. Não se pode cortar um lado sem cortar, ao mesmo tempo, o outro.

A partir dos referências teóricos citados, concordamos com uma articulação teoria e prática como dois componentes indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática. Esta visão expressa a síntese superadora da dicotomia entre teoria e prática, sendo condição fundamental para a busca de alternativas na formação do educador.

Buscando compreender o que a legislação defende sobre a relação teoria-prática, buscamos identificar trechos nos pareceres do CNE que abordem esse tema. Segue o quadro abaixo:

Quadro 6 - Relação teoria e prática nos pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Documentos do Conselho Nacional de Educação	Pontos que destacam a relação teoria e prática
<p>Parecer CNE/CES 1.301/2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas)</p>	<p>Além do estágio curricular, uma série de outras atividades complementares deve ser estimulada como estratégia didática para garantir a <i>interação teoria-prática</i>, tais como: monitoria, iniciação científica, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, iniciação à docência, cursos e atividades de extensão.</p>
<p>Parecer CNE/CP 9/2001 (Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena)</p>	<p>Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, <i>dissociando teoria e prática</i>;</p> <p>A aprendizagem por competências permite a <i>articulação entre teoria e prática</i> e supera a tradicional</p>

	dicotomia entre essas duas dimensões; [...] dar relevo à docência como base da formação, <i>relacionando teoria e prática.</i>
Parecer CNE/CP 28/2001 (Dá nova redação ao parecer 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena)	A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela; Esta <i>correlação teoria e prática</i> é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

A preocupação com a articulação teoria-prática já vinha sendo citada em documentos oficiais desde a década de 1990, com a aprovação da LDBEN - Lei nº 9394/96. Nesse documento, encontramos sete artigos relacionados à formação de professores. Entre esses artigos, destacamos o artigo 61, que apresenta como base dessa formação “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e a obrigatoriedade dos cursos de formação docente implementarem, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino (Art. 65). Porém, mesmo sendo enunciada a relação teoria-prática como um eixo articulador do currículo de cursos de formação de professores, os problemas da dicotomia continuaram os mesmos.

Em maio de 2001 foi lançado o Parecer CNE/CP 9/2001 e nesse documento é possível perceber um discurso híbrido em relação à teoria e prática. Ressaltamos que, as várias vozes sobre a PCC encontradas nas DCNs podem estar relacionadas aos vários autores de diferentes áreas de formação e pesquisa que participaram na elaboração desses documentos.

Fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; 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.** (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 4, grifos nossos).

Em seguida esse documento defende que:

Nenhum professor consegue criar, planejar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreende, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, **os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática**, os contextos em que se inserem e as temáticas transversais ao currículo escolar. (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 20, grifos nossos).

Mediante esses fragmentos, observa-se que esse documento destaca a importância da dimensão prática, mas não descarta a importância dos conteúdos das áreas do conhecimento. O parecer CNE/CP 9/2001 ressalta a necessidade de se estabelecer um “[...] equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica” (p. 16).

Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CP 28/2001 enfatiza que “a prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela” (p. 09). Nesse sentido, a polarização da teoria e da prática nos cursos de formação de professores não dá conta da complexidade da realidade, exigindo dos sujeitos envolvidos nos processos formativos um entendimento que a teoria dialeticamente está imbricada com a prática.

Podemos observar nos excertos desses dois pareceres (Parecer CNE/CP 9/2001 e Parecer CNE/CP 28/2001), o foco na relação teoria e prática. Esse entendimento foi mantido no ano seguinte com aprovação das resoluções do CNE definidoras das DCNs para a formação de professores da educação básica (Resolução CNE/CP1/2002 e Resolução CNE/CP2/2002).

Com a promulgação das DCN para formação de professores da Educação Básica, nível superior, a dimensão prática ganhou centralidade, enfatizando a necessária articulação entre teoria e prática na formação docente. A Resolução CNE/CP2/2002 define a carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de licenciatura, explicitando o foco na relação teoria e prática.

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas,

nas quais a **articulação teoria-prática** garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns [...] (p.1, grifo nosso).

Destacamos que, para conseguirmos de fato uma relação de unidade entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, é necessário questionarmos a estrutura dos cursos de licenciatura que situam as primeiras experiências práticas dos alunos apenas no final do curso. Na Resolução CNE/CP1/2002 a dimensão prática vem sendo defendida como um princípio organizador de todo o currículo: “§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (p. 05).

Para que de fato exista uma aproximação entre a dimensão teórica e prática, surge nas DCN a PCC. Essa proposta pretende romper com a visão de que a teoria antecede à prática e esta se reduz apenas à aplicação de teorias. Isso pode ser evidenciado na Resolução CNE/CP2/2002, ao destacar que a PCC deve ser desenvolvida desde o início do curso.

Consideramos que a homologação das DCNs buscou romper com a dicotomia entre a dimensão teórica e prática que vem se estabelecendo nos cursos de formação de professores desde a década de 30, atribuindo à PCC o papel de articular e aproximar essas duas dimensões.

3.2 RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA NOS DOCUMENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Na literatura encontramos várias alternativas de pensar a relação universidade e escola, entre estas destacamos: a relação de mão dupla entre essas duas instituições (SELLES, 2002), circularidade de saberes (BORGES; FONTOURA, 2010) e os projetos financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Cunha e Krasilchik (2000) enfatizam que a não integração da universidade com as escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como a falta de interação entre os estudos teóricos e a prática docente têm sido algumas das causas da ineficiência dos cursos de formação de professores.

Ao fazermos uma busca na legislação sobre a relação universidade e escola na formação de professores, encontramos alguns

pontos que destacam modos de como essas duas instituições de ensino podem se articular.

O Parecer CNE/CP 9/2001 defende que é importante fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional. A vinculação entre essas duas instituições de ensino é indispensável para assegurar a preparação profissional.

O parecer CNE/CP 9/2001 cita que:

As escolas de formação de professores devem trabalhar em **interação sistemática** com as escolas do sistema de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados (p. 65, grifo nosso).

O trecho abordado nesse parecer, no ano seguinte é incorporado na Resolução CNE/CP 1/2002, da seguinte forma:

As instituições de formação trabalharão em **interação sistemática** com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados (p. 04, grifo nosso).

Observa-se que a Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena incorpora fragmentos do Parecer CNE/CP 9/2001, tornando esses fragmentos com caráter obrigatório.

De acordo com Guimarães (2005) a experiência de aproximar o futuro professor ao seu espaço profissional já é uma realidade consolidada em muitos países, que começou a ser colocada em prática no Brasil, inicialmente pelas “[...] tendências da formação de professor ao reconhecer a escola como locus de formação e depois, pela legislação que começa a sugerir-la como forma de viabilizar a formação do professor” (p. 686).

Podemos observar na legislação vigente, art. 7º da Resolução CNE/CP, nº 01/2002, recomendações para as instituições formadoras manterem uma “interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (p. 04).

Autores como Borges e Fontoura (2010) defendem a necessidade, na relação escola e universidade, de uma circularidade de saberes. Para esses autores, é pensando a circularidade de saberes na formação de

professores e professoras, ou seja, é através de um diálogo entre a escola de educação básica e a universidade, que construímos o saber fazer dos futuros professores.

O Parecer CNE/CP 28/2001 destaca que “a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco” (p.11).

Nessa perspectiva, Selles (2002) cita que o professor deve reconhecer que o aprendizado se constrói numa via de “mão-dupla”, ou seja, não é apenas o conhecimento produzido na universidade que tem a contribuir para a formação inicial dos professores, mas também a vivência oriunda do trabalho diário na escola.

A Resolução CNE/CP1/2002 destaca que:

A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (p. 6).

Sendo assim, a aproximação entre essas duas instituições não é necessariamente a ida física à escola. Essa resolução destaca que esse contato com a prática profissional pode dar-se por diversos meios. Nessa direção, a prática pode ser contextualizada no ambiente da instituição formadora.

Podemos observar que os documentos oficiais reforçam, a necessária articulação entre os conhecimentos teóricos aprendidos nos cursos de formação e os conhecimentos advindos do universo escolar onde os futuros docentes irão atuar.

Nessa perspectiva, a PCC surgiu na Resolução CNE/CP2/2002 objetivando aproximar o futuro professor ao cotidiano escolar. Acreditamos que as atividades de PCC que busquem aproximar a universidade e as escolas de educação básica, assim como os espaços não escolares, podem constituir-se como um dos grandes diferenciais nos novos currículos dos cursos de graduação.

Segundo Silvério (2014), a PCC pode colaborar para diminuir o distanciamento entre as instituições de formação e o ambiente escolar, aproximando o futuro professor da realidade educacional, ajudando-o a se familiarizar com situações que encontrará no cotidiano da escola e a

refletir, de forma contextualizada, sobre os processos históricos dessa realidade.

Ao fazermos um paralelo entre o que vem sendo discutido e defendido sobre a relação universidade e escola nas pesquisas acadêmicas e nos documentos oficiais, percebemos uma aproximação, pois as pesquisas, assim como esses documentos, advogam para uma maior interação entre essas duas instituições de forma sistemática e recíproca.

3.3 O TERMO “COMPETÊNCIA” NOS DOCUMENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Segundo Dias e Lopes (2003), a formação por competências tem sido elemento fundamental em um número significativo de reformas curriculares, nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países, pois a formação do professor por competências tem como objetivo a formação do professor eficiente, para atender as necessidades da sociedade.

Para essas autoras, a proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. O Parecer CNE/CP 9/2001 define competências como:

a capacidade de mobilizar conhecimentos, transformando-os em ação. Nesse sentido, atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidades pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (p. 30).

Segundo esse documento, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões:

Na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (p. 33).

Nessa perspectiva, em seu Art. 3, a Resolução CNE/CP 1/2002 determina que a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica deverão observar os seguintes princípios norteadores: “I – Competências como concepção nuclear na organização do curso” (p. 02).

Dias e Lopes (2003) focalizam o conceito de competências, no âmbito da teoria curricular, procurando demonstrar que esse conceito não é uma novidade, já tendo sido empregado em diferentes tempos e espaços educacionais, tanto global quanto localmente.

Os documentos do CNE destacam que a formação inicial seja concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando à aquisição de competências e habilidades. Assim, para dar sentido na formação e na prática dos professores, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura necessitam favorecer o desenvolvimento das competências.

Brito (2011), em uma pesquisa realizada nas universidades estaduais da Bahia constatou que há, no interior dos projetos pedagógicos dos cursos Licenciatura em Ciências Biológicas dessas universidades, uma tentativa da superação da dicotomia teoria e prática via desenvolvimento de competências.

Segundo Andrade e Resende (2010), a centralidade que as Diretrizes colocam no desenvolvimento de competências provocou inúmeras controvérsias no meio educacional, pois o próprio conceito não é entendido do mesmo modo. Ora é apresentado como “capacidade de mobilizar saberes”, ora como associado aos conhecimentos teóricos, à reflexão sobre a ação, e mesmo como possibilidade de se superar a dissociação teoria-prática.

Alguns autores vêm se manifestando contrários ao conceito de competência nas DCN, como Benites, Souza Neto e Hunger (2008), ao afirmarem que essas novas medidas vêm causando preocupação com o excesso de competências técnicas colocadas na formação dos professores, exigindo uma quantidade imensa de habilidades, que representam os riscos de extinguir os conteúdos ou esvaziá-los de forma superficial.

Pimenta e Lima (2010) também criticam o termo competência presente na legislação. Para essas autoras, o termo competência possibilita diferentes interpretações e ainda guarda a conotação de professor como um técnico.

Nessa direção, Nóvoa (2009) enfatiza que apesar de inúmeras reelaborações sobre o conceito competência, esta, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e dos seus aspectos técnico e instrumental. Segundo esse autor, nos anos de 1990 foi-se impondo o termo competência, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas curriculares. Todavia, esse debate sobre as competências parece saturado.

Apesar das discussões envolvendo esse termo, existindo uma polarização de autores a favor ou contra o conceito de competência, o CNE, ao estabelecer as novas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores da educação básica, recomendou que a formação inicial fosse planejada e operacionalizada visando à aquisição de competências e habilidades. Segundo a Resolução CNE/CP1/2002, o projeto pedagógico de cada curso “levará em conta que: I - a formação e deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica” (p. 02).

O Parecer CNE/CES 1.301/2001 que aprova as DCNs para os Cursos de Ciências Biológicas, também determinou que “o projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Ciências Biológicas deverá explicitar: as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas” (p. 07).

Destacamos que, para o desenvolvimento das competências nos curso de formação de professores, a PCC desempenha um papel importante. Isso pode ser evidenciado no Parecer CNE/CES, nº15 de 2005, enfatizando que por meio destas atividades (referentes à PCC), são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso.

3.4 SENTIDOS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS DOCUMENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Buscamos identificar trechos que citam os sentidos da PCC associado a esses três aspectos (relação, teoria e prática, aproximação universidade e escola e o conceito de competência). Concentramos especial atenção nos pareceres, entendendo que neles estão expressos,

mais explicitamente, os discursos e negociações que subsidiaram a elaboração das resoluções.

Os documentos do CNE atribuem à PCC a possibilidade de várias interpretações:

- “Como uma dimensão do conhecimento, presente tanto nos cursos de formação, em momentos nos quais se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, quanto durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional“ (PARECER CNE/CP 9/2001, p 03). Trecho do documento que *busca destacar a importância da articulação teoria e prática na formação inicial de professores.*
- A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos Projetos Pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 54). Trecho do documento que ressalta a *aproximação universidade e escola na formação inicial de professores.*
- “São colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso” (PARECER CNE/CES/15/2005, p. 03). Como podemos observar nesse parecer, o *desenvolvimento de competências na formação de professores* tem relação com as atividades realizadas na carga horária destinada para a PCC.

Além desses três aspectos, nos documentos do CNE a PCC pode ter outras interpretações, como:

- Uma prática “que produz algo no âmbito do ensino” (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 09);
- Para a formação da “identidade do professor como educador” (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 09);
- Atividades referentes à PCC “podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas” (PARECER CNE/CES/15/2005, p. 03).

O Parecer CNE/CES/15/2005 (p. 03) também caracteriza a PCC como “o conjunto de atividades formativas, que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”. Nesse documento,

percebe-se um discurso ambivalente. Inicialmente, a PCC é considerada como um conjunto de atividades formativas, que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos, em seguida, a PCC é responsável em proporcionar o desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência.

Considerando que a PCC é objeto de embates e disputas por poder dentro do currículo, Lima (2008) realizou uma análise dos sentidos de prática mobilizados pela defesa da articulação entre a teoria e a prática. Na sua pesquisa, a autora destaca três sentidos diferentes para a prática:

- Sentido técnico: supervalorização dos conhecimentos científicos e técnicos, em prejuízo dos conhecimentos práticos.
- Sentido teórico: focaliza e problematiza a realidade da educação brasileira, considerando os problemas práticos do universo escolar e da atuação docente.
- Sentido de prática social: o professor, em sua profissão, poderia contribuir para modificar a realidade social.

Conforme Orlandi (2012c), todo texto é heterogêneo, ou seja, é atravessado por diferentes posições do sujeito que correspondem às diversas formações discursivas. A relação das formações discursivas no texto, pode ser de muitas e diferentes naturezas: de confronto, de exclusão, de sustentação, etc.

O parecer CNE/CES/15/2005 considera a PCC um conjunto de atividades formativas, que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos. Interpretamos nesse trabalho, o termo “aplicação de conhecimentos” como se, inicialmente, ocorresse a produção do conhecimento por parte dos pesquisadores. Em seguida, estes conhecimentos são transmitidos e, finalmente, aplicados na prática.

Segundo Tardif (2000), os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados, seguindo um modelo aplicacionista do conhecimento, em que os alunos passam anos assistindo aulas baseadas em conteúdos, constituídas de conhecimentos proposicionais. Depois dessas aulas, os alunos realizam os estágios, para “aplicar” esses conhecimentos.

Em seguida, o mesmo parecer CNE/CES/15/2005, diz que a PCC é um conjunto de atividades formativas, que proporcionam um desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Esse enunciado rompe com a visão de que os pesquisadores produzem o conhecimento e o aluno é responsável apenas em aplicar na prática.

Nessa direção, o parecer CNE/CP 28/2001 defende a PCC como uma prática que produz algo no âmbito do ensino.

Percebemos vários sentidos a respeito da PCC. Acreditamos que isso pode se constituir como condições de produção ampla, para que, hoje, circule nas universidades do Brasil uma variedade de sentidos sobre essa proposta.

Para compreender a construção dos sentidos referentes à PCC nos pareceres e resoluções do CNE para a formação de professores da educação básica, recorreremos aos conceitos de:

- Intertextualidade: Relação de um texto com outros (ORLANDI, 2012b);
- Textualização: Materialização do discurso em texto (ORLANDI, 2008).

A partir do conceito de intertextualidade, percebemos que os sentidos da PCC nos documentos oficiais não estão necessariamente ali, neles. Segundo Orlandi (2012c), o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos. A partir da análise dos documentos do CNE, percebemos que os três aspectos: relação teoria e prática, aproximação universidade/escola e o conceito de competência se configuram como sentidos da PCC nos documentos oficiais.

Santos e Compiani (2009) enfatizam que a proposta das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, que propõe novas bases para organização curricular, exigindo que a formação de conteúdo pedagógico esteja presente ao longo do curso, vem ao encontro das necessidades apontadas nas discussões em seminários, congressos e demais encontros da área.

Brito (2011) afirma que as DCN para a formação de professores são construídas a partir da hibridização de inúmeros discursos e tendências pedagógicas, pois é a partir dessa hibridização que as políticas legitimam suas proposições e ações criando possibilidades de serem aceitas socialmente. Dessa forma, as DCN se configuram como textos marcados pela heterogeneidade de discursos, diversidade de sujeitos e grupos sociais.

Para essa autora, a PCC é resultante de uma demanda advinda do campo político e social: tanto por vir de uma política oficial, quanto por ser, na prática, uma dimensão recorrente considerada pela academia, pelos estudiosos e pelos pesquisadores do campo de formação de professores.

Compreendemos que os normativos das DCN são resultantes de um período sócio-político-histórico e econômico, o que, de certa forma, influencia e constitui os discursos dos documentos oficiais.

A partir dessa análise, percebemos que a construção dos sentidos atribuídos à PCC dá evidências de intertextualidade, pois nota-se que os textos oficiais incorporam discursos produzidos pelas produções acadêmicas. Enfatizamos que os textos dos documentos do CNE não podem ser vistos como uma unidade fechada, pois este tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados) e com suas condições de produção (os sujeitos e a situação).

Ao nos apoiarmos na AD para analisar os documentos oficiais, é possível observar que não há um sentido central, mas margens. Nessa perspectiva, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (ORLANDI, 2012c). Em outro trabalho, Orlandi (2008) destaca que, ao pensarmos a relação do discurso com o texto, parte-se da variância para a unidade, onde a variância é quem institui as margens.

Os sentidos da PCC nos documentos do CNE são produzidos a partir de discursos “emprestados” ou intertextuais, como: articulação teoria e prática, aproximação universidade e escola, o conceito de competência, entre outros. Esses discursos se materializam pela colocação do discurso em texto, em um processo denominado textualização.

Para chegarmos a tal resultado, analisamos os textos dos documentos como dizeres, que correspondem a “evidências” a serem seguidas, para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade e suas condições de produção.

Ao apontarmos o funcionamento do discurso, o texto passa a ser encarado, não mais como unidade linguística disponível, preexistente, espontânea, naturalizada, mas sim em sua forma material, como parte de um processo pelo qual se tem acesso indireto à discursividade (ORLANDI, 2008).

Segundo Orlandi (2008, p. 86), a AD permite novas maneiras de ler, colocando o dito em relação ao não dito, ao dito em outro lugar, expondo o olhar do leitor à opacidade do texto. Mediante esses resultados, sabendo que os pareceres e resoluções são referências para as instituições na construção curricular, destacamos que não é no texto em si que estão as múltiplas possibilidades de leitura, mas sim, no espaço constituído pela relação do discurso e com o texto, ou seja, um entremeio, onde jogam os diferentes gestos de interpretação.

Segundo Costa (2012), os diversos discursos que defendem a centralidade da prática nas políticas curriculares para formação de

professores, em seus processos de recontextualização, resultam da dinâmica de diferentes contextos e da atuação de diferentes grupos sociais/atores que deles participam. Dessa forma, acreditamos que na formulação desses documentos existem lutas pela fixação e estabelecimento de sentidos referente à PCC.

Embora este estudo não traga como objetivo a investigação da produção de sentidos da PCC pelos elaboradores dos documentos oficiais, podemos apontar possíveis redes de filiações, nas quais esses sujeitos poderiam estar se escrevendo, durante a formulação dos sentidos a respeito da PCC (articulação teoria e prática, aproximação universidade e escola e o conceito de competência). Resta-nos questionar quais desses sentidos são recontextualizados no interior dos projetos curriculares e na prática docente dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Acreditamos que a legislação brasileira apresenta no discurso de seus documentos normativos um avanço, quando propõe o princípio da indissociabilidade entre a dimensão teórica e prática e a aproximação universidade e escola, sobretudo, no que tange à PCC desde o início do curso, pois, a partir disso, a prática passa a assumir uma dimensão pedagógica fundamental nos cursos de licenciatura. Entretanto, isso não garante que as instituições de ensino superior seguirão esse princípio, traduzindo em suas propostas curriculares tal ideia.

Nesse capítulo, buscamos expor o que os documentos dizem sobre a PCC, em relação a outros dizeres que o constitui. Segundo Orlandi (2012b), a intenção da AD não é atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado; a questão colocada é “como o texto significa?”.

Acreditamos que é importante explicitar como os discursos referentes à articulação entre teoria e prática no processo formativo, a formação baseada em um currículo por competências e a aproximação entre as instituições formadoras e as escolas vêm se configurando na produção de sentidos sobre a PCC. Consideramos importante expor essas ideias ao leitor, já que o texto é opaco e não transparente, mesmo que muitas vezes não nos pareça.

Autoras como Dias e Lopes (2009, p. 93) apresentam alguns sentidos sobre a prática nesses documentos: 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 e concretização do currículo integrado.

Portanto, podemos ressaltar que os documentos oficiais apresentam vários sentidos sobre a PCC. Assim, existem formas de

dizer que são válidas e institucionalizadas. Reconhecendo que nos cursos de licenciatura, alguns sentidos de PCC são elaborados e legitimados em detrimento de outros, interrogamo-nos sobre quais efeitos de sentidos, essas formulações produzem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG.

4. A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Segundo a Resolução CNE/CP1/2002, “*nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas*” (p.06, grifo nosso). Dessa forma, os professores que participaram da construção curricular ou que participam na reestruturação dos currículos são obrigados a seguir as normativas das DCN que aprovam a PCC.

Após a divulgação das Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002, as universidades começaram a repensar seus cursos de formação de professores para a educação básica e em sua maioria tentaram e ainda tentam se ajustar às novas DCN. Em meados de 2002, a Resolução CNE/CP1/2002 destacava no Art. 15 que: “Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos” (p. 06). Passaram-se dois anos e muitos cursos ainda não tinham atendido essas normas.

Em 27 de agosto de 2004 é adiado esse prazo, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2004:

Art. 1º O artigo 15 da Resolução CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de **15 de outubro de 2005** (p. 01, grifo nosso).

Podemos inferir que essa resolução surgiu devido à necessidade de mais tempo para que os cursos de licenciatura (re)construíssem um currículo, onde a prática estivesse contemplada desde o início do curso.

Ao apoiarmos na AD, entendemos que a PCC é incorporada no currículo dos cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas, não como uma simples implementação *Ipsis litteris* do que determinam os documentos oficiais. Na perspectiva discursiva, a transição de significados e de proposições de um contexto a outro está sujeita a deslocamentos de sentidos. Apesar dos documentos oficiais apresentarem vários sentidos sobre a PCC, nos cursos de formação de professores essa proposta curricular pode ser interpretada de outras formas, produzindo sentidos diferentes dos estabelecidos e determinados pelos documentos do CNE. Desse modo, ainda que a lei, em seu conjunto, aspire intervir no funcionamento dos demais contextos, as

orientações oficiais são interpretadas de diferentes maneiras nos contextos locais. Esse deslocamento de sentido está relacionado principalmente a não transparência da linguagem e às condições de produção de leitura dos sujeitos.

Para compreendermos as condições de produção de leitura dos professores que participaram da construção do PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG, buscamos analisar outros currículos do curso de Ciências Biológicas na Paraíba. Dessa forma, pesquisamos os Projetos Pedagógicos de todos os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das universidades federais do estado da Paraíba.

A leitura desses documentos foi guiada por alguns questionamentos: As 400 horas de PCC estão alocadas nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das duas universidades federais da Paraíba? De que forma está sendo distribuída a carga horária destinada a PCC nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das universidades federais da Paraíba?

Para análise dos documentos institucionais, investigamos os PPCs de Licenciatura em Ciências Biológicas das duas universidades federais da Paraíba (Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Universidade Federal de Campina Grande - UFCG). Buscamos analisar nesses documentos, aspectos como:

- Sentidos de PCC;
- Tempo de Integralização (duração/carga horária mínima);
- Distribuição do tempo (Área Específica/Área Pedagógica);
- A carga horária da PCC.

Quadro 7 - A Prática como Componente Curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das universidades federais da Paraíba e seus respectivos *campi*.

Instituições de ensino Superior	Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas	Definições da Prática como Componente Curricular	A PCC ao longo do curso	Distribuição da PCC nas disciplinas	Carga horária
UFCG	Ciências Biológicas A	Sem definição	Do primeiro ao sétimo	Disciplinas Pedagógicas e disciplinas criadas especificamente para a PCC	405h
	Ciências Biológicas B	Com definição	Do primeiro ao sétimo	Disciplinas pedagógicas e disciplinas da área específica ⁷ da Biologia	405h
	Ciências Biológicas C	Com definição	Do primeiro período ao oitavo	Disciplinas pedagógicas e disciplinas da área específica da Biologia	405h
UFPB	Ciências Biológicas D	Sem definição	Do segundo período ao sexto	Disciplinas Pedagógicas	420h
	Ciências Biológicas E	Sem definição	Do quinto ao sétimo	Disciplinas Pedagógicas	480h

⁷ Refere-se às disciplinas de conteúdos específicos da área de Ciências Biológicas: Zoologia, Genética, Ecologia e etc.

A partir do quadro 6 acima, percebemos que a PCC está presente em todas as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das universidades federais da Paraíba.

Identificamos nesses PPCs, uma tentativa de reestruturação ou estruturação curricular, de forma a atender às diretrizes vigentes. No entanto, podemos perceber a ausência da definição da PCC nos currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas A, D e E. Por isso, acaba oferecendo condições para a produção de diferentes sentidos a respeito da PCC, fugindo da educacional.

Ressaltamos que mesmo que existisse apenas uma definição de PCC no PPC, também haveria abertura para diferentes interpretações, mas pensamos que é importante que essa definição esteja inserida no texto do PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas, assim como as atividades de PCC estejam inseridas de forma explícita em ementas e programas de disciplinas. Acreditamos que isso, proporcionaria aos cursos de formação de professores condições para os professores e alunos produzirem sentidos sobre a PCC relacionados com a educacional.

Conforme defende Costa (2011), não basta somente uma adequação das matrizes curriculares com a distribuição das 400h como previsto na Resolução CNE/CP 2/2002, mas deverá haver a definição de pressupostos que orientem a proposta curricular com vistas a inserir a prática em tempo e espaço específico numa perspectiva interdisciplinar, atribuindo-lhe sentido e significado. Sendo assim, sinalizamos para a importância dos cursos de licenciatura evidenciarem no PPC o que vem defendendo a respeito da PCC.

Os cursos que explicitam uma concepção de PCC são os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas B e C. Segundo o PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas B, a PCC consiste em:

um grupo de atividades formativas favorecendo a vivência em experiências no sentido de que os conhecimentos construídos através das demais atividades curriculares sejam obtidos e aplicados ao longo do desenvolvimento do curso, ou seja, as atividades que integram a Prática como Componente Curricular colocam em movimento as competências e as habilidades adquiridas durante todo o curso. As atividades que caracterizam a prática estão planejadas para serem desenvolvidas através das disciplinas, envolvendo também outras atividades formativas. Como

componente curricular, a prática transcende do espaço da sala de aula para o conjunto do ambiente escolar, podendo envolver uma articulação com órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas educacionais (p. 54).

Enquanto o curso de Ciências Biológicas C, a PCC, assim como a prática como estágio supervisionado, “oportuniza a vivência *in loco* e o conhecimento de situações reais diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino” (p. 23).

Em relação à carga horária dos cursos, observamos uma variação. No entanto, enfatizamos que esses cursos estão formalmente em consonância com os atos normativos vigentes para a formação de professores, no que diz respeito à carga horária destinada a PCC.

Referente à distribuição da PCC nas disciplinas, Santos e Lisovski (2011) enfatizam que as IES organizam a PCC em quatro situações distintas: a) quando a PCC é integrada com as disciplinas pedagógicas do curso; b) quando a PCC é trabalhada nas disciplinas da área específica da Biologia; c) quando a PCC é trabalhada tanto nas disciplinas pedagógicas quanto nas disciplinas da área específica da Biologia; e d) quando na matriz curricular dos cursos foram criadas disciplinas próprias para a PCC ser trabalhada, essa normalmente recebe o nome de Prática de Ensino.

A construção do PPC é resultado de discussões que levaram a um acordo entre os professores participantes. É de se esperar que, para chegar ao consenso resultante do conteúdo expresso no PPC, criem-se tensões e inquietações, pois estão em jogo interesses que dificultam o processo de construção, gerando um conflito no espaço institucional entre o conhecimento que chamamos de "específico" e o conhecimento pedagógico.

4.1 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A, B E C DA UFCG

Percebemos que todos os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFCG apresentam em comum o número de carga horária destinada a PCC (405h).

Em relação à distribuição da PCC nos PPCs, observamos diferenças. Com exceção da grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A, os cursos de Licenciatura em Ciências

Biológicas B e C apresentam no PPC a PCC distribuída, tanto em disciplinas pedagógicas como em disciplinas da área específica da Biologia.

Nessa perspectiva, conforme Dutra e Terrazzan (2007), as disciplinas que tratam de conhecimentos específicos da matéria de ensino e que terão parte da carga horária dedicada à PCC, deverão:

proporcionar a reflexão sobre esses conhecimentos que estão sendo aprendidos pelo licenciando e que, após um processo de *transposição didática*, serão por eles ensinados durante a sua atuação profissional como professores (p. 03, grifo do autor).

Esses autores ao analisarem os PPCs de Licenciatura em Química de seis Instituições de Ensino Superior: UFPel, UFSCar, UFSM, UFSJ, UNIFAL e URI, observaram que apenas os cursos oferecidos pela UFSM e pela URI incorporaram a PCC dentro das disciplinas da área específica da Biologia e das disciplinas de formação pedagógica. Os demais cursos desenvolvem a PCC apenas em disciplinas de formação pedagógica.

4.2 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS D E E DA UFPB

Percebemos que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB apresentam o número de carga horária destinada a PCC diferente. No curso de Ciências Biológicas D, a carga horária destinada a PCC está distribuída ao longo da formação, perfazendo um total de 420 horas. Enquanto o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas E, apesar de apresentar uma carga horária destinada a PCC, perfazendo um total de 480 horas, a PCC não vem sendo trabalhada desde o início do curso, começando a ser desenvolvida a partir do 5º período.

Observamos também que esses cursos destinam 100% da carga horária destinada a PCC para as disciplinas pedagógicas, ficando a carga horária restrita ou isolada apenas nessas disciplinas.

Baseado na legislação vigente, constatamos que não é para distribuir as horas de PCC apenas nas disciplinas de formação pedagógica. Segundo a Resolução CNE/CP1/2002, a prática deve estar presente no interior de todas as áreas ou disciplinas e não apenas nas disciplinas pedagógicas.

No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (p. 05).

A PCC por se tratar de uma exigência legal, acaba resultando em cursos de formação de professores que estão preocupados, mais em atender as necessidades de adequação da grade curricular, do que incorporar as vantagens que essa proposta curricular pode estar oferecendo para a formação de professores de Ciências e Biologia.

A partir da análise desses PPCs das duas universidades federais da Paraíba, percebemos que não há um padrão quanto às formas de organização de cada um desses componentes curriculares, ainda que esses pertençam à mesma IES.

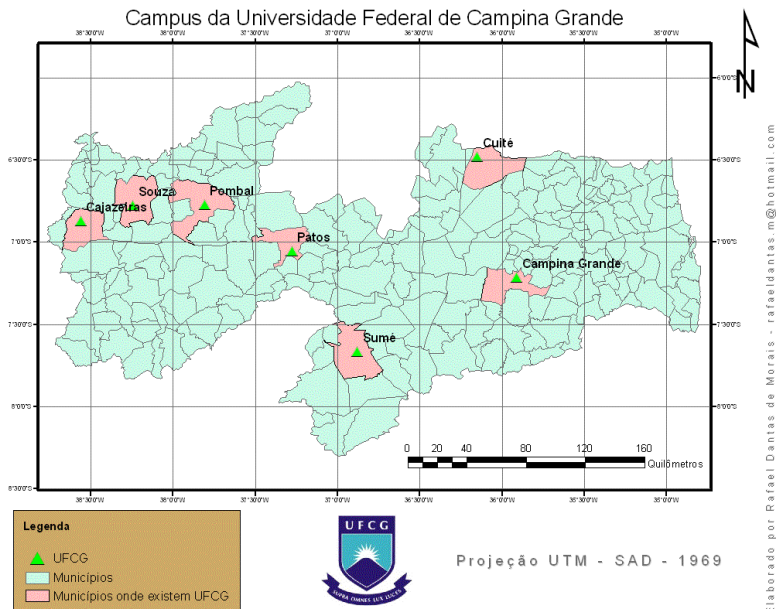
Dessa forma, socializamos algumas preocupações no sentido de que não há um horizonte definido nesses cursos, no que se refere à alocação da PCC no currículo. Apesar de todas as orientações indicadas pelas resoluções, pareceres e todo movimento institucional de debates e discussões acerca desse tema, ainda assim, percebe-se que as reformas dos currículos dos cursos de licenciatura estão apenas encobrindo as velhas práticas e concepções sobre formação de professores. Assim, enfatizamos que a PCC não é simplesmente uma distribuição de carga horária ou uma ampliação do estágio supervisionado, mas tem significados e intenções que devem está explicitada nos PPCs de licenciatura.

Afirmamos ainda, que as informações coletadas nos PPCs de Licenciatura em Ciências Biológicas das universidades federais do estado da Paraíba não nos permitem conhecer como a PCC vem sendo operacionalizada efetivamente. Sabemos que para acompanharmos esse processo seriam necessários estudos complementares e a utilização de instrumentos de pesquisa que nos permitissem obter tais informações.

4.3 CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A DA UFCG

No intuito de compreender os sentidos produzidos a respeito da PCC, focamos o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG. Na Figura 1, encontra-se a localização dos *campi* da UFCG, entre eles, três oferecem curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Campus de Cajazeiras, Campus de Patos e Campus de Cuité).

Figura 5 - Localização dos *campi* da Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/ypexqObxmDQ/T5RK15InIpI/AAAAAAAAAC4/Axpy3lpffe/s1600 FCG.gif>.



Destacamos que analisar os outros currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB e UFCG contribuiu para entendermos as condições de produção ampla de leitura para a inserção da PCC no projeto pedagógico desse curso.

Baseado na AD, consideramos a construção do PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas A como um momento de formulação de sentidos. Segundo Orlandi (2012c), é na formulação que a linguagem ganha vida, que os sentidos se decidem, ou seja, formular é dar corpo ao sentido. Assim, buscamos analisar não a palavra em si, mas a sua formulação que se desenha nas condições em que se dá, por gestos de interpretação e através de discursos que lhe emprestam.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG surgiu em 2006. Nesse curso são oferecidas 3.105 horas de componentes curriculares de caráter básico obrigatório e optativo, incorporando 405 horas, equivalente a 27 (vinte e sete) créditos de PCC, as quais serão desenvolvidas do 1º ao 7º período do curso.

Tabela 1 - Distribuição de disciplinas obrigatórias referentes à PCC no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A.

Disciplinas	Carga Horária (horas)	Período
Prática em Ensino de Ciências Biológicas I	60	1º
Prática em Ensino de Ciências Biológicas II	60	2º
Prática em Ensino de Ciências Biológicas III	60	3º
Prática em Ensino de Ciências Biológicas IV	60	4º
Instrumentação no ensino das Ciências Biológicas	60	5º
Recursos Tecnológicos para o ensino de Ciências Biológicas	45	6º
Metodologia Científica para o ensino de Biologia	60	7º
Total	405	

Foi possível identificar na grade curricular desse curso (anexo 1), que os sentidos de PCC se movimentam. Inicialmente se caracteriza como disciplinas próprias (as Práticas em Ensino de Ciências Biológicas) e, na sequência, sua carga horária é destinada para disciplinas pedagógicas (disciplinas de Instrumentação no Ensino das Ciências Biológicas, Recursos Tecnológicos para o Ensino de Ciências Biológicas e Metodologia Científica para o ensino de Biologia).

Nessa grade curricular observamos a PCC ilhada em disciplinas pedagógicas ou em disciplinas próprias, sem qualquer iniciativa de diálogo com as disciplinas de conteúdo biológico. Esta forma de distribuição da carga horária destinada a PCC, conforme o Projeto Pedagógico desse curso, apresenta uma discordância com o que determina a Resolução CNE/CP1/2002. Segundo esse documento: “[...] não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (p. 05, grifo nosso).

No entanto, podemos perceber no parecer CNE/CES/15/2005, que presta esclarecimentos sobre as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002, que:

As atividades caracterizadas como Prática como Componente Curricular, podem ser desenvolvidas

como núcleo ou como parte de disciplinas ou de **outras atividades formativas**. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (p. 03, grifo nosso).

Nesse parecer observamos que a PCC pode fazer parte de outras atividades formativas, o que não está explícito nas resoluções CNE CP 1 e 2 de 2002 .

Real (2012) expõe que a partir da promulgação das bases normativas, as dúvidas que permeiam o trabalho dos professores no processo de construção curricular dos cursos de licenciatura e intensificaram, sobretudo porque a PCC, mais do que um componente curricular, passa a caracterizar a própria instituição. Isso é citado na Resolução CNE/CP1/2002 “as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos [...]” (p. 04).

Esse autor sintetiza as dúvidas relacionadas à PCC com o seguinte problema:

Como projetar um curso de licenciatura, considerando a prática como um componente curricular?

A partir desse problema surgem novas questões de ordem prática como: Qual o modelo a ser utilizado que não seja “aplicacionista”? Deve-se inserir uma disciplina intitulada prática de ensino, desde o início do curso? Ou se deve acrescentar uma dimensão prática para algumas disciplinas? Ou será que se deveriam criar disciplinas a serem ofertadas por um caráter eminentemente prático? (p. 59).

Devido às dúvidas que surgiram no âmbito dos cursos de licenciatura ao procurarem promover a adequação de seus currículos às novas orientações, membros do CNE por meio de textos publicados, procuraram contribuir no processo de interpretação das orientações normativas, como foi o caso da então conselheira Silke Weber (2002):

[...] No que se refere à formação de professores, a necessária vinculação entre teoria e prática

expressa, entre outros aspectos, por intermédio da definição da Prática como Componente Curricular, é quase sempre interpretada como sendo equivalente à prática de ensino. Trata-se de uma interpretação reducionista por não incluir como prática outras atividades pedagógicas relevantes ao fazer escolar (p.95).

Weber (2002) sinaliza que a PCC não significa prática de ensino. Acreditamos que a criação de disciplinas intitulada “Prática em Ensino de Ciências Biológicas” no PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG, potencializa ainda mais a amálgama criada sobre esses dois termos.

Reforçamos a importância da PCC estar distribuída ao longo dos cursos de licenciatura, presente tanto em disciplinas de conteúdos pedagógicos como em disciplinas de conteúdos específicos da área Biológica, estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática e potencializando a interação entre a instituição formadora e as instituições de educação básica.

Segundo Fernandes (2004), a relação dialetizada nas contradições e imprevisibilidades que a realidade complexa, mutante e ambivalente possibilita, faz com que na prática, a teoria seja outra, para então se mudar a teoria e se transformar a prática.

Na busca de compreender a inserção da PCC no PPC, ressaltamos que as interpretações sobre a PCC pelos professores que participaram da elaboração do currículo se dão a partir das relações que os sujeitos (individuais ou em grupo), envolvidos com o processo, vão estabelecendo. Entre essas filiações, destacamos as discussões no interior do curso de licenciatura, no contato com outras experiências (outros cursos de licenciatura), e também a partir de seus sonhos, desejos, projetos de formação, interesses, etc.

Percebemos, nos enunciados dos professores, que o conhecimento e o contato com outros cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, de outras instituições, influenciaram no modo como a PCC foi inserida no PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas A.

[...] a gente, na verdade, copiou e colou outros projetos pedagógicos das universidades, assim, um pouco daqui, um pouco da USP, um pouco da UNICAMP, e foi tentando encaixar. Foi onde entraram as práticas de ensino, prática I, prática II,

prática III, prática IV, instrumentação, e a gente foi encaixando. E, como não tínhamos professor na área, cada um que tinha maior afinidade com a área de educação foi pegando as disciplinas (Pe2). O que acontece, foi o seguinte, o curso de *Ciências Biológicas B*⁸ estava fazendo o seu PPP. Eu me lembro que eles pegaram um pouco do projeto dessa cidade, que estava sendo construído; pegaram da UFRP e acho que da UFPE, também, e fizeram um Frankstein (Pe2).

[...] a gente também consultou outros cursos de licenciatura em Biologia, não só na região, mas a gente foi através de internet ver fluxogramas, ver como se comportavam, principalmente os novos, porque os antigos permaneciam com uma estrutura que não era o que se pedia nas leis, vamos dizer assim, então a gente foi atrás de outros cursos, eu me lembro bem [...] quem tinha contatos de amigos que trabalhavam noutra instituição, fez contato (Pe3).

A partir dos enunciados dos professores, ao observamos o quadro 6 (p. 73), percebemos que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A distribui a carga horária da PCC ao longo do curso (do primeiro período ao sétimo), apresentando uma distribuição igual ao PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas B. No entanto, apresentam diferenças em relação as disciplinas que foram inseridas a carga horária da PCC. Conforme foi exposto no quadro 6, o curso de Ciências Biológicas A insere a PCC nas disciplinas eedagógicas e em disciplinas criadas especificamente para esse componente curricular, enquanto que o curso de Ciências Biológicas B insere a PCC nas disciplinas pedagógicas e nas disciplinas da área específica da Biologia.

Ao levarmos em conta as condições de produção de leitura na construção curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A, consideramos que um dos fatores que influenciam fortemente a implementação da PCC no currículo é a avaliação realizada pela Pró-Reitoria de Ensino (PRE) dessa universidade. Conforme o professor 1:

[...] tem que ser 400 horas. Se não fosse dessa forma, não seria aprovado nem na câmara de

⁸ Por razões éticas, nesse trabalho não citamos o nome do curso que o sujeito Pe2 se refere.

ensino, então, a questão de aprovação estava também amarrado, vamos dizer assim, quem avalia lá, o relator, ele olhou toda essa parte de normativas, inclusive isso já veio de lá na avaliação; contém as 400 horas? Contém. [...] se não houvesse isso, o curso não seria aprovado (Pe1).

Afonso (2000) enfatiza que no contexto do Estado Avaliador, “a avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos” (p. 49). Segundo o autor, a avaliação seria uma forma de controlar e responsabilizar as instituições pelos seus resultados. Por isso, não é tanto o que o sujeito lê, mas a forma através da qual essa leitura lhe é possibilitada.

Esses processos avaliativos destinados à autorização ou ao reconhecimento da forma como a PCC está inserida nos PPCs, impõe um caráter obrigatório, uma vez que se trata de procedimentos de regulação da linguagem.

Entretanto, ainda que haja mecanismos pelos quais tentam controlar os sentidos da PCC, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política (flexibilidade referente à inserção das DCNs), seja pela história de leitura ou a interação autor-texto-leitor.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, afirma que:

Nestas Diretrizes, é enfatizada **a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios**, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§1º **A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas**, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional (p. 06, grifo nosso).

Apesar da flexibilidade, alguns fundamentos têm que estar presentes nos currículos dos cursos de Licenciatura. Dessa forma, enfatizamos que as IES têm autonomia e flexibilidade, mas não “vale tudo”.

Para Araújo (2011) a flexibilidade, conforme indicam as DCNs, é considerada como elemento primordial para o alcance da qualidade, por permitir a elaboração dos PPCs, considerando suas especificidades, características e regiões nas quais as instituições de ensino estão inseridas, perfil do corpo docente e discente, necessidades sociais, entre outros.

Segundo Costa (2012a), nas DCNs houve cuidado no detalhamento prescrito de critérios para a elaboração dos PPCs e das grades curriculares direcionadas à licenciatura. Tais critérios são omitidos, atribuindo-se ao curso de formação de professores a tarefa de pensar e organizar o PPC e as grades curriculares, sob o discurso do respeito à autonomia institucional⁹.

Costa (2012) cita ainda, que as Diretrizes, no que se refere ao "como deveria ser" a composição das 400 horas de PCC, é um documento aberto. Ela apenas determina que devem ter 400 horas de PCC e que estas precisam fazer-se presentes desde o início do curso. Na compreensão da autora, as diversidades de possibilidades encontradas vêm justamente dessa abertura. É claro que há perspectivas e argumentações do que deveria ser considerado no contexto da PCC. Mas, dependendo de quem lê, especificamente, ao que seria e como configurar às 400 horas de PCC no PPC, abre-se para um leque com inúmeras possibilidades.

Nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2011) concebem o currículo como uma prática discursiva, ou seja, ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Segundo essas autoras, em qualquer situação o currículo se constitui numa luta pela fixação de sentidos, mas as definições são parciais e provisórias.

Baseando-se em Lopes (2005) e Macedo (2006), as políticas curriculares poderiam ser compreendidas como políticas culturais, pois estas favorecem uma heterogeneidade e variedade de mensagens que podem ser lidas por diferentes sujeitos e interpretadas de diferentes formas. Dessa maneira, o currículo pode ser pensado como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação.

Segundo Busnardo e Lopes (2010), cada local, com suas demandas específicas e contingenciais, direciona a produção de políticas

⁹ Art. 7, inciso I, Resolução CNE/CP 1/2002 determina que a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.

de forma a “fixar” determinados sentidos que se mostram hegemônicos naquele contexto.

Nessa direção, os sentidos de PCC nas DCNs estão apenas provisoriamente fixados. Nos cursos de formação de professores esses sentidos passam por ressignificações e recontextualizações de acordo com as demandas que se estabelecem em seu processo de produção e disseminação. Em outras palavras, defendemos que os discursos e textos dos documentos oficiais sofrem processos de recontextualização, de ressignificação e de hibridização, de maneira a legitimar determinados discursos, ações e práticas em detrimento de outras.

O termo hibridismo utilizado nesse trabalho, implica entender as políticas curriculares não apenas como produção ou reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais (CANCLINI, 1998).

Com um sistema avaliativo restrito apenas à dimensão curricular, observa-se que a implementação da PCC nos cursos de formação de professores, muitas vezes está voltada para acatar a obrigatoriedade de adequação da matriz curricular, na busca de atender a carga horária e a distribuição desde o início do curso. Por outro lado, em relação a sua operacionalização no contexto real de ensino, não existe nenhuma avaliação, ficando a critério dos professores atuarem seguindo ou não o que é determinado pelos documentos nacionais e institucionais.

Apesar do parecer CNE/CP 28/2001 sublinhar que: “é fundamental que [...] haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio, até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade” (p. 09), destacamos que avaliar a operacionalização da PCC nos cursos de formação de professores ainda é encarado como um desafio.

Acreditamos que o sentimento de obrigatoriedade, muitas vezes, faz com que os estudantes e professores participem das práticas pedagógicas de maneira superficial, como se estivessem participando para cumprir a tarefa que lhes foi dada. Esse sentimento de obrigatoriedade é exposto pelo professor 1:

Pra mim, é o seguinte, fica meio engessado, temos, engessa, 400 horas de prática, então na realidade se nós quiséssemos, não! Tem que seguir às 400 horas! Então essas práticas, essas normativas, se fossem mais flexíveis, por que não deixa saída [...] Tanto que alguns professores da área, né, de prática, enfim. Nossa! Mas por quê? Tem que ser, porque tem lá nas normativas. Sim, tem que ser 400 horas! (Pe1).

Ponderamos que para haver a efetivação da PCC, além do âmbito da proposta curricular, é necessário que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A como um todo se comprometa, desde a sua incorporação no PPC até a sua operacionalização.

5. SENTIDOS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR SEGUNDO OS PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: TENSÃO ENTRE PARÁFRASE E POLISSEMIA

Nesse capítulo, inicialmente analisamos e discutimos os sentidos da PCC, segundo os professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG e em seguida buscamos compreender o que os alunos desse curso entendem sobre essa proposta curricular.

5.1 SENTIDOS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR SEGUNDO OS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A

Entendemos que são vários interdiscursos que podem constituir os dizeres dos professores sobre a PCC: a) discursos provenientes de outros cursos de formação de professores; b) documentos produzidos pela IES, como é o caso do PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas; c) orientações provenientes da PRE; d) PPC de outros cursos de formação de professores; e) os documentos do CNE, entre outros textos escritos e orais.

Acreditamos que, conhecer os textos e os discursos que podem estar constituindo os sentidos da PCC no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A, nos possibilita compreender alguns aspectos das condições de produção de leitura.

Muitas vezes, a produção dos sentidos referente à PCC pode estar relacionada à formação acadêmica dos professores e deste modo, no quadro 7, procurou-se apontar a formação inicial, pós-graduação e o tempo de serviço dos docentes.

Quadro 8 - Formação inicial, pós-graduação e tempo de serviço dos professores.

Professores participantes da pesquisa	Formação inicial	Pós-graduação	Tempo de serviço
Professor 1	Bacharelado em Ciências Biológicas	Doutorado na área da Biologia	8 anos
Professor 2	Licenciatura em Ciências Biológicas	Doutorado na área da Biologia	7 anos
Professor 3	Licenciatura em Ciências –	Doutorado na área da Biologia	7 anos

	habilitação Biologia		
Professor 4	Licenciatura em Ciências Biológicas	Doutorado na área da Biologia	3 anos
Professor 5	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	Doutorado na área da Biologia	8 anos
Professor 6	Licenciatura em Ciências Biológicas	Doutorado na área da Biologia	3 anos
Professor 7	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	Doutorado na área da Biologia	5 anos
Professor 8	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	Mestrado na área de Educação em ciências	7 anos

No quadro acima, percebe-se que os professores são formados em diferentes campos de pesquisa, entre estes, apenas o professor 8 tem pós-graduação na área de educação em ciências.

Os professores participantes dessa pesquisa possuem diferentes histórias de leitura, experiências, conhecimentos e expectativas, construídas ao longo de suas vidas. São, a partir dessas relações, estabelecidas entre sujeitos, com suas histórias, dentro e fora da universidade, que são produzidos os sentidos num dado momento histórico.

Além da formação acadêmica e do tempo de serviço é necessário incluir, também, as expectativas dos professores sobre o *para quê* da leitura. Nessa pesquisa, identificamos que os professores procuram conhecer a PCC, para discutir a reestruturação do PPC, além de ser importante para a sua atividade docente, em sala de aula.

O cerne da produção de sentidos sobre a PCC está entre o dito e o compreendido, ou seja, no modo de relação leitor-texto-autor. Nessa pesquisa, os professores fazem parte dos sujeitos-leitores, assim, as leituras realizadas pelos professores sobre a PCC pode ser um processo bastante complexo, que envolve muito mais que habilidades, que se resolvem no imediatismo da ação de ler, ou seja, o leitor não interage apenas com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, outros textos, etc).

Nessa perspectiva, mesmo que a legislação atribuisse sentidos dominantes quando se refere a PCC, impondo “um” modo de leitura, torna-se necessário reconhecer que não há leituras previstas para um

texto, em geral, como se o texto fosse fechado em si mesmo e autossuficiente.

Advogamos que a leitura não é simplesmente uma “decodificação” e, levando em consideração a não transparência da linguagem, as formações discursivas e a relação leitor/texto/autor, buscamos compreender como os sentidos da PCC presentes nos textos dos documentos do CNE funcionam, ou seja, como esses textos produzem sentidos no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG.

A partir da relação entre autor/texto/leitor e reconhecendo os pontos de entrada e de saída que se estabelecem no ato da leitura, observamos que os professores enfrentaram dificuldades para entender a PCC:

Honestamente, é uma nomenclatura que eu não entendo. Porque assim, eu trabalho num curso de licenciatura, só que como aqui não tem um grupo para discutir a licenciatura, ninguém discute licenciatura, ninguém discute nada. Essa prática, como componente curricular, às vezes a gente interpreta como prática em laboratório (Pe2).

A maior dificuldade que nós tivemos na formação do projeto pedagógico era entender, nessa Resolução que tinha aí, o que era prática como componente principal, ou seja, o que é que a gente poderia considerar como prática, como componente principal, porque diz 450 horas de práticas, porque prática pode ser muita coisa, você pode colocar uma didática e dizer que é uma prática pedagógica. Então, essa é a grande confusão. E aí nessa estrutura que está hoje e que a gente está tendo, um grupo de estudos para mudar o plano, o projeto do curso (Pe3).

[...] esses documentos aí, é como eu estou te dizendo, às vezes, existe uma grande dúvida na interpretação deles, e, às vezes, até o povo que é da área pedagógica, tem uma dificuldade para esclarecer isso (Pe3).

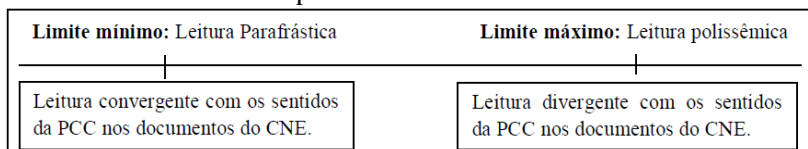
Numa primeira análise (leitura superficial) dos questionários realizados com os professores, notamos que há pelos menos três sentidos referentes à PCC:

- Uma prática voltada para os conteúdos Biológicos (prática de laboratório, ida a campo para coleta de plantas ou animais);
- Nessas práticas há a necessidade de dominar o conteúdo Biológico antes;
- Prática pedagógica, ou seja, tem como fundamento o ensino e a formação do futuro professor de Ciências e Biologia.

Percebe-se que alguns sentidos de PCC são elaborados e legitimados em detrimento de outros. Em um contexto discursivo, que é o caso das políticas, não há como estabelecer quais sentidos serão mobilizados nos cursos de Licenciatura. Os sentidos a serem assumidos são dependentes da história de leitura dos sujeitos e das condições de produção ampla e restrita.

Esses resultados demonstram uma dinâmica entre as leituras previstas, seguindo os documentos do CNE (paráfrases) e as novas leituras possíveis (polissêmicas). Nessa dinâmica, situamos o limite difícil de ser traçado, quanto à interação que a leitura envolve: o mínimo que se espera que o leitor compreenda (limite mínimo) e aquilo que ele atribuiu indevidamente ao texto (limite máximo).

Figura 6 - Limite mínimo e máximo referente à dinâmica de leitura sobre a Prática como Componente Curricular.



É preciso salientar que, estabelecer o limite mínimo e máximo dos efeitos de sentidos possíveis de serem produzidos em determinada leitura, não é uma tarefa fácil. Nessa pesquisa, encontramos dificuldades em traçar o limite mínimo e máximo, devido aos sujeitos produzirem sentidos a respeito da PCC, que podem estar relacionados, em parte, com os documentos das DCN e, em parte, com outros textos.

Para Orlandi (2012b), quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí, consideramos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Essa autora cita que os processos parafrásticos e polissêmicos são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo, que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos,

ao tomar a palavra, produzimos uma “mexida” na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas.

Na tensão entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer, “os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (ORLANDI, 2012a, p. 36).

A partir dos diferentes sentidos a respeito da PCC (sentidos que tendem a paráfrase e outros a polissemia), atribuídos pelos professores, identificamos dois grupos:

- O primeiro grupo corresponde aos sentidos conferidos a PCC, que se aproximam de uma leitura parafrástica;
- O segundo grupo corresponde aos sentidos conferidos a PCC, que tende para a polissemia.

5.1.1 Leitura Parafrástica realizada pelos professores sobre a PCC

Observamos leituras parafrásticas realizadas por alguns professores, as quais correspondem aos sentidos produzidos por esses sujeitos, que se aproximam do que é determinado pelos documentos do CNE.

Segundo o professor 8, sujeito que tem formação na área de educação em ciências, a PCC é a possibilidade de:

Relacionar a teoria à prática docente, através de exercícios ‘concretos’. Pensar o conhecimento vivo no processo de ensino-aprendizagem buscando preparar o professor para o cotidiano real da escola (Pq8).

Eu sempre pensei na prática como o exercício de relação entre o discurso teórico e o fazer prático (Pe8).

Nessa formulação, observamos a preocupação desse sujeito em buscar uma formação de professores em que teoria e prática estejam mais articuladas. Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CES/15/2005 cita que a “prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como às coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (p. 09).

Conforme Freire (1981), “o que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blábláblá ou o falso pensar”. Para

esse autor, o que se opõe à prática é o verbalismo (falar por falar) e não a teoria. Nessa perspectiva, o professor⁸ ressalta ainda que:

[...] menos prática como prática e mais teoria sobre a prática, talvez desse conta de formar esse professor um pouco mais autônomo, mais crítico e, também, ao mesmo tempo, mais criativo, porque lá na ponta do processo que é o estágio, o que eu vejo? Reprodução do mesmo modelo (Pe8).

Esse sujeito verbaliza também, que a PCC é um espaço de reflexão sobre a prática:

Eu não penso na prática como uma atividade *necessariamente prática*, mas como uma reflexão do saber-fazer, de uma teoria se construindo em uma ação, então, a partir daí, cresce uma certa crítica que eu tenho, e que é muito viva aqui, [...] que transformaram a Prática, as disciplinas no caso do nosso currículo aqui de práticas, e de instrumentação também, enfim, mas um foco muito grande na construção de materiais didáticos e muitas vezes de modelos, sem nenhuma discussão teórica sobre a construção de modelos, sobre os objetivos dos modelos, uma ciência objetiva dos modelos, o ensino de ciências. [...] (Pe8).

Eu vejo alguns colegas que acham, que acreditam, que a prática tem que ser prática, “eu tenho que construir uma mesa, eu tenho que fazer alguma coisa necessariamente prática” para que aquela disciplina chamada Prática III ou Prática IV seja uma prática (Pe8).

Esse relato envolvendo a reflexão sobre a prática docente vai ao encontro do Parecer CNE/CP 9/2001 que defende:

Uma concepção de prática, mais como componente curricular, implica vê-la como: uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se *trabalha na reflexão sobre a atividade profissional*, como durante o estágio, nos

momentos em que se exercita a atividade profissional (p. 03, grifo nosso).

A Resolução CNE/CP1/2002, também enfatiza que “a prática será *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-problema” (p. 06, grifo nosso). Nessa perspectiva, Nogueira (2012) cita que a PCC precisa ser desenvolvida sob a intervenção de reflexão e de investigação sobre a prática.

Segundo Dall’Orto (2000), é necessário, no entanto, estar atento para o significado do termo reflexão e, conseqüentemente, para o que vem a ser professor reflexivo, pois uma ação reflexiva sobre a prática educacional depende diretamente de como os professores a concebem. A autora ressalta ainda que, a reflexão não pode ser considerada um fim em si mesma, pois, todo professor é reflexivo em relação ao trabalho que desenvolve, mas não se pode dizer que o trabalho é melhor só porque os professores são reflexivos.

Outro ponto importante no enunciado do professor 8, é o momento em que este enfatiza a importância de “[...] preparar o professor para o **cotidiano escolar**” (Pq8).

Nessa perspectiva, o professor 4 também vem destacando a PCC como atividades que auxiliam: [...] na preparação dos futuros professores para o enfrentamento da **realidade das salas de aula do ensino básico** (Pq4).

Os enunciados formulados pelo professor 8 e 4 vão ao encontro dos discursos defendidos pelos documentos do CNE, no que se refere a PCC como possibilidade de aproximar universidade e escola. Ressaltamos a importância de considerar a relação dos cursos de formação de professores e as escolas como um processo de investigação e reflexão da prática docente.

O professor 5 atribui à PCC a função de mostrar como utilizar os conteúdos Pedagógicos e Biológicos na sala de aula. Isso pode ser evidenciado nos enunciados a seguir:

[...] o ensino prático dos conteúdos pedagógicos (Pq5).

Você tem que arrumar uma forma que eles vejam o conteúdo das práticas como um conteúdo “utilizável”, lá fora [...] se a gente não começar a mostrar, a aplicabilidade daquilo que eles estão

vendo, a prática de ensino fica sem fundamento (Pe5).

Eu dou a teoria e dou uma prática de morfologia vegetal, vamos colocar assim, mas eles não sabem como utilizar essa prática de morfologia vegetal, em sala de aula. Ele separa (Pe5).

Eles (alunos) acham que por ter já essa prática de aula de campo, aula de laboratório, eles acham que eles já estão vendo a prática e ensino de Ciências Biológicas, eles não veem um fundamento da prática e ensino de Ciências Biológicas como a gente faz, que é fazer um plano de aula, que é aprender a fazer um Projeto Político Pedagógico, né? Quais são os grandes pensadores das Ciências Biológicas, eles não veem dessa forma (Pe5).

Ao analisarmos as DCNs, pudemos observar que as 400h de PCC deverão ser trabalhadas pelos professores tanto das disciplinas de conteúdos pedagógicos como nas disciplinas de conhecimento específico, tendo como objetivo oferecer a desejável articulação entre os conteúdos específico e pedagógico. Nessa direção, a PCC também é desenvolvida pelos professores dos conteúdos Biológicos e, dessa forma, estes profissionais são responsáveis pela formação do futuro professor de Ciências e Biologia.

Mesmo os documentos do CNE enfatizando que a PCC é responsabilidade de todos os professores, e não somente da área de Educação, observa-se ainda que os professores de disciplinas Biológicas vêm atribuindo à Faculdade de Educação a tarefa de formar professores, esquecendo-se ou ignorando que, em um curso de formação docente, os conteúdos Biológicos que ministram, precisam ser pedagogicamente transformados.

Para que as atividades referentes à PCC aconteçam efetivamente nas disciplinas da área específica da Biologia, torna-se necessário que os professores de disciplinas de conteúdos Biológicos encarem conteúdo e forma com dimensões intrínsecas e não separadas, por exemplo: ao trabalhar com célula, o professor de Biologia, junto com os alunos, terá que dar conta de como se aprende e de como se ensina célula. Ressaltamos que o “como se ensina” não se trata de uma atividade eminentemente prática, desvinculada do conteúdo pedagógico.

Para Mohr e Cassiani-Souza (2004), a PCC deveria ser o desenvolvimento de atividades que permitissem dar oportunidade aos

graduandos para que aprendam e pensem o conteúdo biológico como objeto de ensino nos espaços educacionais.

Segundo Fernandes (2004), mediante a análise da legislação contextualizada no cenário brasileiro, é possível constatar a banalização da prática, quando é encarado como uma ação necessária, mas desprovida de sentido para o curso e, até para a própria disciplina, quando ela – a prática – não se conecta com a teoria e a prática social mais ampla. Como por exemplo: a disciplina X, 30h de teoria e 30h de prática. Em que momento são pensadas essas conexões, como se produzem, se articulam entre si e com o campo profissional? Muitas vezes, encontramos o esvaziamento do conhecimento pedagógico e a redução da prática a uma ação isolada na disciplina.

A PCC convida (ou obriga) os professores de ensino superior, pesquisadores em suas respectivas áreas, a trabalharem o ensino de Biologia para a educação básica, transformando o conteúdo de suas disciplinas em conhecimento acessível ao saber escolar, através de atividades práticas pedagógicas. Dessa forma, o planejamento e a operacionalização da PCC mexem com a forma como o professor organiza seu programa de curso, como leciona, como seleciona os recursos pedagógicos, como se relaciona com os alunos, com os avalia. Portanto, não se trata de uma alteração simples, mas uma mudança extensa e complexa.

Nessa perspectiva, citamos um exemplo: 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 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" (COSTA, 2012).

Mesmo concordando com esse maior comprometimento dos professores dos conteúdos Biológicos, ressaltamos que as atuais políticas curriculares para os cursos de licenciatura foram definidas sem considerar as condições necessárias para sua operacionalização e sem levar em conta os problemas relativos à formação dos profissionais. Em boa parte das instituições que oferecem cursos de licenciatura, ainda podemos observar a ausência de professores com formação na área de

Educação e Ensino de Ciências, como podemos verificar no curso que é cenário dessa pesquisa, que apresenta no seu quadro docente apenas um professor com mestrado na área de ensino.

Ao determinar que a carga horária destinada a PCC deva-se fazer presente nas disciplinas Biológicas, percebemos que essa proposta desconsidera as condições necessárias para a sua efetiva operacionalização, por exemplo: os professores responsáveis por essas disciplinas não têm pós-graduação na área de ensino ou educação para desenvolver esse tipo de atividade. Nessa perspectiva, Amaral, Justina e Ferraz (2007) citam que uma das principais dificuldades em implementar a PCC, reside na falta de entendimento por parte dos formadores, voltados às áreas específicas, quanto à importância desse tipo de proposta. Essas autoras acreditam que superar tal dificuldade é um dos pontos fundamentais para mudanças mais profundas em termos da formação inicial de professores.

O professor 5 menciona que:

Trabalhar os conteúdos de zoologia, de botânica, de saúde e epidemiologia, é como aplicar aqueles conteúdos que eles já aprenderam nas disciplinas, nas práticas de ensino. Como é que eu vou passar esse conteúdo em sala de aula para o meu aluno? Porque eu não vou chegar lá numa sala de aula e vou dissecar um bicho. Então, eu tendo recursos, como é que eu aplico nessa área de zoologia, como é que eu aplico nessa área de botânica? Entendeu, como é que fica lá? (Pe5).

O enunciado desse sujeito vai ao encontro do modelo dos cursos de formação de professores, identificado como aplicacionista¹⁰, o qual desvincularia a teoria da prática.

Para que a PCC possa se constituir, a partir de experiências significativas de integração teoria-prática na formação, ela precisa ser concebida a partir de uma organização curricular que ajude a superar a visão aplicacionista da teoria e a visão ativista da prática (SILVÉRIO, 2014).

¹⁰ Os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos (TARDIF, 2000).

O professor 3 responde que a PCC é importante na formação do licenciado:

Leva o aluno a **pensar e a praticar como professor** (Pq3).

Prática, como se fosse introduzir o aluno dos cursos de licenciaturas à prática pedagógica, ou seja, no nosso caso a gente trabalha desde as teorias pedagógicas até a dinâmica mesmo, de dar aula mesmo, de prática. Antes de ir para o estágio, propriamente dito (Pe3).

Eu acho que aí é que está o papel de quem dá a prática, mostrar a eles uma visão da importância da educação e tentar fazer com que eles descubram se eles realmente querem ser professores (Pe3).

A partir desses enunciados, torna-se necessário, almejar um processo formativo que promova a aproximação entre os conhecimentos teórico-práticos aprendidos na universidade com os conhecimentos advindos da realidade profissional de forma recíproca e sistemática.

5.1.2 Leitura polissêmica realizada pelos professores sobre a PCC

A leitura polissêmica a qual nos referimos, são as formulações de sentidos sobre a PCC, que se distanciam daqueles que são apresentados nos pareceres e resoluções do CNE. O professor 1 relata que a PCC corresponde:

A **prática de ensino** inclui atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola ou em outros ambientes (Pq1).

Essa prática, ela entra como um instrumento para a gente integralizar mais essa parte dos conteúdos que a gente vê [...]. Instrumento, porque se você for observar os ementários que contemplam a cada uma. Então o aluno já tem uma condição maior, ele não fica só preso naquela parte conteudista, então ele já tem uma possibilidade de desenvolver. Ah, o plano de ensino, ou então, mesmo, oh, vamos fazer um projeto pedagógico. Já tem também a questão que a gente trabalha no curso de licenciatura, mas o **professor pesquisador**, então, pronto, metodologia científica está incluída também nessa parte de

prática do ensino, então, projeto de pesquisa, então, como fazer. Tem muito do como fazer (Pe1).

Nesses enunciados, chamou-nos atenção o termo “professor pesquisador”. Segundo esse sujeito, o curso de licenciatura, na busca por formar esse tipo de professor, destina parte da carga horária da PCC para a disciplina Metodologia Científica. No capítulo III, ao fazermos uma análise das DCN não identificamos a PCC sendo citada com esse objetivo.

Nos enunciados acima, percebemos também a atribuição de PCC com o mesmo significado de prática de ensino. A sinonimização da PCC, como de prática de ensino pode estar relacionada à confusão dos significados da PCC, à prática de ensino e à matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que apresenta na sua estrutura curricular, disciplinas denominadas de “Prática em Ensino de Ciências Biológicas”, cuja carga horária destinada corresponde ao que é destinado para a PCC.

Identificamos que o currículo apresenta grande parte da carga horária destinada a PCC no interior de disciplinas próprias de prática (Prática em Ensino de Ciências Biológicas), contrariando a Resolução CNE/CP 1/2002, em seu artigo 12, parágrafo 3º, a qual estabelece que a prática esteja diluída “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação” (p. 05). Esse resultado evidencia no âmbito do funcionamento discursivo, deslizamentos de sentidos sobre a PCC na construção do currículo de Licenciatura em Ciências Biológicas.

De acordo com Ball (2001) durante o processo de leitura, entendimento e implementação, as políticas curriculares passam por inúmeras ressignificações, ou seja, nesse momento em que as instituições buscam responder e adequar-se às políticas de currículo, estas ganham novos sentidos. Esse autor defende ainda que, as políticas curriculares vão além de um movimento verticalizado, ou seja, tais políticas não são implementadas em um movimento de ‘cima’ para ‘baixo’, marcado pelo poder central e pelos governos, ou como um movimento de ‘baixo’ para ‘cima’, tendo na prática seu campo de produção.

Buscando explicar a diferença entre PCC e prática de ensino, o Parecer CNE/CP 28/2001 cita que, há que se distinguir, de um lado, a Prática como Componente Curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. Esse documento refere-se a PCC

como uma prática que contempla os dispositivos legais e vai além deles, que produz algo no âmbito do ensino, enquanto que na prática de ensino, deve-se seguir o Art. 65 da LDBEN: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (p. 23).

Segundo Diniz-Pereira (2011), o artigo 65 da LDBEN criou, na verdade, uma grande confusão a respeito do termo “prática de ensino”, levando a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a aprovar um parecer com orientações para o seu cumprimento. O Parecer CES 744/97 esclarecia que “a prática de ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora” (p. 01).

No tocante da PCC, esta deve-se fazer presente em todos os momentos dos cursos de formação de professores e não em um espaço/disciplina específicos, conforme expressa o Parecer CNE/CP 28/2001: “É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso [...]” (p. 09).

O Parecer CNE/CP nº 28/2001, ao justificar a carga horária dedicada à prática num valor superior ao prescrito pela Lei 9394/96, estabelece que, apenas as 300 (trezentas) horas mínimas dedicadas à prática de ensino não serão suficientes para comportar todas as exigências da formação.

O professor 2 relata que a PCC é:

Uma prática que acompanha o aprendizado teórico (Pq2).

[...] essa prática, que a gente fala, eles leem a prática de laboratório. E aí eles acreditam que fazer laboratório, eles vão aprender Biologia. Não vão aprender. Eu percebo isso. Quando eu dou uma aula bem dada, e eles fazem um seminário bem feito, e aí tem a discussão, porque eu discuto muito com eles o tema: Que importância que tem, como é que a biologia está ultimamente, essas novas descobertas, e qual a importância social disso. Eu vejo que isso rende mais do que fazer uma aula de microscopia. Eu acho que a gente não sabe ainda fazer essas aulas. Os alunos não tem engajamento, eles não se preparam. Em Moscou, por exemplo, a gente não saía de uma aula de Química prática, sem ter (...). A gente tinha um

caderninho pequenininho, que tinha que marcar tudo que a gente faz. A gente recebia antes o protocolo. Aí tem que saber a teoria daquilo. Princípio da reação, por exemplo. Por que é que eu uso essa metodologia e não uso essa nos experimentos de hoje. Quais são os resultados esperados? A gente tinha que ler a teoria para ir para a prática (Pe2).

Ao questionarmos esse sujeito sobre a importância da PCC na formação inicial de professores, o professor 2 formula que:

Não tenho tanta certeza; o conhecimento teórico precisa ser bem definido (Pq2).

O professor 2 enfatiza que, para ser um bom professor, é necessário dominar a teoria, ou seja, os conteúdos da área Biológica. Ao pensar em uma formação em que existe uma grande prioridade para os conteúdos de natureza Biológica, colocando a prática pedagógica como complementar, recorre a uma formação de professores pautada no modelo da racionalidade técnica, cuja intencionalidade é a formação de um “professor técnico”, que trata a prática docente a partir do ponto de vista de uma concepção epistemológica herdada do positivismo, prevalente ao longo do século XX (SCHÖN, 2000).

Autores, como Zeichner (2008) e Contreras (2002) criticam os cursos de formação de professores baseados nesse modelo de formação. Apesar das críticas, Zeichner (2008) enfatiza que o modelo da racionalidade técnica se faz presente, ainda hoje, na maioria dos programas de formação docente existentes no mundo.

Percebe-se que existe uma busca para os currículos dos cursos de formação de professores se adequarem ao modelo da racionalidade prática, aceita atualmente na área, no entanto, trata-se de um processo lento e sinuoso.

Segundo Diniz-Pereira (1999), de acordo com esse modelo, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e de reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados.

Nas atuais normativas legais vigentes para a formação inicial de professores, em especial no que se refere à PCC, notamos a presença de algumas características que vão ao encontro do modelo da racionalidade prática.

O professor 2, ao ser questionado sobre se a PCC contribui para a formação de professores de ciências e Biologia, relata que:

[...] pode contribuir. Com práticas que motivam o aluno a **levantar hipóteses e testá-las** (Pq2).

[...] a prática não é só prática em laboratório, a gente trabalha prática em várias dimensões. Por exemplo, como eu pratico a Biologia? Eu, por exemplo, trabalho muito filme, trabalho textos com eles; trabalho muito viagens, com eles; a gente sai muito pela região. Agora, a prática, eu vejo que a prática em laboratório, ela funciona muito pouco. Porque eles fazem tudo muito mecânico. Não é uma hora que eles pensam. Eles vão deixar para pensar depois que já fez. Eles não levantam hipóteses, a gente não tem tempo para isso (Pe2).

A partir dessas formulações, podemos perceber que o sentido atribuído a PCC, aproxima-se da concepção positivista. Essa concepção positivista gera consequências, ao encarar a prática como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria, ou seja, a prática só tem relevância na medida em que confirma os pressupostos teóricos (CHAUI, 1997).

Fernandes (2004) enfatiza que a teoria vista na ótica positivista traz como representação a ideia de que teoria se comprova na prática, condicionando uma visão de que a teoria antecede à prática e, que esta, aplica soluções trazidas pela teoria.

Na busca de compreender o funcionamento desses discursos a respeito da PCC, observamos que o sentido atribuído a PCC pelo professor 2, muitas vezes está relacionado a uma prática de laboratório, comum na Biologia Celular, área que esse sujeito realiza pesquisa. Logo, estes sentidos construídos vão além de elaborações individuais, mas resultam de construções sócias históricas perpassadas pela memória discursiva.

O professor 6 produz sentidos sobre a PCC que não têm relação com o que determina os documentos do CNE. Esse professor cita que:

Entendo (PCC) como a **problematização** e **contextualização** dos conteúdos de ciências Biológicas, além é claro da vivência do

aprendizado no “**saber fazer**”, tornando o aluno um **verdadeiro profissional** (Pq6).

Ela (PCC) é uma **entidade curricular** que existe mesmo, ela, por si só, existe. Então eu reconheço prática como uma disciplina, né, como a gente chamava no passado, componente curricular de disciplina. Então ela tem uma cara própria, ela tem conteúdos próprios de prática, mas também reconheço prática de ensino **como uma metodologia de se formar um aluno** (Pe6).

Diante do exposto, solicitamos que o professor 6 falasse mais do que entende sobre PCC como uma metodologia de se formar um aluno:

Quando a gente fala prática, as pessoas pensam que é uma aula prática em laboratório, então, é assim que o pessoal encara, me dá um roteiro, e vão lá no microscópio e na lupa olhar. Mas a prática como metodologia, eu entendo da seguinte forma: a gente tem pelo menos, no mínimo, três momentos de avaliação em cada componente curricular, em cada disciplina, então é você escolher um desses momentos de avaliação, que não precisa necessariamente ser uma prova, e você fazer com os alunos algo que leve a prática, como, por exemplo, eu faço com meus alunos, um mini projeto, então os alunos participam da concepção do projeto. Geralmente quem tem que ter a ideia sou eu, porque senão eles ficam soltos. Então, por exemplo, a ideia que a gente trabalhou no semestre anterior foi o seguinte: como é que as pessoas reconhecem os invertebrados, por exemplo. Em zoologia dos invertebrados. Então, eu divido os alunos em grupos e eles saem, eu aplico, a gente elabora junto um questionário, a gente elabora um projeto conjunto, de toda a turma, e divide a turma em equipes, e aí eles saem para o levantamento de dados. Da mesma forma que você está me entrevistando, eles entrevistam pessoas aqui dentro do campus, e perguntam para alunos de enfermagem, para o aluno de farmácia, para o próprio aluno de Biologia, o aluno de matemática, se ele sabe o que é um invertebrado, se ele acha que invertebrado é um animal

importante ou não. [...] E aí os alunos coletam os dados, eles tratam esses dados na forma de porcentagem, fazem gráficos e apresentam, num encontro da própria turma, os resultados que cada equipe teve (Pe6).

Ao ser questionado sobre que textos escritos já leu sobre a PCC, o professor 6 cita que leu livros de Miriam Krasilshik (autora reconhecida no Ensino de Ciências que não aborda o tema PCC).

Diante desses enunciados, destacamos a necessidade do maior diálogo com as produções acadêmicas da área de Educação e Ensino de Ciências e Biologia. Além disso, percebemos a necessidade desse curso criar espaços de reflexões e investigações que ajudem os professores a compreenderem o termo PCC, explicitando o que os documentos oficiais dizem a respeito desse tema, para então, poderem se comprometer com o exercício dessa prática nas disciplinas. Dessa forma, esses espaços de reflexão e diálogo dos docentes podem ser compreendidos como um dos meios de formação para poderem atuar como formadores de futuros professores de Ciências e Biologia.

Nessa pesquisa, questionamos os professores sobre a existência de momentos em que há discussão sobre a PCC. Nas respostas percebemos que alguns docentes afirmaram haver espaços para discussão da prática, outros, dizem que tal espaço inexistente. Entende-se que tal resultado sinaliza a desarticulação do corpo docente, o qual parece estar desenvolvendo iniciativas, porém, isoladas.

Identificamos também sentidos formulados sobre a PCC pelo professor 7, que não tem exposto nos documentos do CNE.

[...] processo de racionalização, organização e coordenação (Pq7).

Esse professor afirma que não leu nenhum texto escrito relacionado a esse tema. Partindo de que a maioria desses sujeitos não leram os documentos do CNE, podemos perceber que muitas vezes, atribuem sentidos a PCC relacionado com outros textos (oral ou escrito), que tiveram contato.

Ao tratar a relação paráfrase/polissemia, autores como Cassiani, Giraldi e Lisingen (2012), enfatizam que é próprio da natureza da linguagem a possibilidade da multiplicidade de sentidos, mesmo para sujeitos que vivem imersos numa mesma cultura.

Como já dissemos, a condição de existência da linguagem é a incompletude, ou seja, o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possíveis, logo, a linguagem não é precisa, nem inteira, nem clara, nem distinta. Se o texto não é transparente, pode existir uma variedade de leitores que podem produzir diferentes interpretações. Porém, isso não significa dizer que os documentos nacionais possam ter qualquer interpretação. Os propositores de políticas públicas têm intenções e tentam

controlar os possíveis sentidos que as DCNs podem produzir. Isso pode ser evidenciado em textos mais descritivos como as publicações de pareceres que se caracterizam, a nosso ver, numa tentativa de controle de sentidos, para que se possa obter sentidos dominantes sobre o que é proposto.

Ao analisar esse processo de circulação e produção de sentido referente à PCC, percebemos que os sentidos a respeito desse tema não caminham em linha reta. Eles saem da linha, ou seja, os sentidos da PCC nos documentos do CNE não são os mesmos que alguns dos professores desse curso de Licenciatura em Ciências Biológicas atribuem.

A análise do PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas A e as formulações de sentidos produzidas pelos professores dá evidências de que os deslocamentos de sentidos estão presentes principalmente em dois momentos:

- Durante a construção do PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas (leitura dos documentos do CNE)
- No decorrer da transição entre a modalidade textual desses documentos e a prática docente (leitura dos professores sobre PCC).

Em nosso entendimento, apesar da ampliação da jornada das horas de prática pedagógica ser um avanço ao proporcionar uma maior articulação entre teoria e prática, há dificuldades de entendimento por parte dos professores com o conceito de PCC. Dessa forma, no necessário movimento entre o que está prescrito no PPC, nas ementas das disciplinas e a ação, há um caminho a ser percorrido, que depende do corpo docente.

O contato com os sujeitos responsáveis em operacionalizar e incorporar a PCC no PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas A, possui uma importância estratégica, porque não é um contexto no qual simplesmente a PCC é “implementada”, como um “pacote” pronto e acabado, mas está sujeita a interpretações. No estudo em questão, as

DCNs não são consideradas como pacotes lançados pelo governo sobre as universidades.

Partindo dos documentos oficiais que trazem em seus textos sentidos como relação teoria e prática, aproximação universidade e escola e desenvolvimento de competências, percebemos que no contexto da universidade, os professores constroem novos sentidos. Nessa circularidade, há intenso processo de ressignificação dos textos e discursos das políticas curriculares nos múltiplos contextos pelos quais elas perpassam.

Assim, a produção de sentidos sobre a PCC é resultado de intensos e múltiplos processos de (re)leituras, apropriações, deslocamentos, interpretações e ressignificações.

A história de leitura dos professores possibilita que “novos” discursos sejam produzidos e incorporados, o que resulta na produção de outros sentidos sobre a PCC. Os professores do curso de licenciatura apropriam-se dos discursos difundidos pelos documentos oficiais, dando-lhes novos significados.

Por mais que a elaboração das DCNs seja orientada, de forma geral, pelas agências internacionais de fomento e aspire intervir no funcionamento dos demais contextos, as orientações oficiais são interpretadas de diferentes maneiras nos contextos locais. Ressaltamos, que em cada contexto particular há especificidades locais, finalidades sociais específicas que direcionam a demanda dessas políticas. Isso nos permite reiterar que, mesmo na situação pretensamente homogeneizadora apresentada pelo processo de globalização, as contingências locais têm um papel de destaque na formulação das políticas.

Segundo Costa (2012) o contexto da prática também pode ser lócus de produção de políticas. De acordo com essa autora, numa sociedade que prima por valores democráticos, os atores sociais que atuam no contexto da prática não agem como meros executores de propostas. Eles promovem diálogos com as propostas oficiais reelaborando-as na perspectiva de sintonizá-las com as características do contexto local e com os interesses envolvidos. Segundo essa autora, a política curricular 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 vontades, desejos dos que vivem os cotidianos institucionais.

Portanto, os documentos oficiais que fundamentam a PCC e que chegam ao contexto das IES não ingressam num vazio social ou institucional, o texto e seus leitores têm histórias.

5.2 ATIVIDADES RELACIONADAS À PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Nessa pesquisa, a legislação mencionada atribui vários sentidos a PCC, apontando os objetivos, a carga horária, a distribuição ao longo do curso, etc. Contudo, tanto os pareceres como as resoluções não fornecem exemplos ou mencionam atividades específicas que poderiam ser realizadas para operacionalizar a PCC.

Pereira e Mohr (2013), ao analisarem a legislação existente sobre a PCC, identificaram três pareceres e duas resoluções que tratam sobre o assunto. Analisando esses documentos, as autoras observaram que eles tratam muito mais do papel da prática ao longo do currículo, em quais momentos ela pode se dar, do que sobre que tipos de atividades poderiam ser feitas para programar a PCC.

Ao reconhecermos que as leituras heterogêneas e os diferentes sentidos a respeito da PCC têm implicações na prática docente nos cursos de formação de professores, buscamos, nesta seção, conhecer quais as atividades desenvolvidas pelos professores do curso Licenciatura em Ciências Biológicas A, na carga horária destinada a PCC. Destacamos alguns enunciados dos professores relatando atividades relacionadas ao conteúdo da área Biológica.

Eles (alunos) confundem prática de ensino com a prática do laboratório, por exemplo. A prática, né, eu dou zoologia, por exemplo, eu ministro zoologia. Digo: ah, vamos abrir um peixe. Então, a prática, até o professor conseguir ver o que é a prática dentro do curso e sua importância, o aluno termina imaginando que prática é aquilo de pegar e abrir peixe, olhar uma flor (Pe1).

A gente fez pouco laboratório. A gente fez aula de campo, a gente foi para os sítios aqui na região, a gente foi ver geomorfologia, daqui. As estruturas: rocha, formação rochosa (Pe2).

A PCC é muitas vezes considerada “prática de laboratório, é bancada ou mato” (Pe5).

A articulação do conhecimento Biológico específico (Botânica, Imunologia, Zoologia, Genética, etc.) com os conteúdos pedagógicos, a necessidade e a oportunidade de pensar tais conteúdos na perspectiva de sua veiculação do contexto educacional podem configurar-se como um das atividades de PCC (PEREIRA, MOHR 2013). Nessa perspectiva de prática, o Professor 4 destaca:

[...] digamos assim, durante uma aula de microbiologia, atitudes exemplares e coisas da disciplina que fossem interpretadas como se o estudante da graduação se transportasse para uma sala de aula, e ele como professor pudesse fazer a exposição daquele tema de uma forma tranquila, sem que a gente precisasse dizer que parte da aula seria específica da microbiologia, e parte da aula seria prática relacionada a sua produção docente quando você for usar o tema microbiologia (Pe4).

Durante a pesquisa em campo, uma atividade citada bastante pelos professores é a mostra de Biologia.

Mostra de biologia, ela é uma atividade ligada à prática de ensino de biologia IV, onde os alunos, no começo do semestre são orientados a cada um contribuir com uma apresentação na forma de exposição de um tema de biologia. Essa mostra, ela é realizada com apoio da universidade, a gente vai e marca local, geralmente escolhemos um local na cidade para facilitar o acesso, porque a mostra tem o objetivo de divulgar o conteúdo de biologia para toda a sociedade aqui do município. [...] a gente faz grupos de 4 pessoas, eles elaboram a exposição de um tema através de banners, cartazes, modelos em maquetes. Alguns alunos se empolgam e trazem animais de coleção ou até animais vivos, como a gente já teve, e nesse momento eles expõe isso para toda a sociedade. Geralmente acontece em dois dias, a entrada é franca. Antes a gente manda convite para todos os colégios, e também divulga na forma de cartazes e sites por toda a cidade. E aí são dois dias, o evento, em que as pessoas chegam, as escolas vêm, os professores trazem suas turmas, e vai

alguém dar explicação de cada stand, cada aluno expõe ali aquele trabalho que elaborou (Pe5). Na amostra, participando no seminário, na organização de eventos, [...] plano de ensino, fazer um projeto pedagógico. [...] a visitação da escola com um projeto (Pe1).

Além dessas atividades, percebemos inúmeras ações desenvolvidas pelos professores, como: seminários, visitas em algumas escolas, fazer maquetes, ministrar aula, feira de ciência, ler um arquivo científico, ver e discutir filmes relacionados a determinado conteúdo, elaborar um plano de aula, estudar as modalidades didáticas, elaboração e execução de projetos para Mostras didáticas ou científicas, fazer um PPC, desenvolver mapas conceituais e aprender sobre os grandes pensadores das Ciências Biológicas.

Em relação aos seminários desenvolvidos como atividade de PCC, o professor 4 enfatiza que “a prática de seminários nem sempre é desenvolvida de maneira adequada. Porque o próprio professor que está aplicando seminários não leu sobre os seminários”. Além do seminário, esse sujeito relata que outra atividade relacionada à PCC é a análise de livro didático:

[...] é importante dar uma boa instigada para que eles (alunos) olhem o livro de forma diferente, não admirando o autor, mas sendo capazes de criticar aquele autor, que fosse até um ícone da área, mas que ele tenha a sua forma de interpretar e saiba criticar, tire suas próprias conclusões (Pe4).

Apesar de observamos as várias atividades relacionadas a PCC, percebemos por meio do enunciado do professor 8 que a prática nem sempre pode ser considerada necessariamente a prática propriamente dita, “mão na massa”.

A Prática de ensino, para mim e para alguém que possa observar, não tem nada de prática. Bem verdade que transformei a Prática de ensino I em uma disciplina que eu chamaria de Introdução à educação e ao ensino de Ciências, [...] Essa disciplina de Prática I eu sempre tentei fazer uma introdução a esse universo da educação, o que é

pensar a escola, o que é pensar o ensino de ciências, o que é pensar ser professor, mas sem, necessariamente, ter alguma atividade como uma prática (Pe8).

Mohr e Ferreira (2011) apresentam algumas das possibilidades de desenvolvimento de atividades de PPCC:

- Atividade de análise do conteúdo da disciplina nos livros didáticos de ensino fundamental e médio e em materiais paradidáticos.
- Atividade de produção de textos e outros materiais didáticos e paradidáticos (coleção de lâminas, modelos, jogos, coleções temáticas, material preservado, divulgação científica, sites de internet, dentre outros) para espaços formais e não formais de educação.
- Palestras de professores do ensino básico sobre questões importantes relativas ao conteúdo e à metodologia da disciplina em tela no ambiente escolar.
- Palestras e discussões com alunos que realizaram seus Trabalhos de Conclusão de Curso (com possibilidade de atuação da Empresa Júnior do Curso de Ciências Biológicas) relacionados com o ensino ou difusão do conhecimento biológico na escola ou em espaços não formais (MOHR; SOUZA, 2005), dentre outras possibilidades.

Segundo Santos e Lisovski (2011), existem diferentes formas de desenvolvimento da PCC em cada disciplina, podendo ser uma atividade de análise do conteúdo da disciplina em livros didáticos, produção de textos e outros materiais paradidáticos, ou mesmo projetos temáticos envolvendo os alunos, a escola ou outros espaços não formais da comunidade.

A PCC também enfrenta alguns problemas nesse curso, como destacam os professores 3 e 7:

Eu acho que aqui no nosso caso, as quatro práticas, elas terminam se repetindo. Eu escuto muito de alunos: ah, eu vi isso na prática II. Claro que não é culpa da prática, é culpa de como ela foi

montada, talvez até por falta de experiência que nós não tínhamos e não tinha nenhum biólogo formado [...] Então foi com a experiência, todo mundo era da área mais científica, ninguém era da área da educação. E a montagem das ementas ficou comprometida, porque eu acho que tem coisas que se repetem, realmente. Então eu defendo que ela seja um pouco diminuída, eu não digo todas, mas é que nós temos quatro. Talvez (...) que foi a grande discussão, acho que chegou a conclusão, é reduzir esse número de práticas para uma ou duas e o resto a gente tentar colocar dentro das outras disciplinas, pelo menos as de cada área, uma da botânica (Pe3).

Elas (PCC) estão isoladas, a minha leitura é que existe uma linha, existe o currículo da Biologia que vai progredindo, seguindo a tradição, do micro para o macro, começando com a biologia celular, a bioquímica, começando com a Zoologia I, II, III e assim vai, daí, paralelo a isso, existe essa linha do conhecimento pedagógico, que vai seguindo, que não se cruza com esses conhecimentos específicos da Biologia, e que, quando encontra as disciplinas de caráter pedagógico mais generalista, de avaliação, planejamento, políticas educacionais, acaba se repetindo (Pe7).

Essa prática está totalmente segregada, está isolada, disciplina como prática, disciplinas como Prática de ensino em Ciências Biológicas I, II, II, IV apresenta muita incoerência em sua própria ementa, em seu próprio desenvolvimento, então, pra mim, sempre foi muito difícil construir uma ideia de Prática, aqui, com o currículo que a gente tem e com a maneira como ele está formatado (Pe7).

Reiteramos que não existe formação ou acompanhamento dos docentes nas salas de aula dos cursos de licenciatura a fim de garantir que a PCC seja configurada como indicam os documentos oficiais, ficando aos professores do curso a tarefa dessa construção, com toda essa complexidade, que percebemos relacionadas às leituras dos sujeitos.

De um modo geral, o mais importante é não perdemos de vista que a PCC é uma prática voltada para processos de ensino, pensando sempre no futuro professor e no exercício da docência.

5.3 SENTIDOS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR SEGUNDO OS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Considerando que os sentidos referentes à PCC produzidos pelos professores e as diferentes atividades desenvolvidas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A se constituem como condições de produção de sentidos sobre a PCC para os alunos desse curso, buscamos nesta seção, compreender os sentidos produzidos pelos alunos a respeito da PCC, e como essa proposta curricular vem contribuindo para a sua formação como futuro professor de Ciências e Biologia. Buscando atender esse objetivo, estruturamos esta seção da seguinte forma:

Inicialmente, expusemos o perfil dos alunos participantes dessa pesquisa. Em seguida na seção “Sentidos da Prática como Componente Curricular segundo os alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas: tensão entre paráfrase e polissemia” apresentamos os resultados referentes à pergunta: “O que você entende por PCC?”

Na seção seguinte, apresentamos as “Atividades relacionadas à Prática como Componente Curricular”, mediante a realização dos questionários e do grupo focal com os alunos, fizemos a pergunta “Quais as atividades desenvolvidas dentro da carga horária destinada a PCC?”.

Por último, discutimos possibilidades de programar e operacionalizar a PCC nos cursos de formação de professores.

Perfil dos alunos

A análise da parte inicial dos questionários apontam que 80% dos alunos são do sexo feminino e apenas 20% do sexo masculino. Os alunos estão na fase final do curso, critério importante para a escolha dos participantes, pois eles já cursaram todas as disciplinas que compreendem a carga horária destinada a PCC.

Ao serem questionados com quantos períodos estarão conseguindo concluir o curso, 40% dos alunos afirmam que no 8º período. No entanto, percebemos que a maioria dos alunos, que correspondem a 60% não terminarão o curso no 8º período, isso se deve

a vários fatores, entre estes, destacamos que a maioria dos alunos já atuam nas escolas de educação básica. Segue a tabela abaixo:

Quadro 9 - Períodos em que os alunos concluirão o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Sujeitos	Período	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Aluno 2; Aluno 4; Aluno 8; Aluno 12; Aluno 13; Aluno 14; Aluno 15; Aluno 16;	8	8	40%
Aluno 8; Aluno 10; Aluno 11; Aluno 17; Aluno 18	10	5	25%
Aluno 5; Aluno 6; Aluno 7; Aluno 19	9	4	20%
Aluno 1; Aluno 20	12	2	10%
Aluno 3	11	1	5%

As respostas dos questionários indicam que 15% dos alunos desejam fazer pós-graduação na área de ensino de Ciências, Educação (5%) e Educação Ambiental (40%). Consideramos essa informação importante para podermos perceber a relação dos alunos com as questões relacionadas à educação.

Nessa pesquisa observamos que três alunos (aluno 5, aluno 9 e aluno 15) não responderam a pergunta “o que você entende sobre PCC?”. O aluno 10 afirma que: “Eu não tenho conhecimento sobre a PCC”. Percebemos que 4 alunos (4/20 alunos) não conhecem a PCC.

O desconhecimento dos discentes em relação aos sentidos da PCC está relacionado ao funcionamento discursivo sobre esse tema nas condições de produção em jogo. Elencamos dois aspectos que podem estar influenciando no desconhecimento desse termo:

- 85% dos alunos (17/20 alunos) não conhecem o PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG;
- Nessa instituição os alunos não participam das discussões sobre esse tema;

Entre os sujeitos que conhecem a PCC, observamos, numa primeira análise, que atribuem diferentes sentidos a respeito desse termo:

- Planejamento, ex: formulação de planos de aula;
- Preparação para a sala de aula;

- Ministrar aulas em escolas;
- Uma disciplina;
- Atividades de campo e em laboratório.

Percebemos que os alunos produzem sentidos sobre a PCC que vão ao encontro dos documentos do CNE, enquanto outros se distanciam do que determina esses documentos.

Assim, como foi realizado com os professores, buscamos separar as respostas dos alunos em dois grupos:

- O primeiro grupo corresponde aos sentidos conferidos a PCC que se aproximam de uma leitura parafrástica;
- O segundo grupo corresponde aos sentidos conferidos a PCC que tende para a polissemia.

Além de distinguirmos esses dois grupos de licenciandos, notamos nessa pesquisa que alguns estudantes não se pronunciaram a respeito da PCC. Assim percebemos um silenciamento a respeito desse tema.

5.3.1 Leitura Parafrástica realizada pelos alunos sobre a PCC

Em relação à paráfrase, apontamos enunciados, onde os alunos atribuem a PCC o papel de prepará-los para ser professor.

Preparação do aluno para se comportar como profissional (Aq2).

Prática é mais utilizada na área de educação [...]

Nos preparando para a sala de aula (Aq7).

As formulações desses sujeitos reforçam a ideia de que a PCC proporciona atividades que favorecem uma melhor preparação para poderem enfrentar situações reais de ensino. Entretanto, o aluno 2 e o aluno 7 silenciam sobre como a PCC pode prepará-los para se “comportar como profissional” ou “para a sala de aula”.

O aluno 8 cita que o papel da PCC é trabalhar “a parte da educação” para terem uma boa inserção nas escolas.

A prática trabalha mais a parte da educação com os alunos, para terem uma boa **inserção nas escolas** (Aq8).

Concordamos que é importante que as atividades referentes à PCC possibilitem uma relação dialética entre as instituições formadoras

e a realidade na qual o aluno vai se inserir futuramente, como professor de Ciências e Biologia.

Os alunos 1 e 3 mencionam que a PCC é o momento de realizarem planejamentos de aulas:

[...] nos leva a ter noção de como vamos trabalhar na educação e formular nossos planos de aula, **planejamento**, etc (Aq1).

Planejamento e direcionamento realizados em escolas... Para melhor desempenho das atividades anuais, curriculares (Aq3).

Os sentidos da PCC produzidos por esses sujeitos é resultado das atividades desenvolvidas nas disciplinas que englobam a carga horária destinada a PCC. Isso foi evidenciado, mediante a observação da disciplina prática de ensino III (3º período do curso) em que a professora responsável trabalhou com os alunos o planejamento de aula, por meio da construção de um plano de aula.

Consideramos o planejamento (construção de plano de aula) como uma atividade relacionada à PCC, pois essa atividade proporciona condições para a articulação entre os conteúdos Biológicos com os conteúdos pedagógicos. No entanto, ressaltamos a importância do desenvolvimento da PCC ir além desse tipo de atividade.

O aluno 14 diz que a PCC deve estar inserida na grade curricular, pois esse componente é indispensável na formação do licenciando;

Na formação de um licenciando é um componente indispensável que deve estar inserido em sua grade, uma vez que **fornece subsídio para o futuro professor** (Aq14).

Nessa formulação, esse sujeito reconhece a PCC como uma prática que fornece subsídios para o futuro professor, mas que subsídios seriam esses?

Observamos que esse sujeito ao afirmar a palavra “subsídio”, caracteriza um discurso marcado pela falta de termos, ou seja, o aluno 14 omite palavras e expressões que provocam determinados efeitos de sentido, diferentes daqueles que ocorreriam caso esses elementos se fizessem presentes.

De acordo com Orlandi (2003, p. 275), “o sentido está sempre no viés”. Ou seja, para se compreender um discurso é importante se

perguntar: o que ele não está querendo dizer ao dizer isto? Ou: o que ele não está falando, quando está falando disso?

Ao se tratar de subsídio para o futuro professor, podemos pensar em: preparar um plano de aula, planejar modalidades didáticas, discussões de artigos sobre pesquisas na área de ensino de ciências, etc. Mas que não são colocados pelo aluno no enunciado.

5.3.2 Leitura Polissêmica realizada pelos alunos sobre a PCC

A leitura polissêmica é demonstrada na respostado aluno 4 que, apesar de atribuir a dimensão prática da PCC como uma atividade que tem relação com a educação, observamos que é um sujeito que atribui sentidos que não são determinados nos documentos oficiais.

É na prática que **percebemos um pouco mais do que queremos** e se realmente queremos, como exemplo, o estágio. Além de prática de ensino como componente curricular que nos são ofertadas I – IV (Aq4).

Nesse enunciado, o aluno ao se referir a PCC, atribui o termo *prática de ensino como componente curricular*. Esse termo pode ser fruto da união entre a Prática em Ensino de Ciências Biológicas (disciplina ofertada nesse curso) e a PCC.

Dutra e Terrazan (2008), ao lerem os projetos políticos pedagógicos de cursos superiores notaram que não há uma nomenclatura única para PCC. As nomenclaturas que os cursos deram são: “Prática Educativa” (UFSM), “Prática de Ensino” (UFSJ e URI) e “Prática como Componente Curricular” (UFPel e UFSCar). Esses autores reconhecem a existência de uma distinção, não apenas semântica, mas também das características que permeiam essas diferentes práticas e salientam a necessidade de estudos para maior aprofundamento dessas características.

Na formulação do aluno 4, observamos também que a PCC é importante para decidir se querem ou não ser professores. Nessa direção, Nogueira (2012) cita que a PCC leva o discente a conhecer a realidade escolar, ou seja, a fazer uma aproximação da universidade com a escola em que atuará futuramente, permitindo a confirmação da escolha docente e, principalmente, a constituição da identidade profissional docente.

Segundo Guidini (2010), a PCC, se desenvolvida de maneira reflexiva, contribui, de forma incisiva, para a constituição da identidade dos licenciandos que, ao refletirem sobre as práticas docentes (as metodologias, suas legislações, suas realidades, suas representações) e ao observarem ou experimentarem o exercício da docência, descobrem se era, ou não, essa a profissão que desejavam.

Assim, segundo esse autor, pode-se observar que o estímulo e o desenvolvimento de uma postura reflexiva, questionadora e investigativa, promovidos pela PCC, geram não só um complexo processo de socialização com o ambiente docente, mas também conflitos, rupturas, incertezas, escolhas e "batalhas" internas, o que propicia, aos licenciandos, confirmarem ou vetarem a escolha por essa profissão, o que se considera uma contribuição de extrema relevância para a continuidade da constituição de suas identidades profissionais.

O aluno 6 ao responder o que entende a respeito da PCC, diz que:

A **prática** fazendo parte do nosso **currículo** acadêmico, até por que acredito que em um curso de licenciatura a **prática se torna importante** (Aq6).

Ao analisarmos essa formulação, evidenciamos que a PCC definida como uma **“prática fazendo parte do currículo”** está relacionada ao próprio termo **Prática como Componente Curricular**. A resposta formulada pelo aluno é como se fosse um eco da pergunta, ou seja, a partir do questionamento, o sujeito constrói sentidos sobre a PCC no jogo da língua. Assim, reconhecemos um movimento de reiteração de palavras que se configura no próprio questionamento: *O que você entende por Prática como Componente Curricular?*

Nessa perspectiva, a partir da AD entendemos que o sujeito se filia a uma formação discursiva nas condições de produção em jogo, visando seus efeitos sobre o interlocutor. Na situação de entrevista, percebe-se nos enunciados formulados pelos sujeitos, a busca de apoio em palavras que são reconhecidas e legitimadas em pesquisas da área.

Flôr e Cassiani (2008) afirmam que o pesquisador, ao assumir o papel de analista diante de entrevistas, precisa estar atento à ocorrência do mecanismo de antecipação, pois as falas dos entrevistados estão perpassadas por suas expectativas.

Segundo Orlandi (1997), os sujeitos se inscrevem em uma formação discursiva para que a palavra tenha sentido. No entanto, as relações de força quando entram em jogo, começam a configurar o que o

dizível não pode ser dito quando o sujeito fala. De forma, que a relação com a formação discursiva é modificada. Concordando com Orlandi (2012b), esse mecanismo faz com que o sujeito dirija o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que aquilo que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, será segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.

O Aluno 16 entende que a PCC:

É uma modalidade que por meio de inovações metodológicas e **aplicação** de novas **modalidades de ensino** visa melhorar o processo de ensino – aprendizagem (Aq16).

Percebemos no processo de textualização, que o sujeito, ao definir a PCC, recorre ao termo *modalidade de ensino*, tema este que ele vem estudando/abordando na sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Assim, é possível evidenciar que o aluno 16 se filia a sentidos sobre o que vem pesquisando para responder o que entende sobre PCC.

Destacamos que os alunos deixam ver, através de suas formulações, evidências de sua memória discursiva, de leituras já realizadas e que foram incorporadas, muitas vezes, de forma inconsciente.

O Aluno 17 refere-se a PCC como:

A prática em si, sendo oferecida de forma que o aluno possa ter experiência na prática (Aq17).

Essa formulação remete à ideia de que a prática é fazer sem saberes ou como uma prática esvaziada de teoria. Podemos identificar nessa formulação, que a prática está dissociada da dimensão teórica, indo na contra mão da perspectiva apresentada nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura.

As repostas a seguir são classificadas como polissêmicas, pois a PCC é considerada uma disciplina. Nessas últimas quatro sequências discursivas, observamos deslizamentos de sentidos.

Práticas **são disciplinas** que auxiliam o aluno para uma posterior licenciatura, preparando o aluno para ser um bom professor (Aq11).

Eu entendo a **PCC como sendo uma disciplina** indispensável em um curso de licenciatura, visto que está voltada para o ensino (Aq13).

Uma disciplina que as aulas são todas práticas (Aq8).

É uma disciplina, a qual pretende passar para os alunos a prática de ensino atual e quais os melhores métodos de ensino (Aq20).

O sentido atribuído a PCC como disciplina está relacionado ao fluxograma desse curso que apresenta a PCC como disciplinas próprias denominadas de “Prática em Ensino de Ciências Biológicas”.

Observamos também que o aluno 12 enfatiza que esse componente curricular é de responsabilidade apenas das disciplinas de caráter pedagógico.

Acredito, que inicia-se com as **disciplinas pedagógicas** que compreendem as práticas de pesquisa até o **estágio supervisionado**, onde se vivencia a área de atuação (Aq12).

Acreditamos que um curso onde a PCC está presente apenas nas disciplinas pedagógicas, acarreta a ausência de atividades que possibilitem a mobilização dos chamados “saberes pedagógicos do conteúdo”. Esse termo é uma categoria de saber docente citada por Shulman (2005). Segundo este autor, os saberes pedagógicos do conteúdo são definidos como uma amálgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional. Esse autor cita que os saberes pedagógicos do conteúdo são possuidores de um valor particular, porque identificam os corpos de conhecimentos distintivos para o ensino.

São os saberes pedagógicos do conteúdo que permitem distinguir o conhecimento do conteúdo necessário para o ensino e o conhecimento do conteúdo específico de uma área do conhecimento (Física, Química, Biologia, etc).

Segundo Shulman, Wilson e Grossman (2005) a diferença entre o conhecimento do conteúdo necessário para o ensino e o conhecimento do conteúdo por si próprio:

foi notada primeiro por Dewey (1983), quando ele disse: Todo estudo ou matéria possui dois aspectos: um para o cientista enquanto cientista; o

outro para o professor enquanto professor. Esses dois aspectos não estão contrários ou em conflito. Contudo, também não são imediatamente idênticos (p. 285-286).

Ao considerarmos os saberes pedagógicos do conteúdo, procuramos mostrar que não é possível separar o que se ensina (o conteúdo específico da área de conhecimento), de como ensinar (os aspectos pedagógicos ou didáticos). Reforçamos que o “como se ensina” não se trata de uma atividade eminentemente prática, pois o conteúdo pedagógico também tem sua dimensão teórica.

Destacamos a importância de que os professores e alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A tivessem a percepção da diferença entre a forma e o conteúdo e percebessem que o primeiro é intrínseco ao segundo e ambos devem gozar de amplo diálogo, desde os primeiros semestres. Nessa perspectiva, rompemos com a hierarquização entre forma e conteúdo e fortalecemos a melhor interação com o saber escolar.

Para Terrazzan *et al.* (2008), as atividades relativas à PCC deverão se constituir em momentos de formação privilegiados para articular o conhecimento conceitual da “matéria de ensino”, com os conteúdos a serem ensinados na Educação Básica, considerando condicionantes, particularidades e objetivos de cada unidade escolar.

Conforme Brito (2011), o espaço curricular da PCC pode ser pensado como aquele que faz o elo entre as disciplinas teóricas pedagógicas e as de conteúdo específico de Biologia.

Nessa perspectiva, buscando discutir a distribuição da PCC no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A, ressaltamos a fala do professor 4 que critica a disposição das disciplinas na grade curricular, pois, segundo ele, existe uma separação entre o conteúdo Biológico e o conteúdo do Ensino de Biologia.

Eu acho que, assim, eu acho que existe uma segregação da prática, quando você cria disciplinas como práticas de ensino, instrumentação, por exemplo, e deixa estas separadas das específicas, de microbiologia, de ecologia, de biologia celular, etc. Quando se faz isso, se deixa uma, digamos assim, um abismo entre as específicas e essas práticas, como se a pessoa tivesse que escolher ou gostar de uma coisa e não gostar de outras (Pe4).

Pimenta e Lima (2004, p. 87) qualificam como “equivocos e retrocessos” o estabelecimento e distribuição das 2.800 horas dos cursos de formação. As autoras criticam a fragmentação de horas de práticas, horas de estágio, horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-culturais. Essas autoras entendem, que essa distribuição revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, entre o fazer e o pensar.

Dessa forma, percebe-se que as próprias DCNs dicotomizam essas dimensões teóricas e práticas. No discurso, evidencia-se a união entre ambas, mas os próprios ordenamentos legais (pareceres e resoluções) fazem esta separação ao atribuírem cargas horárias diferentes para os diversos componentes curriculares: quatrocentas horas (400h) de PCC, vivenciadas ao longo do curso; quatrocentas horas (400h) de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso; mil e oitocentas horas (1800h) de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; duzentas horas (200h) para outras formas acadêmico-científico-culturais.

Partindo da citação das autoras acima e dos resultados dessa pesquisa, consideramos que as dificuldades em implementar e operacionalizar a PCC perpassam o fato da fragmentação da carga horária, e envolvem outros fatores, como: a formação dos professores, pouco diálogo e interação do corpo docente, o envolvimento da instituição universitária insuficiente, as condições oferecidas para a construção e a reelaboração curricular, a pouca participação dos alunos nas discussões envolvendo a PCC, entre outros aspectos.

5.4 ATIVIDADES RELACIONADAS À PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: O QUE DIZEM OS ALUNOS

Como mencionado anteriormente (capítulo III), a operacionalização da PCC não é ligada, obrigatoriamente, à ida física à escola. Segundo a Resolução CNE/CP 1/2002, a prática “poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos” (p. 06). Nesse contexto, notam-se algumas sugestões de como os professores podem abordar e problematizar atividades consideradas “práticas” em suas salas de aula, bem como os meios que permitem “trazê-las contextualizadas” para dentro das salas de aula na academia. Todavia, pelo seu caráter

normativo e, portanto, como instrumento de poder, vale salientar que não se deve entender que o documento esgota as possibilidades quanto aos procedimentos e meios indicados, como costuma acontecer quando se lançam diretrizes oficiais (CALVO; FREIRAS, 2011).

A ideia de PCC como sinônimo de ida física a escola é devido à sinonimização errônea de “prática” com “necessidade de estar na escola e interagir diretamente com os alunos”, com “colocar a mão na massa” (PEREIRA; MOHR, 2013). Torna-se necessário compreender que a atividade docente não acontece ou esgota-se apenas no contato com os alunos ou na ministração de aulas. Ela vai muito além, por exemplo, estudar e discutir aspectos teóricos, metodológicos e da prática docente, é fundamental na formação inicial do futuro professor.

No entanto, percebemos que o aluno 6 destaca como atividade de PCC “desenvolver aula em algumas escolas” (Pq6).

Conforme Dutra (2009b), durante o desenvolvimento de atividades relacionadas a PCC, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar pequenos momentos práticos da atuação docente e, desse envolvimento com a realidade prática, podem surgir problemas e questões que devem ser levados para a discussão nas disciplinas teóricas.

Essa autora destaca ainda, que as atividades relativas a PCC deverão se constituir em momentos para articular o conhecimento conceitual da “matéria de ensino” com os conteúdos a serem ensinados na Educação Básica, considerando condicionantes, particularidades e objetivos de cada unidade escolar.

Segundo Dutra (2010), é necessário que estejamos atentos na forma como os licenciandos tomam contato com as situações reais de trabalho, pois propor observações e/ou ações diretas dessa realidade, sem uma preparação prévia, tem sido um dos equívocos mais praticados na formação inicial de professores. Enfatizamos que a prática desenvolvida nas escolas, dessa forma, não passa de um mero ativismo inconsequente. Essa preocupação em inserir de imediato o aluno no contexto escolar no início do curso, é demonstrado pelo professor 8: “Se pensou em colocar o aluno para começar a preparar as suas aulas no primeiro período. Eu não faço isso. Eu não concordo, eu não acho que seja o momento”.

Ao pensarmos a PCC na formação de professores, como elemento importante na aproximação universidade e escola, ressaltamos que as atividades que propiciem ao licenciando a inserção no contexto real de ensino (escola) sejam planejadas junto com o coletivo de professores do curso de licenciatura, pois imaginemos que todos os docentes

universitários solicitassem aos alunos que fossem às escolas. Seria impossível para os licenciandos cumprirem essas atividades, pois requereria muito tempo. Assim, para a implementação efetiva dessa aproximação universidade e escola, em um currículo que funcione plenamente, será necessária uma maior articulação entre os professores e disciplinas, além de que a aproximação entre essas duas instituições de ensino seja gradual e planejada, podendo ser contextualizada no ambiente da instituição formadora. Ressaltamos também, que atividade na/da escola não é só ministrar aula.

No entanto, consideramos importante a inserção dos alunos em espaços educativos formais e não formais durante a formação inicial, mas alertamos para um planejamento adequado, que não seja uma prática esvaziada de teoria (praticismo).

Segundo Kasseboehmer e Ferreira (2008), o contato com futuras situações de trabalho possibilita aos licenciandos tornarem-se mais confiantes em relação ao seu conhecimento e ao comportamento que pretendem apresentar quando entrarem de fato nessa profissão, superando os medos e as inseguranças que acompanham estudantes de licenciatura durante a execução do estágio. Para esses autores, é necessário desenvolver no licenciando um posicionamento crítico, no qual ele construa sua própria prática, a partir de subsídios fornecidos pelo curso de graduação.

Nessa pesquisa, os alunos alegam ainda, várias atividades desenvolvidas no curso, que segundo eles, tem relação com a PCC: os seminários, discursões sobre prática, possibilidade de planejar, debates, discussão de artigos, confecção de artigos científicos.

Advogamos que é imprescindível que, nessas atividades desenvolvidas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, haja coerência com a prática esperada do futuro professor. Nessa direção, o parecer CNE/CP 9/2001 aborda o termo simetria invertida. Esse conceito é adotado nos seguintes termos:

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. [...] O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de

formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente (PARECER CNE/CP 9/2001, p. 30).

Em relação a esse conceito, o documento destaca que o futuro professor também aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Segundo Dias e Lopes (2003), o conceito de simetria invertida pauta-se na ideia de que o professor necessita experimentar, como aluno, o que futuramente irá desenvolver na atuação docente, exercitando-se em experiências análogas àquelas que irá desenvolver com sua classe de futuros alunos.

O parecer CNE/CP 9/2001 no artigo 3, destaca que

A formação de professores, que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

[...] II. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera (p. 62).

A simetria invertida busca romper com a polarização criada entre universidade e escola na formação de professores, defendendo uma formação de professor que seja coerente quanto à relação entre os aspectos teóricos discutido na universidade com a prática pedagógica nas escolas.

No ano seguinte esse termo sugerido no CNE/CP 9/2001 foi aprovado com a promulgação da Resolução CNE/CP 1 de 2002. Nesse documento é explicitado que os princípios norteadores, quanto ao preparo para o exercício da docência, devem considerar, dentre outros:

[...] a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. [...] a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai

atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera (p.02).

Real (2012) cita que autores como Antônio Nóvoa, constituiu-se em base teórica para a ressignificação do conceito de prática presente na reforma da formação de professores, especialmente quando tratou da simetria invertida.

Consideramos importante o futuro professor ser preparado em um lugar similar aquele em que irá atuar, buscando coerência entre o que se aprende no curso de formação, com o que se espera de sua atuação como docente. No entanto, ao falar do papel dos professores que estão nas escolas e na universidade torna-se importante reconhecer que são duas formações discursivas diferentes. São dois contextos com suas particularidades (gestão, tempo de aula e etc) e com diferentes objetivos.

Foram relatadas também outras atividades que compreendem a PCC. O aluno 4 menciona “trabalho de campo e em laboratório” (Pq4).

Enfatizamos novamente que a PCC não pode ser uma prática qualquer nem pode ser confundida com uma aula de laboratório ou saída a campo para coleta de plantas ou animais (prática frequente no curso de Ciências Biológicas).

Para Santos e Compiani (2009), a prática defendida pela PCC não pode ser confundida como uma disciplina específica e desvinculada da dimensão formativa da prática. Ou seja, não aquela prática que se confunde com o estágio, mas que vai além, que está presente em diferentes momentos e com estratégias de contato com o dia-a-dia das escolas de ensino básico.

Nessa pesquisa, identificamos também que o aluno 2, aluno 4, aluno 6 e o aluno 13 citam os estágios como atividades relacionadas à PCC.

Barbosa *et al.* (2013), em uma pesquisa realizada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no estado da Paraíba, verificaram que, tanto os alunos como os professores apresentavam dúvidas referentes ao significado de estágio supervisionado e PCC, muitas vezes, atribuindo o mesmo significado para essas duas propostas.

A Resolução CNE/CP1 de 2002 enfatiza que “[...] a coordenação da *dimensão prática transcenderá o estágio* e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (p. 06, grifo nosso).

Segundo Pereira e Barbosa (2014), as disciplinas que conferem a carga horária destinada ao estágio supervisionado, consistem em promover espaços para os estudantes experimentarem situações de

efetivo exercício profissional, sob a supervisão de docentes da instituição formadora e acompanhados por profissionais, enquanto que a PCC não apresenta essas características. Não obstante, é possível pensar a PCC desenvolvida nessas disciplinas, visto que esta prática transcenderá o estágio. No entanto, esses autores ressaltam cuidados para não interferir na carga horária que os cursos de licenciatura destinam ao estágio supervisionado.

Outra atividade relacionada à PCC citada pelo aluno 2 e também pelos professores é a amostra de Biologia realizada em um museu.

Nessa perspectiva, podemos perceber que a PCC vem sendo desenvolvida tanto em espaços formais como nos espaços não formais. Segundo Santos e Lisovski (2011), a PCC possibilita o conteúdo biológico de cada disciplina ser desenvolvido em uma sala de aula do ensino fundamental, médio e em outros espaços de educação não-formal. Dessa forma, reforçamos que a PCC deve transcender a sala de aula, levando o aluno a refletir as condições econômico-político-sociais que interferem em sua prática pedagógica, de forma que, envolva os futuros professores de Ciências e Biologia em espaços além de ambientes escolares.

O aluno 12 cita que uma das atividades que correspondem a PCC é a participação em encontros (eventos científicos). Salientamos que esse tipo de atividade compreende às 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Santos e Lisovski (2011), mediante uma pesquisa qualitativa, utilizando como fonte de informação os trabalhos apresentados nos principais eventos científicos da área: ANPED, ENDIPE e ENPEC, no período de 2002 a 2010, buscaram conhecer quais atividades eram propostas pelas disciplinas relacionadas com a PCC. De um modo geral, perceberam que as atividades são variadas: a) realização de pesquisas em Escolas de Educação Básica; b) análise e elaboração de material didático; c) elaboração de atividades didáticas; d) prática pedagógica nas escolas; e) análise de recursos didáticos; f) elaboração de textos para educação básica; g) realização de seminários; h) projetos interdisciplinares; e i) discussões sobre a prática.

Assim como esses autores, Amaral, Justina e Ferraz (2007) ao analisarem quatro Universidades Públicas (três estaduais e uma federal) identificaram diferentes atividades relacionadas à PCC. Entre as atividades, destacamos análise de recursos didáticos, tais como: livros, filmes, músicas, jogos; elaboração de textos para a educação básica, entre outros.

Conforme Terrazan *et al.* (2008), os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Física da UFSM apontam que as disciplinas referentes à formação pedagógica, tratam basicamente dos mesmos assuntos que eram abordados no antigo currículo mínimo dos cursos de formação de professores. Esse currículo mínimo foi proposto pelo Parecer CFE 292/62 e orientava para que 1/8 da carga horária total do curso fosse dedicada à formação pedagógica, sendo que faziam parte dessa formação apenas as disciplinas de Psicologia da Educação, de Didática e de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus.

No grupo focal buscamos identificar que atividades eram desenvolvidas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Abaixo destacamos alguns enunciados que relatam as atividades desenvolvidas referentes à PCC:

Construção de modalidades didáticas, sejam jogos, maquetes, discussões, então, eu vejo a prática como essa ferramenta que vai diretamente nesse intercâmbio: Você-aluno-processo de ensino-aprendizagem (Agf).

Eu acho que um ponto que a prática ajuda é o olhar crítico do professor quanto ao livro didático, principalmente quem trabalha com ensino básico (Agf).

Construir um método de modalidade didática, aplicar diretamente e ver aquela aceitação direta quando você vê a frase do aluno que chega lá e diz: Por que é mais fácil? Por que o que em 10 minutos eu aprendi aqui o que eu não aprendi em 2 ou 3 aulas? Você vendo é bem mais fácil do que só ouvindo. Eu acho que as disciplinas práticas dedicadas ao trabalho, algumas os professores da gente no final da disciplina, você monta uma maquete que demonstraria determinado conteúdo aplicado a necessidade, então, por exemplo: zoologia, geologia e apicultura (Agf).

Em várias disciplinas específicas, os professores de alguma forma suprem a demanda das disciplinas da educação, dando opções para possíveis trabalhos em sala (Agf).

Em prática, nós tivemos que fazer o PPP e analisar um PPP e entrar mesmo na escola, e foi muito legal (Agf).

A partir dos enunciados acima, percebemos que, na carga horária destinada à PCC, são desenvolvidas várias atividades: construir e analisar PPP, entrar na escola, construir um método de modalidade didática, montar uma maquete, jogos e desenvolver o olhar crítico quanto ao uso do livro didático.

5.5 POSSIBILIDADES DE OPERACIONALIZAR A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nessa pesquisa reconhecemos que converter a PCC em ação, é atualmente um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores. Em uma entrevista, Stephen Ball diz que, o grupo de pessoas que põem em prática, tem que converter/transformar a modalidade da palavra escrita para a ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Para Hoepers e Fernandes (2012), se a formação de professores tem sido um desafio constante, agora tal desafio se torna muito mais significativo, porque estamos enfrentando os desafios de fazer acontecer. Diante desse desafio, levantamos alguns questionamentos: como fazer acontecer na prática o que está na matriz curricular? Como operacionalizar a PCC? A partir dessas questões, o professor 5 sugere algumas mudanças:

[...] ao invés de terem esse nome, prática de ensino em Ciências Biológicas, fosse uma coisa mais aplicada, prática em ensino de zoologia, prática em ensino de botânica (Pe5).

O professor 3 também sugere mudanças no PPC, como observamos no enunciado a seguir:

Atualmente, nesse grupo de estudo que a gente está tendo para renovar, a grande discussão é deixar as práticas como está, como disciplina, ou introduzi-la nas disciplinas que se segue, faz o currículo de zoologia, vamos supor, ecologia, uma parte do Programa da disciplina, dedica a práticas pedagógicas de como ensinar ecologia, porque eu sei que tem algumas instituições que já estão trabalhando desse jeito. Colocar a prática dentro

das disciplinas específicas do curso, que eu acho, eu defendo isso (Pe3).

Os descompasso entre o projeto do curso e a legislação em vigência explicam a necessidade de novas alterações no currículo. Nesse contexto, destacamos a existência de uma comissão para reelaborar o projeto do curso, denominada de Núcleo Docente Estruturante (NDE), composta por professores dessa universidade.

Nessa perspectiva, Santos e Lisovski (2011) sugerem:

a criação de uma **Comissão de PCC**, que se encarregue de orientar os demais professores sobre a importância da PCC, sua origem e maneiras de articular a prática com as disciplinas, contribuindo assim, para uma melhoria do processo de formação inicial de professores (p. 10, grifo nosso).

Nessa direção, sugerimos a criação de uma comissão de PCC composta por professores e alunos. A comissão de PCC poderia se reunir discutindo a legislação vigente e buscando alternativas viáveis para implementar e operacionalizar a PCC no curso.

A ideia de uma comissão de PCC no âmbito dos cursos, que envolva todos os professores tanto das disciplinas pedagógicas como das disciplinas Biológicas e os alunos é importante para que exista um espaço de reflexão e discussão sobre essa proposta curricular, buscando esclarecer que os desafios para melhoria dos cursos são maiores que uma simples reforma curricular, mudanças nas ementas, nos nomes e nas cargas horárias das disciplinas.

Conforme Calvo e Freitas (2011), outra possibilidade para PCC acontecer nos cursos de licenciatura é a criação de espaços alternativos de formação para uma maior conversa entre os docentes, a fim de “garantir” que a PCC seja realmente contemplada no curso em que eles atuam. Esses autores consideram relevante a criação de comunidades de prática, como espaço de educação continuada para os próprios formadores, para que eles possam compartilhar dúvidas, ideias e conhecimentos sobre a formação docente, de uma forma mais coletiva, já que estas, geralmente, provocam um impacto mais forte nas transformações de práticas sociais e culturais.

Entre as diversas possibilidades de propostas que possa contribuir na efetiva operacionalização nos cursos de licenciatura, destacamos:

- Elaborar e executar um seminário amplo no início do semestre sobre a PCC envolvendo todos os docentes e alunos envolvidos no curso;
- Promover uma maior articulação da coordenação, departamento e corpo docente no acompanhamento e socialização das atividades desenvolvidas em cada disciplina;
- Criar uma coordenação específica de PCC que acompanhe de perto a aplicabilidade da PCC por parte dos docentes, dando o suporte no que for necessário;
- Elaborar normas complementares que favoreçam o entendimento da comunidade acadêmica sobre a aplicabilidade da PCC nas diferentes disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas;
- Planejar projetos de ações para a execução da PCC e que estes projetos sejam criados e discutidos por professores e alunos de forma coletiva.

Segundo Andrade e Resende (2010), mesmo diante de possíveis ganhos que essas determinações possam ter trazido para os cursos de licenciatura, registramos a existência de um Projeto de Resolução CNE/CP nº09/2007 que propõe alterações nas práticas e nas horas destinadas ao estágio. Apresenta apenas dois artigos, propondo a reorganização da carga horária mínima dos cursos de licenciatura para formação de professores em nível superior, dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional. Essa Resolução propõe, no seu Art. 1º, “2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo, pelo menos, 300 horas de estágio supervisionado e pelo menos 2.500 horas dedicadas às demais atividades formativas”.

Segundo esses autores, a revogação integral da Resolução CNE/CP nº 002/2002, pela Resolução CNE/CP nº 09/2007, além de não ter sua fundamentação explicitada, poderá ter consequências para a qualidade dos cursos de licenciatura. A primeira delas está relacionada à PCC: a carga horária mínima de 400 horas, determinada na Resolução vigente, pode ser reduzida a limites prejudiciais para uma formação de qualidade dos professores que irão atuar na Escola Básica.

Andrade e Resende (2010) citam ainda que algumas manifestações contrárias a essa proposta de Resolução foram feitas, como a encaminhada aos conselheiros do CNE, em 5 de dezembro de 2007, pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, em que os signatários manifestam o desejo de compreender as razões que

moveram os conselheiros a decidir pelas mudanças, alegando que, do ponto de vista da SBEM, elas estão muito pouco explicitadas. Destacamos que essa Resolução não foi homologada pelo CNE/CP.

No caminho percorrido nessa pesquisa, concordamos que a formação docente precisa ser pensada a partir das DCNs, que traz em seus textos, discursos que há muito tempo vêm sendo discutidos na área de ensino e educação, mas também “para além” de suas diretrizes legais, pois as resoluções e pareceres ainda que incorporem discussões presentes na área de educação, não conseguem captar a dinâmica local (IES).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os conceitos da AD - linha francesa mobilizados nesta pesquisa foram importantes para compreender a circulação e a produção dos sentidos sobre a PCC no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG.

Mediante o aporte teórico e metodológico da AD, pudemos perceber as relações entre as condições de produção em sentido estrito, que corresponde ao contexto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A e as condições de produção em sentido amplo que se refere ao contexto sócio histórico e ideológico (ORLANDI, 2012a).

Em relação às condições de produção no sentido estrito, destacamos:

- Alguns sujeitos não leram nenhum texto escrito relacionado à PCC;
- O PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas A não cita nenhuma definição sobre a PCC;
- Não existe participação dos alunos nas discursões sobre a reestruturação do PPC.

Enquanto às condições de produção no sentido amplo, destacamos:

- Os vários sentidos da PCC presentes nos documentos do CNE;
- A implementação da PCC é obrigatória;
- Avaliação realizada pela PRE da UFCG como instrumento de contenção da possibilidade de leituras diferentes.

Concluimos que, no processo de leitura, a PCC passa por inúmeras interpretações, ou seja, no momento em que os cursos de formação de professores buscam responder e adequar-se às DCNs, estas ganham novos sentidos. Assim, ao reconhecermos que a linguagem não é transparente, podemos compreender como vem se configurando, nos cursos de formação de professores, a lacuna entre o currículo oficial e o contexto da prática.

A partir dos resultados, percebemos que os professores se filiam a sentidos de outras formações discursivas quando se referem ao termo PCC. Isto porque, reconhecemos que os docentes que atuam no contexto da prática não são meros implementadores de propostas produzidas por outros. Eles participam com suas histórias de leitura e experiências. Nessa perspectiva, o discurso se dá na mediação entre interlocutores (rompe com o modelo emissor-receptor).

Os resultados evidenciam os efeitos de sentidos sobre a PCC entre os interlocutores, tanto em relação às estabilidades de sentido, quanto aos seus deslocamentos. Consideramos que essa tensão paráfrase/polissemia sobre a PCC demonstram um movimento das memórias discursivas dos alunos e professores e ilustram o embate da língua. De acordo com Cassiani e Almeida (2002) quando é permitida a elaboração do outro dizer, podemos perceber o efeito discursivo da incompletude da língua, pois o sentido não é fechado e o sujeito está em movimento na história, sempre sujeito a processos de identificação.

Tomando como referência as condições de produção e sua relação com a produção de sentidos sobre a PCC, percebemos nos enunciados dos professores e alunos uma proximidade com o discurso polêmico. Segundo Orlandi, (2012a), o discurso polêmico se refere aquele em que a polissemia é controlada, ou seja, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm numa relação tensa de disputa pelos sentidos.

A construção do dispositivo teórico e analítico possibilitou analisarmos os trajetos de sentidos da PCC (DCNs – PPC – contexto da prática), estabelecendo uma relação com o funcionamento discursivo, os gestos de leitura e com os processos de circulação e produção de sentidos sobre a PCC.

Acreditamos que os diferentes sentidos produzidos pelos professores a respeito da PCC resultam em diferentes ações e atividades no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e essas diferentes ações e atividades, se constituem como condição de produção de sentidos sobre a PCC para os alunos desse curso. Dessa forma, consideramos que as reformas curriculares dos cursos de licenciatura que divergem ou convergem do que é solicitado pela legislação resulta em um efeito dominó ou efeito cascata, pois a forma como foi alocada a PCC no PPC pode refletir no contexto da sala de aula e, conseqüentemente, trazer implicações na formação do futuro professor de Ciências e Biologia.

Neste trabalho, sem a pretensão de criar “receitas” ou engessar as ações dos professores das IES, apontamos a necessidade dos cursos de formação de professores discutirem possibilidades de operacionalizar a PCC em sala de aula, junto com os alunos (futuros professores de Ciências e Biologia).

Defendemos que, para a PCC ser implementada efetivamente, é necessário que os docentes do curso de licenciatura, responsáveis por disciplinas compostas por carga horária desse componente curricular, procurem, além de compreender os sentidos da PCC, discutir formas de

operacionalizá-la. O comprometimento dos professores em transformar a PCC em ações é fundamental para que esse componente curricular não fique apenas no PPC. Dessa forma, não basta as estruturas curriculares serem modificadas. O comprometimento, a auto avaliação e a autocrítica de todos é fundamental.

Destacamos também que para a operacionalização da PCC torna-se importante o envolvimento da instituição de ensino superior, a elaboração de meios para formar esses docentes, além dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas criarem condições para que a PCC seja operacionalizada nas salas de aula.

De um modo geral, limitando-se às informações que temos em mãos, as quais foram tão gentilmente disponibilizadas pelos professores, nota-se que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas A da UFCG mostra um avanço em relação à concepção de formação de professores baseado no modelo 3+1, no sentido de, por um lado, já reconhecer a importância e a necessidade de se contemplar a PCC desde o início da formação e, por outro, procurar desenvolver atividades para que isso se efetue.

A partir dessa pesquisa, observamos limites e possibilidades referentes à PCC:

- **Limites:** práticas promovidas pelas disciplinas da área específica da Biologia como um espaço apenas para prática de laboratório e saída a campo; a PCC restrita apenas nas disciplinas pedagógicas; alunos desconhecem esse termo; a PCC como sinônimo de “dar aula” e “ir à escola”.
- **Possibilidades:** A PCC como atividade importante na preparação para a atividade docente e espaço para planejamento de aulas.

Dutra (2010), conclui que existem, no mínimo, dois pontos a considerar em relação a PCC na formação inicial de professores. Como ponto positivo, anota que o desenvolvimento da dimensão prática está, ao menos, previsto nas atividades trabalhadas ao longo das 400 horas de PCC (em disciplinas de diferentes naturezas) e não apenas nas disciplinas de Estágio Curricular e, como negativo, o fato de se entender que essa organização poderá reforçar a fragmentação entre os diferentes conhecimentos a serem trabalhados durante a formação inicial.

Além do conjunto dos enunciados formulados pelos professores e alunos, há também, aqueles relativos ao que foi silenciado. Na perspectiva da AD “o que não é dito, o que é silenciado, constitui igualmente o sentido do que é dito” (ORLANDI, 2003, p. 84). Nessa

direção, percebemos o silenciamento da PCC como atividade de *transposição didática*. Concordamos com Silvério (2014) em relação à possibilidade de considerar que a PCC pode tratar a dimensão da transposição didática dos conteúdos de maneira mais reflexiva, associando-a com as pesquisas sobre ensino das diferentes especialidades da Biologia.

Outro silenciamento identificado nos enunciados dos professores e alunos foi o *desenvolvimento de competências*. Segundo o Parecer CNE/CES nº 15 de 2005 por meio das atividades referentes à PCC, são colocados em uso, no âmbito do ensino, as competências adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso.

Apesar dos alunos citarem que a PCC é importante para decidir se querem ou não ser professores. Chamou-nos atenção o silenciamento tanto dos docentes como dos alunos do termo *identidade docente*. Segundo o parecer CNE/CP 28 de 2001, a PCC concorre juntamente com o estágio supervisionado para a formação da identidade do professor como educador.

Esses silenciamentos envolvendo a PCC na formação do futuro professor de Ciências e Biologia, muitas vezes estão relacionados ao desconhecimento do currículo e aos silêncios impostos no cotidiano do curso de Licenciatura. Esses silêncios quando não trabalhados nos cursos de formação docente também, podem dar a ideia de que a PCC são as práticas de laboratório, tão comuns em nossos cursos das Ciências da Natureza para formar professores.

É imperativo destacar que neste estudo não estabelecemos como objetivo investigar os sentidos da PCC manifestados pelos elaboradores dos documentos oficiais. Reforçamos a importância de tal investigação ser realizada futuramente.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, R. A. S. *A Prática como Componente Curricular na Universidade Federal do Maranhão: implicações no Curso de Licenciatura em Educação Física*. Dissertação de mestrado. 192f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luiz – MA, 2011.
- ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.
- AFONSO, A. J. *A avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A.; GEWINDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. 2º ed. São Paulo. Pioneira, 1999.
- AMARAL, A. Q.; JUSTINA, L. A. D.; FERRAZ, D. F. *O desenvolvimento da Prática de Ensino na formação inicial de professores de Ciências e Biologia*. In: Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 26 a 30 de Novembro. UFSC. Florianópolis/BRA, 2007. Anais... Florianópolis, SC: ABRAPEC, 2007.
- ANDRADE, E. P.; FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; AYRES, A. C. M.; SELLES, S. E. A dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa. *Ensino em re-vista*, Uberlândia, v. 12, n. 1, pp. 7-19, 2004.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 99-116, 2001.
- _____, S. J.; BOWE, R. The policy processes and the processes of policy. In:
- BALL, S. J. BOWE, R.; GOLD, A. (orgs.). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

- BARBOSA, A. T.; PEREIRA, M. G.; ROCHA, G. S. D. C.; MOREIRA, M. A. S. P.; SILVA, A. O. Concepção de alunos e professores sobre a Prática como Componente Curricular no curso de formação de professores de Ciências e Biologia. *Enseñanza de las Ciencias*, v. Extra, p. 270-275, 2013.
- BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n.30, p.187-199, 2008.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, 2008.
- BORGES, L. P. C.; FONTOURA, H. A. Diálogos entre a escola de educação básica e a universidade: a circularidade de saberes na formação docente. *Revista do programa de pós-graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.143-156, Jul./Dez. 2010.
- BUSNARDO, F.; LOPES, A. C. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de Biologia: circulação em múltiplos contextos. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 1, p. 87-102, 2010.
- BRASIL. Resolução CNE/2/2004. *Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*.2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf> Acesso em: 20 de Janeiro de 2014.
- _____. CNE/CP 9/2001. *Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 09 de Março de 2013.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em URL:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.
[cne/Arquivos/pdf/028.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/Arquivos/pdf/028.pdf). Acesso em 20/02/2013.

_____. Parecer CNE/CES 1.301/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2013.

_____. Resolução CNE/CES 7/2002. *Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf> Acesso em: 25 de fevereiro de 2013.

_____. Parecer CNE/CES Nº15/2005. *Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs1 e 2/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*. 2005. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 09 de Março de 2013.

_____. Parecer CNE/CP 28/2001. *Dá nova redação ao parecer 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/Arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 20/02/2013.

_____. Resolução CNE/CP 1/2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 08 de Março de 2013.

_____. Resolução CNE/CP2/2002. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior*. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 08 de Março de 2013.

_____. Parecer CNE/CES 744/97. *Orienta sobre o cumprimento do Artigo 65 da Lei n.9.394/96*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744_97.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

_____. RESOLUÇÃO CONAES nº. 01, de 17 de junho de 2010. *Normatiza o Núcleo Estruturante Docente e dá outras providências*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.pucsp.br/cpa/downloads/21_03_11_nucleo_docente_estruturante_resolucao_conaes_1__17_junho_2010.pdf Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.

BRITO, L. D. *A configuração da "Prática como Componente Curricular" nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das universidades estaduais da Bahia*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, São Carlos-SP, 2011.

CANCLINI, G. N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp. 1998.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: _____, V.M (Org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72.

CARVALHO, A M. P. (org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola Fundamental e Média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Prática como Componente Curricular e sua implementação em sala de aula na visão de formadores de um curso de Letras. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 33, n. 2, p. 315-327, 2011.

CASSIANI, S.; GIRALDI, P. M.; LINSINGEN, I. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais: Contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. *Educação Teoria e Prática* v.22, n.40, 2012.

_____, S. Condições de produção de sentidos em textos didáticos. *Ensaio - Pesquisa em educação em ciências*. Belo Horizonte v.8, nº1, Jul. 2006.

_____, S.; GALIETA-NASCIMENTO, T. Um diálogo com as histórias de leituras de futuros professores de Ciência. *Pro-Posições*, v. 17, n. 1, 2006.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1997.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, F. F. *Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas!* In: IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL), 2012a.

COSTA, F. T. *Políticas curriculares para formação de professores de Química: A Prática como Componente Curricular em questão*. Dissertação de Mestrado. 154p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. 2012b.

COSTA, F. F. *As implicações das atuais diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Licenciatura: possibilidade de novas perspectivas para a prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado. 132p. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

CUNHA, A. M. O; KRASILCHILK, M. *A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual ANPED (seção Formação de Professores), Caxambu, 2000.

DALL'ORTO, H. L. R. *O papel da Didática e da Prática de Ensino na formação de Professores de Ciências*. Educação em foco, Juiz de Fora: Editora UFJF, p.115-130, 2000.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: estudos*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 2000.

DIAS, R. E. *Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. 2002. 160f. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ. 2002.

_____, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 85, pp. 1155-1177, 2003.

_____, R. E.; LOPES, A. C. 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.

DUTRA, E. F. *Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura*. In: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, UFSC. Florianópolis/BRA, 2009a.

_____, E. F. Prática como Componente Curricular e Estágio curricular em configurações curriculares de cursos de licenciatura. Que relações? In: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, UFSC. Florianópolis/BRA, 2009b.

_____, E. F.; TERRAZAN, E. A. Reflexos das normativas legais sobre formação de professores em configurações curriculares de cursos de licenciatura em química. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, SC, 2007.

_____, E.; TERRAZAN, E. A. *Configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade docente*. In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ), 2008.

_____, E. F. *Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura*. 2010. 354f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. 2010.

FERNANDES, C. M. B. *A Prática como Componente Curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-semantização retórica na organização curricular dos cursos de formação de professores?* In: V ANPEd SUL - Curitiba-PR. Anais 2004, p.216.

FLÔR, C. C. CASSIANI, S. Quando o dizer de um sujeito é objeto de pesquisa: contribuições da Análise do Discurso Francesa para a compreensão da fala de professores em situação de entrevista. *Ensaio: pesquisa em educação em Ciências*. V.10 n°. 1, 2008.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 14ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1983.

_____, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. RJ: Paz e Terra, 1981.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIRALDI, P. M. *Leitura e escrita no ensino de ciências: espaços para produção de autoria*. 2010, 350f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GUIDINI, S. A. *O futuro professor de Matemática e o processo de identificação com a profissão docente Estudo sobre as contribuições da Prática como Componente Curricular*. Dissertação de mestrado. 127f. Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre profissional em ensino de matemática. São Paulo – SP, 2010.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: Saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

GREGOLIN, M. R. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: Mídia e produção de identidades. In: II Seminário de Análise do Discurso (SEAD). Porto Alegre, 2005.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, 2005.

HOEPERS, I. S.; FERNANDES, S. R. S. *A Prática como Componente Curricular na representação dos estudantes de licenciatura em matemática: entre o dito e o feito*. In: IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL), 2012.

KASSEBOEHMER, A. C. FARIAS, S. A. Conteúdos das Disciplinas de Interface Atribuídos a Prática como Componente Curricular em Cursos de Licenciatura em Química. *ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.5, n.2, p.95-123, 2012.

KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. O espaço da Prática de Ensino e do Estágio Curricular nos cursos de formação de professores de Química das IES públicas paulistas. *Química Nova*, Vol. 31, No. 3, 694-699, 2008.

LIMA, L. T. S. *Políticas Curriculares para a Formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática*. Dissertação de Mestrado. 190p. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp. 50-64, 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo: política cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, pp. 98-113, 2006

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MOHR, A.; FERREIRA, R. Y. *Atividades de prática pedagógica como componente curricular no currículo do curso de Ciências Biológicas da UFSC*. In: 2º Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia; 3ª Jornada de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC, 2006.

MOHR, A.; S. CASSIANI-SOUZA. *Contribuição para indicação sobre a natureza e o objetivo da Prática como Componente Curricular (PPCC)*. Reforma Curricular do Curso de Graduação em Ciências Biológicas da UFSC. Florianópolis, UFSC. 2004. Disponível em: <http://www.ccb.ufsc.br/biologia/reforma/pratchbio.pdf> Acesso em: 01 de janeiro de 2014.

NICOLLI, A. A.; OLIVEIRA, O. B.; CASSIANI, S. *A linguagem na educação em ciências: um mapeamento das publicações dos ENPECs de 2005 a 2009*. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Internacional de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, 2011.

NOGUEIRA, K. F. P. *A Prática como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura em Matemática: entendimentos e alternativas para sua incorporação e desenvolvimento*. Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

NÓVOA, A. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. In: NÓVOA, A. *Professores Imagens do futuro presente*. EDUCA Lisboa, 2009.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 10ª ed. 2012a.

_____, E. P. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez, 9ª ed. 2012b.

_____, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes, 6ª ed. 2012c. _____, E. P. *As histórias das leituras*. In: *Leitura: Teoria & Prática*, 1984.

_____, E. P. *A linguagem e seu funcionamento – As formas do discurso*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____, E. P. *As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos*. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____, E. P. *Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico*. Rua, Campinas, 4:9-19, 1998.

PECHÊUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 4ª ed. 2006.

PEREIRA, B.; BARBOSA, A. T. *Prática como Componente Curricular e estágio supervisionado nos documentos do conselho nacional de educação: diálogos e divergências*. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 2014.

_____, B.; MOHR, A. *A Prática como Componente Curricular: o que diz a legislação*. In: VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL); XVI Semana Acadêmica de Ciências Biológicas. 2013.

PEREIRA, P. S. *Apresentando pesquisas que tratam da disciplina prática de ensino de matemática/estágio supervisionado e da Prática como Componente Curricular no período de 2005 a 2012*. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática (XI ENEM). Curitiba – PR, 2013.

_____, P. S. *A concepção de prática na visão de licenciandos de Matemática*. 2005. 202f. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano xx, nº 68, 1999.

_____, J. E. A Prática como Componente Curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

PERENTELLI, L. F.; MANRIQUE, A. L. *Um estudo sobre a Prática como Componente Curricular em cursos de licenciatura em matemática*. In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUC/PR. Curitiba: PUC/PR, 2008.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2001.

_____, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REAL, G. C. M. A Prática como Componente Curricular: o que isso significa na prática? *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.2, n.5, p.48-62, maio/ago. 2012.

REZENDE, C. M. A. *Prática pedagógica como componente curricular formativo: uma etnografia*. Mestrado. Universidade Federal do Piauí. 2009.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SANTOS G. R.; LISOVSKI, L. A. *Prática como Componente Curricular: análise de trabalhos apresentados no período de 2002 a 2010*. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Internacional de Investigación en Enseñanza de las Ciencias. 2011.

SANTOS, W. T. P. *Configurações da prática de ensino e do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura da UNICENTRO a partir das normativas legais sobre formação de professores*. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação – SIRSSSE. 2011.

_____, W. T. P.; COMPIANI, M. Como se configuram as atividades da prática de ensino e do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em geografia nas universidades estaduais paranaenses diante das reformulações curriculares? *Ciência e Cultura*, v. extra, n. 40, p. 217-267, Curitiba, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____, D. A. *The Reflective Practitioner*. Basic Books, New York, 1982.

_____, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. *ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 2, n. 2, Universidade Federal Fluminense, 2002.

SILVÉRIO, L. E. R. *As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação acadêmico-profissional em Ciências Biológicas*. Tese de doutorado. 359f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis – SC, 2014.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado Granada-España*, ano 9, n.2, p.1-30, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.

TEIXEIRA, L. C. R. S.; OLIVEIRA, A. M. A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Vol. 7, Nº. 3, 2005.

TEIXEIRA, S. R.; MACIEL, M. L. *Grupo focal: técnica de coleta de dados e espaço de formação docente*. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2009.

TERRERI, L. FERREIRA, M. S. Políticas curriculares para a formação de professores: sentidos de teoria e prática nas Ciências Biológicas. *Revista Educação Pública*. Cuiabá, v. 22, n. 51, p. 999-1020, set./dez. 2013

TERRAZZAN, E. A.; DUTRA, E. F.; WINCH, P.; G.; SILVA, A. A. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, jan./abr. 2008.

WEBER, S. Notas sobre o CNE e a qualidade do ensino superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 91 – 96, 2002.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, nº 103, p. 535-554, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Alessandro Tomaz Barbosa, orientado pela Prof^a Dr^a Suzani Cassiani, convido você para participar da pesquisa intitulada “Sentidos da Prática como Componente Curricular na licenciatura em Ciências Biológicas”. Tal pesquisa envolverá alunos e professores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas dessa instituição de ensino. Utilizaremos como referencial teórico-metodológico a Análise de Discurso da linha francesa. Este projeto visa contribuir para potencializar possibilidades de investigações, reflexões e ações que ajudem os professores e alunos a esclarecer conceitualmente o termo Prática como Componente Curricular.

Temos como objetivo geral da dissertação *Compreender o movimento de interpretação acerca dos sentidos da Prática como Componente Curricular produzidos pelos professores e alunos num curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFCG.*

Para a realização dessa pesquisa será utilizada a pesquisa qualitativa. Os instrumentos de pesquisa envolve a aplicação de questionários e entrevistas com professores e o grupo focal com os alunos.

Este termo segue as orientações dadas pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que nos itens IV.3 e IV.5, definem as normas éticas para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos. Considerando essas normas, salientamos que:

- a sua participação, não é obrigatória.
- mesmo após a assinatura desse termo, você tem o direito de desistir e exigir esclarecimentos durante todo o período de realização da pesquisa (sem penalização e sem prejuízo ao seu cuidado), assim como solicitar revisão dos dados coletados;

- você também ficará em posse de uma cópia desse termo que será impresso em duas vias e assinado pelos envolvidos;
- garantimos que essa pesquisa não será realizada sem a aprovação do conselho de ética e que seu nome será mantido sobre sigilo em todas as fases da pesquisa, devendo o pesquisador indenizar e ressarcir quaisquer danos provocados nesse sentido.

São considerados nessa pesquisa os riscos de ordem psicológica, social, ética, intelectual e cultural, bem como possíveis desconfortos nas discussões que envolvem ideias e posicionamentos divergentes dos alunos participantes do grupo focal. Além disso, há comprometimento por parte do pesquisador em desempenhar suas atividades de forma ética e responsável, procurando reavaliar as dinâmicas que por ventura causarem constrangimentos aos participantes. Esclarecemos, ainda, que essa pesquisa tem como benefícios a possibilidade de envolver os sujeitos em um processo de reflexão sobre as questões relacionadas à Prática como Componente Curricular.

Para qualquer eventualidade, os participantes podem conversar pessoalmente com o pesquisador ou entrar em contato pelo e-mail alesbio18@hotmail.com ou pelo telefone (83) 9964-9642. Disponibilizamos, igualmente, o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para qualquer eventualidade que venha a ocorrer: Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Bairro: Trindade – Município: Florianópolis – UF: SC – CEP: 88.040-900 – Telefone: (48) 3721-9206 – Fax: (48)3721-9696 - E-mail: cep@reitoria.ufsc.br.

Atenciosamente,

Florianópolis, ____ de _____ de 2013

Assinatura pesquisador
Alessandro Tomaz Barbosa

Assinatura do participante da
pesquisa

Assinatura da Orientadora
Suzani Cassiani

APÊNDICE 2 - Questionário para os professores do Curso de Ciências Biológicas

Bloco I: Perfil do professor

Idade: _____ Sexo: () Masc. () Fem.

Departamento: _____

1. Há quantos anos trabalha com formação inicial de professores de Ciências e Biologia?

() anos.

2. Quais as disciplinas que leciona na Universidade?

3. Em que área do conhecimento realiza pesquisa?

Bloco II: Formação acadêmica:

4. Formação Inicial:

() Licenciatura em Ciências

() Habilitação Matemática

() Habilitação Biologia

() Habilitação Física

() Habilitação Química

() Licenciatura em Ciências Biológicas

() Bacharelado em C. Biológicas

() Licenciatura em Química

() Bacharelado em Química

() Licenciatura em Física

() Bacharelado em Física

() Licenciatura em Ciências e Matemática

() Pedagogia

Outro. Qual? _____

4.1 Ano de conclusão: (_____)

4.2 Instituição: _____

5. Formação posterior à formação inicial:

() Complemento de Formação de Licenciatura Curta

() Licenciatura de variante na área de Ciências Naturais, ou outra

- Especialização
 - Parte Curricular (créditos) do Mestrado
 - Mestrado
 - Parte Curricular (créditos) do Doutorado
 - Doutorado
 - Pós-Doutorado
- 5.1 Qual Curso?

5.2 Ano de conclusão: (____)

5.3 Instituição:

6. A formação indicada na questão 5 está relacionada com Ensino de Ciências da Natureza?

Sim () Não ()

Bloco III: Prática como Componente Curricular (PCC)

7. O que você entende por Prática como Componente Curricular (PCC)?

8. Você já leu algo relacionado a Prática como Componente Curricular? O quê?

9. Na sua opinião: A Prática como Componente Curricular é importante na formação inicial de professores? Justifique?

10. A Prática como Componente Curricular contribui para a formação de professores de Ciências e Biologia? Quais são as contribuições?

Bloco IV: A implementação da PCC no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

11. Você participou na construção do atual Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas?

Sim Não

11.1 Em caso afirmativo: Como foi a sua participação na inserção da PCC no Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas?

12. Que orientações você seguiu para implementar a PCC no currículo do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas?

13. Quais foram as principais dificuldades em implementar a Prática como Componente Curricular (PCC) no Projeto Pedagógico do Curso?

Bloco V: A PCC e o contexto de formação inicial de professor

14. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas?

Sim Não

14.1 Em caso afirmativo: Como você consegue identificar a PCC no Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas?

15. Você concorda com a forma que foi implementada a PCC?

Sim Não

Justifique sua resposta.

16. Em sua opinião, a Prática como Componente Curricular (PCC) no Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas tem seguido os documentos institucional e nacional?

Sim Não Não sei

17. Que possibilidades de implementar a PCC no currículo do curso de Ciências Biológicas você pode sugerir?

18. Como você vem trabalhando a Prática como Componente Curricular nas disciplinas sob sua responsabilidade?

19. Você destina uma carga horária para a PCC? Quais são as atividades que são desenvolvidas nessa carga horária?

20. Em sua opinião, quais são as principais dificuldades em se trabalhar a Prática como Componente Curricular (PCC) no curso de licenciatura em Ciências Biológicas?

21. Quais as possibilidades de trabalhar a PCC nas disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?

22. Existiu ou existe alguma discussão no curso sobre o tema Prática como Componente Curricular (PCC)?

() sim () não

Conte sobre a sua participação.

23. Se pretender, pode fazer sugestões ou comentários relativas ao tema do presente estudo, à Prática como Componente Curricular na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. Utilize este espaço e o verso da folha, se necessário.

APÊNDICE 3 - Questionário para alunos do Curso de Ciências
Biológicas – modalidade Licenciatura

Bloco I: Perfil do aluno – Informação pessoal

1. Idade: _____ Sexo: () Masc. () Fem.

2. Na situação de concluinte do curso:

Com quantos períodos letivos você está conseguindo concluir o curso:

() 8 períodos () 9 períodos () 10 períodos () 11 períodos ou

() 12 períodos

Justifique sua

resposta: _____

3. Ocupação fora da universidade:

Trabalha: Sim () Não ()

Caso afirmativo, em qual área você trabalha?

() Educação () outras áreas

Especifique: _____

Onde trabalha: _____

Bloco II: Ingresso na universidade

4. Concluiu os estudos em escola pública? Sim () Não ()

5. O ingresso na Universidade (no curso) se deu através de:

() Processo Seletivo Seriado (PSS)

() ENEM

() PSS mais política de cotas

() ENEM mais política de cotas

() Reopção de curso

() Reingresso (entrada como graduado)

() Outros.

Especifique: _____

6. Já possui curso superior? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, qual o

curso? _____

Bloco III: Fontes de informação

7. Quais são as fontes de informação que você usa frequentemente:

- TV convencional
- Jornais
- Revistas
- Rádio
- Livro
- Internet
- TV paga
- Artigos científicos
- Outros.

Especifique? _____

Bloco IV: Expectativas profissionais

8. Deseja fazer pós-graduação após concluir a Licenciatura?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, cite a área de conhecimento:

- Educação
- Ensino de Ciências e de Biologia
- Ecologia
- Zoologia
- Genética
- Botânica
- Biotecnologia
- Educação Ambiental
- Outros.

Especifique? _____

9. Você acredita que conseguirá emprego na área que pretende fazer pós-graduação?

Sim () Não ()

10. Se pudesse optar, preferiria trabalhar somente em pesquisa biológica?

Sim () Não ()

Justifique sua resposta: _____

Bloco V: A Prática como Componente Curricular

11. Você já ouviu falar sobre Prática como Componente Curricular (PCC)?

Sim () Não ()

Então: O que você entende por Prática como Componente Curricular (PCC)?

12. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas?

() Sim () Não

Em caso afirmativo: Você consegue identificar como a Prática como Componente Curricular está inserida no currículo atual do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas?

13. Na sua visão: a Prática como Componente Curricular vem sendo trabalhada desde o início de sua formação?

() Sim () Não

Em caso afirmativo: Enumere algumas atividades que, em sua opinião, foram ou estão sendo desenvolvidas na sua formação e que você relaciona com a Prática como Componente Curricular?

14. Entre as disciplinas do currículo do curso, onde a PCC se faz mais presente?

- () mais frequentemente nas disciplinas de conteúdos específicos
- () menos frequentemente nas disciplinas de conteúdos específicos
- () mais frequentemente nas disciplinas Didático-pedagógicas
- () menos frequentemente nas disciplinas Didático-pedagógicas
- () presente de modo semelhante nas disciplinas do currículo
- () ausente nas disciplinas do currículo

15. Se pretender, pode fazer sugestões ou comentários relativas ao tema do presente estudo, à Prática como Componente Curricular na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. Utilize este espaço e o verso da folha, se necessário.

APÊNDICE 4 - Roteiro de entrevista semiestruturada para professores que atuam ou atuaram nas disciplinas referente à PCC.

ASPECTOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
Fase de introdução e preparação.	Identificar o perfil e a formação acadêmica do (a) entrevistado (a).	<p>Informa-se o entrevistado sobre os objetivos da entrevista e pede-se autorização para a gravação, ao que se seguem as questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual sua formação acadêmica? 2. Desde quando é professor? Quais disciplinas você trabalha no curso de licenciatura em Ciências Biológicas?
A implementação da PCC no Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.	Analisar como a PCC foi Implementada no Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas	<ol style="list-style-type: none"> 3. O que você entende sobre Prática como Componente Curricular (PCC)? 4. Você participou na construção do atual Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas? 5. O que o (a) motivou a participar? 6. Quais as principais mudanças realizadas? 7. Como a nova proposta dialoga com o que vinha sendo feito? 8. Como às 400 horas PCC estão distribuídas no currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas? 9. Quais os critérios utilizados para elencar as disciplinas que envolvem as horas de Prática como Componente Curricular? 10. Que orientações você seguiu para implementar a PCC no currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas? 11. Você conhece os Pareceres CNE/CP9/2001 e 28/2001 e as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002? Você considera que eles vêm influenciando o currículo do curso e as disciplinas que ministra? De que forma? 12. Quais foram as principais dificuldades em implementar a Prática como Componente Curricular (PCC) no Projeto Pedagógico do Curso? 13. Que possibilidades de implementar a

		PCC no currículo do curso de Ciências Biológicas você pode sugerir?
<p>Caracterização da Prática como Componente Curricular (PCC) na formação inicial de professores de Ciências e Biologia.</p>	<p>Compreender como a Prática como Componente Curricular vem sendo trabalhada no curso de licenciatura em Ciências Biológicas.</p>	<p>14. Na sua disciplina de graduação você desenvolve a PCC? Você destina carga horária para a PCC? Quais são as atividades desenvolvidas nessa carga horária?</p> <p>15. Fale como a questão da dimensão prática vem sendo operacionalizada no curso?</p> <p>16. Como você vem lidando com a valorização da dimensão prática defendida nos documentos?</p> <p>17. Fale sobre a contribuição da PCC para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia?</p> <p>18. Existem orientações, acompanhamento e avaliação da Prática como Componente Curricular em cada uma das disciplinas? Quais?</p> <p>19. Conte sobre as principais dificuldades em se trabalhar a Prática como Componente Curricular (PCC) nas disciplinas do curso?</p> <p>20. Como você avalia a relação entre a teoria e a prática no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?</p> <p>21. Como se dá a articulação entre conteúdos da área de disciplinas pedagógica e das disciplinas específicas?</p> <p>22. Existiu ou existe alguma discussão no curso sobre o tema Prática como Componente Curricular (PCC)?</p> <p>22.1 Em caso afirmativo: Como esse tema tem sido abordado?</p>

APÊNDICE 5 - Roteiro para a técnica de grupo focal com 9 (nove) alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

ASPECTOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
Fase de introdução e preparação	Descontrair o (a) aluno (a) e estimular a discussão sobre o tema.	<p>Informa-se o entrevistado sobre os propósitos do grupo focal e pede-se autorização para a gravação, ao que se seguem as questões:</p> <p>1. Quais períodos vocês estão cursando?</p>
As concepções dos alunos de Ciências Biológicas em relação à Prática como Componente Curricular	Investigar quais as concepções dos alunos de Ciências Biológicas em relação à Prática como Componente Curricular.	<p>2. Vocês já ouviram falar sobre Prática como Componente Curricular (PCC)?</p> <p>2.1 Em caso afirmativo: O que vocês entendem por Prática como Componente Curricular (PCC)?</p> <p>3. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas?</p> <p>Em caso afirmativo:</p> <p>3.1 Você consegue identificar como a Prática como Componente Curricular está inserida no currículo atual do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas?</p> <p>4. A Prática como Componente Curricular vem sendo trabalhada desde o início de sua formação?</p> <p>4.1 Quais foram às atividades? Como foi desenvolvida?</p> <p>5. A PCC é importante para a sua formação? Por quê?</p> <p>5.1 Sendo trabalhada desde o início do curso é importante? Por quê?</p> <p>6. Quais as dificuldades enfrentadas por vocês nessas atividades referentes à PCC?</p> <p>7. Que contribuições a PCC proporcionou para a sua formação inicial?</p> <p>8. Existiu ou existe alguma discussão no curso sobre o tema Prática como Componente Curricular (PCC)?</p> <p>8.1 Em caso afirmativo: Como esse tema tem sido abordado?</p>

ANEXO 1 - Fluxograma do Curso de Licenciatura em Biologia - Diurno											
1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período				
BCE	HIS	BCE/ANH	ECG	EEA	ECG/EET	ECG	TCC				
Biologia Celular	Embriologia e Histologia	Anatomia Humana Básica	Ecologia Geral	Ecologia de Ecosistemas Aquáticos	Ecologia de Ecosistemas Terrestres	Optativa III	Trabalho de Conclusão de Curso				
4	60/4	60/4	60/4	60/4	60/4	60/4	60/2				
CRI	MAV	CRI/FAN	MAV/FVE	MAV/GNG	GPE	GNG/PAL	GEO/EST3				
Botânica Criptogâmica	Morfologia e Anatomia Vegetal	Sistemática de Farnógamas	Fisiologia Vegetal	Genética Geral	Genética de Populações e Evolução	Paleontologia	Estágio Superv. Ensino de Biologia III				
4	60/4	60/4	60/4	60/4	60/4	60/4	60/11				
ZOA	ZOB	ZOA/ZOC	ZOB/ZOD	ZOC/MIC	GEO	LEB	SIN				
Zoologia dos Invertebrados I	Zoologia dos Invertebrados II	Zoologia dos Cordados I	Zoologia dos Cordados II	Microbiologia	Geologia	Legislação da Educação Básica	Língua Brasileira de Sinais				
4	60/4	60/4	60/4	60/4	60/4	60/3	45/4				
FOM	BOG	FOM/FBF	FAC	ANH		AVA	PSE				
Fundamentos de Química	Bioquímica Geral	Física e Biofísica	Fisiologia Animal Comparada	Optativa I	Optativa II	AVA	PSE				
4	60/4	60/4	60/4	60/4	60/4	60/3	45				
FOR	MBB	EST	MBB/FSE	PSE	PLE	PSE/MBB					
Língua Portuguesa	Matemática Básica	Bioestatística	Filosofia e Sociologia da Educação	Psicologia e Educação	Planejamento em Educação	Metodologia Científica para o Ensino de Biologia					
4	60/4	60/4	60/4	60/4	60/3	45/4	60				
PEC1	PEC2	PEC1/PEC3	PEC2/PEC4	PEC3/INS	RTC	EST2	EST1				
Prática em Ensino de Ciências Biológicas I	Prática em Ensino de Ciências Biológicas II	Prática em Ensino de Ciências Biológicas III	Prática em Ensino de Ciências Biológicas IV	Instrumentação para o Ensino de Ciências Biológicas	Recursos Tecnológicos para o Ensino de Ciências Biológicas	Estágio Superv. Ensino de Biologia II					
4	60/4	60/4	60/4	60/4	60/3	45/10	150				
					EST1						
					Estágio Superv. Ensino de Biologia I						
					6	90					
Atividades Complementares Flexíveis(210 horas - 14 créditos)											
Sigla do Componente Curricular						Sigla do Pré-requisito					
Componente Curricular						Componente Curricular					
Créditos						Carga Horária					